



in- fan- cia

135

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS ROSA SENSAT
SEPTIEMBRE / OCTUBRE 2012

educar de 0 a 6 años

revista digital de libre acceso

n°2

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2011

in-fan-cia latinoamericana sumario



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

El retorno

Desde estas páginas deseamos que durante vuestro tiempo libre hayáis disfrutado plenamente de unas buenas y merecidas vacaciones. Ahora, como cada curso, afrontaréis el retorno a la escuela, que puede ser nueva, la de hace muchos años o la de siempre, pero a la escuela, en un curso que, como todos, será diferente, con nuevos niños y niñas, nuevas familias y, a lo mejor, nuevos compañeros.

Todos sabemos que este curso también será diferente, porque se tendrán que encajar los cambios que el gobierno ha introducido en cuestiones muy relevantes. Será necesario organizar el curso de manera cuidadosa para poder seguir ofreciendo a las niñas y los niños todo aquello que merecen. Es imprescindible que el retorno sea a la vez un gran esfuerzo hacia los

pequeños y un compromiso de lucha para recuperar una realidad que no había de haber cambiado nunca una vez conquistada.

A la llamada que se hacía en la revista de julio y agosto para hacer una acción común el 7 de noviembre, algunas escuelas y maestros han empezado a responder con propuestas: hay quién propone que todos nos pongamos un lazo que se ha convertido en símbolo de propuestas silenciosas; otros han propuesto hacer una salida con los niños y niñas para, aquel día, darles visibilidad en su población; otros han propuesto llenar las ventanas de la escuela de luces; otro grupo ha sugerido dejar un testimonio, una escultura o un mural hecho por los niños y las niñas en la plaza más próxima a la escuela.

Hasta ahora han salido estas propuestas, aunque hay tiempo para ampliarlas o acordar si será posible ponerse de acuerdo en llevar adelante una, la llamada sigue abierta.

Desde ahora y hasta el 15 de octubre, las escuelas y los maestros que lo deseéis podéis hacer llegar vuestras propuestas a la página web de la Associació de Metres Rosa Sensat:

www.rosasensat.org

Sabemos que los maestros comprometidos con la educación de la primera infancia somos la mayoría; por eso, el retorno a la escuela del curso que ahora se inicia pide que, además del compromiso personal, un compromiso colectivo que salte el muro de las paredes de la escuela, que, si es posible, implique a la sociedad con un gran grito silencioso, pero que, a la vez, dé fuerza a la indignación.

Página abierta			2
Educar de 0 a 6 años	Espacios en armonía (I)	Beatriz Trueba	4
Escuela 0-3	Palabras para transformar el espacio	Soraya Sanz	10
Buenas ideas	Crecer cooperando...	Consejo de <i>Infancia</i> en Castilla-La Mancha	16
	Cuadros olorosos	Carmen Soto. Consejo de <i>Infancia</i> en Castilla-León	18
Escuela 3-6	Una experiencia muy salada	Laura Amo, M. ^a Mercedes García	20
	Primero pienso y luego empiezo a construir	Monica Rossi	24
Infancia y sociedad	Danza interactiva con pequeños con parálisis cerebral	Carmen Soto	29
Conversando con...	Darío Fo	Walter Valeri	35
Informaciones			42
Libros al alcance de los niños	sumario		47
Biblioteca			47

Reflexión sobre el artículo de

Jan Peeters y Steven Brandt: «Cómo se ayudan los profesionales entre ellos»

Infancia en Europa, 11.21, octubre de 2011

¿Quién ha sentido vergüenza al hablar del trabajo frente a los compañeros?

¿Quién ha creído que su labor no aporta nada nuevo a los compañeros?

¿Quién ha pensado que esa reunión no iba a valer para nada?

El ser humano es en general pudoroso a la hora de exteriorizar sus tribulaciones interiores. Los docentes no son una excepción. Habitualmente nos suele dar apuro escribir sobre nuestra práctica educativa, contar en gran grupo nuestro quehacer diario en la escuela, y, más aún, expresar nuestras dudas y miedos.

Afortunadamente hay excepciones que nos ilustran, como este artículo publicado en *Infancia en Europa*. En ocasiones pensamos que el otro nos puede considerar pesado, pedante incluso listillo. Pero, francamente, en el fondo somos conscientes de que esta puesta en común con el equipo de trabajo nos ayuda a mejorar en el plano individual y grupal, además de mostrar un clima de trabajo más abierto y comunicativo. En definitiva, más competente.

Todos podemos aprender del otro. El super-docente hábil y competente en todos los ámbitos NO existe. Como no existe una persona





instruida en todas las materias (aunque todos nos hemos cruzado con alguien que se cree ejemplo de lo contrario). Por suerte, si existen equipos de trabajo multidisciplinares perfectamente coordinados, en los que sus componentes aportan todo su buen hacer enriqueciéndose mutuamente, siendo capaces de beber de muchas fuentes que repercuten en la mejora general. Una dinámica de reuniones así como de formación incrementa nuestro valor.

Por eso el camino de cada uno y la formación continua tiene un gran peso en esa mejora. Claire Cameron en su artículo «Competencia: ¿Qué hay que saber y qué hacer?», en el mismo número de *Infancia en Europa*, nos da la clave:

“Diversos estudios demuestran que los centros donde el personal está más cualificado presentan también un entorno más estimulante y de apoyo a los niños y mejores resultados en el desarrollo (...)”

Se trata de una actitud, una manera de estar en el mundo que se refleja en nuestro quehacer diario. Pero no debemos olvidar que la comunidad educativa está formada por un crisol de personas, no sólo docentes. Esta escucha del otro nos ayuda a establecer lazos con las familias, con los alumnos y con otros profesionales cercanos al centro. Abrirnos al mundo, porque, al fin y al cabo, la escuela es un reflejo de nuestra sociedad, y la sociedad no está integrada únicamente por profesionales de la educación. ■

Mónica Calvo Martínez
Consejo de in-fan-cia en
Euskadi



Espacios en armonía

Entre el hacer, el decir, el sentir y el hacer:
punto de partida para una propuesta de
sincronicidad educativa (I)

“Un visitante invisible pasea por una escuela vacía. Los pequeños y sus maestros aun no han llegado. Pasa por un vestíbulo con un mostrador, un banco, carteles con avisos para familias, un pasillo con percheros y abre la puerta de un grupo: fuera pone: Los dragones: cuatro años. A la entrada de la clase hay un espacio con una alfombra y un mural en la pared con unas setas en forma de casita y un gnomo. Hay también unos círculos de colores. Debajo de cada seta los días de la semana. Al lado los nombres de los niños y niñas. A otro lado está la mesa de la maestra y junto a ella cuatro mesas de seis asientos cada una. Encima de la pizarra hay láminas con muñecos y personajes de dibujos animados: Yogui, Mickey, Blancanieves... Alrededor de la pared hay estanterías con puzzles y dos muebles: uno contiene los libros de ficha de los pequeños, carpetas, archivadores y clasificadores con el nombre. En el otro hay todo lo que necesitan para trabajar con las fichas: pinturas, tijeras, punzones, pegamento, gomets...

Se analizan diversas facetas de la acción docente : el hacer, el decir, el pensar y el sentir, y las contradicciones que se producen en cada una y entre ellas, para pasar establecer la necesidad de conectar de forma coherente y armónica todos ellos sin contradicciones.

Beatriz Trueba

A un lado separado por un mueble está escrito “rincón de lectura” con una estantería alta donde están todos los cuentos. Hay un mural con las vocales y los números...”

¿Qué nos sugiere esta descripción? ¿Qué puede deducir este visitante de lo que se desarrolla en esta estancia? ¿Percibe homogeneidad o diversidad? ¿Es un espacio rico con diversas propuestas? ¿Es comunicativo? ¿Es bello? ¿Es cálido y hogareño? ¿Refleja la identidad de sus usuarios? ¿Favorece la autonomía?... Sin palabras ni acciones explícitas este espacio transmite silenciosamente muchos mensajes sobre la acción y la intención educativa que en ese grupo y en esa escuela se desarrolla cada día.

Pero se podría objetar que el observar los espacios de una escuela nos ofrece una visión parcial, sólo una dimensión de la acción diaria. ¿Supondríamos entonces que si este visitante observase a la maestra y a los pequeños en el aula tendría ya una perspectiva completa de lo que supone hacer escuela? ¿Es la dimensión externa de lo visible y tangible lo que nos define como maestros? Ciertamente, no. La realidad nunca es lo que parece pues hay diferentes perspectivas en cada punto de vista. Es como un caleidoscopio al asomarse a un juego de imágenes múltiples.

Salvar abismos entre el hacer, el decir, el pensar y el sentir

Así, el quehacer educativo es como un prisma que se puede contemplar desde muchas facetas.

Existe una primera imagen de la acción educativa que es la más visible y tiene que ver con el HACER

Podríamos preguntarnos de un modo general el por qué de nuestros quehaceres como docentes: ¿por qué hacemos lo que hacemos?, ¿de dónde proceden nuestras prácticas y rutinas como docentes?, ¿de quién? ¿de dónde? ¿cómo las hemos aprendido?...

Y de un modo más concreto: ¿por qué está tan extendido, por ejemplo, en nuestro país el que niños y niñas hagan todos a la vez lo mismo?, ¿por qué se enseña antes lo fácil que lo difícil?, ¿por qué se pica y se recorta con tanta asiduidad?, ¿por qué se revisan las tareas de uno en uno?, ¿por qué se enseñan los colores?, ¿por qué se pasa de la explicación verbal a la actividad?, ¿por qué se basan gran parte de las tareas en las escuelas en los libros de fichas? ... ¿existen razones con fundamento en teorías formales que avalen estas prácticas tan asentadas en Educación



¿Perfil o montaña? La realidad tiene múltiples enfoques...

Infantil o son más bien fruto de una transmisión por costumbre y de procedencia incierta?... Si reflexionamos en los posibles *por-qué*s nos daremos cuenta de que quizás en muchos casos adoptamos los aprendizajes que otros nos transmiten asumiendo que se trata del mejor de los caminos: nuestros compañeros, nuestros antiguos maestros, imágenes de la infancia arraigadas en nuestro subconsciente que dan origen a prácticas no siempre reflexionadas.

Hay otra faceta de nuestra labor que tiene que ver con el DECIR: Manejamos con soltura términos como constructivismo, creatividad, autonomía, globalización, inteligencia del niño, escucha, diversidad, interculturalidad, aprendizaje significativo... y que son un poco como los “hiparade” de la educación. Términos en boga que se mueven según cambian los tiempos, que nos llegan desde los cursos, los libros que leemos, los documentos oficiales, los seminarios... Palabras que están presentes en nuestros Proyectos Educativos y en nuestras programaciones, y que nos hacen sentir seguros y puestos al día y en los que sin duda reflexionamos atentamente y ponemos nuestro mejor empeño en comprender y asimilar desde la razón y la lógica. Pero que en la mayor parte de los casos

no conectan con nuestra práctica real, con nuestro hacer, ni provocan cambios reales en nuestras prácticas diarias. ¿Por qué? Quizás porque los adoptamos, al igual que en muchos casos adaptamos modos (¿ o modas?) de aprendizaje tales como Rincones, Talleres, Programación por proyectos... casi como recetas externas que uno puede elegir o dejar, como modas pasajeras susceptibles o no de adaptarse a nuestro modo de “hacer escuela”.

Ponemos nuestras mejores intenciones en estos modelos y en muchas ocasiones intentamos por todos los medios incorporarlas a nuestro día a día en la escuela, desde fuera hacia dentro y no al revés. Muchas veces de forma un tanto forzada, externa o incluso sin relación con nuestras prácticas asentadas y forzando a retrocesos e inseguridades, que nos hacen pensar que “a mí esto no me va bien”. Pero como dicen Maite Masés y M.^a José de Molina ¿se comparte un nombre, o una concepción del aprendizaje?

