



in- fan- cia 141

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS ROSA SENSAT
SEPTIEMBRE / OCTUBRE 2013

educar de 0 a 6 años

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



Un nuevo curso

Los cursos escolares, como las personas, son únicos, por muchos años que trabajemos como maestros, sabemos que cada curso es diferente, pues son diferentes las niñas y los niños de nuestro grupo y sus familias, pueden ser diferentes algunas personas del equipo de la escuela, incluso el contexto puede reportarnos algo diferente.

Quizás ésta sea una de las razones por las que nuestra tarea sea tan apasionante, pues en ella no tiene cabida la rutina, nos demanda estar abiertos a la novedad, a lo diferente, al reto que cada nuevo curso nos plantea.

Como es tradición en Rosa Sensat, finalizamos el pasado curso celebrando la Escuela de Verano, una actividad de formación continua que siempre es diferente, porque está enraizada en la realidad. La de julio pasado, resultó espléndida, todas

las personas que participaron estaban ávidas por intercambiar experiencias, por preguntar y preguntarse, comprometidas en la lucha que la adversidad impone hoy a toda la escuela y de manera muy especial a la pública.

En ese clima de combate ante tanta adversidad contra la escuela que deseamos, se articuló un amplio debate sobre una temática crucial: la equidad para garantizar la igualdad. Fueron múltiples las perspectivas que se aproximaron al gran tema que hoy como un azote más afecta a la escuela y a la educación de los que más la necesitan.

Junto a equidad, se han debatido temas como justicia, prudencia, resistencia, desde nuestra idea de educación, aquella que permite forjar el carácter de las personas, pero también de las organizaciones, instituciones y de la sociedad, en la que la

cooperación entre las personas es la base del progreso de la humanidad.

La equidad es una virtud, siendo como es, una rama de la justicia, la equidad da a cada uno lo que le corresponde. En un mundo diverso y global como el nuestro, donde la igualdad y la homogeneidad nos quieren ahogar. ¿Cómo podríamos aplicar criterios de justicia respetando la diversidad y la identidad de cada persona?

El curso que ahora se inicia nos obligará a abordar estos retos y consideramos que será necesario construir una alternativa democrática que nos dé fuerza para poder avanzar con optimismo en aquello que en apariencia es poco, nuestro trabajo diario, pero que es lo más grande que podemos hacer y que toda la infancia merece.

Página abierta			2
Educación de 0 a 6 años	Jugando para conseguir habilidades académicas	Elena Bodrova, Deborah Leong	4
Escuela 0-3	Material natural (Desde) detrás del documentador	Koro Izagirre María Mercedes Civarolo	9 14
Buenas ideas	La linterna Disfrutando y descubriendo...	Consejo de in-fan-cia en Castilla La Mancha Pilar Gallego Romón	20 22
Escuela 3-6	¿A dónde va la nieve del Canigó? La historia de mi vida	Fátima Dalmau Raquel Olivar	24 30
Infancia y sociedad	Entrevista a Guadalupe Jover	David Altimir	36
Érase una vez	El Esteru y las bellotas mágicas Leer en familia	Alexandra Mediavilla Ana Isabel Santana Arrocha	40 42
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños			47
Biblioteca			47

sumario

La atención temprana



¿A qué nos referimos cuando hablamos de atención temprana? ¿Cómo es la atención temprana actualmente en nuestro entorno? ¿Cómo nos gustaría que fuese? No tenemos todas las respuestas, pero contamos con las suficientes preguntas como para iniciar una reflexión sobre el tema.

Según el Libro Blanco de la Atención Temprana (Documento 55/2000 del Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía) «la atención temprana es el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos.»

Hace un tiempo, y desgraciadamente todavía hoy día en determinados contextos, la «atención temprana» o «estimulación temprana» hacía referencia al tratamiento ofertado en los primeros años de vida a niños y niñas con patologías o alteraciones de tipo biológico. Desde este supuesto, se les ofrecía una serie de técnicas y o ejercicios con el fin

de entrenar y mejorar las áreas afectadas, las cuales se podían poner en práctica bien en la familia, bien en centros especializados o en ambos contextos.

Estos listados de actividades carentes de significatividad y afectividad dificultan la construcción de los vínculos afectivos de calidad que sientan las bases del desarrollo infantil global y equilibrado. La niña o niño pasa de ser sujeto a ser objeto de entrenamiento, y la familia pierde fuerza como contexto afectivo, educativo y de contención.

Durante las últimas décadas el término «atención temprana» ha evolucionado hacia una conceptualización más amplia y respetuosa, que abarca las necesidades de niñas y niños en situaciones de riesgo así como las derivadas de su contexto familiar y social (bebés prematuros, déficits socio-ambientales, riesgo de abandono, precariedad económica...). La intervención se plantea desde una generación de contextos que posibiliten y favorezcan las experiencias, conductas exploratorias, iniciativas... de las niñas y niños con el fin de facilitar su propio proceso de desarrollo.



Desde esta visión queda superado el concepto inicial de «estimulación precoz», generando un planteamiento más global, desde una perspectiva de prevención que implica, además de al niño o niña, a su familia (sin invadir y distorsionar su función de maternaje) y a los diferentes contextos de desarrollo.

La atención temprana debe proteger el derecho de acceso a la educación y a las oportunidades de desarrollo de los niños y niñas que presentan factores de riesgo. Así mismo, teniendo en cuenta las edades a las que nos referimos, es fundamental planificar la misma desde la colaboración y estrecha participación de la familia, posibilitando el empoderamiento y sentimiento de competencia por parte de la misma. ■

Consejo de *in-fan-cia*
en Euskadi

Jugando

para conseguir habilidades académicas

Hoy en día, en muchos países, los maestros de educación infantil se enfrentan al mismo dilema: centrarse en enseñar aprendizajes académicos o permitir que niñas y niños se impli-

quen en actividades más apropiadas, desde el punto de vista del desarrollo, como el juego de fantasía. Hay muchas razones, como la necesidad de que el pequeño aprenda más de lo que era habitual en el pasado, en un mundo que actualmente es más competitivo, y también la necesidad de los que provienen de capas menos favorecidas de recibir un «empujón extra» durante los primeros años a fin de afrontar mejor las exigencias de la escolarización oficial. Al margen de las

Las obras de Vigotski revelan una estrecha relación entre el juego y las habilidades académicas. Desde el punto de vista de Vigotski, la dicotomía entre el juego y los aprendizajes académicos es falsa. Según él, el juego de fantasía es uno de los contextos más importantes en que los niños y las niñas pequeños desarrollan competencias críticas que consolidarán una adaptación y funcionamiento adecuados en los entornos académicos formales.

la cualidad del juego de fantasía coincidiendo con el aumento de la presión para enseñar habilidades académicas a edades cada vez más tempranas.

Desde el punto de vista de Vigotski, la dicotomía entre juego y aprendizajes académicos es falsa. Según él, el juego de fantasía es uno de los contextos más importantes en que los niños y las niñas pequeños desarrollan competencias críticas que consolidan una adaptación y funcionamiento adecuados en los entornos académicos formales.

Elena Bodrova, Deborah Leong

razones, los resultados son notablemente parecidos en países tan distintos como Estados Unidos y la Federación Rusa: en ambos casos los investigadores han documentado un descenso de la cantidad y

El juego promueve el desarrollo del autocontrol

«En cualquier situación imaginaria en juego existen reglas –no reglas que se formulan por anticipado y se cambian en el transcurso del juego, sino reglas derivadas de la situación imaginaria...– Jugando el niño es libre. Pero es una libertad ilusoria.» (Vygotsky, L. S. (1967): *Play and its role in the mental development of the child. Sociasl Psychology*, 5.)

Vigotski considera el juego un precursor del aprendizaje académico en más de un sentido. Primero, el juego ayuda a los pequeños a desarrollar la capacidad de autocontrolar sus conductas físicas, sociales y cognitivas, es decir a implicarse en estas conductas siguiendo algunas reglas externas o interiorizadas en vez de actuar por impulso. A los pequeños que no prestan atención o no siguen las directrices habitualmente,

Imágenes cedidas por la Escuela Infantil Municipal Parc del Guinardó.



les cuesta dominar los temas académicos, como pasa con los niños que no pueden controlar sus emociones. Contrariamente a la visión típica del adulto que ve el juego como un tiempo en que los pequeños son libres de hacer lo que les gusta, Vigotski ve el juego como la actividad que más restricciones impone a las acciones de niñas y niños y esto les obliga a practicar un autocontrol mucho más que cualquier otra actividad. Estas restricciones se presentan en forma de reglas que el pequeño debe seguir; por ejemplo, una vez acepta jugar a ser el «bebé» y no la «mamá» (el bebé no utiliza el cuchillo y necesita que lo alimenten) o utilizar una bandeja de papel que representa un volante y no un pastel (¿se puede dar un mordisco cuando se aguanta un pastel, pero no cuando lo que se sostiene es un volante!

No todos los juegos ayudan de la misma manera a desarrollar el autocontrol. Los estudios

actuales sobre la relación entre juego y autocontrol confirman la creencia de Vigotski de que el juego de fantasía puede mejorar el autocontrol especialmente en pequeños «difíciles», con una impulsividad elevada. No obstante, esto sólo pasa cuando son capaces de crear situaciones imaginarias conjuntas, asumir las reglas de diversos personajes inventados y representarlos utilizando objetos imaginarios, lenguaje y gestos simbólicos.

El juego promueve el pensamiento abstracto

«Desde el punto de vista del desarrollo, el hecho de crear una situación imaginaria se puede considerar un medio donde desarrollar el pensamiento abstracto.» (Vygotsky, L. S. (1967): *Play and its role in the mental development of the child. Sociasl Psychology*, 5.)

El pensamiento abstracto exigido a los estudiantes mayores en las materias académicas acostumbra a asociarse con el uso del lenguaje —oral o escrito— frecuentemente sin la presencia de objetos. A pesar de esto, Vigotski pensaba que los pequeños daban sus primeros pasos en el camino del pensamiento abstracto cuando utilizaban objetos —juguetes, accesorios, disfraces— en el juego de imaginación. El hecho de utilizar objetos para una finalidad imaginada, en lugar de la finalidad real, es un paso puente entre las manipulaciones sensoriomotrices de los objetos que realizan los bebés y el pensamiento lógico plenamente desarrollado cuando los pequeños son capaces de manipular las ideas dentro de su cabeza.

Cuando utilizan diversos elementos para representar las «cosas reales» mientras juegan, los pequeños aprenden a separar el significado



o idea del objeto del propio objeto. Cuando un pequeño hace ver que está conduciendo un camión, sentado en la alfombra con una pieza de madera entre las manos, está separando la idea de camión del camión propiamente dicho y la asocia a la pieza en cuestión. Esta habilidad para separar el significado del objeto es precursora de desarrollo del pensamiento abstracto, que el pequeño utilizará, más adelante, cuando tenga que manipular ideas que pueden no tener una conexión inmediata con objetos tangibles.

