

A man in a plaid shirt is working with wood at a table. He is surrounded by several children who are looking at his work. The setting appears to be a rural area with a dirt ground and simple wooden structures. The man is using various tools like a hammer and a chisel. The children are sitting around the table, some looking at the man and others at the wood. The background shows a dirt path and some buildings, suggesting a village or a small town.

in- fan- cia

latinoamericana
suscripción gratuita www.rosasensat.org

Una labor de generaciones

Como muchos de vosotros sabéis, compañeros lectores, pocas veces, por no decir ninguna, hablamos en esta página de Cataluña, pero en esta ocasión lo hacemos porque nuestra historia es también la vuestra. Es la historia compartida con vosotros, la del compromiso del maestro para transformar la realidad educativa todavía lejos del sueño colectivo.

Nosotros durante décadas hemos tenido, como referente de la Escuela de Verano, la que en 1914, hace cien años, organizó Eladi Homs por encargo de la Mancomunidad de Cataluña después de un viaje de estudio a Chicago para conocer la labor de Dewey.

El recuerdo de aquellas escuelas de verano de la Mancomunidad, y después de la Generalitat, fue un referente básico en la recuperación de la renovación pedagógica en Cataluña, como lo fue la obra de gobierno de la Segunda República. Es importante recordar en esta página que las conclusiones del Tema General de la Escuela de Verano de 1934 sirvieron de base al gobierno de la Generalitat en 1936, quince días después de iniciarse la guerra, para elaborar el Decreto del Consejo de Escuela Nueva Unificada, donde se reconocía por primera vez en la historia la educación de los niños de 0 a 6 años. Por lo tanto, aquellas escuelas de verano tuvieron una gran influencia pedagógica y política.

Pero durante décadas en nuestro país nos han robado y escondido la historia. Ahora, tanto tiempo después, sabemos que desde hacía años maestros anónimos de la escuela pública de todo el país se encontraban en las Conversaciones Pedagógicas, unos encuentros intencionadamente informales entre iguales para compartir aciertos y dudas, construyendo juntos una escuela nueva.

Sin saberlo, nuestras escuelas de verano son mucho más cercanas a las que organizaban los maestros públicos, pues las nuestras, como las de ellos, son escuelas de verano organizadas por los compañeros maestros, y en ellas se da una gran importancia al compartir experiencias, estar al corriente de las nuevas ideas en educación, de manera especial en Europa y América Latina, para establecer relaciones e intercambios, y se habla de pedagogía y de política.

Hace más de un siglo que algunos, o muchos, maestros están comprometidos en la lucha por mejorar cada día la escuela, y no han claudicado nunca en defender sus ideales, que ahora son nuestros. Por lo tanto, no se puede desfallecer; hay que mantener el compromiso, conscientes de que una generación sucederá a otra para vertebrar la educación y la escuela que queremos, que siempre podrá ser mejor y estará en permanente cambio.

Página abierta			2
Educación de 0 a 6 años	¿Cómo suena mi escuela?	Reina Capdevila	3
Escuela 0-3	Las actividades cotidianas	Tiziana Morgandi	9
	Los espacios y materiales	Paola Fedullo	15
Dibujos	¿Cómo seré yo cuando sea abuelo?...	Pilar Serrano	22
Cómo lo vemos, cómo lo contamos	Familia y escuela, ¿dificultades de comunicación?	Jasone Llona	24
Escuela 3-6	Estar juntos y vivir con serenidad	Ángeles Medina	26
	Perder el miedo a no ser entendido	Elena Cerdá	30
Infancia y salud	Higiene postural para maestros de educación infantil	Luisa Acosta y Fabián Ostiz	35
Érase una vez	La luna rota	Juan Serrano	40
Informaciones			42
Libros al alcance de los niños			43
Mediateca			44

sumario

La calidad educativa va de la mano de la calidez educativa

Reflexiones pedagógicas sobre el artículo «La pedagogía del moco», *Infancia*, 143

Carmen Soto

La calidad educativa la encontramos en todos los reales decretos, decretos, órdenes, disposiciones, etcétera, etcétera. Esa calidad educativa viene recogida en el currículo oficial, pero ¿y la calidez educativa? ¿Dónde viene recogida y desarrollada? ¿En el currículo oculto? El autor del artículo nos ofrece una gran sugerencia: «A través de acciones sencillas, a través de gestos y actitudes del día a día que hacen visible (por muy oculta que parezca) nuestra coherencia o incoherencia pedagógica con el proyecto educativo.»