Otro nivel o faceta de nuestra práctica está en el PENSAR : Hay muchas imágenes ocultas en nosotros mismos, puntos de vista sobre la infancia, los niños, las familias, el estatus social, las actitudes educativas,



los afectos, las preferencias, la comunicación con los padres, madres y compañeros... que no siempre se expresan verbalmente y que tienen mucho que ver con nuestro modo de ver el mundo más allá de la escuela y forman parte de nuestras personales opiniones sobre la vida, la ecología, la política, el sexo, la moral, la religión y la sociedad... Es nuestro currículum oculto que influye de forma directa y certera en nuestra acción docente, tanto si somos conscientes de ello como si no. Se plasma y refleja en gestos, comentarios y actitudes aun sin explicitarlos claramente. Nuestro modo de trabajar está conectado a nuestra visión del mundo. Y dado que la época histórica que nos ha tocado vivir es hija de muchos cambios y corrientes de pensamiento, nosotros estamos directamente influenciados por todos ellos y esto se refleja en nuestro entorno y naturalmente en nuestro concepto de niño y en consecuencia en nuestra forma de estar en la escuela. Conforman un paradigma vital y un paradigma educativo.

Y por último hay un factor del prisma que nos da una nueva perspectiva más oculta y se refiere al SENTIR:

Es lo que conecta con nuestro carácter, nuestras querencias más profundas, nuestro modo natural de ser y reaccionar, nuestras pasiones y nuestros anhelos, nuestra intuición, nuestras emociones, alegría, felicidad, tristeza y tensiones y todas nuestras reacciones vitales. Todo ello va con nosotros cada día a la escuela y está presente en nuestra acción de forma indisoluble aunque muchas veces las intentamos aparcar a la puerta de la escuela, pensando ilusoriamente que podemos ser observadores cuando en realidad somos participantes. Malaguzzi nos recuerda que los encuentros que tenemos en la escuela cada día están teñidos, contaminados por estas experiencias. Es en definitiva nuestra energía y nuestra emoción que nos acompaña.

Por una sincronicidad entre fondo y forma: superando contradicciones entre la intención y la acción

“Con la sincronicidad como punto de partida, es posible empezar la construcción de un puente que atraviesa los mundos de la mente y la materia, de la física y la psique.” (Peat, 1987)



Mientras estas facetas en un docente estén actuando en foma inconexa en lugar de como un engranaje fluido, no podremos abordar un aprendizaje *con-sentido* y *com-prometido* (sentir y prometer para con uno mismo y los demás). Es importante conectar y sintonizar todas estas partes en coherencia, lo que comienza con el autoanálisis, siendo conscientes de nuestras propias contradicciones para provocar una superación y avance hacia la armonía.

Todas estas perspectivas distintas de una misma realidad, nos colocan ante una pregunta esencial: ¿hasta qué punto están conectados nuestro hacer, nuestro decir, nuestro pensar y nuestro sentir?, ¿es razonable creer que podemos trabajar sin conectar la intención de la práctica, lo personal de lo público, lo individual de lo colectivo, lo racional de lo emocional? La objetividad y la subjetividad no están reñidas, forman parte de un todo único. No podemos trocear nuestra personalidad y aplicar cada porción al escenario vital que más convenga pues somos un todo indivisible. Por eso una actividad determinada no es susceptible de ser exportable a cualquier grupo, para ser llevada a cabo por cualquier docente, con indiferencia de a qué niños y niñas va dirigida. Antiguos modelos ya no nos sirven para un mundo nuevo, cambiante. Por el contrario

las acciones en los grupos han de surgir y estar conectadas íntimamente con la personalidad y los intereses particulares de los que las habitan. Las nuevas corrientes de pensamiento y de ciencia nos recuerdan que no estamos en el mundo, sino que “somos él” y que hay una danza que conecta íntimamente todas las cosas como un todo inseparable. Estamos acostumbrados a pensar en forma de causalidad mecanicista, y creemos que un efecto tiene una sola o muy pocas causas y valoramos más la observación objetiva y tendemos a no tener en cuenta lo subjetivo como valor. Pero la física cuántica nos enseña que en realidad “la causa de cualquier cosa es todo lo demás”. Integremos pues y no desdénemos nuestros sentimientos, emociones e intuiciones con nuestra razón y nuestra lógica para tener una visión más rica y completa de nuestra realidad.

Un grave problema de la escuela es la falta de tiempo para reflexionar sin prisas. La urgencia de soluciones concretas nos aleja de la reflexión. Y es esencial e importante trabajar desde un principio de coherencia que conecte nuestras diferentes facetas como docentes.

No existe una práctica educativa que no esté conectada a una ideología que subyace en su esencia. Las prácticas jamás son neutrales. De la misma forma las teorías educativas se expresan en unos modelos educativos. Forma y fondo están conectados. Toda práctica por banal que parezca está sintonizada a una

teoría, a una ideología educativa, de la misma forma que toda teoría se expresa en unas prácticas específicas. Por todo ello cuando actuamos cada día como docentes en la escuela debemos saber a quién o a qué estamos dando voz. De otro modo nos convertiremos en vehículos de la intención de otros. Pero ¿de quién o quiénes? Por ejemplo, cuando utilizamos determinados materiales como los libros de fichas, ¿hemos buscado sus intenciones de fondo, para qué o a quién sirven, a quién dan voz? ¿No son en realidad materiales ajenos a la cultura de la infancia, que sirven para tranquilizar a las familias y que convierten a los docentes en meros ejecutores pasivos de una educación basada en el adiestramiento, materiales que tienen un único fin económico y que como los hombres grises de Momo, roban el tiempo de la infancia? Demandando como una tiranía acciones repetitivas, estereotipadas y carentes de sentido, que alejan nuestro hacer de nuestra intención. Debemos estar más alertas que nunca a estos “lobos disfrazados de corderos” que venden una patética modernidad coloreada de tedio sólo para satisfacer intereses crematísticos. Es nuestra libertad docente lo que está en juego y por ende la felicidad y el bienestar profundo de nuestros niños y niñas.

Desde luego es inevitable que exista distancia entre nuestra intención y nuestra acción, entre lo que nos gustaría hacer y lo que realmente



hacemos. Intentar salvar o acortar estos abismos sería el principio de coherencia educativa que conforma y define el buen hacer pedagógico. Porque la cuestión en definitiva es: ¿qué es ser una buena maestra, un buen maestro?, ¿seguir líneas innovadoras, progresistas?, ¿cumplir objetivos?, ¿realizar muchas tareas?, ¿forzar avances hacia “el éxito”?... Seguramente nada de esto, sino algo mucho más simple y complejo a la vez: Es la coherencia lo que nos hace ser mejores maestros. ■

(Este artículo continúa en el próximo número donde se detalla una propuesta práctica de intervención en los espacios escolares a partir de una acción coherente entre acción e intención educativa).

Bibliografía

- HOYUELOS A.: *La ética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. – Barcelona: Octaedro, A. M. Rosa Sensat, 2004.
- PEATS - Peat, D. F.: *Sincronicidad*. Barcelona: Kairós, 1987.
- MARULANDA Mejía, T. - *De los fenómenos de sincronicidad y las simetrías fundamentales*, 2008.
- MASÉS, M. y DE MOLINA, M.J.: «De las intenciones a la práctica», *Cuadernos de Pedagogía* n.º 243, 1996.

Palabras para transformar el espacio

Proyecto estético de la valla del patio

¿Cómo empezó todo?

Ya hace tiempo que hemos abandonado la idea de que esa otra forma de hacer educación que admiramos tanto de las escuelas Reggio Emilia se trata de una utopía.

Creemos que es posible construir otra escuela y vamos abriendo pequeñas ventanas para que el sueño tenga oportunidad de colarse y quedarse con nosotros. Nuestro centro es pequeño y familiar, una ventaja a nuestro favor.

De Reggio Emilia nos gustan, entre otras cosas, sus valores estéticos y cada vez más intentamos cuidar estéticamente el espacio-ambiente de la Casa de Niños, considerando que todos sus espacios son educativos.

En esta experiencia se refleja la transformación del patio de una pequeña Casa de Niños de Pinilla del Valle (Madrid), a través de una propuesta de arte contemporáneo. Otro espacio del centro que también es educativo y en el que hemos querido expresar nuestra identidad, nuestra forma de entender la educación con los más pequeños, nuestra esencia, todo aquello que se mueve invisible pero latente entre todos los miembros de nuestra Comunidad Educativa.

Soraya Sanz

Durante este curso, fijamos la atención especialmente en el patio, donde ni en el espacio ni en el mobiliario encontrábamos nada de nuestra “esencia” como centro. Sólo en un trocito de la valla dormía una pintura realizada con las familias en un taller años atrás. Nuestro patio podía ser perfectamente el patio de cualquier otro centro educativo.

Quisimos impregnarlo de nuestra identidad y pensamos que en la valla (excepto en el trocito citado, que respetaríamos) podíamos reflejar lo que somos, nuestros valores como Comunidad Educativa.

Decidimos que todo ello podríamos expresarlo a través de una propuesta basada en arte contemporáneo y se lo propusimos a las familias, pareciéndoles una idea estupenda.

De esta forma, el patio se convertiría en punto de encuentro donde compartir un proyecto común.

Hemos tenido la gran suerte de contar con la colaboración de Javier Abad, profesor de Educación Artística, que nos ha asesorado durante el proyecto. Le agradecemos infinitamente su ayuda, su contribución y su apoyo.

Una línea del tiempo

Después de investigar, buscar información y contemplar diversas propuestas, descartamos algunas y nos quedamos con la idea de una línea del tiempo que recorrería toda la valla.

Una línea que representa el tiempo de la escuela, el recorrido de nuestra Casa de Niños desde su apertura en el año 2002. Sobre esa línea, cual vagones de tren o de metro, irían situados una serie de baldosines y dentro de cada uno de ellos una palabra significativa.

Las palabras son simbólicas y expresan muy bien lo que queremos reflejar, están asociadas a significados que compartimos dentro de nuestra Comunidad Educativa.

Hay artistas que han utilizado las palabras en sus instalaciones como Ben Vatier y escuelas que también las han utilizado en su proyecto estético como la Escuela de Educación Infantil Zaleo.

Palabras llenas de sentido

Decidir qué palabras expresan mejor cómo somos era un proceso delicado pero apasionante. Dedicamos mucho tiempo a pensar en cada palabra; había de ser bella de forma y a la vez plena de sentido, que sugiriese de forma implícita muchos matices de interpretación. Algunas de las palabras seleccionadas y su porqué, a modo de ejemplo, fueron:

PROYECTO COMÚN: La casa de Niños nació como un proyecto, resultado de la implicación, el amor y el esfuerzo de muchas personas. Todos seguimos siendo partícipes en ella y cada uno de nosotros (niños y adultos) aquí aportamos nuestro granito de arena, contribuimos a que sea como es. En esta Casa de niños dejaremos nuestra huella, se quedará un “trocito” de cada uno de nosotros. Todos somos importantes en este proyecto.



RELACIÓN: la Casa de Niños es un lugar de encuentro, de relación diversa con muchas personas y muchos elementos del entorno natural, social y cultural. En ella convivimos: niños, padres, abuelos, hermanos, tíos, Equipo Educativo, vecinos, compañeros del Cole, Ayuntamiento, vecinos, amigos, monitores de diversos centros, actores y músicos...y todos nos aportamos unos a otros.

ILUSIÓN: palabra que expresa la motivación desde su creación, la intensidad de emociones, de esperanzas, de anhelos, de proyectos... que se gestaron desde sus comienzos. Seguimos manteniendo esa ilusión por seguir avanzando, creciendo, indagando, iniciando nuevos proyectos, innovando, buscando, aprendiendo, intentando mejorar día a día.

FUTURO: última palabra de la línea del proyecto que deja una puerta abierta en todos los sentidos: a la esperanza, al camino personal que seguirá cada uno a partir de su paso por la Casa de Niños, al futuro mismo de la educación infantil como proyecto por el que debemos seguir luchando y sembrando nuestra semillita para que cada vez sea mejor para nuestros niños y niñas. Ellos son el futuro, las personitas más importantes, y están en nuestras manos.



CRECER: TODOS CRECEMOS en la Casa de Niños y en todos los sentidos, tanto pequeños como adultos. Crecemos cuando aprendemos a ser mejores personas, cuando aprendemos a relacionarnos mejor, a compartir, a mostrar empatía con los demás. No sólo nos referimos al crecimiento físico o al aprendizaje de contenidos, sino al crecimiento armonioso como personas únicas y valiosas en el mundo.