Como pasa con el autocontrol, no todos los juegos de imaginación promueven el desarrollo del pensamiento abstracto. El mejor tipo de juego es aquel en el que los pequeños emplean elementos que no tienen estructura y son polivalentes, en oposición a una función concreta y realista. Con juguetes realistas, no

hace falta separar el significado del objeto, ya que el objeto real y el simulado se parecen y se pueden utilizar de manera similar. Por otra parte, cuando los pequeños utilizan objetos no realistas no sólo han de cambiar constantemente el significado de estos objetos, sino que también utilizan palabras diferentes para describir estos cambios a sus compañeros de juego. Por ejemplo, los pequeños pueden utilizar una caja de cartón primero como garaje, después como gasolinera y más tarde como tienda de comestibles. Teniendo en cuenta que la caja presenta el mismo aspecto cada vez que se representa uno de los tres edificios, los pequeños necesitarán comunicar el cambio de función nombrándolo de manera distinta —porque en caso contrario, ¡un pequeño que esté jugando a mecánicos acabará cambiando neumáticos en la tienda de comestibles!

Vigotski consideraba que esta acción repetida de nombrar y renombrar en el curso del juego ayudaba a los pequeños a dominar la naturaleza simbólica de las palabras. Esto les conduce a una posible conciencia de la relación única que existe entre las palabras y los objetos que éstas representan y finalmente a la aparición de una conciencia metalingüística, es decir, a un conocimiento incipiente de cómo opera el lenguaje. Los investigadores contemporáneos suelen asociar este conocimiento con el dominio que los pequeños tienen del lenguaje escrito, necesario para conseguir un aprendizaje académico con buenos resultados.

Cómo utilizar el potencial del juego de imaginación

Para resumir la investigación que realizó el mismo Vigotski y los discípulos que siguieron



sus pasos, se puede decir que sólo un juego de imaginación plenamente desarrollado y maduro tiene el potencial de afectar de manera positiva el futuro éxito del pequeño en la escuela. Desgraciadamente, este juego maduro tiene, todavía hoy, una presencia escasa. Muchos pequeños de tres a cinco años juegan como se podría esperar que lo hicieran los bebés: simplemente manipulan los objetos, y pocas veces se les ve implicados en diálogos con otros iguales. Los elementos que según Vigotski definen el juego –situación imaginaria, roles y reglas– están presentes de forma rudimentaria o se han perdido totalmente. Los maestros comentan que los pequeños que pasan mucho tiempo siguiendo indicaciones o prestando atención suelen ser los mismos que no pueden mantener un juego de imaginación rico. No obstante, los maestros se muestran poco inclinados a intervenir, dando por

*Imágenes cedidas por la
Escuela Infantil Municipal
Cavall Fort.*





Imágenes cedidas por la Escuela Infantil Pescallunes, Sant Feliu de Pellarols.

hecho que el juego de imaginación es una cosa que los pequeños desarrollan de manera natural.

La teoría de Vigotski ofrece una perspectiva diferente sobre la naturaleza del juego, poniéndola en relación con el contexto social en el cual ha sido criado el pequeño. Los adultos y los niños mayores forman parte de este contexto social. Si nadie juega con los más pequeños, modelando cómo representar un papel o cómo utilizar un elemento de una forma inventada, el juego nunca se desarrollará. Así como las generaciones precedentes aprendieron a jugar de sus hermanos mayores o de los vecinos, hoy los pequeños de entre tres y cinco años pasan la mayor parte del tiempo en grupos de su misma edad, con frecuencia sin ningún modelo de juego.

¿Qué significa esto para los educadores infantiles? Que debemos asumir otra responsabilidad: enseñar a los pequeños a jugar. Sólo si se considera la tarea de promover el juego con la misma seriedad e intención con que se considera la promoción del crecimiento cognitivo o el desarrollo del lenguaje de los pequeños, podremos asegurar que el potencial del juego para ser –en palabras de Vigotski– «la fuerza motriz del desarrollo» se habrá realizado plenamente. ■

Material natural



En todos los grupos de infantil, hemos reflexionado y puesto en marcha el sentido y el cómo de utilizar material natural en las actividades.

Grupo de «cunas»

Procuraremos deshacernos del plástico y utilizar material natural.

El material que nos ofrece la naturaleza es un material muy rico, vivo, de diferentes texturas, cambiante... y adecuado para que nuestros pequeños lo manipulen.

En el aula, este material será utilizado de dos maneras; por un lado para la decoración y, por otro, para la experimentación.

El cesto de los tesoros. Alrededor de los seis meses empiezan a fortalecerse el tronco y las caderas de nuestros pequeños y serán capaces de estar sentados más tiempo; este será el momento de ofrecerles nuestro material más preciado, el cesto de los tesoros, y, cómo no, aquí también introduciremos material natural para que vayan experimentando. Hierro, piedra, algodón, corcho, madera...

Koro Izagirre

Juegos con flores. Flores y pétalos de diferentes colores al alcance de las niñas y los niños.

Tacto diferente y sensación suave entre las manos. Lluvia de pétalos.

El corazón de las mazorcas de maíz desgranado. Es un buen material, ligero, atractivo y tentador para llevárselo a la boca.

Las setas que salen en los troncos; tocarlas, olerlas y, cómo no, probarlas.

El juego heurístico. Cuando empiezan a desplazarse y el cesto de los tesoros les va quedando “pequeño” encontrarán material natural entre el juego heurístico: conchas, piedras, cuerdas, hierro, madera...

Nuestra Mari Beltxa. Es un pequeño muñeco de algodón y madera, su casita también es de material natural (una caracola de mar y un tronco).

Los peces. Es un ser vivo que tenemos en el espacio propio del grupo. Si colocamos la pecera delante de la cristalera, conseguiremos bonitos efectos con la combinación del agua, el cristal y los rayos de sol. Por otro lado, el dar de comer a los peces, limpiar la pecera y cambiar el agua se han convertido en actividades cotidianas.



Calabazas. Las calabazas pequeñas son muy apropiadas para que nuestros pequeños las manipulen. Pueden cogerlas entre sus manitas, experimentar con sus diferentes pesos y tamaños, sus diferentes texturas (lisas y rugosas...). Son duras y no se rompen fácilmente, por lo cual se las pueden llevar a la boca, también utilizarlas como pelotas rodándolas por el suelo.

El papel. Con un gran trozo de papel se pueden hacer muchas cosas. Pequeños escondites para entrar y salir, aparecer y desaparecer, túneles, olas, un gran balón...



Grupo de dos años

Somos mayores y podemos ir andando a donde queramos.



Estos carnavales nos hemos disfrazado de lecheros y hemos aprendido de donde proviene la leche.

Manipulando el barro



Construimos material, pintamos con remolacha roja, sembramos semillas...
Construcciones



Grupo de medianos (1-2)



Al estar cerca de una arboleda experimentaremos con el material natural que nos ofrece el entorno. Pájaros, árboles, flores, plantas, bichitos, hojas, palos, piedras, hierba...tenemos de todo a nuestro alcance!

Son capaces de participar en los cuidados de nuestros peces. Les gusta darles de comer y colaboran en la limpieza de la pecera.

Regar las plantas es una actividad en la que toman parte a gusto y de vez en cuando tenemos alguna visita...

Hoy nos ha visitado un corderito. Ha sido aceptado con alegría en el aula y le hemos dado un biberón de leche.

Dentro del material para el juego heurístico, el material natural es mas abundante y nuestros niños a medida que van creciendo lo van utilizando de diferentes maneras. El corazón de las mazorcas desgranadas por ejemplo: si el curso anterior se limitaban a experimentar con ellas cogiéndolas con sus manos y llevándoselas a la boca, ahora las van colocando formando diferentes líneas o dibujos en el suelo.

¿Os acordáis de nuestras semillas de calabaza? Pues... ahora que ha llegado la primavera las sembramos.

Nuestros pequeños colaboran gustosamente agujereando la tierra para introducir las semillas y regándola.

A veces, dejamos los arrastres y cochecitos en el aula y salimos al parque sin ellos.

Aprendemos a escuchar en silencio a los pájaros y a observarles aunque lo que más les gusta es echarles trocitos de pan.

De vez en cuando cogemos los bichitos que viven en los troncos.

Tenemos muchos rincones para escondernos y aprovechamos nuestro entorno al máximo. ■



(Desde) detrás del

documentador

María Mercedes Civarolo

La autora se constituye como observadora de un proceso de registro y documentación. Su mirada pedagógica se enriquece con sus reflexiones...

Iba yo pidiendo de puerta en puerta por el camino de la aldea, cuando tu carro de oro apareció a lo lejos como un sueño magnífico. Y, yo me preguntaba maravillado, quién sería aquel Rey de reyes. Mis esperanzas volaron hasta el cielo, y pensé que mis días malos se habían acabado. Y me quedé aguardando limosnas espontáneas, tesoros derramados por el polvo. La carroza se paró a mi lado. Me miraste y bajaste sonriendo. Sentí que la felicidad de la vida había llegado al fin. Y de pronto, tú me tendiste tu diestra diciéndome: «¿Puedes darme alguna cosa?» ¡Qué ocurrencia de tu realeza! ¡Pedirle a un mendigo! Yo estaba confuso y no sabía qué hacer. Luego saqué despacio de mi saco un granito de trigo y te lo di. Pero, qué sorpresa la mía cuando, al vaciar por la tarde mi saco en el suelo, encontré un granito de oro en la miseria del montón. ¡Qué amargamente lloré por no haber tenido corazón para dártelo todo!

Grano de oro
Rabindranath Tagore

En los últimos años ha sido posible encontrar con frecuencia artículos acerca de la documentación, sin embargo, pocos abordan el rol del documentador y su desempeño. Si nos preguntamos cuál podría ser la relevancia de esta temática, emerge la convicción sobre su valor y es lo que nos lleva a relatar una experiencia vivida que puede aportar a la reflexión y como en el pasaje de Rabindranath Tagore nos fue dada como un «granito de oro» por la riqueza que encierra.

El presente escrito surge de una visita a las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona, con el objetivo principal, de observar y participar de procesos de documentación. Como es sabido, las escuelas de Pamplona son una experiencia en educación infantil innovadora sostenida en el tiempo, lo que avala su legitimidad y prestigio; tiene hondas raíces en la experiencia reggiana aunque también se inspira en aportes

picklerianos, por ende, la documentación constituye un proceso transversal que configura el trabajo cotidiano de los educadores y educadoras.

La posibilidad de compartir lo observado desde una postura crítica junto a la apertura de las educadoras y en especial de quien documentaba, permite transparentar lo vivido, a través de estas líneas, con la pretensión de compartir percepciones y reflexiones acerca de lo acontecido y «sentido», al intervenir en procesos de documentación en las escuelas visitadas¹.

Descripción del proceso y registro fotográfico. ¿Pescar o cazar?

Alfredo Hoyuelos se dirige al salón donde se encuentran los niños y niñas más pequeños, con notable naturalidad la cámara fotográfica



pende de su cuello como una parte más de su cuerpo; sus años como atelierista y documentador parecieran haber propiciado la integración de la misma a su estructura corporal. Con notable respeto toma entre sus brazos a Ane, de tan solo 12 meses, quien lo mira y escucha atenta como asintiendo al permiso que Alfredo le pide para fotografiarla. La apoya con cuidado sobre el cambiador y con notable ternura quita sus medias dejando al descubierto sus pequeños piecitos regordetes, que comienzan a expresarse en libertad.

Junto a una gran ventana por donde se filtra la luz, dos canastos, un bol y un colador anaranjado, reposan sobre una confortable colchoneta azul, acompañados por un cepillo, una cuchara, un trapo y un trozo de puntilla, que se contraponen a un majestuoso zapallo que se impone junto a un pequeño colador blanco.

Por encima, un móvil plateado pende del techo de un hilo delgado.