Rescato del artículo una de las palabras más bonitas que existen: *respeto*.

Todos, tanto educadores como maestros, padres, etcétera, todos hablamos del respeto. Sabemos qué es el respeto, pero ¿sabemos aplicarlo? En la escuela, en la calle, en las casas... todos los niños y niñas merecen ser respetados.

Por lo tanto, analicemos si realmente existe, en el día a día, el respeto mutuo.

El artículo nos ofrece un ejemplo ante un hecho tan cotidiano como es limpiar los mocos a un niño. Y el autor hace referencia al respeto, y para ello menciona la anticipación de lo que vamos a hacer antes de hacerlo sin más.



Nosotros, adultos, exigimos que nos respeten; por ejemplo, queremos que no nos interrumpan cuando hablamos, que no se curiose en nuestras cosas sin permiso, que nos dejen ver un programa sin ruidos ni interrupciones, que cuando nos pongan o quiten algo nos lo avisen, ¿no?

Pero ¿hacemos nosotros lo mismo con nuestros hijos o alumnos? ¿Respetamos una conversación entre dos niños? ¿Abrimos sus mochilas pidiendo permiso primero? ¿Respetamos sus momentos de ocio? ¿Les explicamos que les vamos a quitar la bufanda, por ejemplo?

¿Les avisamos de lo que vamos a hacer? Sinceramente, creo que no.

Por lo tanto, reflexionemos al respecto y, como dice Alfredo Hoyuelos en su artículo: «La profesionalidad y el respeto deben acompañar cada situación educativa en cada contexto.» ■

Carmen Soto

Consejo de Redacción de *Infancia* en Castilla y León

¿Cómo **sueña** mi escuela?



El entorno nos impacta. Todo lo que configura un entorno condiciona la respuesta del que está inmerso en él. La escuela es mucho más que un edificio, es un espacio que acoge, sobre todo a maestros y niños, pero también a familias y otras personas que trabajan o se acercan a ella.

Reina Capdevila

El paisaje sonoro que rodea a los niños

La organización de este espacio induce una conducta, pero no hablaremos de esto. Lo que queremos hoy es darnos cuenta de que en este espacio se produce un paisaje sonoro.

R. Murray Schafer fue el primero que definió el concepto de *soundscape* –paisaje sonoro–, y ha dedicado buena parte de su vida a estudiar la acústica de la vida cotidiana y del entorno con una visión multidisciplinaria del sonido. Utilizó esta palabra para denominar el entorno acústico, el campo total de sonidos de donde estemos.

Murray Schafer considera el paisaje sonoro como una única e inmensa composición musical que se despliega a nuestro alrededor sin interrupción. Nosotros somos al mismo tiempo los oyentes, los ejecutantes y los autores de esta composición. Es decir, se produce una interacción entre nosotros y el entorno.

La UNESCO reconoce el sonido, la tradición oral, los ambientes acústicos y los recuerdos sonoros como patrimonio cultural inmaterial y oral de la humanidad. Según esta institución, hay que salvaguardar, revitalizar, regenerar y difundir los paisajes sonoros, tanto culturales como

naturales, puesto que forman parte de la identidad cultural de cada sociedad.

World Soundscape Project (WSP) es un proyecto a escala mundial que tiene como finalidad grabar los paisajes sonoros actuales, que

están cambiando a ritmo acelerado como consecuencia de la contaminación acústica. Además de preservar entornos sonoros, también lleva a cabo una militancia activa contra la contaminación acústica. Su impulsor y cabeza visible es R. Murray Schafer.

Vemos, pues, la importancia que tiene el entorno sonoro que nos rodea: vivimos, en todo momento, acompañados de un entorno sonoro. De las propuestas recibidas de este entorno se derivarán unas respuestas emocionales, motoras, físicas y también sonoras.