ALEGRÍA: palabra que refleja el buen humor, el buen ambiente que siempre ha existido en esta Casa de Niños. Todo lo que hacemos lo disfrutamos con placer, con alegría, y eso se percibe en niños y adultos.

CONFIANZA: otra palabra bella e importante que se hace realidad en nuestro centro, que circula invisible pero presente entre todos nosotros, un clima que hemos conseguido crear entre todos.

CELEBRAR: bonita palabra para expresar que aquí festejamos no sólo grandes eventos como cumpleaños, fiestas, salidas... sino también las pequeñas (pero no menos importantes) conquistas y acontecimientos del día a día: la primera palabra de un niño, los primeros pasos, lo que ha



alguien ha traído hoy a la Casa de Niños, el “bicho” que han encontrado en el patio, el cuento que hacéis para vuestros hijos... Todo lo festejamos mucho y lo convertimos en nuestra celebración particular.

Paso a paso

El proceso que seguimos en la elaboración de nuestro PROYECTO ESTÉTICO fue el siguiente:

- Para comenzar, tomamos medidas de la valla para decidir cuántas palabras íbamos a situar en la línea del tiempo.
- Tuvimos que pensar las posibles palabras que nos identificarían mejor como Centro. Reunimos 34 palabras.
- El siguiente paso fue decidir qué palabras situaríamos al principio y al final de la línea. Cuestiones muy importantes saber de dónde queremos partir y dónde queremos llegar.
- Posteriormente hicimos una votación en la que participamos todo el Equipo Educativo y padre y madre de cada niño para elegir de entre las 30 palabras restantes, las 8 palabras que finalmente colocaríamos en la valla. Las educadoras elaboramos unos folletos en los que se enumeraban las palabras, cada una de ellas con su correspondiente “propaganda electoral”.
- Buscamos (no fue fácil) unos baldosines que se ajustaran más o menos a nuestro propósito en medidas (rectangulares) y colores (complementarios al color de la valla).
- Con las palabras elegidas, buscamos en el ordenador un tipo de letra mayúscula adecuada para los baldosines.
- Pintamos la línea del tiempo en tono gris, recorriendo toda la valla.
- La siguiente fase fue la más laboriosa y delicada: recortar las letras, dibujarlas en los baldosines, perfilarlas y pintarlas con esmalte en negro. Pero el proyecto había despertado tanta ilusión que se superaban las pequeñas dificultades con buen humor y con la ayuda de los demás.
- Las familias se llevaron los baldosines para hornearlos y fijar el esmalte. Queríamos que fuera un material duradero y resistente, pues en nuestra zona las condiciones climatológicas son duras.
- El paso final fue pegarlas en la pared del patio con un material lo más resistente posible.





La línea del tiempo no tiene un fin cerrado. La última palabra es “futuro”, que pretende abrir una puerta hacia el horizonte. Puede ser que incluso la línea fuera seguida en algún momento por los compañeros del Colegio y siguiera recorriendo el resto del patio...

Valoración

La experiencia ha sido muy gratificante para todos. Nos ha brindado la posibilidad de comunicar y hacer transferible cómo entendemos la educación en nuestra Casa de Niños. Hemos transformado el espacio como lugar no sólo de “estar”, sino también para “ser”, haciéndolo “nuestro”.

El patio se ha convertido en un estupendo laboratorio para investigar con una nueva propuesta, haciéndola extensiva a las familias de los pequeños.

Pensamos que las familias se han sentido reconocidas, valiosas, aportando ideas, participando con ilusión en un proyecto común, descubriendo el placer de sentirse miembros de verdad de una Comunidad Educativa.

Hemos aprendido a expresarnos a través del arte de una manera menos convencional, menos decorativa y más conceptual, sin cerrar la puerta a experiencias diferentes y novedosas.

A las educadoras esta experiencia nos ha aportado una gran motivación y una necesidad de seguir investigando para seguir poniendo en práctica nuevas experiencias basadas en el arte contemporáneo.

Hemos comprobado una vez más su vinculación con la Educación Infantil, hemos disfrutado planificando espacios, tiempos y materiales y hemos comprobado los efectos también en los pequeños.

En el patio los niños y las niñas enseguida han notado la transformación y, como investigadores envueltos en un mundo lectoescritor, no cesan de preguntarnos: Y aquí ¿qué pone? Y ya reconocen algunas de las palabras.

También ha despertado la curiosidad de los vecinos del pueblo y de los niños y niñas de la escuela, cuyo edificio compartimos; y a todos nos complace hablarles de nuestro proyecto y explicarles detallada y tranquilamente el porqué de cada palabra. ■

Crece cooperando...

COOPERAR. (Del lat. cooperāri).

1. intr. Obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin.

Así define el vocablo 'cooperar' la Real Academia de la Lengua española.

Si reflexionamos un poco sobre su significado podemos pensar que, frecuentemente, en la escuela, usamos ese término con demasiada *alegría* pensando que lo que hacemos con los pequeños es fomentar la cooperación.

A menudo el individualismo queda disfrazado entre niños y niñas a los que se agrupa, muchas veces, sin ningún criterio ni meta específicos.

Pero... ¿es suficiente que los niños estén agrupados?, ¿trabajar en grupo es trabajar cooperativamente?, ¿estar juntos es ser o sentirse un grupo?... Os remitimos, por ejemplo, al libro: *9 Ideas clave: el Aprendizaje Cooperativo* (Graò, 2008), en el que Pere Pujolàs pone en evidencia que el simple hecho de organizar al alumnado en equipos, como es común en la Educación Infantil, no es suficiente para fomentar interacciones positivas que permitan a niñas y niños desarrollar las destrezas y habilidades necesarias para cooperar, ya que la actividad del grupo se estructura, con frecuencia, de manera individualista o, incluso, competitiva.





Además de profundizar sobre las características y requisitos del aprendizaje cooperativo, Pere Pujolàs propone un proceso para llevar a la práctica esta metodología, «Cooperar para Aprender, Aprender a Cooperar», que consiste en llevar a cabo, de manera sistemática, una serie de actuaciones en tres diferentes ámbitos de intervención:

- la cohesión del grupo,
- el aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y
- el aprendizaje cooperativo como contenido de enseñanza.

Os animamos a acercaros un poco más al tema consultando

variada y múltiple bibliografía con propuestas de cooperación como práctica educativa en un momento, como el actual, en el que asistimos a un individualismo y una competitividad exacerbados.

No perdamos de vista que de nosotros depende fomentar una escuela que recupere en cada acto cotidiano la práctica de valores de convivencia democrática y lo más feliz posible. ■

Consejo de *Infancia* en
Castilla La Mancha

Para los niños la manipulación es algo inherente a su aprendizaje; aprenden manipulando, disfrutan manipulando. El poder tocar les proporciona conocimiento de aquello que está entre sus manos, además de un gran goce y satisfacción.

Actualmente, en nuestra escuela, un CRA de la provincia de Valladolid, estamos pequeños y maestras de Educación Infantil, inmersos en un proyecto en el que los sentidos han centrado nuestra atención.

Los sentidos nos permiten percibir el mundo de distintas formas, nos transmiten y muestran la realidad en la que estamos; al mismo tiempo que nos producen sensaciones nuevas.

A lo largo de todo el proyecto, les propusimos multitud de actividades para explorar y disfrutar con los cinco sentidos, pero una de ellas: *Creación de cuadros olorosos* les reportó muy gratas sensaciones.

Decidimos combinar el sentido del tacto junto con el del olfato, para ello necesitábamos algo que tocar y que al mismo tiempo produjera un aroma agradable. Y así surgieron esos maravillosos cuadros.

Pusimos en sus mesas jabón líquido; en un primer momento se quedaban sorprendidos y expectantes, porque no sabían qué hacer, pero rápidamente, en cuanto les dijimos:

¡A remangarse!, se pusieron manos a la obra y estuvieron manipulándolo con absoluto interés y concentración; se frotaban las manos, lo extendían por la mesa, lo olían, etc.

A continuación añadimos un poquito de témpera y comenzaron a extenderla por la mesa, se volvían a mirar las manos; se las frotaban, restregaban de nuevo y volvían a oler. La estancia olía de maravilla. De repente surgió la posibilidad de hacer trazos; de modo que todos empezaron a hacer sus propias creaciones. Borraban pasando la mano una y otra vez.

Es increíble el tiempo que estuvieron experimentando; no se cansaban de hacer un nuevo cuadro.

Cuando ya tenían uno terminado, poníamos un folio encima, pasábamos la mano y... ¡MAGIA!; el cuadro quedaba sellado e impreso en el folio. *Inagotables* los cuadros que compusieron, e *infinidad* las posibilidades para combinar colores. Y lo que más les gustó fue el olor tan agradable que desprendían los cuadros cuando se secaron. ¡MARAVILLOSA EXPERIENCIA!

Carmen Soto

Consejo de Infancia en Castilla y León

Cuadros





Una experiencia muy **salada**

¡Qué suerte!, tenemos un e-mail

No es que nos sorprenda mucho, recibimos un montón de ellos pero este fue muy especial.

La clase de “Os ratos e as ratiñas” de la Escuela de Educación Infantil Cristo da Victoria de Vigo, recibimos la invitación de la autoridad portuaria de Vigo para conocer el puerto y sus instalaciones.

Nos pareció buena idea ir a visitar el puerto, decidimos prepararnos para saber que nos podíamos encontrar allí: tiburones, cangrejos, barcos, pulpos... Buscamos información en la biblioteca del centro y en Internet, había muchísimas cosas y las compartimos en la pizarra digital.

En el grupo de 5 años de la escuela infantil Cristo da Victoria, Vigo, Pontevedra, la visita al puerto constituye una vivencia muy especial, que será fuente de descubrimientos y motor de actividad de comunicación: cada niña y cada niño prepara una conferencia, con ilustraciones, fotografías, murales, vídeos, posters... Incluso da para crear un acuario en el espacio propio del grupo...

grupo, obligatorios para las visitas al puerto.

Llegamos nerviosos, abrimos bien los ojos y las narices para observar lo que sucedía a nuestro alrededor.

Nos enseñaron el lugar donde se subastaba el pescado, que es la Lonja.

Vimos dónde se limpian las cajas de almacenaje y cómo lo hacen. La colocación del pescado y su transporte, y llegamos a tocar marisco con nuestras manos...

¡Qué sensación!, fue toda una experiencia, muy especial.

Laura Amo, M.^a Mercedes García

Con toda la información recogida y con muchas ganas, llegó el gran día. Nos vestimos con los chalecos reflectantes y nuestro distintivo de

Los días siguientes en la escuela, en la pizarra digital vimos las fotos de la visita, recordamos todo lo vivido, lo asociamos con nuestras informaciones iniciales, y decidimos elegir cada uno un animal marino preferido; con la ayuda de nuestra familia podríamos investigar sobre él también desde casa.

¿Cómo nos organizamos? Elegimos un soporte (cartulinas de colores Din A4) y en ella escribimos:

- Nombre del animal
- Nombre científico
- Dónde vive
- Cómo es
- Qué come

Llevamos el trabajo para casa en una funda de plástico para no estropearlo, decidimos entre



*Fotografía superior:
Un momento durante
nuestro recorrido por el
puerto pesquero,
empaquetado del
pescado para su
transporte.*

*Fotografía a la
izquierda:
Salida del centro, con el
chaleco reflectante, para
coger el autobús.*

todos: Escribir con bolígrafo y en letras mayúsculas.

Poco a poco cada uno fue haciendo el trabajo de su animal en casa, y, ¡menuda sorpresa!: cuando volvieron a la escuela venían acompañados de ilustraciones, fotos, murales, vídeos, posters... ¡y hasta música!

¿Qué hacer con todo eso? Los vimos, los tocamos, los leímos y se nos ocurrió una idea: exponer nuestro trabajo a los demás compañeros. Seríamos conferenciantes, y nos dimos cuenta que eso había que prepararlo bien, así que nos pusimos manos a la obra.

Elegimos un lugar especial en la clase para nuestras conferencias, y establecimos un horario y un listado para ellas.

Decoramos la mesa con telas, colocamos una bola del mundo, y un enorme cartel de conferenciante con nuestro nombre y tema de

conferencia. Y hasta nos procuramos un micrófono.