Es fácil darse cuenta que el espacio elegido ha sido preparado de antemano para documentar y que existe una planificación previa de lo que se quiere registrar. En palabras de Hoyuelos², coexisten diferentes formas de afrontar la documentación: una de ellas es: pescar *al vuelo* lo que transita ante la mirada para luego analizar y seleccionar imágenes oportunas que den cuenta de lo vivido. Otra estrategia, complementaria y dialógica de la anterior, es la que se inicia en el pedido de las educadoras de hacer imágenes sobre un aspecto de la vida cotidiana de la escuela, lo que implica tomar como punto de partida una idea o concepto y las observaciones y consideraciones realizadas sobre dicho tema: qué han visto, interpretado, reflexionado, cuáles son las preguntas,

su proyecto. Se eligen las secuencias a documentar y cómo documentarlas a partir de decisiones previas importantes. Este es nuestro caso. El rol de quien fotografía se parece, en esta ocasión, más al de un cazador que al de un pescador, no es cuestión de apuntar y disparar sino de esperar y estar atento para «engancharse y captar el instante oportuno».

Como una mosca en la pared intento fundirme en ese escenario y pasar lo más desapercibida posible, tratando de no interrumpir o estropear el momento mágico que comienza a fluir. Veo incluso la necesidad de subirme a una tarima para ensanchar el campo de observación, como si este artilugio me permitiera ampliar las posibilidades de contemplación y los márgenes de mi mirada emocionada.

Ane, recostada comienza a moverse, a observar y descubrir los objetos a su lado, mientras

Alfredo lanza con una precisión implacable una y otra fotografía como «flechazo de amor», tratando de no perder la oportunidad de «pescar» aquello que la pequeña le ofrece; sin mezquindad lo deja entrar en su mundo por un momento, de manera generosa. Poco a poco se va entablando un diálogo sin palabras, se entreteje un tangible proceso comunicacional de carácter confidencial a medida que Ane le regala mensajes a Alfredo, y éste los recibe y atesora... Las reacciones cíclicas se suceden, la niña explora, golpea una y otra vez acompasadamente sus diminutos empeines sobre la colchoneta, y la rasguña con las uñitas de sus manos, el ruido que produce le genera placer,

y es en ese preciso instante, que el disparo certero del documentador va capturando planos subjetivos y de detalle.

Este precioso momento, que se extiende en el tiempo, genera en mí, como observador no participante, un abanico de sensaciones diversas, aunque todas placenteras, consecuencia del trabajo profesional que el documentador realiza. Consciente de que los procesos de observación y documentación no son nunca objetivos ni, por consiguiente, neutrales³ intento deconstruir y volver a construir lo observado, definiendo más que categorías algunas cualidades que emergen del acto documental: respeto por la cultura y los tiempos de la infancia, compromiso con el

«Otro» como alteridad, sensibilidad, honestidad, seguridad y experticia, actitud de espera y escucha, perseverancia. Documentar es un proceso lento y de espera, de mucha expectativa, que no pretende «violentar ni meter prisa». Es un encuentro entre dos kairós diferentes, el del documentador y el de la pequeña Ane quien es documentada y en el cual ninguno de los dos se somete al otro, porque el vínculo construido está basado en el respeto mutuo y en un pacto de confianza tácito. Malaguzzi tenía razón al afirmar que «la documentación es una cuestión de recíproca confianza». No obstante, es el tiempo de la niña el que prima porque es ella la protagonista indiscutida.



Me llama la atención el control que el documentador tiene sobre su propia ansiedad. No invade, no busca propiciar situaciones ni estimular a la pequeña para que se exprese. La no directividad prima en el proceso de registro y Ane puede expresarse en completa libertad, ya que el documentador *la contiene pero no la retiene*, para decirlo en términos picklerianos, actitud que abre la posibilidad de descubrir su mundo. Precisamente porque Alfredo no ha perdido la capacidad de escucha, ni el asombro, y es capaz de disfrutar con alegría estar con la niña. Le da tiempo y se da tiempo. Si bien la prisa solapada acecha y ante la menor oportunidad puede desvirtuar el proceso de documentación e ignorar sus matices. Pero esto no ocurre. Por el contrario, estoy ante un momento que tiene mucho de epifánico, es el momentum de la oportunidad, ya que cuando ha sucedido no es posible volver a recrearla ni volver a tenerla. Es el Kayros, *el momento justo*, no es el tiempo cuantitativo sino el tiempo cualitativo de la ocasión.

No hay que olvidar que el concepto antecede al disparo y orienta lo que se busca expresar a través de la fotografía. Documentar es el proceso de hacer visible lo invisible, ya que «lo que no se ve no existe»⁴ afirma Malaguzzi; hay que develar cautelosamente sin traicionar a la pequeña Ane y narrar fehacientemente lo que allí está ocurriendo. «La documentación consiste en la recogida y exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras de los niños y niñas, productos gráficos) de los procesos educativos. No se trata sólo de plasmar lo acontecido, sino de construir –en diversos formatos– un producto público que dé cuenta

narrada de lo vivido. Al mismo tiempo, sabemos que no todo lo podemos observar y documentar. Es necesario saber elegir, seleccionar para ajustar la mirada, enfocar y encuadrar en determinados aspectos para generar una documentación que sea eficazmente comunicante»⁵.

Interpretación y confrontación productiva y pública

Finalizada la primera instancia, nos encontramos con las educadoras para dialogar y confrontar; momento que es atravesado por la documentación real. No obstante, no hay que olvidar, que «la observación, documentación y la interpretación se tejen juntas en lo que yo definiría como un movimiento espiral, en el cual ninguna de estas acciones puede separarse de las otras»⁶.

Me entusiasma ver las fotografías e iniciar el proceso complejo de reflexión que supone esta segunda etapa. Ya descargadas en el ordenador tenemos la posibilidad de descubrir que Ane no nos ha dado un granito de oro ¡sino cientos!

La dificultad radica ahora en trascender lo meramente descriptivo e interpretativo. Las fotos que seleccionemos tienen que poder narrar la vivencia del momento interpretativo de Ane. El panel, que es el formato elegido, tiene que poder rescatar los significados elaborados a través de una interpretación de la interpretación, es decir, la que la propia criatura ha hecho de la situación. Como expresa Tonucci, hay que meterse en los ojos de la niña⁷ y esta no es una tarea sencilla. La pregunta que nos interpela es ¿cómo narrar la vivencia del momento metainterpretativo de la pequeña lo más fidedignamente posible?





En una verdadera comunidad educadora el encuentro entre mentes y la planificación del proceso de documentación aleja las decisiones y elucidaciones realizadas en soledad y disminuye las posibilidades de que se escapen los matices, que precisamente son los que dan cuenta de la complejidad que amerita el análisis y la interpretación. Es el momento de no perder de vista el concepto que orientó la recolección de las imágenes y seleccionar con criterio aquellas que no traicionen la vivencia de la interpretación de la pequeña Ane, y que reflejen lo que verdaderamente se entiende por infancia –escuela –educador, y, a la vez, que la documentación alcance el estatus de narración y argumentación. Porque de eso se trata. La documentación es «(...) dejar constancia estética y narrada de forma visual, audiovisual o escrita de un trabajo realizado, (...)

significados sin perder de vista el objetivo. El arte de escuchar y oír lo que dice el Otro está relacionado con la ética del encuentro⁹ imprescindible en esta etapa.

Casi sin darme cuenta, me transformo en ese ojo externo del que hablara Malaguzzi e intento metainterpretar a partir del extrañamiento de lo observado y de la escucha respetuosa de la perspectiva de «los

es una manera ética, estética y política de pensar la educación y, sobre todo, de reflexionar sobre las extraordinarias capacidades de los niños y niñas para evitar que pasen desapercibidas en nuestra cultura»⁸.

Las educadoras han creado con Alfredo un foro en el que la participación, el diálogo franco, como confrontación positiva y productiva, dan lugar a una negociación de

dueños de casa»; solo puedo ofrecer humildes aportes, preguntas a maneras de hipótesis que inviten a pensar y a desnaturalizar lo que pueda estar naturalizado y obturen nuevas búsquedas y significaciones.

Las imágenes son revisadas una y otra vez desde la imagen de infancia, escuela y profesional que evidencian. Y también desde el punto de vista técnico y estético: luminosidad, encuadre, tamaño, composición cromática, peso, se decide qué quitar porque es inadecuado o desentona con lo que se busca expresar. Seleccionadas las definitivas por consenso, resta aun escribir un texto significativo que las acompañe, darles un orden y un ritmo, distribuir las en el espacio, maquetarlas y el panel comenzará a tomar forma. Una vez terminado y puesto en el lugar elegido será público y





desencadenará un proceso de reflexión continuada que involucrará a otros actores en la resignificación de su contenido. Padres, madres, educadoras, personal auxiliar enriquecerán con sus aportes aún más el proceso de documentación realizado al ofrecerles la oportunidad de comprender y valorar los procesos infantiles además de los productos, lo que redundará en un mayor conocimiento de su hijo o hija, de los niños y niñas y del proyecto pedagógico del que forman parte, construyendo de esta manera una escuela con cultura e identidad propia.

Volviendo a la historia que da apertura a este artículo, y ya llegando al final, hago una revisión metacognitiva de mis propios procesos de aprendizaje sobre la documentación construidos en Pamplona y siento que la experiencia de «documentar a quien documenta» constituyó para mí, como investigadora de la infancia, una experiencia invaluable, sin embargo siento que fue muy poco lo que pudimos ofrecerle a Ane que, con su generosidad desmedida, transformó nuestra mendicidad inicial en un «saco repleto de granitos de oro», al mostrarnos y sin pedirnos nada a cuenta, que la infancia y su cultura

son un tesoro digno de ser documentado, y que la documentación es un pasaporte de posibilidades para ampliar las ventanas para conocer y disfrutar del mismo. ■

Bibliografía

- DAHLBERG, G, MOSS, P, PENCE, A. (2005): *Más allá de la calidad en educación infantil*, Barcelona: Graó.
- ALTIMIR, D. (2010). ¿Cómo escuchar a la infancia? Barcelona. Octaedro.
- HOYUELOS, A. (2004): La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona. Octaedro-Rosa Sensat.
- HOYUELOS, A. (2006): La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona. Octaedro-Rosa Sensat.
- HOYUELOS, A. (2007). *Aula de infantil*. [Versión electrónica]. Revista aula de infantil 39.
- HOYUELOS, A. *Las imágenes fotográficas como documentación narrativa*.
- MALAGUZZI, L. (2001): *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona. Octaedro-Rosa Sensat.
- RINALDI, C. (2001): The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia. En «Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange» vol. 8 no. 4. Traducción de Emi Denis Gonzalez.

Notas

1. Al Ayuntamiento de Pamplona y a las escuelas Egunsenti, Printzearen Harresi, Milagrosa y Hello Azpilagaña, nuestro sincero agradecimiento.
2. HOYUELOS, A. (2007): «La documentación como narración y argumentación», *Revista Aula de Infantil*. [Versión electrónica] 39. España.
3. DAHLBERG, G, MOSS, P, PENCE, A.: *Más allá de la calidad en educación infantil*, Barcelona: GRAÓ, 2005, pp. 245.
4. MALAGUZZI, L.: *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2001.
5. HOYUELOS, A.: «Documentación como narración y argumentación». (2007). *Aula de Infantil*. [Versión electrónica]. Revista Aula de Infantil 39.
6. RINALDI, C. (2001): «The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia». En *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, vol. 8 no. 4. Traducción de Emi Denis Gonzalez.
7. TONUCCI, F.: *Con ojos de niño*, Editorial Losada, 2007.
8. HOYUELOS, A.: *Las imágenes fotográficas como documentación narrativa*.
9. DAHLBERG, G, MOSS, P, PENCE, A.: *Más allá de la calidad en educación infantil*. Op. Cit. pp. 248.