Nos explica Anne H. Bustarret en su libro *L'oreille tendre* una tradición gitana: dice que por cada niño que esperan dentro de una familia hay un miembro de la comunidad que viene con su violín o su guitarra a tocar ante la madre embarazada, y toca una melodía inventada especialmente para aquel niño. Después del nacimiento, la madre avisa al músico no solo para las fiestas familiares sino también cada vez que el



niño lo necesita: fiebres altas, dolor de dientes... puesto que el niño se encuentra mucho mejor cuando oye esta música, su música.

Los niños y niñas, y todos nosotros también, somos receptores y productores de sonidos. Tal y como vamos diciendo, de la experiencia sonora que recibimos derivarán unas respuestas. Por eso nos queremos preguntar cuál es el universo sonoro que rodea a nuestros niños y niñas. ¿Sabemos cuál ha sido su vivencia sonora antes de llegar a la escuela cada mañana? ¿Somos conscientes de qué sonido acompaña nuestros espacios?

El sonido nos informa de un montón de vivencias y, en la medida en que nos lo hacemos nuestro, lo conocemos y lo reconocemos, adquirimos una relación afectiva, física e intelectual sobre él.

Pero nos preocupa que, en un mundo altamente contaminado de sonidos y ruidos, el niño quede indefenso ante la cantidad de estímulos que



no serán interiorizados y que ocuparán su capacidad receptora sin llegar a ser significativos.

El oído, un sentido maravilloso

Tenemos un oído privilegiado que nos permite recibir sonidos armónicos, es decir multiplicidad de sonidos al mismo tiempo, y poderlos discernir uno a uno. Podemos oír el viento, a la vez la voz de la maestra y el timbre de la escuela, y cada sonido nos llega claro y diferenciado del otro. Esta capacidad hace también que, si la cantidad de sonidos que recibimos es muy amplia, dejemos de escuchar; incluso nos puede parecer que ya no los oímos, pero no es así: el oído siempre está abierto, los sonidos nos llegan. Ahora bien, cuando los sonidos se reciben de manera inconsciente hay que plantearse si tiene algún sentido ocupar el espacio sonoro de sonidos evitables.

Un espacio tranquilo, relajado, va íntimamente relacionado con un entorno silencioso, de sonidos suaves, agradables, que invitan a la escucha.

El niño, desde su nacimiento, está preparado para recibir y emitir sonidos. Desde muy pequeño reacciona ante la audición de sonidos y ruidos. En un principio estos elementos del ambiente sonoro, ya sean de origen natural (sonidos de los pasos al andar, la voz...) o artificial (juguetes musicales, discos...), son recibidos de una manera muy indiferente por los niños; irán diferenciándose cada vez más unos de otros cuando les pueden dar una significación o bien actuar sobre ellos.

Desde este artículo queremos invitar a los maestros a hacer un análisis del entorno sonoro del espacio del grupo, del patio o jardín, de la escuela en general, para conseguir un paisaje sonoro más saludable. De manera general, vivimos inmersos en un mundo donde la música grabada, la TV, la radio, los sonidos de las máquinas... nos acompañan de manera constante. Hay música que ambienta comercios, bares, coches, teléfonos (¿por qué no me puedo esperar en silencio para hablar con el interlocutor?)... Necesitamos encontrar espacios de silencio para que la escucha pueda descubrir los sonidos escondidos, para las sutilezas, para el misterio, para la maravilla.

Ya en el año 1969, el Consejo Internacional de Música de la UNESCO aprobó una resolución histórica. Por primera vez un conjunto de destacados músicos de todo el mundo denunciaron la violación social al derecho individual al silencio:

«Denunciamos unánimemente la intolerable violación de la libertad individual y del derecho que cada uno tiene al silencio, a raíz del uso abusivo, en lugares privados y públicos, de música grabada y radiodifundida. Solicitamos al Comité Ejecutivo del Consejo Internacional de Música que inicie un estudio desde todos los puntos de vista –médico, científico, jurídico–, sin despreciar los aspectos artísticos y educativos, y con vistas a proponer a la UNESCO y a las autoridades que correspondan medidas orientadas a poner fin a estos abusos.»