El objetivo de todo ello era que los niños y las niñas conocieran otra manera de transmitir información, por un día ellas y ellos se convertirían en expertos en una nueva manera de comunicación, de la que en un primer momento sabían muy poco.

Juntos descubrieron la importancia del respeto hacía el compañero cuando está hablando, el no distraerle, porque se pone nervioso, el sujetar el micrófono, el controlar el volumen y tono de la voz, ya que no tenían que gritar para que toda la clase escuchara.

Para que se entendiera todo mejor, se documentaba cada conferencia de nuestro animal

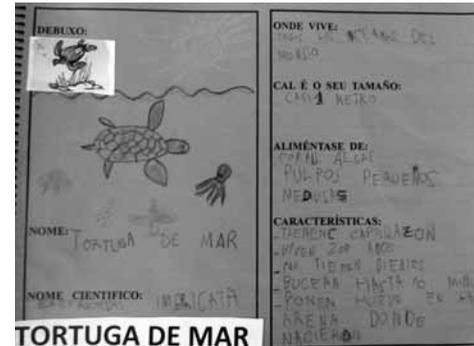
marino preferido con fotos, posters, dibujos... y hasta réplicas de animales, lo cual nos permitió tocar y observar mejor. ¡Cuántos nuevos descubrimientos hicimos!

Acabadas las exposiciones, creamos un acuario en el espacio propio del grupo con materiales reciclados donde podíamos encontrar: un pulpo de plastilina, una tortuga de papeles recortados, un cangrejo de plástico, un caballito de mar en gomaeva, dibujo de un pez manta...

Estábamos tan felices con nuestras investigaciones que se nos ocurrió que todo el cole supiera de nuestro trabajo y fuimos por los grupos a mostrárselo. ¡Cómo sonaban los aplausos!

Una vez terminadas todas las conferencias nos pusimos de acuerdo para encontrar una manera para recoger todo lo que habíamos hecho. Decidimos crear un libro viajero, donde se plasmara todo el proceso de cómo nació esta idea, su objetivo y finalidad. En él aparecían desde las notas que se enviaron a las familias, hasta las fotos de algún momento de la conferencia y otros documentos aportados.

El libro viajero aparte de tener un registro de viaje, llevaba un listado donde se solicitaba a los padres y los hijos algún comentario sobre el libro, la investigación, la visita al puerto o sobre la conferencia que prepararon con sus hijos e hijas.



Imágenes de cómo quedaron recogidos, por parte de las familias y de los propios niños y niñas, la investigación sobre su animal marino.

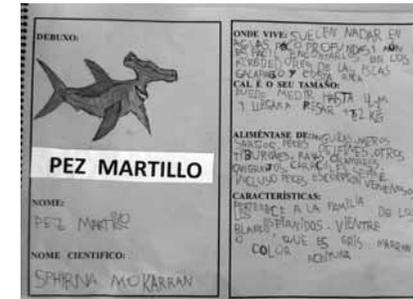




Imagen de lo bien que lo pasamos decorando nuestro baño.



Así quedó nuestro acuario con lo que fueron trayendo durante sus conferencias.

Nos gustó tanto este proyecto sobre “nuestro animal marino preferido” que pensamos que sería muy interesante dejar una huella en la escuela, así que decoramos los cuartos de baño de nuestro ciclo con siluetas de nuestro animal y un letrero con su nombre y otros datos; quedaron chulísimos...

Menuda aventura hemos vivido con esta experiencia tan salada... Y pensar que todo empezó con un e-mail.

Podéis visitar nuestra investigación en el blog: amanamiga.blogspot.com en el que encontraréis toda la información.

Podéis enviar vuestros comentarios al correo electrónico del centro: eei.cristovictoria@edu.xunta.es ■

Primero **pienso** y luego

empiezo a **construir**

Pensar el espacio para la experiencia de los pequeños:

el **taller**

Pensar el espacio para que facilite y favorezca la experiencia de los niños significa prestar atención en escuchar a los niños y las niñas. Pensar el espacio para la experiencia de los niños ayuda al adulto a madurar expectativas de protagonismo en las acciones que los niños desarrollarán utilizando las oportunidades que allí encontrarán. Además, modera la intromisión del adulto que con frecuencia se da cuando el ansia de resultados prevalece sobre la sensibilidad de la escucha.

El contexto –si es el producto de un proyecto y de un pensamiento articulado– constituye un aglutinante insustituible de la relación adulto-pequeño, la promueve y alienta. Por eso, una organización del espacio articulada y diferenciada constituye un valioso impulso generador para un proyecto.

La idea de tener un taller en la escuela, y más aún en la misma clase, es una posibilidad cotidiana de tener más puntos de vista, donde la belleza y la elección estética no se consideran, como decía Loris Malaguzzi, un elemento opcional sino una necesidad del pensar y del vivir. Una posibilidad de hacer visibles algunas de las grandes capacidades de la infancia.

Monica Rossi

En el taller, el lenguaje visual se interpreta y se entrelaza con el resto de lenguajes, el proyecto realizado se hace visible y los niños tienen libertad para expresarse.

Tomando prestadas las palabras de Paul Klee “Aunque no soy tan temerario como para pensar que entiendo el núcleo oculto de la creatividad, tengo la curiosidad de espiarla cuanto es posible”, nosotros también hemos intentado hacer lo mismo: buscar, excavar, registrar, anotar la cotidianidad –de manera sistemática y constante– creando un minitaller en la clase.

Partiendo de la suposición de que la parte más importante a documentar es el recorrido, los pasos que nos conducen a determinados resultados, la atención a la creatividad debe ser mucha para hacer visibles los procesos individuales y de grupo de los niños. Observación y documentación son las etapas esenciales para entender, interpretar y profundizar de la mejor manera posible cualquier momento. El taller se convirtió en lugar de investigación, lugar de hacer. Un lugar donde los productos contenían palabras, pensamientos, proyecciones. Y donde los educadores, conteniéndose, procuraban apoyar los procesos de los niños, proponían situaciones, miraban de acoger sus teorías.



Las actividades se propusieron a pequeños grupos (tres-cuatro niños) para facilitar la comunicación, las buenas relaciones y buenas posibilidades; para enriquecerse con las relaciones interpersonales entre coetáneos; para interactuar y redescubrir amigos.

El taller se convirtió en un lugar de trabajo, de manipulación, de experimentación y unión de diferentes lenguajes –visuales, gráficos, pictóricos–, conjuntamente o no con los verbales. La idea de infancia a que nos referimos es la de una infancia competente desde el nacimiento, capaz de construir y ampliar sus conocimientos en un contexto rico en significados y en relaciones.

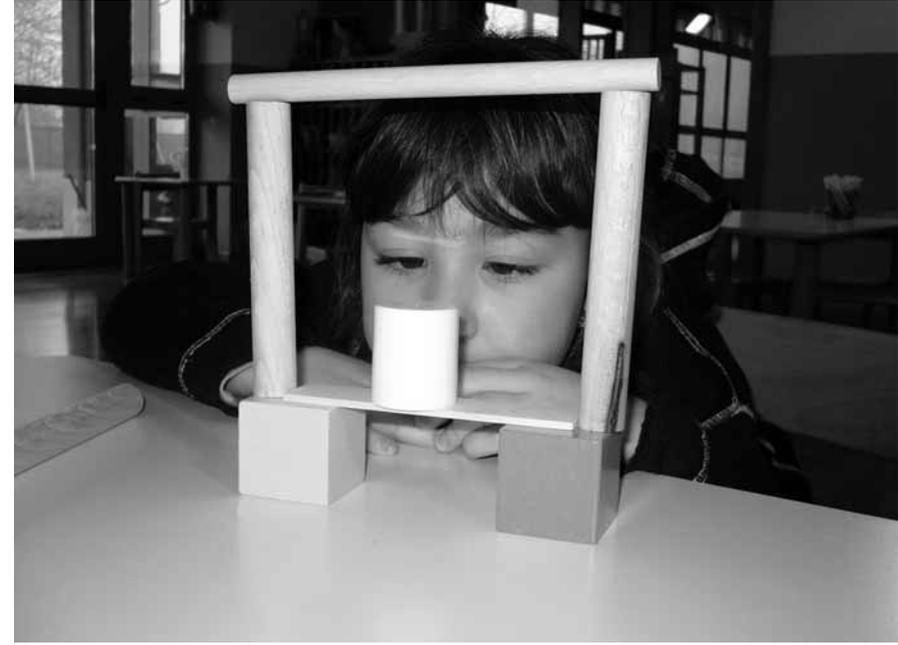
Los niños están en investigación constante, son competentes y experimentadores: el espacio ha de ser, pues, acogedor; rico en propuestas, estímulos y retos. Los lugares y los espacios han de estar pensados y organizados para permitir que todas las inteligencias se impliquen, activando conexiones entre la experiencia y el pensamiento “Por esto, es necesario organizar desde el primer momento un espacio y una cultura del espacio que favorezcan todos los procesos de comunicación del niño: la educación



es un acontecimiento hecho de interacciones complejas, muchas de las cuales se producen si el espacio participa en ello” (Loris Malaguzzi).

El espacio habla: es un lenguaje silencioso, con un código propio que favorece las relaciones, los protagonismos, el conocimiento, las experiencias... Bruno Bettelheim decía que “el espíritu del espacio viene dado por el cuidado de quien lo habita”. El espacio es, pues, un reflejo de quien vive allí. Así, el espacio habla y en él se leen las intenciones educativas de quien lo habita: el espacio es un coprotagonista. Los niños pueden participar en su diseño; pueden tener determinadas exigencias de espacio, un espacio concreto que nosotros no vemos y no queremos ver porque implica esfuerzo, trabajo, replanteamientos, reorganización... De la escucha de esta necesidad específica, de la observación atenta de los comportamientos y de los movimientos de los niños fuera y dentro de la clase, surgió este proyecto sobre la constructividad, sobre la creatividad y sobre las relaciones.

Un hecho muy sencillo sugirió la disposición de un pequeño taller en la clase, uno de aquellos hechos que ocurren con frecuencia y que, normalmente, son liquidados rápidamente. Uno de los muebles de la clase estaba



vacío, no se utilizaba, pero era muy frecuentado por los niños que colocaban en él diversos materiales: era una especie de tesoro del cual iban cogiendo objetos para sus juegos y actividades. Un hecho como este podía pasar desapercibido pero, en cambio, los maestros decidieron aprovechar la ocasión generada por este imprevisto.

Así, curioseando por otras clases, acompañados de los niños, descubrieron otro mueble en desuso y enseguida emergió una propuesta: ¡crear un minitaller en la clase! Esta idea tomó forma a partir del momento en que el mueble llegó a la clase y los niños lo llenaron con los materiales que eligieron. Se trataba de materiales que los niños ya conocían porque los habían visto y utilizado en el taller que compartían con todos los grupos de la escuela, pero el hecho de ponerlos en la clase, siempre al alcance, sin límite de tiempo, les permitió una aproximación más espontánea e inmediata a ellos: “¡porque cada vez que construimos nos lo pasamos bien!”, “Me gusta porque se pueden hacer muchas cosas”.