La linterna



Todos en corro, bajamos las ventanas (no del todo), apagamos la luz. Expectación ante la oscuridad, nos reconocemos en la semipenumbra.

De pronto, decimos unas palabras mágicas, miramos hacia arriba y... aparece la luz de la linterna que hemos proyectado.

A partir de este momento todo se convierte en juego, sorpresa y descubrimiento. La luz aparece y desaparece, recorre toda la sala, intentamos atraparla con las manos en la pared en la puerta, de pisarla con los pies. De pronto está encima de la silla, debajo de la mesa, se desplaza deprisa ahora mas despacio...

Proyectamos sombras, sobre techo o pared con objetos cotidianos, descubrimos cómo se hacen más pequeños o más grandes según los acercamos o los alejamos de la luz. Jugamos con las sombras de nuestras manos y nuestros dedos.

Y, después de tanta agitación, carreras, saltos, etc., nos tumbamos en la alfombra, nos relajamos y en asamblea comentamos la actividad.

Consejo de in-fan-cia
en **Castilla La Mancha**



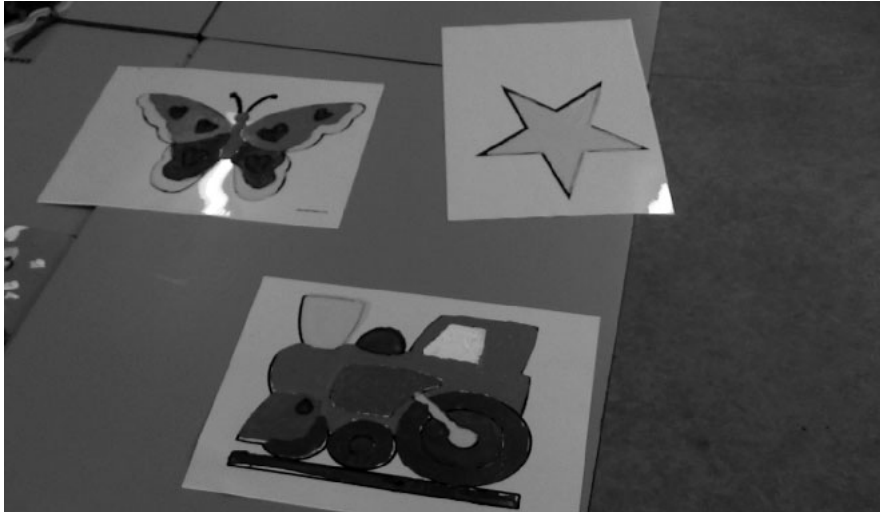
D i s f r u t a n d o y descubriendo...

EXPERYEXPRESIÓN

Una mañana en el aula de Educación Infantil desarrollando el proyecto de *Los Experimentos* y descubriendo cómo son determinados materiales, sus cualidades y propiedades, decidimos los niños y niñas junto a los profesores buscar qué materiales contábamos en el aula para poder experimentar. Eligiendo pinturas acrílicas, cola, vasos, platos, transparencias, pajitas, espátulas, pinceles, palillos.... Nos pusimos manos a la obra y aquello empezó a coger mucho color.

Comenzaron haciendo las mezclas de colores y experimentando con ellos descubrieron qué colores salían de las mezclas, después continuaron expresando sus pensamientos e ideas con los dibujos que ellos creaban, pero: ¿Podemos pegar nuestros dibujos en las paredes? ¿con qué los pegamos?





Echemos cola a esta pintura para pegarla ... ¡EXPERIMENTEMOS!
 ¡ Sí! Cuando se seca queda pegado a la transparencia.
 Y así los niños y niñas pudieron “pegar” en las transparencias sus ideas, pensamientos, sus alegrías..., que más tarde fueron colocados en las paredes

del aula; creando así un aula de EXPERYEXPRESIÓN.

Más tarde se pudo utilizar esta técnica para quedar constancia en el aula y en las portadas de nuestros proyectos los animales, medios de transporte, frutas... y diverso vocabulario relacionado con nuestros intereses. ■

Pilar Gallego Romón
 Maestra de Educación Infantil
 (CRA Villas del Sequillo)

¿A dónde va la **nieve**

del Canigó?

La escuela de Borrassà es una escuela pequeña. El edificio es de una sola planta, con dos entradas por la parte de la fachada y otra por la parte de atrás, con una gran vidriera que comunica con las clases. El jardín es un espacio agradable que da toda la vuelta al edificio y queda limitado por una verja baja con dos portales que nunca cerramos con llave. Estas condiciones facilitan que el entorno resulte muy cercano y que elementos como la hierba, las plantas, la tierra, los campos de alrededor, las piedras, los pequeños animales, la montaña del Canigó... con frecuencia se nos hagan muy patentes. Si además contamos con la curiosidad innata que caracteriza a los niños y las niñas de esta edad, es fácil crear un ambiente donde hacerse preguntas sobre lo que hay o lo que pasa a nuestro

A veces la realidad más próxima puede pasarnos desapercibida. Pero si hacemos que a los niños y las niñas se den cuenta de cómo son o cómo cambian y se transforman las cosas a nuestro alrededor, entreteniéndonos un rato observando los detalles, es fácil que surjan interrogantes y se despierte el deseo de querer encontrar explicaciones a estos fenómenos. Si nuestra actitud se encamina más a facilitar que a proponer y a dejar tiempo para la observación, la experimentación y el descubrimiento, pueden aparecer ideas de los mismos niños que den lugar a la acción investigadora y ayuden a desvelar algunos de estos interrogantes.

Fátima Dalmau

alrededor resulte una práctica habitual en la clase. Entre todos, intentamos encontrar respuestas a las preguntas que surgen a partir del diálogo que establecemos con el entorno; el intercambio de ideas y puntos de vista, y las propuestas de observación y experimentación con los diferentes materiales, elementos o fenómenos de este entorno. En esta experiencia el elemento que ha centrado nuestra atención o que ha sido la excusa para iniciar una serie de observaciones que nos llevarán a diversos procesos de investigación y descubrimiento, ha sido la montaña del Canigó.

¡Cada día es diferente!

A pesar de que en nuestra zona nieva pocas veces, la nieve siempre produce un efecto mágico, de alegría y expectación. Desde el patio, podemos ver muy bien definida la montaña del Canigó. Los niños y las niñas la identifican perfectamente y cada invierno, cuando la nieve la cubre por primera vez, es habitual escuchar: ¡ya ha nevado en el Canigó!

A partir de este momento, normalmente, la montaña ya no pasa desapercibida y con el transcurso de los días siguen los comentarios: se ha deshecho un poco la nieve; este fin de semana ha vuelto a nevar y está todo blanco; hoy no se ve el Canigó, lo tapan las nubes...



Se dan cuenta de los cambios que experimenta la montaña y explican espontáneamente lo que ven.

Conversaciones observando el Canigó

Aprovechando el interés que todo esto despierta, de vez en cuando nos reunimos junto a la verja del patio para dedicar un rato a observar la montaña, y intervenimos con preguntas que estimulen a dar explicaciones o respuestas más precisas, confrontando y escuchando otros puntos de vista, buscando relaciones entre los cambios que observamos y los distintos fenómenos meteorológicos que se dan... y creamos así un espacio donde podemos compartir y aprender de las ideas de los demás.

Esto sirve también para saber qué informaciones tienen sobre determinados aspectos y fenómenos de la realidad y cómo los interpretan:

- hoy el Canigó no se ve
- lo tapan las nubes
- no, la niebla
- allí en la montaña nieva, pero eso no se ve la nieve del Canigó



MAESTRA : ¿Qué es la niebla?

- la niebla son nubes
- no, la nieve es muy pequeña
- la niebla es como humo
- hay una raya; al otro lado de la raya hay niebla; a este lado, donde estamos nosotros, no hay niebla
- ...

MAESTRA: ¿Dónde está el Canigó?

- no se ve, lo tapan las nubes
- se han puesto delante y lo tapan
- las nubes no tapan todas la montañas, sólo el Canigó porque es muy alto...
- hay nubes que parecen de algodón; si allí bajo hay nubes, allí quizás llueva...
- no; si hay nubes, no lloverá; allí nevará, en las montañas siempre nieva...
- siempre, no



«El conocimiento es también un proceso que se hace en grupo: cada uno se alimenta de las hipótesis, de las teorías de los demás...» (Carla Rinaldi)

Hoy mientras observábamos el Canigó, Adiadna nos ha hecho una pregunta: Es muy extraño porque, si no nieva, ¿cómo es que el Canigó está nevado?

- quizás cuando dormíamos ha nevado
- quizás hace días que nevó
- quizás por la noche cuando dormíamos
- quizás aquellas nubes echan nieve
- yo ya lo sé, porque allí hay montañas de nieve y aquí no
- cuando éramos bebés nevó
- ...
- hay muy poca nieve en el Canigó
- el sol ha deshecho la nieve y la nieve ahora es agua

MAESTRA: ¿A dónde va el agua de la nieve que se deshace?

- baja y baja y se hacen grietas en la montaña, ¿ves?
- el agua pasa por un tubo y va a parar a las casas y sale por el grifo de las casas
- va al pantano
- ¿qué es un pantano?
- un sitio donde hay mucha agua
- también hay un campanario y una iglesia
- ...

Proponemos, actuamos, comprobamos

Observamos que la montaña del Canigó continúa teniendo un interés especial que se trasladada al juego libre en la arena. Algunos niños y niñas juegan a construir montones de arena

que simulan la montaña. Nos damos cuenta también de que es tema de muchas de sus conversaciones: la montaña, la nieve, el agua, los pantanos...

Teniendo en cuenta este interés, iniciamos una experiencia que se desarrolla a partir de:

- los interrogantes que se van planteando
- las propuestas y las ideas que surgen del grupo que intentan dar respuesta a estos interrogantes.

¿Cómo lo podemos hacer para que baje el agua?

En el transcurso de una conversación habían comentado que la nieve cuando se deshace se convierte en agua y va a parar al pantano. Pregunto qué creen que pasará si echamos agua



en la punta del Canigó (montaña de arena) y dejo que cada cual explique su punto de vista, se formulan algunas hipótesis. Comprobamos que la arena absorbe gran parte del agua que tiramos. Los niños dicen que cuando tiramos agua la montaña se destroza.

Maestra: ¿Cómo lo podemos hacer para que no se destrozce la montaña cuando echamos el agua?

Isaac propone coger las maderas que tenemos para hacer construcciones. Probamos con las maderas de distintos tamaños para encontrar la longitud justa que ocupe toda la ladera de la montaña. Si es demasiado corta no llega abajo y si es demasiado larga sobresale de la cima.

El abuelo de Leo, que viene a buscarlo para ir al médico, nos enseña cómo colocar las maderas de manera que no se pierda agua por

el camino cuando se desliza por la madera: dos maderas puestas perpendicularmente forman un surco. Ahora construimos surcos con las maderas para que pase el agua.

Mireia dice que también podemos utilizar un tubo para hacer llegar el agua hasta el pantano. En la clase tenemos un tubo flexible y transparente, dos o tres van corriendo a buscarlo.