Estar expuesto a una sobreestimulación auditiva nos lleva a tomar medidas para defendernos, y esto pasa por seleccionar y/o eliminar algunos de los sonidos o mensajes sonoros. Cerramos los oídos a aquello que ya no queremos o no podemos escuchar.

Los niños pequeños, a veces, nos sorprenden por la atención que prestan a un sonido que a nosotros ya nos ha pasado desapercibido. El soni-



do nos informa, nos orienta, nos afecta emocionalmente; a menudo nos ordena. Reconocemos sonidos que están relacionados con situaciones cotidianas. Por ejemplo, los sonidos que nos rodean la hora de comer: mesas y sillas en movimiento, platos y cucharas, vasos y jarrones, el carro de la comida que llega por el pasillo, el timbre o la campanilla que marca la hora en que las familias vienen a buscar a los niños...

Averigüemos cuál es el paisaje sonoro en un día en la escuela. Grabemos, escuchemos, y analicemos. Documentemos el sonido. ¿Cuál es el momento de más ruido? ¿Cuál el de más silencio? ¿Cuáles son los sonidos más habituales? ¿Los reconocemos? ¿Los utilizamos? ¿Qué sonidos o ruidos son evitables? ¿Cómo reaccionan los niños ante el silencio? ¿Cuándo ponemos música? ¿En qué momentos? ¿Por qué? ¿Hay un objetivo claro? ¿Utilizamos la música como música de fondo? ¿Nos da miedo el silencio?

Aprovechemos los sonidos del entorno para escuchar y conocer sus cualidades. Hay que buscar adjetivos para los sonidos: ¿es agudo?, ¿metálico?,

¿rugoso?, ¿fuerte?, ¿corto?, ¿estridente?, ¿dulce? Intentad escuchar estos sonidos en medio de un ambiente sonoro no contaminado, limpiando los sonidos innecesarios. Disfrutemos de un mundo sonoro natural.

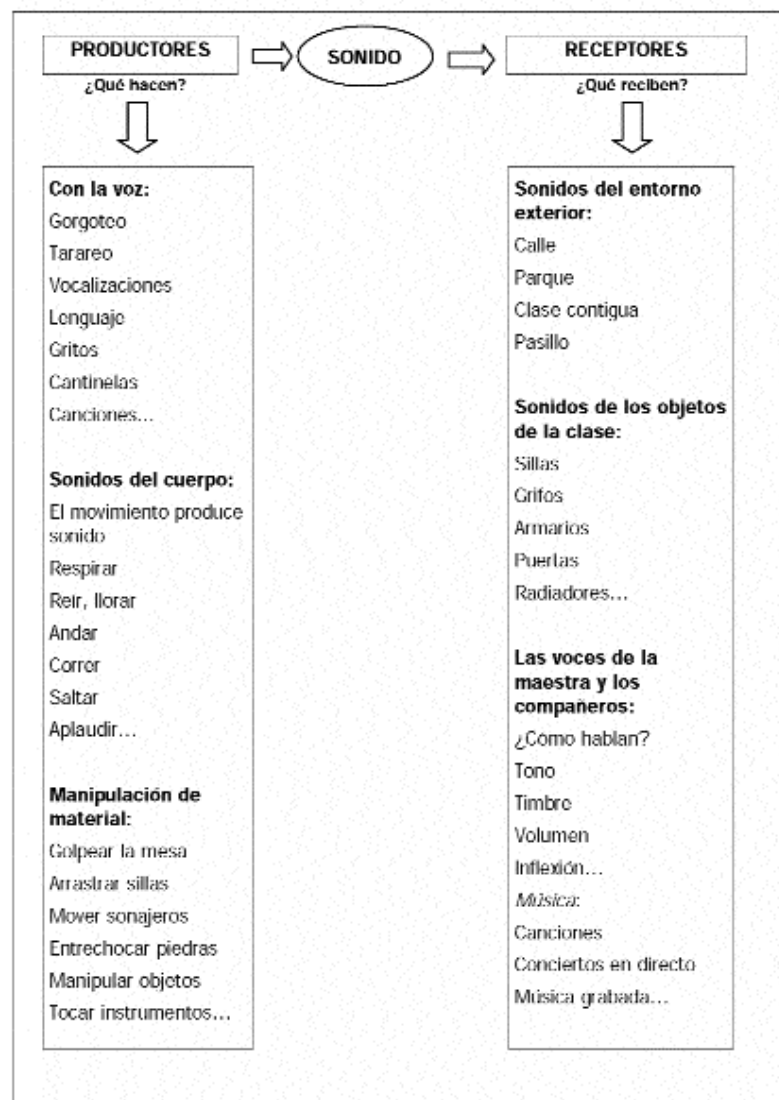
Para escuchar necesitamos una actitud de atención, de concentración, y en la convivencia en un entorno ruidoso o demasiado lleno es fácil perder estas condiciones.