El hacer del niño es importante porque a través del crear, del actuar, conoce el mundo. El conocimiento es un proceso de construcción y por



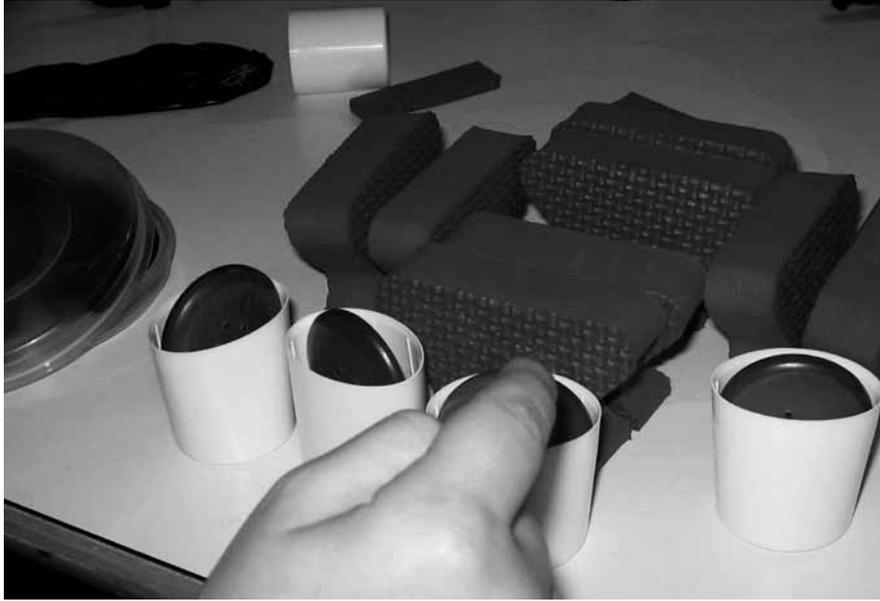
esto es importante que los niños encuentren en el parvulario materiales no banales, ricos en posibles exploraciones y descubrimientos. Esto demuestra la confianza del adulto en las posibilidades que el niño tiene de hacer multitud de cosas, de explorar, de ser activo..

La manera cómo este material se presenta también juega un papel importante. Su disposición visible y accesible, en estanterías abiertas, estimula la acción del niño, solo o con sus amigos; estimula a observar, a clasificar, a experimentar con lo que se le ofrece.

Los materiales escogidos fueron muy variados, desde materiales naturales a reciclados, proponen estímulos especiales y provocan descubrimientos y sorpresas: conchas, ramitas, piedras, pero también diferentes tipos de papel, botones, telas, cajas... Y el criterio con que disponerlos fue también muy importante: la tipología lleva al niño a encontrar posibles relaciones, a explorar sus características físicas.

La función de los educadores, durante todo el proyecto, fue la de observadores atentos a todo el proceso: desde el nacimiento de la idea a la discusión con los compañeros, a la realización de las obras, dejando





que fuesen precisamente ellos los dueños absolutos de la escena: los creadores.

Durante este largo recorrido, los niños se han aproximado a superficies, volúmenes, materiales y, por lo tanto, a formas, colores y resistencias distintas; a las leyes de la estabilidad y del equilibrio y, además, a la necesidad misma de utilizar estas leyes para organizar el espacio.

Relacionándose con sus iguales, los niños fueron alentados a tomar decisiones, interaccionando entre ellos, gestionando negociaciones y dinámicas comunicativas, cautivadoras, productivas y, en todo caso, diferentes (pero no menos importantes que las que se establecen entre adulto y niño). Además, la precariedad de las construcciones permitió a nuestros protagonistas relacionarse con las dificultades y las decepciones, aprendiendo también a reaccionar de forma positiva frente a pequeñas derrotas.

“El mundo nos da la naturaleza y las ideas” y “El cerebro es una especie de verdura... en vez de ser pequeño es grande y piensa muchas cosas”.

Los educadores, pues, se dejaron seducir por las ideas y el entusiasmo de los niños, planificaron de nuevo su tarea sobre la marcha, acogiendo y valorando los mensajes que les llegaban.



Y, de esta manera, nacieron verdaderas obras de arte, torres y mundos fantásticos. Concedieron mucho más espacio del previsto al tema de la constructividad y de la manipulación de los materiales, hicieron de la necesidad expresada por los niños un recorrido proyectual real, replantearon la distribución del mobiliario y de los materiales en la clase, compartiendo la experiencia con los compañeros y compañeras del resto de grupos ya que el taller de la clase fue creciendo gracias a la colaboración de todo el mundo poniendo a disposición de los demás los objetos y materiales propios. ■

Artículo publicado en *Bambini*, 4 (abril 2009)

Bibliografía

- KLEE, P.: *Diarios 1898-1918 de Paul Klee*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
 GANDINI, L.; FORMAN, G.; EDWARDS, C.: *I cento linguaggi dei bambini. L'aprocio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Azzane San Paolo: Edizioni Junior, 2010.

Danza interactiva con pequeños con parálisis cerebral

La práctica musical

La práctica musical es una actividad beneficiosa para el desarrollo cognitivo, social, comunicativo y afectivo de los niños y las niñas.

Tocar un instrumento favorece la coordinación rítmica, la capacidad de pensamiento abstracto, la creatividad, la expresión de emociones y por consiguiente favorece el aprendizaje de habilidades necesarias para mejorar la comunicación tanto oral como escrita (Davis, 2000).

Aunque las actividades musicales forman parte del currículo de todos los niños en edad escolar, las personas con una discapacidad física han tenido menos oportunidades de experimentar la práctica musical de manera autónoma, ya que, en ocasiones requieren de la ayuda del adulto para desplazarse, realizar movimientos instrumentales o manipulativos.

La música es un bien cultural y social innegable que ha de hacerse accesible a todos los individuos para que se beneficien de sus cualidades educativas, terapéuticas, de regulación emocional y de mejora de las relaciones sociales.

Carmen Soto

La interactividad física

La interactividad física es una disciplina que se utiliza en diversas aplicaciones de domótica e ingeniería, pero que en los últimos años se utiliza en el campo del arte, la música, la danza y el teatro. Consiste básicamente en la creación de música a través del movimiento del cuerpo de una persona utilizando medios informáticos. Algunos grupos nacionales e internacionales la utilizan con fines artísticos, como Jaime del Val (Madrid), Butch Rován y Robert Weschler (Alemania), Kia Ng (Inglaterra) o Seiya Tsuruta, Yamato Kawauchi (Japón).

A través de una cámara de vídeo, o del uso de diversos sensores, se capturan los movimientos de la persona que lleva a cabo la experiencia y estos gestos son convertidos en sonidos.

De este modo se tiene la sensación de estar creando sonido en el aire, dibujándolo o modificándolo con su cuerpo.

Por ejemplo, únicamente con el movimiento de los párpados se puede hacer música.

Gracias al trabajo interdisciplinar, que numerosos investigadores han llevado a cabo en las últimas décadas, podemos contar con dispositivos relativamente sencillos que permiten hacer música. De modo que, gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías, el movimiento de una persona pueda convertirse, a través de un ordenador, en música, sonido o palabra.

Fundación Música Abierta

La Fundación Música Abierta se constituye en 2009 en la localidad de Uruña (Valladolid). Tiene como interés prioritario la música y la discapacidad; fue creada específicamente para fomentar la participación y la práctica musical en personas con limitaciones físicas, cognitivas o sensoriales. Con este objetivo se organizan jornadas, de la mano de la profesora Alicia Peñalba, para dotar a los niños y las niñas de una herramienta que les permita hacer música con el movimiento de su cuerpo de la forma más autónoma posible.

Fases de la experiencia

La experiencia se llevó a cabo en el Centro Obregón de Parálisis Cerebral de Valladolid, en un centro dependiente de la asociación de padres ASPRONA. En ella participaron 32 niños desde los 3 hasta los 16 años.



La experiencia se llevó a cabo en cinco fases que a continuación se describen:

- 1. *Fase de estudio:* A pesar de que se tenía experiencia de trabajo musicoterapéutico y logopédico con persona con P.C. (Parálisis Cerebral) fue necesario un estudio que permitiera un conocimiento previo de los pequeños con los que se desarrollaría el taller. Esta fase de estudio se llevó a cabo contando con la colaboración de los fisioterapeutas, maestros y cuidadores del centro. Se estudiaron las posibilidades físicas de cada pequeño incluyendo datos sobre el tipo de P.C., la autonomía en los desplazamientos, los movimientos voluntarios mejor controlados, la capacidad para parar el movimiento, la sensibilidad al tacto y los movimientos involuntarios. También se recabaron datos acerca del tipo y modo de comunicación de cada uno, el nivel cognitivo y los gustos musicales.
- 2. *Fase de agrupamiento:* Tras el estudio de cada pequeño se realizaron grupos atendiendo a criterios tales como el nivel de autonomía, el tipo de movimientos voluntarios que los niños y las niñas podían realizar, el funcionamiento cognitivo y el nivel de edad.
- 3. *Fase de diseño de los diversos entornos interactivos:* Para cada uno de los grupos se planificaron varios tipos de relaciones interactivas. Los dos primeros utilizando un sensor de tacto (Entornos táctiles) y el resto con una cámara de vídeo (Entornos con cámara de vídeo).



Entornos táctiles

El sensor de tacto es un dispositivo que emite una pequeña cantidad de corriente eléctrica. Se diseñaron dos actividades a través de este sensor táctil:

- *Toque de melodías.* A través del toque en varias zonas de la cara y de los brazos del niño se pudieron interpretar melodías.
- *Tocar-bailar.* A través del tacto también se diseñó un entorno en el que cuando se toca al adulto suena una música suave y melódica y cuando se le suelta suena una música rítmica de baile.

Ambos entornos persiguen un objetivo común: favorecer el contacto físico y afectivo con el adulto.'

Entornos con cámara de vídeo

La cámara de vídeo se sitúa frente a la persona y la imagen que capta es enviada al programa EyeCon que la procesa y analiza.

Los entornos utilizados en este contexto fueron:

- *Retroalimentación del movimiento:* el movimiento de los pequeños, fuera el que fuese, se tradujo en sonido. El objetivo de este entorno es favorecer el gusto por el movimiento y por el sonido, y ofrecer una retroalimentación de la motricidad a través del canal sonoro.
- *Tocar instrumentos virtuales:* Colocando una línea virtual en el espacio se pueden interpretar toda clase de instrumentos MIDI, desde un piano hasta instrumentos de percusión. De esta forma se colocaron en un lugar concreto del espacio para que a través del movimiento los niños y las niñas pudieran tocar.
- *Presencia-ausencia de sonido:* El movimiento del pequeño activa una música rítmica, que forma parte de sus gustos musicales, y cuando el movimiento se para, la música también se detiene y no se vuelve a activar hasta que vuelve a reiniciarse el movimiento.
- *Amplificación gestual:* Este tipo de mapeado se llevó a cabo con personas cuyos movimientos conservados eran muy pequeños. En este caso se envían órdenes al sistema para que convierta el más mínimo gesto en una respuesta musical muy amplia. Así, por ejemplo movimientos sutiles de los ojos, de las manos o de la cabeza permiten controlar resultados sonoros claramente perceptibles.

- 4. *Fase de experimentación*: Los niños y las niñas participaron de forma individual en la experiencia en los casos en los que la ayuda del adulto era necesaria. Cada pequeño, durante un tiempo aproximado de 5 minutos tuvo la oportunidad para crear sonido con el movimiento de su cuerpo, probando diversos tipos de mapeado en función de sus peculiaridades tanto físicas, como cognitivas. Asimismo, viendo sus reacciones a ciertos entornos interactivos, el mapeado se modificó *in situ* con el objetivo de conseguir los mejores resultados de participación.
- 5. *Fase de análisis de resultados*: Esta fase se corresponde con el análisis de los resultados, que se señalan a continuación:

Edad: Los niños y niñas de menor edad, en torno a los 3-4 años, respondieron de forma muy adecuada al uso del sensor de tacto, ya que potencia la relación afectiva con el adulto a través del uso de caricias y toques suaves en cara, manos y brazos.

Preferencias musicales: En pequeños con menor nivel cognitivo se observaron resultados mucho más satisfactorios cuando las músicas utilizadas en el mapeado eran músicas que los maestros habían indicado que les gustaban. Este hecho plantea una interferencia a nivel metodológico ya



que no se puede saber si los buenos resultados tuvieron lugar en exclusiva por el uso de músicas familiares o por el éxito de la herramienta interactiva. Por esta razón en futuras investigaciones tratarán de estudiar estos aspectos.

Nivel cognitivo: Se observaron mejores resultados en niños y niñas con un mejor funcionamiento cognitivo, independientemente de su nivel físico. No obstante, los mapeados más sencillos, como el que utiliza la presencia-ausencia de sonido o la retroalimentación del movimiento, fueron efectivos con todos.