Entre todos colocamos el tubo a lo largo del montón de arena de manera que, echando agua en el extremo que sujetamos en la cima, salga por el otro y llegue al pantano. También lo probamos colocando el tubo en diferentes posiciones, intentando conseguir siempre que el agua llegue al otro lado.

Este fin de semana ha llovido. Hay un charco muy grande en el patio. Hemos pensado que podríamos recoger el agua del charco y

aprovecharla para estas actividades así no malgastamos el agua del grifo. Recogemos el agua con palas y cubos y la guardamos en garrafas.

¿Cómo lo podemos hacer para retener el agua?

Observamos que el agua de los pantanos que construimos en la arena al cabo de un rato desaparece, queda absorbida por la arena.

Jonathan ha intentado retener el agua colocando unas maderas pequeñas en la pared del pantano, pero al cabo de un rato el agua se filtra igualmente por la arena.

Reunimos diversos materiales que sean más o menos permeables para que servirán de soporte: plástico, papel de seda, de celofán, tela... y construimos pantanos con ellos.

Volcamos el agua que tenemos guardada en las garrafas en los pantanos...



Formulamos varias hipótesis: ¿qué pantano aguantará mejor el agua? Esperamos un rato para ver qué pasa.

- Donde hay plástico y papel de celofán el agua no se va, se queda en el pantano.
- En el papel de seda y el papel de embalar el agua se va filtrando pero muy despacio
- En la tela el agua desaparece enseguida

¿Cómo lo podemos hacer para hacer un circuito para hacer pasar el agua hasta el pantano?

Con tubos de distinta longitud y grosor flexibles o rígidos, les propongo que construyan un circuito para llevar el agua de un lado a otro. Enseguida se animan y crean sus inventos, al principio sin reflexionar demasiado si funcionarán o no.

La parte lúdica, simbólica e imaginativa prevalece sobre el razonamiento abstracto. Colocan los tubos y se imaginan el recorrido que hará el agua pero no tienen en cuenta que:

- el agua no puede desafiar la ley de la gravedad, no puede subir y luego bajar si no tiene presión suficiente
- es imprescindible que los tubos se comuniquen y estén conectados entre sí para que el agua pueda entrar por un extremo y salir por el otro.
- «haremos un agujero aquí encima, tiraremos agua y saldrá por los tubos»
- «tiraré agua por el tubo azul y saldrá por el amarillo»

Entre todos colocan los tubos para hacer un circuito por donde pase el agua. Tiran el agua por

un extremo con la intención de que salga por el otro tubo pero no baja; al contrario, como el tubo está clavado en la arena, ésta tapona el agua y hace que suba para arriba.

Si queremos que el agua llegue al otro extremo, los tubos han de estar conectados y colocados en posición inclinada y así conseguir suficiente desnivel para que el agua baje y llegue al final. Conectan dos tubos y levantan un extremo para conseguir la pendiente necesaria.

- el primer dibujo no funciona porque los tubos no están «enganchados»; en el segundo dibujo, sí, porque el agua sí que puede pasar por los tubos

- tenemos que hacer un agujero en la montaña para poner un tubo y luego enganchar otro tubo y llegará hasta el pantano

Los niños y las niñas prueban, actúan y ensayan nuevas maneras de conseguir un resultado.



Observan los cambios que provocan sus acciones e interactúan con el entorno y los elementos. Pensamiento y acción se entrelazan para ir construyendo el conocimiento. No hacen falta muchas explicaciones. La maestra guía, apoya la acción y ayuda a verbalizarla.

«Hay que creer en las posibilidades de los niños y las niñas. No hace falta que se lo expliquemos todo. Dejarles tiempo para probar, descubrir, equivocarse y aprender de sus errores... invitar a los niños a poner palabras a lo que han hecho, a compartir sus descubrimientos, dudas, creaciones...» (Pep Llenas: «Desde la verja del patio podemos ver la nieve del Canigó»)

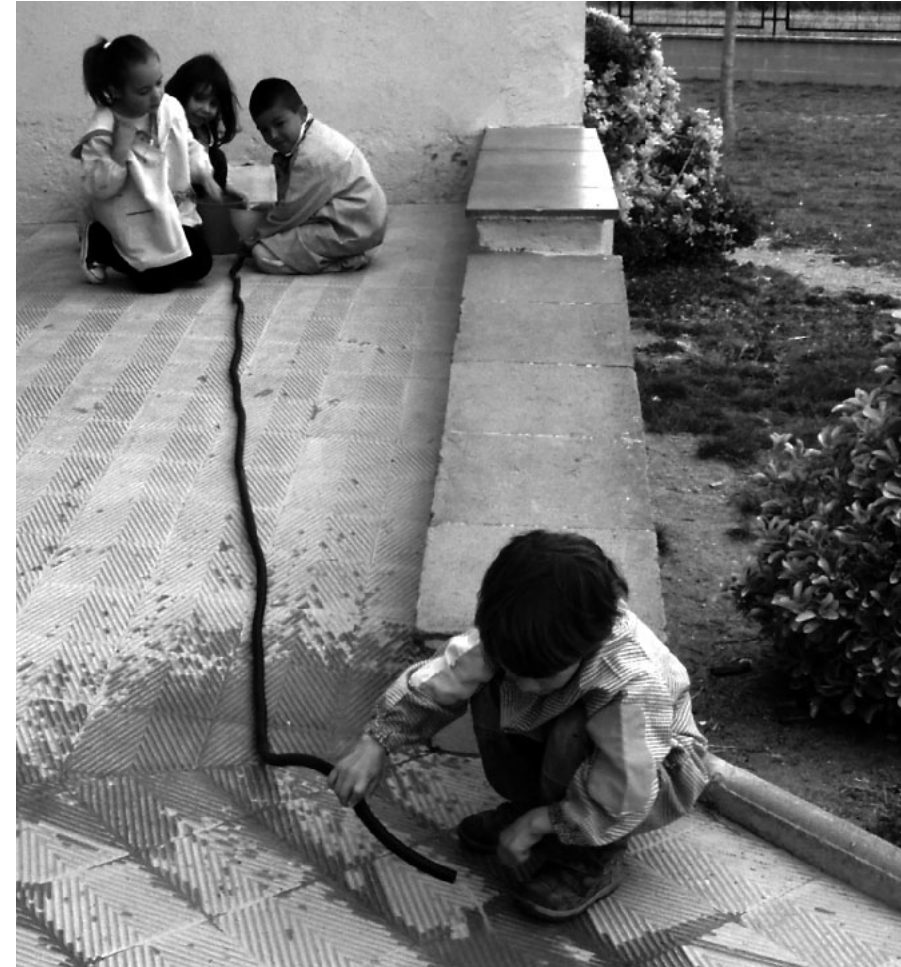
Continuamos experimentando nuevas maneras de hacer llegar el agua de un lado a otro. Ahora utilizamos tubos flexibles y largos donde vertemos el agua por un extremo con un embudo. Después de diversas comproba-

ciones constatamos que, al tratarse de un tubo bastante largo, hay que buscar más inclinación.

Levantando el tubo más arriba el agua puede llegar al otro lado. Si dejamos buena parte del tubo en el suelo, el agua no tiene suficiente presión. Tenemos que levantar el tubo muy arriba para conseguir más presión.

Y continuamos haciendo nuevos inventos, buscando distintos niveles para experimentar el paso del agua de extremo a extremo de los tubos.

Este es un proceso, pues, que se va tejiendo a partir de las hipótesis que se van planteando,



actuando sobre los materiales, compartiendo descubrimientos, probando y comprobando. Pero, sobretodo, con predisposición para captar y recoger las ideas y propuestas de los niños y las niñas y darles un sentido.

En definitiva, una manera de acercarlos a conocimiento y comprensión de la realidad de forma crítica y participativa. ■

La historia de mi vida

Todos somos importantes, especiales e irrepetibles. Nuestro nacimiento, evolución, gustos, hábitos y

rutinas hogareñas, y nuestra familia nos hacen ÚNICOS. Darnos a conocer con todas nuestras especificidades nos hace sentir orgullosos de nosotros mismos y felices de ser aceptados y queridos tal y como somos.

Esto es lo que quisimos trabajar con los tres grupos de 4 años del CEIP Teresa Berganza de Boadilla del Monte, y tras plantearse a los padres y madres en la reunión de inicio de curso (parte coparticipativa), le fuimos dando forma al proyecto.

Cada semana uno de los niños y las niñas de cada grupo serían los encargados, con la ayuda de su familia, de relatarnos la historia de su vida.

En el grupo de cuatro años de la escuela Teresa de Berganza, hemos podido aprender todos de todos, compartiendo momentos irrepetibles, siendo protagonistas en primera persona de la actividad, y en colaboración con las familias.

Raquel Olivar

Tras elaborar un calendario asignando a cada niño una semana lectiva completa, los maestros nos pusimos

«manos a la obra» para elaborar un material que recogiese momentos de la vida y preferencias significativas con el fin de que nuestros estudiantes las compartiesen con los demás. Dicho material era entregado con anterioridad (la semana previa) para que, con ayuda de las familias, fuesen cumplimentándolo y lo trajesen a la escuela el lunes por la mañana.

Dado el lugar en el que trabajamos quisimos que todo el proyecto tuviese una esencia:

COMPARTIR

tanto en el terreno emocional como en el

material, eliminando así el protagonismo personal y confiriéndole una gran importancia al dar y al recibir en un proceso de creación compartida.

El momento de la jornada elegido para compartir, fue la asamblea de la tarde. Así, establecimos una rutina que comenzaba con una canción:

Esta es la historia de mi vida,
Esta es la historia de tu vida,
Esta es la historia de la vida de... (el nombre del niño o la niña)