Los niños, en el juego libre, son productores de sonido (vocalizaciones, tarareos, onomatopeyas, con el cuerpo, en la interacción con el material...). No es necesario ocupar con música grabada estos momentos, ni con nuestra voz, a menudo demasiado presente.

Nuestra voz se vuelve un sonido habitual en el día a día de la escuela. Es importante darnos cuenta de cuál es nuestro timbre, el volumen con que hablamos, las inflexiones de la voz que utilizamos...

Somos receptores y productores del sonido

El sonido que recibimos puede convertirse en un referente para nuestras producciones. De la escucha y de los modelos sonoros recibos, se derivará un tipo u otro de producción. Por eso nos parece pertinente preguntarnos cuáles son los referentes sonoros de los niños.



Hagamos una radiografía sonora de la escuela, detengámonos a escuchar:

- ¿Qué sonidos llegan del exterior?
- ¿A qué horas?
- ¿Son molestos?
- ¿Podemos aprovechar algunos?
- ¿Los hay cotidianos que podamos relacionar con una acción o bien con un horario determinado?
- Identifiquemos la parte más tranquila de la escuela.
- Identifiquemos la parte más ruidosa de la escuela.

Conscientes de la variedad de sonidos y ruidos, analicemos:

- ¿Cuáles podemos considerar contaminantes?
- De éstos, ¿cuáles son evitables y cuáles inevitables?
- De los inevitables, ¿podemos intentar reducir su impacto? ¿Cómo?
- ¿Cuáles pueden ser interesantes?
- ¿Cuáles aprovecharemos como recurso para concienciar a los niños del mundo sonoro?
- ¿Qué sonidos nos han descubierto los niños?

Intentemos una clasificación:

- Sonidos externos: tráfico, vecinos, campanas, animales...
- Sonidos internos: teléfono, calefacción, puertas, la voz de los mismos niños y niñas...

Como adultos, paremos unos instantes y, en silencio, escuchemos. En una hoja, hagamos un palito por cada sonido que identifiquemos durante un minuto. Démonos cuenta de si el entorno está muy lleno de ellos o no.

Vayamos con los niños a cazar sonidos por la escuela: salimos todos juntos en silencio a escuchar sonidos, hacemos ver que los cazamos y los ponemos en un cesto. Cuando volvemos a la clase contamos la cacería.



¿Dónde está la cajita? Dad cuerda a una cajita de música y escondedla. Averiguando de dónde proviene el sonido, la encontraremos.

Ofrecemos cestos con material sonoro de diferentes texturas y sonoridades, pensando también en la manera como se consigue el sonido, para desplegar diferentes posibilidades de acción motriz: conchas, guijarros, hojas secas, frutos secos, bolillos, tubos metálicos, etcétera, para golpear, frotar, chocar...

¿Y nuestro cuerpo, cómo suena? Descubramos la sonoridad de nuestro cuerpo: sonidos externos, internos, provocados, involuntarios...



Grabemos las producciones sonoras de nuestros niños y escuchémoslas. ¿Qué descubrimos?

Para acabar

En nuestras escuelas los niños se acercan a diferentes formas de percibir y de representar el mundo. A partir de estas primeras experiencias, se originará una estructura que los acompañará toda la vida. Seamos conscientes de todo lo que les ofrecemos y hagamos un balance para poder analizar y repensar cómo tiene que ser el entorno sonoro de nuestra escuela.