Las limitaciones físicas. De entre todos los niños y las niñas observados, aquellos que obtuvieron mejores resultados fueron los que presentan un funcionamiento cognitivo más alto y una discapacidad más severa

Conclusiones

Con esta experiencia se han podido comprobar las aportaciones que la tecnología ofrece en el campo de la experiencia artística musical. La educación musical adaptada a personas con discapacidad y la práctica musicoterapéutica ofrecen también una vía de actuación con personas con parálisis

cerebral. No obstante, este campo, el de la tecnología, proporciona nuevos lenguajes y enfoques que sobre todo las personas con limitaciones motoras pueden utilizar como vía de expresión. La experiencia musical no ha de ser únicamente pasiva, sino que debe incluir en la medida de lo posible la participación activa y autónoma del sujeto, un aspecto que se consigue en cierta medida con este tipo de sistemas. La interactividad, por su parte, permite a pequeños de bajo nivel cognitivo tomar cierta consciencia de que su actividad física tiene una repercusión sonora, musical. En pequeños de mayor nivel cognitivo consigue proporcionar la posibilidad de control musical a niños y niñas que han tenido menos posibilidades que el resto de acceder a la interpretación musical autónoma, ya que con pocos movimientos pueden conseguir un instrumento, sin requerir gestos demasiados costosos. La danza interactiva se ha convertido, dentro del campo de la música contemporánea, casi en un lenguaje nuevo que permite desligar el gesto del sonido que produce dicho movimiento para reinventar nuevas relaciones gestuales. En personas con discapacidad física, los nuevos gestos son necesarios para permitir que estas personas interpreten instrumentos de otra forma alternativa a la tradicional ya que ésta implica poseer un control motor muy coordinado. A través de esta herramienta, los gestos del sujeto se adaptan para posibilitarle expresarse a nivel musical-estético aprovechando sus peculiaridades tanto física como cognitivas.

Fundación Música Abierta

La Fundación Música Abierta es promovida por Rosa Iglesias, una madre, que siendo licenciada en medicina y profesora de piano llegó a Urueña, un pequeño pueblo de la provincia de Valladolid con poco más de 200 habitantes, en el año 2001, porque quería que sus hijos Samuel y Pablo, disfrutaran de todo lo que ofrece el mundo rural.

Rosa Iglesias promovió la Fundación Música Abierta cuando su hijo Pablo, con una hemiparesia derecha quería hacer música como su madre y su hermano; y porque cree que todos los niños deben tener las mismas posibilidades a la hora de aprender, independientemente de sus limitaciones.

De este modo quiso dar a su hijo la posibilidad de ponerse delante de un piano; pero, ante la falta de material didáctico para este tipo de patologías, Rosa, con un grupo de profesionales, generaron pautas para que los compositores crearan piezas nuevas para personas con esa incapacidad.

Así nace su primer proyecto pionero: *Cuadernos de música para discapacidades*, que, con textos explicativos, en español e inglés, recogen piezas compuestas para personas con limitaciones motrices en la mano derecha. Tras este fundamental inicio, la Fundación Música Abierta siguió trabajando con otros proyectos como el que se describe este artículo y la última iniciativa de la fundación ha sido la grabación del CD "*The little horses y otras canciones de cuna*". ■

Más información

FUNDACIÓN MÚSICA ABIERTA

Paseo de Oriente, 9

Urueña- 47862- Valladolid

España

Tlf: +34-983-717538

Móvil: +34-679-596105

www.fundacionmusicabierta.org

Conversando con...

Darío Fo

Walter Valeri: ¿Se puede trazar una línea evolutiva tuya como actor y como autor?

Darío Fo: En realidad, mi primera educación artística está ligada a la pintura y la arquitectura, que son los dos componentes principales de la escenografía teatral. Después, mi desarrollo como actor se ha ido dando al mismo tiempo que como escritor. Así pues, he aprendido a escribir y a pensar para el teatro mientras me desarrollaba como intérprete. Cuando escribo una comedia o un monólogo, no me interesa tanto poner de relieve los estados de ánimo de los diferentes personajes

En el “teatro civil” encontramos ejemplos para una nueva pedagogía: Darío Fo nos hace partícipes de algunas de sus reflexiones sobre temas vinculados a una dramaturgia moderna.

como, por encima de todo, el hecho escénico, el acontecimiento principal, que es el objetivo del argumento que la puesta en escena tiene que desarrollar y que siempre ha de reflejar la realidad. Es el hecho escénico lo que determina la evolución de la comedia y del relato, lo que sucesivamente condicionará la actitud del actor. Es el “hecho” lo que me sirve para construir los diferentes personajes, sus acciones dramáticas. Una buena obra de teatro, paradójica-

Walter Valeri

mente, no debería resultar agradable de leer: tendría que hacer evidentes sus valores y su calidad sólo en el momento de la representación.

Cuando escribo una comedia, incluso antes de establecer las líneas maestras, pienso en el lugar físico, en el espacio donde se representa, donde están los actores, donde está el público. En el desarrollo de un trabajo pocas veces me ocurre que me sienta inseguro o, hablando con sinceridad, que no sepa por dónde se entra y por dónde se sale de escena, o que piense en ello después; incluso para el monólogo, que normalmente no tiene decorado.

Para mí es importante la idea de las secuencias, de las posiciones plásticas, cromáticas y de perspectiva del actor.

En el teatro, he trajinado todo mi bagaje de conocimientos no sólo en el plano figurativo, sino también en la dirección, el diseño de los ritmos y de los tiempos. Me gusta la síntesis, a menudo uso el cómic como inspiración, las imágenes secuenciadas. Por ejemplo, en 1978, cuando puse en escena y reescribí *Histoire du soldat*, de Stravinsky, para el Teatro alla Scala, en Milán, antes de empezar la dirección de la ópera, realicé unos 200 dibujos: los dibujé sobre plástico, de manera que las

imágenes se pudieran mover sobre el fondo transparente, para así estudiar infinitas posibilidades de composición. Basándonos en estos dibujos, hicimos las improvisaciones, las soluciones finales. En algunos casos, las imágenes surgieron, incluso, antes que las palabras. Realmente, fue una verdadera y auténtica actividad didáctica que llevamos hacia delante jugando con muchas posibilidades: la pintura, la recitación, el movimiento. Muchos niveles de estudio y de trabajo para 33 jóvenes estudiantes-actores, que acababan de salir de la escuela del Piccolo Teatro y de otras escuelas italianas.

En mi historia de actor, autor, escenógrafo, director, diseñador de vestuario, todo se compenetra.

W. V.: ¿Por qué hoy en día el teatro puede tener una importante función pedagógica en las escuelas y en la universidad?

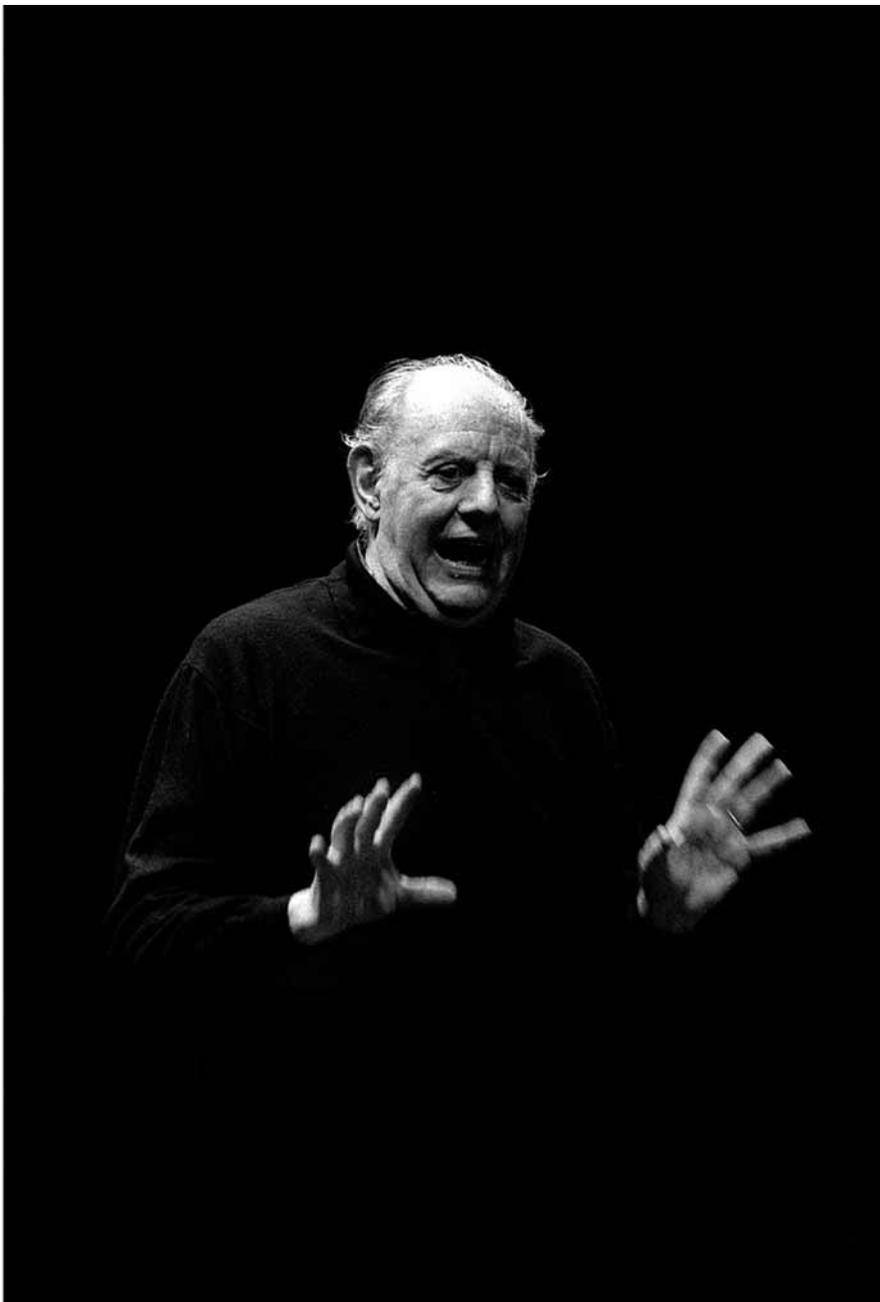
D. F.: Porque un buen texto de teatro nunca es banal. Más que ningún otro arte, el teatro es expresión del pensamiento, ejercicio de la inteligencia, lo que no siempre significa una inteligencia positiva, al servicio del bien común. Sartre decía, al respecto, que poner en escena un personaje que expresa libremente la propia

condición humana es lo más conmovedor que puede mostrar el teatro, es decir, el momento de la elección, de la libre decisión que compromete una moral y toda la vida.

W. V.: ¿Cuáles son los peligros más evidentes para un educador que usa el teatro?

D. F.: En cada cultura y en cada país, uno de los peligros más grandes con que tropiezan los educadores y todos los que por profesión transmiten la cultura, la historia o la lengua de otro pueblo, en las escuelas y universidades, es el de no dejar fluir y censurar las fuentes que son expresión directa

de aquella lengua y cultura. No siempre, pero a menudo, los docentes hacen una clasificación o adaptación estéril y reductiva. En el peor de los casos utilizan manuales y textos que, a las claras, responden más a sus exigencias que no a las de los estudiantes, especialmente en Estados Unidos, donde la síntesis y la simplificación dominan la cultura de masas. Todo tiene que ser rápido y asimilable en poco tiempo: el *fast food*, el *reader digest*, el universo en miniatura, etc. El mito de la velocidad es una especie de sirena tentadora que empuja a la gente hacia los escollos de la inconciencia o, si se prefiere, del mal conocimiento



de los principios que rigen la realidad. Y, en definitiva, pues, a su perdición.

Recuerdo que cuando recitaba el *Misterio Buffo* en Nueva York, en un momento determinado de la presentación del espectáculo, ironizaba sobre la principal característica del americano medio: la síntesis.

Era una provocación a la que el público reaccionaba inmediatamente con una carcajada histérica, porque en aquel preciso momento estaba tocando un punto neurálgico de la cultura y la vida cotidiana americanas, percibido incluso como sentimiento de culpa.