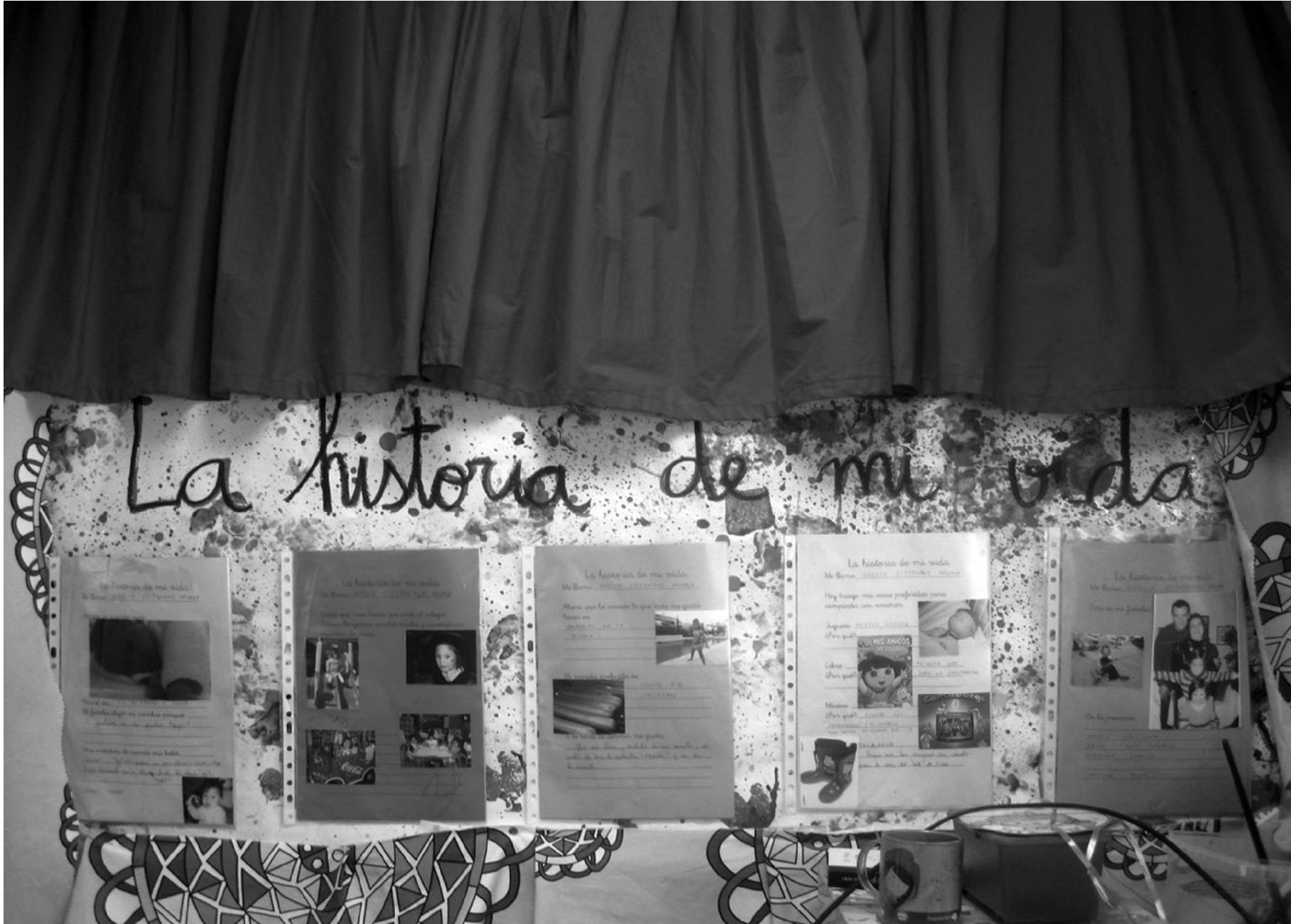
A continuación cada pequeño nos contaba aquello que le habían explicado en casa, o aquello de lo que se acordaba, desarrollando así la capacidad lingüística, y el relato y evocación de algo que nos han contado con anterioridad.



Por último se establecía un turno en el que el resto de compañeros podían preguntar lo que quisiesen. Este momento sufrió una gran transformación a lo largo del proyecto; al principio los pequeños tendían más a contar que a preguntar. Una vez que aprendieron a preguntar tendían a repetir el mismo tipo de preguntas. Pero poco a poco fueron adecuando sus interrogantes, y haciendo preguntas cada vez menos superficiales y más contextualizadas e interesantes.

También escogimos un lugar donde ir exponiendo el material aportado por las familias, un espacio que iba aumentando día a día hasta estar completo. Esto ayudó a enriquecer la estructuración temporal de los pequeños, ya que a cada día de la semana le asignamos un cometido/función/contenido:

Así, todo empezaba el lunes como comienza la vida; naciendo.





Las niñas y los niños nos mostraban cómo eran cuando nacieron (documentado con una foto), bajo el título: «Así era yo cuando nací».

También debían decirnos su fecha de nacimiento, y contarnos por qué su familia había elegido su nombre. Por último debían relatar-nos alguna anécdota que su familia les hubiese transmitido sobre su nacimiento o primeros meses de vida.

Para las niñas y los niños fue una gran satisfacción contar todo eso que les habían contado sus padres en casa. Del mismo modo, la foto de cada uno cuando era bebé hacía crecer en todos los demás una gran curiosidad y un creciente sentimiento de protección y ternura.

La vida continúa, y el martes contamos cómo fuimos evolucionando hasta llegar al cole.



El objetivo de este día era que los pequeños fuesen conscientes y nos contaran sus logros más importantes antes de llegar a nuestra escuela. De este modo, y bajo el enunciado: «Desde que nací hasta que vine al colegio Teresa Berganza cambié mucho y aprendí un montón de cosas.», fuimos descubriendo cómo empezaron a andar, a comer solos, a hablar,..., fue muy divertido, contarlos les hacía sentirse mayores, y aquí ya muchos se acordaban de algún amigo de la escuela infantil, de cómo se llamaban sus maestros,...

Ya hemos llegado hasta el momento en el que nos conocimos; cuando llegamos al colegio, pero ¿realmente nos conocemos? ¿Sabemos cuál es el color preferido de nuestros amigos, nuestra comida preferida?,..., así el miércoles comenzamos a conocernos un poco mejor.

Tres enunciados daban ideas para compartir:
 Lo que más me gusta hacer es:
 Mi comida preferida es:
 A la hora de dormir me gusta:

El jueves tocaba contar sus preferencias más significativas; debían venir vestidos al colegio con su ropa preferida, y traer en una bolsa su juguete preferido, su libro preferido y su música preferida.

El juguete que se quedaba en el rincón más apropiado durante toda la semana, el libro o cuento que contábamos o mirábamos ese día y que también se quedaba en nuestra biblioteca de grupo, y la canción grabada en un CD, que bailábamos o escuchábamos. Las tres cosas se quedaban en el espacio propio del grupo y esperaban a ser reemplazadas por las del siguiente niño/niña el jueves siguiente.

Inevitablemente el viernes se convirtió en el día estrella bajo el título: «Esta es mi familia y aquí os la presento». Era el día en que aprendíamos y escribíamos el nombre de los integrantes de sus familias y venían el papá y la mamá de cada niño o niña a jugar con nosotros en las dos sesiones de la tarde.

Esta actividad era programada entre padres y maestros en una tutoría convocada el miércoles de esa semana. Los padres venían con sus propuestas y entre padres y maestros encauzábamos las ideas y les dábamos forma adaptándolas a las características de los pequeños. La idea era realizar alguna actividad relacionada con sus profesiones, pero también podía estar relacionada con sus aficiones o con alguna característica significativa de las familias.

La sesión de tarde comenzaba con una pequeña asamblea de presentación y rueda libre de preguntas por parte de las niñas y los niños, y a continuación organizábamos tres o cuatro rincones/taller por los que iban rotando los pequeños a lo largo de la tarde.

El simple hecho de realizar una actividad juntos ya tenía un valor formativo importante para todos los integrantes de la actividad; para los padres, que veían a sus hijos y a los demás pequeños desenvolverse de forma natural dentro del aula; para los niños, que se sentía muy importantes y orgullosos de presentarnos a su familia y de conocer a la de los demás, y para la mejora de la relación familia-escuela, traba-

jando en equipo y rompiendo la barrera invisible que a veces se crea en la puerta de nuestros grupos en el segundo ciclo de Educación Infantil, dando lugar a un nuevo lugar de encuentro para compartir.

Al final de la actividad, y tras recopilar la documentación aportada por todos los pequeños elaboramos «El libro de la historia de la vida de...», que actualmente está en nuestra biblioteca de aula y que es uno de los más reclamados por los niños que acuden a él para recordar todo lo vivido el año pasado.

Fue sorprendente ver como la ilusión se acrecentaba según pasaban las semanas, y no sólo en los niños encargados de contarnos su historia: las caras de ilusión se extendían por toda la asamblea deseando saber, escuchar,..., compartir lo que nos tenía que contar cada uno de los compañeros.

Aprendimos todos de todos, compartimos momentos irrepetibles, y todos fuimos protagonistas en primera persona de esta actividad en la que colaboraron todos los agentes integrantes y que favoreció el incremento de la empatía y la autoestima. ■

Entrevista a

Guadalupe Jover

octubre 2013

36

septiembre

Eres una de las impulsoras de la plataforma Stopleywert. Explicanos un poco en qué consiste esta iniciativa.

GUADALUPE JOVER: La Plataforma nace de la voluntad de aunar voces y de alertar no solo a la comunidad educativa sino a la sociedad en su conjunto de lo que se nos viene encima con la LOMCE. La ley se estaba gestando con sigilo y a toda velocidad – ¡querían aprobarla antes del fin de 2012!- aprovechando el desconocimiento de la ciudadanía y el silencio cómplice de muchos partidos de la oposición. Surge a mediados del mes de octubre, cuando se hablaba mucho de recortes pero nada aún de la Ley Wert.

La propuesta de Ley Orgánica para la Calidad Educativa del ministro Wert, conocida con el nombre de LOMCE, ha originado una fuerte oposición entre los profesionales de la educación y las familias. Hablamos con Guadalupe Jover, impulsora de la Plataforma Stop Ley Wert.

David Altimir

De ahí que colectivos como Juventud Sin Futuro, A. M. Rosa Sensat, Red IRES, Ciudadan@s por la

Educación Pública o ATTAC, entre otros muchos, decidiéramos unirnos para intentar hacer frente a una ley enormemente segregadora, mercantilista y antidemocrática.

Justo es decir que el impulso dado a la plataforma por Federico Mayor Zaragoza fue determinante para lograr que nuestro mensaje llegara un poco más lejos.

Entremos a desgranar el contenido de la ley. ¿Qué referencias hace en relación a la educación infantil este texto?

G. J.: Ninguna. Absolutamente ninguna. La LOMCE en realidad no consta, hasta el momento, más que de un largo preámbulo y un artículo único donde se van modificando aspectos de la ley anterior, la LOE. Casi todos los cambios introducidos afectan a la educación secundaria y la formación profesional. La educación primaria apenas es tenida en cuenta, y la educación infantil... ni rastro de ella.

Que no aparezca demasiado esta etapa educativa es bueno por un lado porque no corremos el riesgo que se desmonte nada, pero por otro lado esta ignorancia no es nada esperanzadora...

G. J.: No, no es nada esperanzadora, y los indicios que vamos teniendo son cuando menos inquietantes.



Guadalupe Jover, en la Escuela de Verajno de Rosa Sensat, 2013.

Por una parte, las inadmisibles declaraciones del Ministro acerca de que la etapa 0-3 «no es educación, creo que es básicamente conciliación (...); no es parte del proceso educativo.» ¿Pero en qué manos estamos?

Por otra, el hecho de que en la ley se subraye que «La Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y los ciclos de Formación Profesional Básica constituyen la educación básica», por lo que los otros niveles, educación infantil entre ellos, pueden dejar de ser gratuitos. Esto abre las puertas, ya de par en par en algunas comunidades autónomas, a la gestión privada, y de pago, de los centros de educación infantil.

¿Qué consecuencias tiene esto? En primer lugar, que muchos críos y crías quedarán extramuros de la educación infantil simplemente por razones

económicas. En segundo lugar, que empresas sin ningún tipo de conocimiento de lo que significa educar, emblemático es el caso de EULEN, empresa de limpieza, se harán cargo de la gestión de los centros de educación infantil. Si a todo ello añadimos la falta de recursos, las elevadas ratios, la desaparición de apoyos, etc. el panorama es francamente desalentador. Por eso es importante resistir y alzar la voz y no consentir.

Un modo en que puede influir indirectamente en la educación de los más pequeños es el modelo educativo que se dibuja en este texto para escuelas e institutos.

G. J.: Efectivamente. En el mes de marzo se empezó a hablar de la «evaluación externa»

que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (laboratorio de la nueva ley) quería hacer a criaturas de cinco años. Un examen consistente en pruebas de lectoescritura y de cálculo, para ir marcando ya a fuego los únicos saberes que cotizarán más tarde en la fabricación de mano de obra. Es tremendo decirlo, pero el carácter mercantilista de la ley se proyecta no solo en la consideración de la educación como un nicho de mercado más (las familias como clientes) sino también en la consideración de niños y niñas como mano de obra y nada más. No importa ya su desarrollo integral como personas; no importa ya su formación como ciudadanas y ciudadanos críticos, solidarios, cultos, responsables... y felices.