*Un día, en el expreso de Soria a Monterde,
vi que subía un hombre con una oreja verde.
No era ya un hombre joven sino más bien maduro,
todo menos su oreja, que era de un verde oscuro.
Cambié rápido de asiento y me puse a su lado,
para estudiar el caso de cerca y con cuidado.
Le pregunté:
–Esta oreja verde que tiene usted, señor,
¿cómo es de color verde si ya es usted mayor?
–Puede llamarme viejo –me dijo con un guiño–.
Esta oreja me queda de mis tiempos de niño.
Es una oreja joven que sabe interpretar
voces que los mayores no llegan a escuchar:
Escucha la voz del árbol, de la piedra en el suelo,
del riachuelo, del pájaro, de la nube en el cielo.
Y comprendo a los niños cuando hablan de estas cosas
que en la oreja madura resultan misteriosas.
Esto me contó el hombre con una oreja verde
un día en el expreso de Soria a Monterde.*

Gianni Rodari ■

Reina Capdevila, profesora de pedagogía musical

Bibliografía

- BARENBOIM, D. *El sonido es vida. El poder de la música*. Barcelona: Ediciones Belacqua, 2008.
- BUSTARRET, A. H. *L'enfant et les moyens d'expression sonore*. París: Les Éditions Ouvrières, 1985.
- BUSTARRET, A. H. *L'oreille tendre*. París: Les Éditions Ouvrières, 1995.
- CAPDEVILA, R. *Descobrim el so dels infants*. Barcelona: A. M. Rosa Sensat, Revista *Infància* 175, 2010.
- GUARDIET, M. A. (2000) «L'escolta necessita un paisatge sonor no contaminat en *L'audició musical a l'educació infantil i primària*». www.xtec.cat/recursos/musica/audicio/ www.xtec.cat/recursos/musica/audicio/capitol02.html
- QUEROL, J. *Sons i sorolls, guia informativa i proposta d'activitats per millorar la qualitat acústica*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Col·lecció guies de l'agenda 21 escolar. 2011.
- SCHAFER, R. M. *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi, 1965.
- SCHAFER, R. M. *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi, 1967.
- SCHAFER, R. M. *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas, 1993.

Nota:

The Washington Post organizó una experiencia para investigar la percepción, los gustos y las prioridades de la gente. Un violinista se puso a tocar en medio de la estación del metro obras de Bach, Schubert, Massenet... En 45 minutos solo siete personas se pararon: un niño de cuatro años fue el que más atención le prestó, y recogió 32 dólares. Este violinista era Joshua Bell, con un Stradivarius del 1713 (valorado en 3,5 millones de dólares), que dos días antes había actuado en el Teatro Boston a 100 dólares la entrada. La pregunta es: ¿podemos, en un ambiente cotidiano y una hora inusual, apreciar la belleza? Si no podemos parar unos segundos a escuchar uno de los mejores músicos del mundo cuando toca una maravillosa partitura, ¿cuántas otras cosas extraordinarias nos podemos perder por no saber apreciarlas?

Las actividades cotidianas

La autora nos invita a repensar las actividades recurrentes de la vida cotidiana, la relación entre atención educativa y aprendizaje y los espacios, como parte integrante del proyecto pedagógico, con el objetivo de dar respuesta a cada niña y cada niño de una manera privilegiada e individualizada y favorecer así el desarrollo de las competencias de cada uno.

Tiziana Morgandi

El proyecto pedagógico de las escuelas infantiles debe contemplar desde los momentos de cuidado y atención hasta los espacios y materiales necesarios para realizarlos y sustentarlos explicitando la riqueza educativa que las caracteriza.