W. V.: ¿Una cultura cotidiana diferente de la que se propone dentro de los campus universitarios...?

D. F.: Dos formas aparentemente separadas entre sí, pero que se compenetran. Hacen pensar en los personajes del gato y el zorro del cuento de Pinocho. El zorro es más astuto que el gato, de lenguaje más culto y refinado, solemne y de buenas maneras. El gato, en cambio, es una especie de payaso, un personaje acéfalo, todo estómago y músculos. Pero ambos, a fin de cuentas, quieren lo mismo: robar a Pinocho las monedas de oro que habían de recompensar la

vida de trabajos y sacrificios del anciano padre que lo había traído al mundo esculpiendo un trozo de madera.

W. V.: Es una crítica precisa, además de una metáfora sugestiva. ¿Cómo podría explicarse?

D. F.: Desafortunadamente, en América la única historia de Pinocho que se conoce es la de Walt Disney, muy empobrecida respecto a la obra maestra de Collodi. Y debo decir que no por casualidad. Quiero decir que un profesor, o un texto escolar de lengua y literatura italiana, la mayoría de veces por razones de mercado y de editoriales, tiende a confeccionar o reproducir la visión simplificada de la realidad como si fuese la misma realidad; se acaba recortando las fuentes; mientras que nosotros sabemos que las fuentes son un bien

valioso al que los estudiantes deben tener acceso: son la única verdadera memoria del pasado. Las fuentes, sobre todo para la lengua y la cultura popular, equivalen a las monedas de oro que Pinocho ha recibido como regalo en el cuento.

W. V.: Pero los estudiantes muestran un gran interés por aquellas expresiones y frases que explican hechos que han ocurrido realmente.

D. F.: Cierto, porque son el relato directo de los mismos hechos. Y también porque los estudiantes naturalmente desean aprovechar y utilizar su capacidad de interpretación e imaginación. Quieren usar su fantasía, poner a prueba su inteligencia y no limitarse a asimilar y digerir la elaboración de los otros. La práctica autónoma de la inteligencia es fuente de gran placer; y

no al contrario, como a menudo se nos quiere hacer creer. Los estudiantes tienen que poder disfrutar de este placer en el proceso de aprendizaje. Si no es así, acumulan resentimientos y frustraciones que descargan sádicamente en los demás.

W. V.: ¿Puede poner un ejemplo?

D. F.: En nuestro país, y desde hace algunos años también en el extranjero, finalmente se ha iniciado el discurso sobre el dialecto y la cultura popular. El folklore ya no se circunscribe sólo al gueto de lo que es folklórico. Después de años y años de descuido absoluto, se ha llegado a prestar atención a aquella lengua no literaria (más bien opuesta a la literaria) que usa casi siempre el dialecto como estructura fundamental.

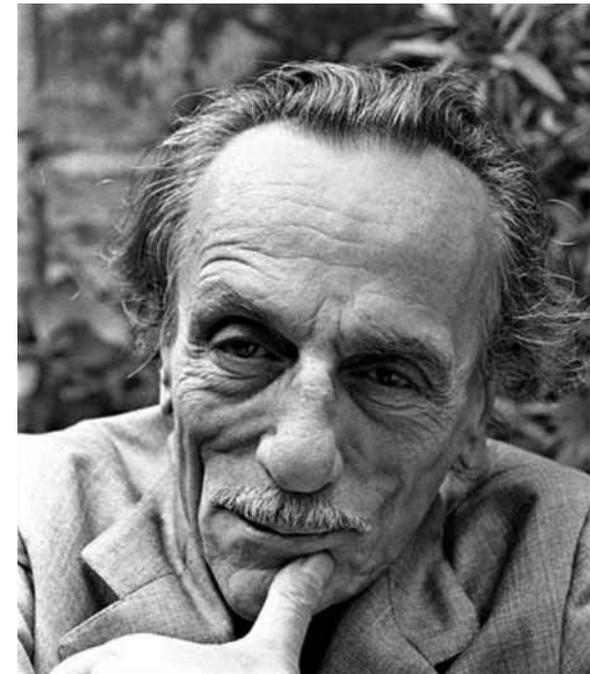
*Luigi
Pirandello*



Como, por ejemplo, en el teatro, Luigi Pirandello, para dar el nombre de un autor importante, al empezar a escribir para el teatro lo hacía en dialecto. El uso del dialecto como matriz de la lengua teatral es, en el dramaturgo siciliano, una evidencia manifiesta y declarada, que se hace explícita. Y también al traducir o adaptar para el teatro las novelas escritas en la lengua literaria narrativa las transformaba a fondo utilizando el dialecto. Dialecto como sintaxis, dialecto como estructura, dialecto como valor de la rítmica, de los tiempos de toda la construcción verbal que se usa en los diálogos.

Y para Eduardo De Filippo también es lo mismo; incluso cuando en realidad se ha preocupado de inventar una lengua que de los dialectos sólo toma el punto de partida (y no sólo el napolitano, porque también usa formas que

*Eduardo De
Filippo*



proviene del siciliano e incluso del romano). La particularidad del dialecto, una lengua esencialmente oral, dinámica, llena de referencias inmediatas y reconocibles de la realidad que describe, ayuda mucho a reconstruir el proceso de la comunicación en el teatro.

El lenguaje teatral es sintético, no acepta retrasos descriptivos de la situación o de los estados de ánimo, si no forman parte del ritmo que se quiere mantener.

W. V.: ¿Qué relación tiene su teatro con el dialecto?

D. F.: Yo he aprendido el dialecto de los narradores de mi país de origen, siendo éste el dialecto más arcaico: el de los viejos del pueblo, que no se preocupaban de italianizar el dialecto, como ocurre ahora. El dialecto era su lengua natural, su único universo expresivo, la única lengua posible. Evidentemente, conocían las formas idiomáticas, las propias estructuras de la lengua. De ahí que yo haya aprendido la estructura del dialecto, que es algo diferente que hablar en dialecto. Son esta estructura y esta lengua reinventada las que luego se encuentran en mis textos teatrales.

W. V.: La risa y la comicidad, ¿son realmente útiles para transmitir a los estudiantes el sentido crítico y la naturaleza de la cultura en que se hallan inmersos y para su conocimiento de la realidad?

D. F.: Sin duda. Vincenti, un cómico de comienzos del siglo XX que se distinguió por su

feroz sátira del nazismo, decía algo que me parece interesante respecto a la relación entre la comicidad, la ironía, la dinámica de lo que es grotesco y de los jóvenes en general. Con inteligencia distinguía aquellos momentos en que la comicidad y la risa eran liberadoras, de aquellos en que, por el contrario, había una especie de juego sadomasoquista del reír y el juego, incluso fingido, hipócrita de la risa. Se sabe que los estudiantes o las estudiantes muchas veces ríen por condescendencia, para complacer, para caer simpáticos. Por miedo al maestro o a algunos personajes. Para ellos, reír se convierte en una herramienta para cautivar, una manera de ser aceptados con benevolencia. Sabemos a ciencia cierta que a menudo el maestro o la maestra buscan de torpes maneras hacerse los graciosos y frecuentemente se hunden en el lodo del humor, pero por condescendencia el niño o el estudiante hipócrita sueltan grandes carcajadas, para que el maestro y la maestra puedan decir “hoy he estado ingenioso”. Simplemente han creado una situación de conflicto, de expectativa, actuando desde su posición de poder que, claro está, el estudiante recompensa con resignación.

W. V.: Estas actitudes, naturalmente, el niño o el estudiante las aprenden de los adultos, de su universo.

D. F.: Los niños, especialmente cuando son pequeños, aprenden de prisa las peores actitudes de los mayores, porque entienden que es la única manera de encontrar un punto de equilibrio para poder continuar alcanzando las fuentes de la supervivencia y seguir en este

mundo. Se lo dicta la familia cuando son pequeños, los maestros en la escuela, los profesores en la universidad; o bien quienes ven por la calle, los programas de televisión, la publicidad de los productos de consumo dirigida expresamente a ellos. Entienden que es claramente una cuestión de poder que se resuelve a su favor. Y, por otro lado, sobre todo en la primera infancia, no tienen ningún poder real para oponerse a ello. Cuando hablamos del reír en el niño, siempre hemos de partir de la relación poder-acción dinámica que se deriva de él, conciencia, conocimiento, morbosidad, prohibición, represión. La clave del reír para el pequeño y los adolescentes está en gran parte vinculada a la represión que el adulto ejerce sobre él. Se trata de una represión que a priori no siempre es negativa, para entendernos.

W. V.: ¿Qué es lo que diferencia la manera de reír de los pequeños de la de los adultos?

D. F.: Para eso se estudian los payasos. Siempre estamos ahí: hay que volver a los orígenes de la comicidad para poder entenderla e interpretarla. Ellos confían en los mecanismos fundamentales. El pequeño se ríe casi siempre de alguien que cae. Está claro que esta risa está ligada a la angustia de haber andado de pie, es decir, en un precario equilibrio que nos acompaña toda la vida. Pero desde un punto de vista teatral, quiero decir de manera teatralmente calificable, reímos de forma liberadora cuando quien cae va vestido de emperador o de rey, cuando quien encarna la expresión del poder político sale de escena y cae de forma espectacular.

Entonces el pequeño aplaude sin parar, se ríe, se llena de felicidad liberadora.

Uno de los gags clásicos es también el de un personaje del circo francés, el payaso blanco, director del circo, que se pasa toda la representación riñendo a Augusto, el humilde payaso un poco torpe con quien el niño se identifica. Es despreciado por la bailarina cubierta de lentejuelas que está arriba en lo alto en la cuerda, por el domador de elefantes, por el cuidador de leones: todos, por decirlo en pocas palabras, se encarnizan con él y le hacen llevar los cubos, le insultan, le dicen que no se meta el dedo en la nariz, que no grite, que no ría de esa manera, que no pierda el tiempo, que no se coma los pasteles, que no robe el azúcar, que no moleste al elefante... Construyen un mundo de sufrimiento y obligaciones, que, sin embargo, llega un momento en que se pone patas arriba. La bailarina resbala sobre el estiércol, el director cae tropezando con el látigo, el cubo resulta que está lleno de petardos, los elefantes enloquecen por un caramelo, etc. Y cuando pasa esto, todos los niños y las niñas se ríen seguro, sin que nada los pueda detener.

Sólo hay que seguir los números con un mínimo de ritmo y de sabiduría teatral, y el juego está servido.

W. V.: También el teatro clásico, de Aristófanes a Plauto, de Maquiavelo a Goldoni, utiliza estos ingredientes.

D. F.: La clave teatral siempre es la misma: el poder que cae, el poder que tropieza, la situación del poder que es sustituida por una variante cercana al espectador, a su condición emotiva, es la condición fundamental para una comicidad que cautive a los pequeños y a los estudiantes.

W. V.: ¿Se podría decir que existen reglas para hacer reír?

D. F.: No hay reglas, no se pueden enseñar, porque dependen del juego del contrario. Para hacerlo bien, un cómico que llega a un lugar, o un profesor a una escuela, según donde se actúe, antes de escoger el repertorio tendría que hacer una pequeña encuesta preguntando qué hechos ejemplares han hecho llorar al público recientemente o han conmovido a los muchachos de la clase, o bien cuáles son los grandes temores que en aquel momento amenazan a la comunidad. Así tendría exactamente los contenidos para la interpretación en clave cómica. Siempre hay que tener presente que el juego de buscar la risa se acompaña del uso de la ironía que ha de determinar la parodia de

todos los lugares comunes del dogma, sean los que sean; de la regla rígida, de sus costumbres y normas. En otras palabras, los contenidos que están incluidos en lo sagrado del poder del rey, de las jerarquías y de todos sus derivados modernos.

Hay miles de formas de explicar una historia mucho más inteligentes que las oficiales o establecidas de manera conformista, ligándolas a las noticias, a aquello que pasa en las casas de la gente, a la vida personal de los estudiantes en la calle. A menudo los malos maestros y profesores no se dan cuenta de los errores cómicos que les suceden cuando enseñan. Si, en cambio, los utilizaran en la comunicación con los estudiantes, saldrían de la condición de aburrimiento y pesadez en la que siempre se ven sumidos; ganarían en competencia y credibilidad. Incluso los chismorreos que normalmente corren en una clase pueden ser transformados en una nueva forma sabia de los mismos, saludable, desnuda de la morbosidad inevitable que los acompaña, al usar los instrumentos típicos del teatro cómico, que siempre están al alcance, lo que los hace evidentes a la luz de la risa. ■

Publicado por gentileza de *Teatri delle Diversità*, a. 14, nn. 49/50, giugno 2009.