Y si el mercado lo que necesita son «polos de excelencia», un sector reducido de profesionales altamente cualificados, y masas de trabajadores para empleos precarios, a eso se supeditan nuestros sistemas educativos. Por eso se habla de asignaturas «importantes» y de asignaturas «que distraen». Por eso las palabras que abrían el primer borrador de la LOMCE reducían la educación a factor de competitividad en la arena internacional...

Sin duda que todo lo relacionado con la escuela democrática y participada sale muy perjudicado.

G. J.: ¡Por supuesto! La ley se ha elaborado absolutamente de espaldas a la comunidad educativa y las fuerzas sociales y políticas. Sería interesante rastrear las voces que sí han sido escuchadas, la de la Conferencia



Episcopal, que logra al fin el reforzamiento de la asignatura de Religión y la desaparición de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, o las del FMI y la Comisión Nacional del Mercado de Valores, que lograrán al final si no lo paramos la introducción de la asignatura de educación financiera en las escuelas.

Pero ni a las AMPAS, ni al profesorado, ni los estudiantes; ni los partidos de la oposición, ni los sindicatos, ni las administraciones autonómicas han participado en la elaboración de la ley. Como dijimos en nuestro Manifiesto, «ni un buzón de correo electrónico puede suplantar un diálogo abierto y transparente, ni una unilateral nota de prensa escamotear la proyección pública de lo que deberían ser los foros compartidos de análisis y debate».

Pero además la ley pretende acabar con todo intento de crear una escuela democrática y participativa. La dirección no será ya elegida por la comunidad educativa sino designada por la administración, y tendrá poderes casi absolutos para el diseño del proyecto educativo, para la conformación de la plantilla y para la gestión de recursos económicos, que en gran medida dependerán de la posición que el centro ocupe en los rankings elaborados tras las evaluaciones externas. El consejo escolar queda relegado a funciones meramente consultivas, y al profesorado se le pretende dejar al margen de toda decisión en el proceso educativo de su alumnado: ni el para qué, ni el qué ni el cómo estará ya en sus manos. Ni tiempo tendrá para mirarlos a los ojos de uno en uno, de una en una. Pero no pensamos hacer dejación de nuestra responsabilidad profesional, ¿verdad?

¿Qué acciones hay lanzadas en este momento desde la plataforma?

G. J.: Si en un primer momento quisimos aunar voces dentro del Estado frente a la ley Wert, ahora quisiéramos ir un paso más allá y aunar voces en el ámbito internacional para cuestionar los pilares mismos de esta ley: ¿Por qué es la OCDE la que marca los parámetros de lo que consideramos «una buena educación»? ¿Una buena educación para qué, para quién? Hace falta construir un modelo alterativo al modelo educativo neoliberal, y en esa tarea son muchos los movimientos que en muchos países, como aquí Rosa Sensat, llevan mucha tarea avanzada. ■

El Esteru y las bellotas mágicas

Una historia y un personaje de la tradición popular cántabra

Alexandra Mediavilla

Una mañana la mamá y el papá de Martina se ofrecieron a venir al cole a contarnos un cuento que ellos junto con otro amigo habían creado.

La idea era que nos contaran el cuento y luego hacer realidad la historia que nos presentaban, así que lo organizamos todo y una mañana, en principio como las de siempre, acompañaron a su hija Martina al cole, pero en esta ocasión no se fueron, sino que entraron a clase, se presentaron, compartieron juegos y risas con todos, ..., hasta que nos dijeron que tenían un mensaje que darnos, una historia especial que contarnos.

Rápidamente, nos sentamos todos/as alrededor de ellos. El papá de Martina comenzó a narrarnos la historia del “Esteru” que en compañía de su “Burru” recorría los montes cántabros buscando madera que luego transformaba con sus manos en juguetes y útiles herramientas. Su lema era “Una madera para cada juguete, un juguete para cada niño/a”. Pasado el invierno el Esteru bajaría a los pueblos a entregar esos juguetes, y recogería en su lugar bellotas mágicas que le entregaban los niños y niñas y que ayudarían a repoblar los bosques mermados en los últimos años por la imprudencia del ser humano.

Los niños y niñas de los pueblos cercanos buscaban bellotas, pero no valía cualquiera, sólo servían las mágicas, aquellas que no tuvieran agujeros





érase una vez...



ni bichos. Luego las escondían en bolas de arcilla y las dejaban secar, para así evitar que los pájaros se las comieran y de ahí al monte, donde eran escondidas en la tierra a la espera de que la magia sucediera y de ahí creciera un precioso árbol.

La historia es preciosa, y el personaje del “Esteru” acompañado por su “Burru” resulta muy cercano, tanto que decidimos seguir sus consejos. Salimos en busca de bellotas, recogimos aquellas que pensamos que podían ser mágicas, las escondimos en arcilla y las dejamos secar como decía el Esteru. A la mañana siguiente, aparecieron escondidas en pequeñas macetas con tierra.

Un par de meses después, descubrimos una gran sorpresa. En una de las macetas estaba creciendo algo..., un pequeño árbol, nuestro roble, que con cariño y esmero cuidamos y observamos.

La experiencia ha resultado muy gratificante en todo momento. Desde la historia, que nos acerca un personaje de la cultura popular cántabra y que nos transmite la importancia de cuidar nuestros bosques, ríos, animales, ..., como fuente de vida y riqueza, hasta el hecho de que fueran un papá, una mamá y su hija, quienes nos presentaran esta historia y a un personaje que sin ninguna duda nos ha cautivado. ■

Leer en familia

Una propuesta de trabajo colaborativo para el desarrollo del hábito lector

La familia, como contexto básico en el proceso de desarrollo humano, se convierte en el punto de partida idóneo para despertar en niños y niñas el gusto por la lectura. En los primeros años de vida, el deseo por aprender, por conocer y por explorar, se muestra de manera natural. Es, por tanto, el momento de empezar a construir buenos hábitos lectores creando espacios para la imaginación, para la construcción de fantasías compartidas en familia, recreando aventuras imposibles, historias y sueños. Todo ello en un ambiente de seguridad, de confianza, generador de lazos afectivos entre padres, madres, niños y libros...

Así, casi sin darnos cuenta, como en un juego, estaremos favoreciendo el hábito lector, ayudando a que niños y niñas asocien la lectura a momentos de diversión, de complicidad, de magia... Más tarde podrán dar el salto para convertir esa fuente de imaginación, que es la lectura, también en un instrumento de aprendizaje escolar.

Definir el papel que las familias asignan a la lectura, es vital para proponer el punto de

partida en este escenario de trabajo compartido. ¿Qué importancia se da en las familias al aprendizaje del proceso lector? ¿Cómo contribuir para que niños y niñas puedan establecer un diálogo comprensivo con la lectura que, además, trascienda esos primeros años? ¿Es posible favorecer desde casa que los niños aprendan a desear la lectura, a vivirla, a participar activamente en ella? ¿Cómo hacer que la lectura, además de ser una necesidad, se convierta en un placer?

El acompañamiento desde el mismo momento del nacimiento se hace imprescindible: contarles historias que les permitan adentrarse en esos mundos fantásticos, hacerlos pensar, sentir, generar ideas, expresar emociones... supone un primer paso, primordial, para iniciar el camino y para que, posteriormente, puedan seguir transitándolo solos.

Conscientes de la importancia de la familia como base de todo aprendizaje y de la necesidad de definir el papel de padres y madres, en el aprendizaje de la lectura y la escritura, un grupo

de madres que componen la Asociación de Madres y Padres del CEIP Amelia Vega Monzón ha desarrollado, durante el presente curso escolar 2012-2013, un proyecto de formación para familias cuyo fin es facilitar herramientas, para la creación de buenos hábitos lectores en casa sin perder de vista el enfoque participativo y global, que implica a diferentes sectores de la comunidad educativa.

Partieron de una intención básica: formar a las familias para intervenir de forma efectiva y coordinada en los procesos que se desarrollan en la escuela, intentando dejar de lado el “enseño como a mí me enseñaron” que suele ser un generador de desencuentro con la escuela.

El álbum ilustrado se convierte en el principal recurso, a partir del cual se diseña la propuesta formativa. Se eligen álbumes ilustrados con textos de buena calidad literaria y con ilustraciones que invitan a adentrarse en las historias.

Desde el primer momento el AMPA cuenta con la colaboración y asesoramiento del Centro de Profesorado de Telde y hace partícipe al

claustro de profesores del colegio, dando a conocer el proyecto en la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Se propone la necesidad de desarrollar una acción formativa que incluya al equipo docente, tanto de infantil como de primaria, para lograr una participación paralela y con criterios unificados desde ambos sectores – familia y escuela– para el desarrollo del proyecto.

La Formación

La formación se inicia con un encuentro para las familias, un sábado por la mañana, con una sesión de “Cuentacuentos”. En el encuentro se da a conocer a las familias la propuesta y la “Maleta del álbum ilustrado”, que esté compuesta por una generosa colección de álbumes ilustrados que el AMPA adquiere con la intención de generar un servicio de préstamo para las familias.

Posteriormente, se organizan tres talleres impartidos por el maestro y Cuentacuentos Daniel Martín, dirigidos unos a familia y otros al profesorado:

El álbum ilustrado: un recurso para el desarrollo del hábito lector.

Construyendo historias: cómo despertar sentimientos, pensamientos e ideas desde la lectura y la escritura.

La lectura compartida: creando espacios de encuentro y complicidad.

Paralelamente a la formación comienza a funcionar el servicio de préstamo, en el centro, convirtiéndose en un recurso muy demandado. ¡¡A día de hoy hay hasta lista de espera, para llevar libros a casa!!



El proyecto con el Álbum Ilustrado se llevó a cabo en ambos ciclos, infantil y primaria, con total éxito en todos los niveles. El interés de los grupos de infantil por leer, escribir e ilustrar, aumentó notablemente en éste curso y se observa, claramente, en los textos espontáneos que generan niños y niñas en las aulas.

El futuro

Para el próximo curso, 2013-14, se ampliará la oferta formativa para las familias y la creación de redes de trabajo colaborativo familia-escuela. Además se promoverán más actividades dentro de las aulas, de modo de integrar cada vez más el trabajo escuela-familia hasta llegar a vivirlo como un proceso global, inherente a la cultura de la escuela.

La meta será consolidar la propuesta, teniendo siempre presente que el objetivo último es construir una plataforma de comunicación entre familia y escuela que contribuya, de manera efectiva, al desarrollo de la competencia lectora y escritora en niños y niñas. ■

Nota

El CEIP Amelia Vega Monzón es un centro situado en Telde, municipio del sureste de la isla de Gran Canaria.

Ana Isabel Santana Arrocha
Asesora del Centro de Profesorado de Telde
Gran Canaria

La infancia del bienestar en riesgo

En estos momentos, en Navarra, vivimos en los centros educativos 0-3 años la amenaza de la implantación, a partir del curso 2013-2014, de un nuevo Decreto Foral 28/2012 que sustituye al que teníamos en vigor desde el 2007.

Esta nueva normativa sigue sin regular las condiciones de escolarización de todos los niños y niñas menores de tres años. De hecho, deja fuera de juego lo que denomina “servicios y establecimientos de ocio, atención o cuidado de niños”. No queremos admitir esta circunstancia porque de nuevo legitima centros sin

ninguna regulación ni inspección. Y esto es muy grave.