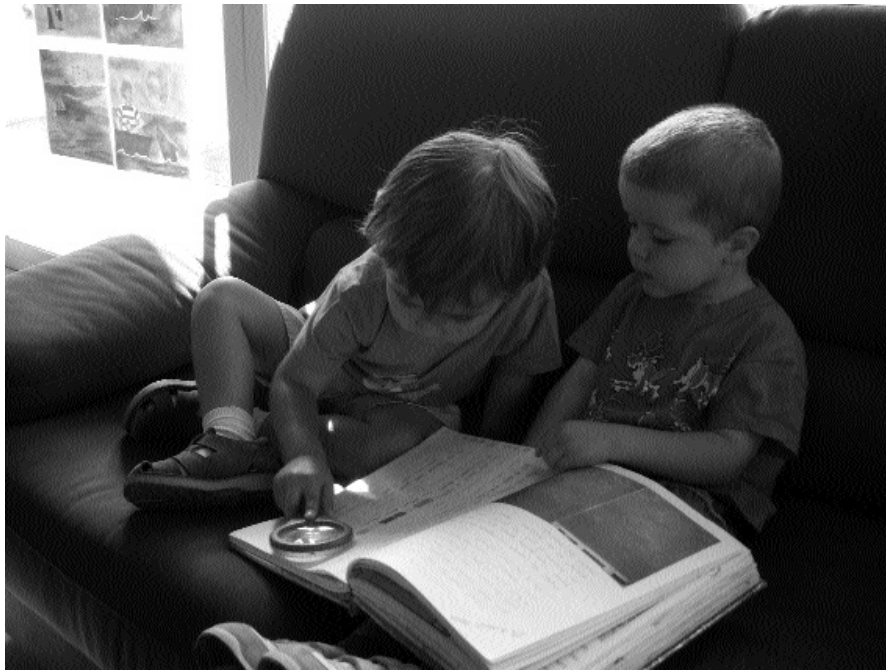
Metodológicamente, el proyecto educativo debería ponerse en marcha a partir de la observación de los niños para poner a punto una organización caracterizada por propuestas, oportunidades e intervenciones que respondan a las necesidades, los intereses y las competencias de cada uno, a través de modalidades y estrategias coherentes con los objetivos identificados. En particular, se debería garantizar una atención privilegiada e individualizada, el reconocimiento de las especificidades y los tiempos de cada niño desde una óptica de elogio del ritmo pausado y de la posibilidad de repetir experiencias como condición para descubrir, conocer, aprender. Todo esto se puede producir a través de la creación de un contexto de clima distendido, oportunidades ricas y estables, promoviendo, entre otras cosas, la autonomía –autonomía entendida como la posibilidad para cada niño de hacer con placer lo que siente, en el seno de una relación con el adulto que reconozca competencias y no haga demandas de anticipación o de forzamiento. A continuación

proponemos algunas orientaciones que pueden favorecer la organización de experiencias y situaciones para los niños de dos a tres años de una escuela infantil.

Las actividades recurrentes de atención representan experiencias significativas en el proceso de construcción de la propia identidad y, si están marcadas por la estabilidad y la regularidad, dan al pequeño un sentido de continuidad y previsibilidad que genera seguridad afectiva, autonomía y sentido de competencia. Más específicamente, las experiencias de atención constituyen la base para la construcción de un Yo auténtico, favorecen los procesos de concentración y atención, constituyen la base para explorar, descubrir, conocer, comunicar, construir relaciones. Entre las actividades cotidianas, el momento de la comida puede representar un rato tranquilo, un momento caracterizado por la convivencia entre los niños, pero también entre niños y adultos. Es una ocasión para conversar en un contexto «estéticamente apetecible», que permita a niños y a adultos vivir y disfrutar este momento fundamental de la jornada en un clima placentero y relajado, sin prisas ni presiones inútiles y contraproducentes, por ejemplo, respecto al tipo y la calidad de los alimentos que un niño «debería» comer. Favorecer la autonomía significa, de hecho,