**Manifiesto del Congreso
El derecho a la Educación Infantil que queremos
Barcelona**

El 30 de junio y el 1 de julio 2012 la Asociación de Maestros Rosa Sensat ha celebrado un amplio encuentro de maestras, maestros y educadores de educación infantil, gracias a la colaboración voluntaria de muchos maestros y entidades de América Latina y Europa, con quienes desde hace muchos años compartimos proyectos y frustraciones, utopías y realidades para avanzar en una educación justa con y para la infancia de 0 a 6 años.

Un Encuentro que ha sido posible por la amplia red existente con personas e instituciones de todo el mundo, tejida a partir de los grupos de trabajo y la etapa de educación infantil, con los consejos de redacción de las revistas *Infància*, *Infancia*, *Infancia en Europa* e *Infancia latinoamericana*.

La idea de fondo ha consistido en hacer evidente que para garantizar el derecho a la educación a las niñas y los niños de 0 a 6 años es necesaria una oferta educativa que se fundamente y respete la dignidad de la infancia.

El contenido ha sido de gran desidad: 5 conferencias filosófico-conceptuales sobre la educación en estas edades, 18 experiencias prácticas que se sustentan en tales ideas y las nutren y 30 experiencias concretas de escuelas o maestros de educación infantil.

La estructura del Encuentro de 2012 ha respondido a múltiples posibilidades de formación e intercambio:

- Visitas de estudio en tres países europeos: Dinamarca, Italia y España.
- Dos días de Congreso en Barcelona.

Los asistentes al Congreso debatieron y aprobaron el siguiente Manifiesto:

**MANIFIESTO
POR LA EDUCACIÓN INFANTIL
QUE QUEREMOS**

Nos sentimos herederos de una tradición pedagógica que sitúa a la infancia en el centro de su reflexión y acción, de su teoría y práctica. Es una tradición que valora el juego, la alegría, como elementos fundamentales de la educación. En este congreso queremos recordar a los precursores de la Educación Infantil, porque tuvieron una visión de presente y de futuro que nos enseña, a los educadores y maestros, que los niños y las niñas son quienes dan sentido a nuestra tarea.

Aceptamos y hacemos nuestros todos los acuerdos internacionales que se ocupan por la infancia, que ponen de



*Anna Tardos.
Instituto
Loczy de
Budapest*



*Carmen
Barbosa
Universidad
Federal de
Rio Grande
do Sul*

relieve sus derechos y que abogan por su cumplimiento. Recordamos que estos acuerdos han sido suscritos por nuestros países.

Valoramos además la rica experiencia pedagógica de nuestros países, sus reflexiones, sus propuestas y sus aportaciones. A través de ésta, la tradición pedagógica de la cual formamos parte se ha enriquecido y ha continuado avanzando.

LA INFANCIA

La educación infantil se fundamenta en el reconocimiento de las niñas y los niños como personas activas desde el nacimiento; como ciudadanos con un lugar en la sociedad; como sujetos de derechos a quienes es imprescindible valorar, respetar y apoyar.

Una infancia considerada en su plena ciudadanía, protagonista de una construcción democrática, siempre en relación con los otros y con su entorno .

Una infancia nacida con un potencial que se manifiesta con cien lenguajes; que busca dar sentido y transformar la comunidad en la que vive, una infancia co-constructora de conocimiento, identidad, cultura y valores.

Una infancia con posibilidades para vivir, aprender, escuchar, crear, imaginar y comunicar en la medida en que se garanticen las oportunidades que lo hacen posible.

SUS DERECHOS

Todas las niñas y todos los niños tienen derecho a vivir su infancia y a gozar de una educación de calidad desde su nacimiento. Esto exige reconocer las necesidades y particularidades de cada persona, y de las diferentes comunidades, países y regiones en las que viven, de tal forma que se puedan garantizar las condiciones para un desarrollo humano pleno y feliz.

Reconocer el derecho al tiempo de la infancia significa respetar la posibilidad de jugar, aprender y relacionarse, como también poder acceder y ampliar los conocimientos culturales, artísticos, científicos, tecnológicos y ambientales. Para garantizarlo, son necesarias políticas activas para la infancia, para toda la infancia, con la existencia de espacios públicos, urbanos y rurales, pensados con y para los niños y niñas, de manera que la experiencia infantil acontezca en clave de equidad, para garantizar la igualdad de toda la infancia.

SUS INSTITUCIONES

La propuesta pedagógica que compartimos debe ser explícita, abierta e inclusiva, y debe incorporar y articular la cultura universal, local, familiar y de los niños y las niñas, y debe hacerse pública y visible para toda la sociedad.



*Claus Jensen
Sindicato
de Pedagogos
BUPL, de
Dinamarca*

El Estado debe garantizar la creación y funcionamiento de instituciones cuya función sea la educación integral de los niños y las niñas desde su nacimiento. Para ello, es necesario contemplar ciertos requisitos: que los maestros estén especializados, que se trabaje con una ratio que permita la escucha, la observación y el acompañamiento de cada niño y de cada niña, y su participación activa en sus aprendizajes. Así como también contar con material didáctico específico, espacios interiores y exteriores pensados a la medida de los niños y las niñas y que supongan un reto para ellos, metodologías que contemplen sus intereses, lo que requiere una interacción compleja de todo proceso educativo continuo, personal,

respetando su ritmo. Que el encuentro entre niñas, niños y educadores favorezca sus aprendizajes a través de propuestas múltiples, en pro de la no discriminación y la no estigmatización.

LA PARTICIPACIÓN

Concebimos la Educación Infantil como la construcción de un proyecto común, con la participación de los niños y las niñas, familias, comunidades e instituciones y como la expresión democrática de una responsabilidad colectiva y de interés público. Este posicionamiento requiere reflexionar, en diálogo permanente con todas las personas implicadas, sobre el sig-



*Ofelia Reveco
Universidad Central de
Chile*

nificado, el valor y la práctica de la Educación Infantil.

La participación se sustenta en el diálogo entre las diferentes Instituciones Educativas, formando redes de acciones conjuntas, con la participación de las familias, ya que tienen derecho a expresar sus opiniones y que éstas sean tomadas en consideración. Los niños y niñas, las familias y los equipos docentes deben participar en los procesos de toma de decisiones en las Instituciones Educativas.

Es primordial establecer vínculos contextualizados, formales e informales, con las comunidades locales, de manera que en las propuestas y acciones se refleje su diversidad.

LA PROFESIONALIDAD

Las características propias de la educación infantil exigen maestras y maestros especializados, comprometidos y con una formación inicial de calidad.

La formación continua de los profesionales contribuye a la reflexión sobre su saber y sobre el quehacer educativo, en diálogo con los equipos institucionales, dentro y fuera de la escuela, así como al intercambio de experiencias con distintas realidades, propuestas desde otros campos, con asociaciones, organizaciones e instituciones.

Los maestros deben ser capaces de transformar su acción pedagógica en un proceso activo, creativo, flexible, que

Mara Davoli
Tallerista de la ciudad de Reggio Emilia,
Italia



respete las potencialidades del niño para el aprendizaje y su cultura y que contribuya al proceso continuo de la renovación pedagógica.

La legislación debe garantizar una formación continua y gratuita en horario laboral y una remuneración justa acorde con la función y responsabilidad de los maestros.

LA RESPONSABILIDAD

El Estado, con la participación de la sociedad, a través del debate informado y público, debe aprobar normativas que aseguren instituciones de educación infantil con las características descritas.

Asimismo, el Estado debe definir quién y cómo ejercerá el control y la evaluación sobre el cumplimiento de dichas normativas. Sólo una Educación Infantil regulada, supervisada y evaluada permanentemente asegurará las condiciones de justicia social y garantizará el derecho a la educación.

LOS RECURSOS

La Educación Infantil, como derecho de todas las niñas y de todos los niños, debe estar garantizada por los poderes públicos, creando y manteniendo instituciones para todos, sin discriminación de edad, de género, de procedencia, de etnia

Nuestra portada



Talleres en el Museo Antón de Candás. El territorio como espacio lúdico-creativo

Los más pequeños de Candás en el cerro de San Antonio, para visitar e investigar su bosque de eucaliptos. Se recogieron materiales que pertenecían al sitio y que sirvieron para construir elementos con que se intervino en el espacio. La percepción sensorial fue entonces el primer aprendizaje sobre el lugar concreto, que luego, generó preguntas que acabaron convirtiéndose en un proyecto, que en un segundo tiempo se desarrolló en los espacios del Museo.

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



En el Congreso, disfrutamos también de una muestra de arte interpretado por las niñas y los niños...



Intercambios en el espacio de exposición de experiencias en el jardín...

o de capacidad, para poder compensar con equidad las desigualdades existentes en la sociedad. En consecuencia, todos los niños y niñas deben tener acceso a la Educación Infantil, tanto si viven en zonas urbanas como rurales.

La inversión pública en educación infantil no puede ser, bajo ninguna circunstancia, inferior al 1% del PIB, y debe aparecer como una partida diferenciada en los presupuestos públicos.

NUESTRO COMPROMISO

Las personas e instituciones que suscribimos esta declaración nos comprometemos a hacer realidad cada uno de los puntos de este Manifiesto, en todos los espacios en los que trabajamos, así como a luchar para que se hagan realidad en nuestros pueblos, ciudades y países.

Barcelona, 1 de julio de 2012



El pollito Arturo se sentía incómodo dentro del cascarón; había crecido y ya no había sitio para él. Pero hasta salir del cascarón nuestro protagonista no sabía que el mundo era tan gigante y tan extraño. Sin embargo, la protección que le da su madre es maravillosa y duerme baja sus alas, tranquilo y feliz.

Este libro de pequeño tamaño, escrito en gallego y editado en tapas duras, ha sido traducido a varias lenguas. La narración trata de la fragilidad de las criaturas recién nacidas: cuando llega el momento de salir al mundo, viven duras y desconocidas experiencias que les hacen experimentar miedo, frío,

Xosé Manuel González, “Oli” y Marc Taeger: *Arturo*
Pontevedra: Faktoría K, 2011.

curiosidad, inseguridad. Y en la historia, como en la historia de tantas criaturas, la presencia amorosa de la figura materna le da al protagonista fuerza y un final o comienzo feliz.

Un texto sencillo y simbólico, enternecedor, en el que tanto pequeños como mayores se identifican con el pequeño chito. Un polluelo frágil pero a la vez libre y valiente que se atreve a hacer su propio camino.

Las ilustraciones de Marc Taeger combinan muy bien con el texto verbal: ilustraciones de gruesos trazos y vivos colores y, a pesar de que son esquemáticas, son expresivas y dibujan bien las situaciones y los sentimientos del protagonista.

La narración provocará en el lector sentimientos de ternura y, quizá, un cierto deseo de protección. A partir de 4 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Aprender sin dogmas.
Enseñanza laica para la convivencia
Santander: milrazones, 2011.



El laicismo no es un añadido eventual sino elemento consustancial de la democracia desde su origen. Defiende la distinción entre dos dominios: el de las creencias, que son personales, libres y variables, y el de los conocimientos, que son comunes e indispensables para todos. La delimitación del ámbito público determina las competencias legítimas del Estado y sus obligaciones. La del ámbito privado establece la neutralidad de las instituciones públicas en materia de creencias y convicciones personales para respetar la libertad de conciencia y la igualdad de todos ante la ley. Estos son los dos ejes vertebradores de la filosofía del laicismo que debe conformar al Estado democrático.

En consecuencia, la escuela pública en un Estado democrático ha de ser universal y laica. En tanto no lo sea plenamente, con dificultad puede calificarse de democrático al Estado en cuestión.

Este libro está constituido por diversas aportaciones, con el objetivo de analizar el significado de la enseñanza laica y fomentarla. Como no todos los que han participado en su elaboración parten de los mismos principios, ni aplican idénticas estrategias, pueden observarse algunas contradicciones o distintas interpretaciones en las diferentes propuestas que se hacen; precisamente, esa es la riqueza que desea aportar al debate.

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, 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

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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

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

librería virtual

Quins Llibres?



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

www.quinsllibres.org/es

esv

novedad

editorial



¡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>