Por otra parte, empeora algunas realidades de escolarización (sobre todo con un aumento de ratios o la no obligación, por ejemplo, de que las aulas estén directamente ventiladas desde el exterior). Estas nefastas condiciones ponen en riesgo la seguridad de las criaturas, así como la calidad de atención, cuidado y educación que necesitan, y tienen derecho, en estas edades.

El Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, además, establece diversas condiciones de tratamiento, aplicación



y obligación de este Decreto, generando situaciones de injusticia según localidades y colores de ayuntamientos. Además, se dan casos de convenios y de retrasos en los pagos a las administraciones locales que ahogan el funcionamiento de algunas Escuelas Infantiles de Navarra, que se ven abocadas a cerrar sus puertas, dejando sin atención a familias, niños y niñas.

Desde la Plataforma queremos denunciar esta agresión contra las condiciones de calidad y, por tanto, del bienestar de niños, niñas, profesionales y familias (a las que en 4 años se les han aumentado

un 200% las tasas en las escuelas infantiles).

En esta Plataforma Ciclo Educativo 0-3 años en Navarra hemos iniciado una campaña de acciones de denuncia y movilización concretas.

El pasado 23 de marzo de 2013 celebramos una jornada pública de reflexión, que titulamos La infancia del bienestar, sobre el sentido y significado de la educación para los niños y niñas menores de tres años. En ella, profesionales, políticos y familias establecimos criterios comunes de cómo consideramos que deben ser las condiciones



educativas para estas criaturas. Dicha jornada finalizó con una concentración de denuncia contra las diversas agresiones que estamos sufriendo.

En abril de 2013 emitimos un informe sobre el “Planteamiento, situación y perspectivas de la educación 0-3 años en Navarra”. Este documento fue presentado a los partidos políticos con representación parlamentaria y a los medios de comunicación. En él analizamos, críticamente, el abandono al que el Departamento de Educación está sometiendo a algunos centros de titularidad pública en nuestra Comunidad.

Y, en cambio, existe una política de inicio y favorecimiento de conciertos y de subvenciones a centros privados.

El 13 de mayo de 2013 convocamos una asamblea general para trabajadoras de las Escuelas Infantiles de titularidad pública en Navarra para debatir, definir y concretar actuaciones para paralizar la puesta en práctica de este nefasto Decreto.

El 22 de mayo de 2013, al mismo tiempo que un grupo de compañeras de la Plataforma comparecía en una sesión de trabajo en la Comisión de educación del Parlamento de Navarra,

Nuestra portada



Manos que dibujan las palabras, dichas, o no dichas, sugeridas, descubiertas o creadas, aun moviendo dedos de silencio...

Manos que también sirven para hacer, para decir, para aprender. Aprendizajes y protagonistas diversos...

Imagen de Carmen Muñoz
proporcionada por el
Consejo de *Infancia* en Madrid



convocamos una concentración frente a las puertas de dicha institución. En esta sesión abordamos el tema de una oferta educativa de calidad para todos los niños y niñas, la progresiva gratuidad de los centros, una oferta adecuada (en este momento insuficiente) de plazas en euskara, la posibilidad de establecer una gestión única y pública de todos los centros, la garantía de una condiciones laborales y salariales dignas para todas las trabajadoras, y la elaboración y aprobación de una Ley sobre el 0-3 que dote de dignidad educativa, profesional y económica a este ciclo.

De nuevo, se manifestó la soledad de UPN que gobierna en minoría, solo apoyado por el PP. Toda la oposición, con diversos matices, defendió nuestra propuesta.

Los casos de imputación que, en este momento, están en primera página de la actualidad política pueden hacer cambiar las cosas. Todo está por ver. Las oportunidades están abiertas y son una invitación a ver otros rumbos posibles.

Por el momento, seguiremos luchando –como siempre– con nuevas actuaciones para dotar de dignidad y derecho educativo a todos los niños y niñas menores de tres años.

Ongizatearen haurtzaroa La infancia del bienestar



otik 3 urtetara
de 0 a 3 años

0-3 urte inguruko hausnarketa jardunaldia
Jornada de reflexión sobre la educación en 0-3 años

Isabel Cabanellas

Ongizatearen haurtzaroa La infancia del bienestar

0-3 urteko hezkuntzaren inguruko hausnarketa jardunaldi honetan, eskolaratze baldintzen inguruan elkarrizketan eta eztabaidan jardun nahi dugu; ratioak, arkitektura, kalitatea, familien partaidetza, profesionalen rola, zerbitzuen aniztasuna... Eta garapenerako begirunetsuen diren proposamenak aldarrikatu.

En esta jornada de reflexión sobre la educación de los niños y niñas de 0 a 3 años queremos dialogar y debatir sobre sus condiciones de escolarización: ratios, arquitectura, calidad, participación de las familias, el rol de los profesionales, el proyecto educativo, diversidad de servicios... Y reivindicar las propuestas más respetuosas para su desarrollo.

Lekua: Berriozako auditoriuma

Eguna: 2013ko Martxoak 23

Orduak: 10:00 - 13:30

Parte hartuko dute: Montse Doiz, Txusma Azkona, Cristina Goñi, Alfredo Hoyuelos, Asier Burguete eta Ana Gerendiain

Sarrera-ekarpena (gastuetarako): 3 euro

Zuen zair gaude

Lugar: Auditorio de Berriozar

Día: 23 de marzo de 2013

Horario: 10:00 - 13:30

Intervendrán: Montse Doiz, Txusma Azkona, Cristina Goñi, Alfredo Hoyuelos, Aitor Burguete y Ana Gerendiain

Aportación-entrada (para gastos): 3 euros

Os esperamos

Alfredo Hoyuelos



Begoña Ibarrola (2004): Chusco, un perro callejero. Madrid: SM.

La ilusión de Chusco, un chusco viejo y hambriento, es ser el perro de alguien que le quiera y a quien querer. Sin embargo no está solo, pues sus amigos de siempre están dispuestos a todo para lograr su felicidad.

Es una narración sobre la amistad y la colaboración, un canto a los sentimientos solidarios y al buen corazón. La narración circular lleva al lector a terminar su lectura conmovido con los protagonistas de la historia.

Las ilustraciones de Emilio Urberoaga acompañan y embellecen la narración, regalándole al lector

un gran placer estético.

Es un libro traducido al coreano (Steiner, 2011), al gallego (Primeira Persona, 2012) y al euskara (2012) y, próximamente, al catalán (Cruilla, 2013) y al inglés (Primera Persona, 2013).

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Vea Vecchi: *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Morata: Madrid, 2013.

La obra que tenemos en las manos narra, desde vivencias y reflexiones propias, el sentido del taller en experiencia reggiana. Pero hablar del taller en las escuelas de Reggio Emilia es sentir cómo una tela de araña teje significados entre todo lo que concierne a la cultura de este enfoque educativo: la organización precisa de las escuelas, el rol de las profesionales, el valor de la escucha, observación y documentación, la poética de las relaciones, la función de la cocina y del personal de limpieza en la escuela, las características arquitectónicas y estéticas del espacio-ambiente, el alcance de la participación de las familias en el palpitante democrático de la escuela en la ciudad, la importancia de lo bello y lo artístico en el cruce de imaginarios posibles...

La autora, Vea Vecchi, es una atelierista histórica de la Scuola dell'Infanzia Diana de Reggio Emilia para niños y niñas de 3 a 6 años. En ese centro, un laboratorio de experimentación pedagógica, Vea ha llevado a cabo proyectos extraordinarios junto a niños, niñas, maestras, familias, pedagogos y también junto a Loris Malaguzzi, convirtiéndose de esta forma, en muchas ocasiones, en su voz documental. En la actualidad, Vea sigue trabajando en nuevos proyectos en Reggio Children.

Cuando conocí a Vea me sorprendieron –entre otras cosas– su particular presencia física, su disposición en todo momento a discutir y confrontarse (que no enfrentarse) con las maestras sobre las ideas que emergían continuamente en la escuela, su curiosidad insaciable, su capacidad dialógica con

los niños y niñas y su amor por la belleza. Y, sobre todo, me estremeció su forma de mirar la cotidianidad de la escuela, siempre con los ojos de la novedad, con esa extrañeza típica del artista.

Vea, en las distintas páginas, habla de todo esto sin caer en el riesgo de convertirse en un manual formal o en un recetario. De hecho, la obra está llena de profundas reflexiones que son una invitación a caminar junto a los senderos, vericuetos y jeroglíficos por los que la autora ha transitado o está viviéndose actualmente.

Esta atelierista nos invita, a través de reflexiones y múltiples ejemplos entresacados de su práctica educativa con los niños y niñas, a ponernos en un camino, en un tránsito, en una aventura para desvelar los misterios y tesoros profundos del sentido del taller y de una experiencia en una ciudad. Pero el libro es también una provocación permanente a pensar la educación con otra mirada alejada de los cánones sólo pedagógicos, psicológicos o didácticos que, a veces, encierran a la escuela en planteamientos miopes, rígidos y excesivamente disciplinares y disciplinados. Es, así, un viaje de vuelta hacia cada realidad diferente para todas las personas que trabajamos a diario en centros educativos. La lectura de este libro no deja indiferente: fascina, molesta, encanta, hace reír, pensar, soñar, detiene, descubre, desvela y, sobre todo, hace preguntarse de otra manera el arte de educar.

También es una obra transdisciplinar que puede servir como reflexión y proyecto a estudiantes, formadores, artistas, pedagogos, investigadores o arquitectos.

Alfredo Hoyuelos

Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

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

Pago: Por talón adjunto a la suscripción

Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Entidad	Oficina	Dígito control	Cuenta/libreta

Firma del titular

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

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

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

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

Consejos Autonómicos:

Andalucía: Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Carmen García, M.^a Carmen Láinez, Juan P. Martínez, M.^a Remedios Molina, M.^a Gracia Moya, Carmen Ortiz, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Maribel Serralvo
Asturias: Jorge Antuña, Alejandra Campo, M.^a José Claudio, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón

Canarias: Rosi Castro, Yaiza Corujo, Lucía Costa, Verónica Durante, M.^a Gema Fernández, Carmen Hernández, Elena Marrero, M.^a José Pinto, Rafaela Quintana, Margarita Rojas, Estefanía Sosa, M.^a Carmen Suárez, Lucía Trujillo
Cantabria: Isabel Bolado, Vero Cólliga, Sergio Díez, Alexandra Mediavilla, M.^a Paz Muñoz, Cristina Salamanca, M.^a Cruz Torrecilla

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

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

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

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

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

Madrid: Soledad Ballesteros, Carmen Cuesta, Avelina Ferrero, Gemma González, Raquel Olivar, Mónica Pérez, Lourdes Quero

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

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

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

Imagen de portada: Carmen Muñoz

Impresión: AGPOGRAF
 Pujades, 124
 08005 Barcelona

Depósito Legal: B-19448-90
ISSN: 1130-6084

Distribución y suscripciones:
 A. M. Rosa Sensat. Tel.: 93 481 73 79

Distribución en librerías y América Latina:
 Octaedro. Bailén, 5. 08010 Barcelona
 Tel.: 93 246 40 02. Fax: 93 231 18 68

P.V.P.: 8,70 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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

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



in-fan-cia *latinoamericana*



subscripción digital gratuita

www2.rosasensat.org/es/revistes/infancia-latinoamericana

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