permitir también que el niño o niña elija, aunque dentro de un abanico de propuestas decididas por el adulto. El lugar de la comida, si está situado dentro de un espacio polivalente, debería estar amueblado con elementos que le den la connotación de su función; por ejemplo, con un desayuno que contenga todo lo necesario para que los niños y niñas puedan poner la mesa, una cesta con la fruta y otros materiales que hablen de esta actividad. Por ello, la mesa debería prepararse con un mantel de tela que la haga más cálida y acogedora, la distinga respecto de otras actividades, amortigüe los ruidos... La vajilla debe ser preferiblemente de cerámica y de vidrio, y, gradualmente, sobre la base de las observaciones hechas con los niños y niñas se podrían proporcionar tenedores y cuchillos, y los baberos podrían sustituirse por servilletas de tela. Todos los muebles y los materiales del momento de la comida deberían ser adecuados a las diversas alturas y dimensiones de los niños. Por ejemplo, los vasos deberían poder cogerse con facilidad, las jarras deberían ser pequeñas para que los niños y niñas se pudieran poner el agua solos, o los cucharones, de dimensiones reducidas para permitir a los niños que





lo deseen servirse directamente la comida. A esta edad, efectivamente, los niños y las niñas pueden ser cada vez más autónomos y competentes en el momento de la comida, a condición de que el pensamiento del adulto predisponga para ellos un ambiente facilitador, a su medida.

También el momento de dormir está lleno de significados simbólicos intensos: dormirse significa abandonar la realidad y, por lo tanto, es necesario sentirse tranquilos, en un lugar conocido y con cosas conocidas para abandonarse y satisfacer esta importante necesidad fisiológica. Precisamente por ello en la fase del dormirse los rituales se convierten a menudo en fundamentales. La preparación para el sueño debería estar caracterizada por un tiempo y unas acciones distendidas, sin aceleraciones: esta situación cotidiana representa, de hecho, una ocasión para el logro y la realización de competencias relacionadas con el propio cuidado, como desnudarse y poner la ropa en un espacio personal, preparar el propio lugar de dormir en un clima de calma que permite la participación y da gusto a esta experiencia. El sitio debería ser recogido, en penumbra, que pueda ser polivalente con la incorporación de esteras, que durante el día son la base para los juegos y

sobre las que, en el momento de la preparación para dormir, los niños –quizás con la ayuda de los adultos– colocan todo lo necesario para acostarse: colchón, almohada y manta personales, objetos traídos de casa o escogidos de los del grupo. La situación de proximidad que se crea entre los niños y niñas, quizás a través de la disposición en islas de las diversas zonas de dormir, favorece el propio sueño porque, como ya se ha dicho, las relaciones entre ellos y los gestos de recíproco cuidado o de mimos que algunas veces se pueden observar son muy importantes: dan seguridad y ayudan a la relajación necesaria para llegar al sueño. En este momento de la jornada, la presencia del adulto se puede modular sobre la base de las diversas necesidades que definen, en cada momento, las intervenciones. En general, un sofá cómodo puede constituir el espacio de la educadora, que de esta manera es visible para todos los niños y constituye, pues, un punto de referencia fácilmente identificable. Los ritmos de dormirse, de sueño y de despertar deberían calibrar el máximo posible sobre las exigencias individuales. De hecho, aunque los niños y niñas de esta edad pueden tener ciclos similares de sueño, puede haber tiempos diversos que se deberían captar y respetar.

Un niño debería poder despertarse con modalidades y tiempos espontáneos para evitar pasajes bruscos del sueño a la vigilia o interrupciones del sueño profundo, que pueden generar malestar. Entre las actividades recurrentes dedicadas a la atención, el cambio y la limpieza personal representan experiencias con un alto valor relacional y simbólico, una ocasión preciosa pero delicada para la construcción de la seguridad afectiva y de la autonomía del niño.

El tercer año de vida se caracteriza generalmente por importantes conquistas, como el control de los esfínteres, al que los adultos de referencia dan un protagonismo quizás demasiado importante como indicador de desarrollo. Esto puede crear un clima que el niño o niña percibe como de fuertes presiones y expectativas respecto a él. De todo ello puede generarse un sentido de inseguridad que desemboca, a veces, en oposición y agresividad derivados del sentido de inadecuación vivido por el pequeño, por la discrepancia entre sus intereses y competencias y las demandas que le hace el adulto.

El control de los esfínteres está, de hecho, ligado a la maduración neuromuscular, y respecto a ello se pueden observar en el niño habilidades



conectadas con esta competencia: es capaz de subir y bajar escaleras y también puede sentarse y levantarse del orinal de manera autónoma.

Junto con estos aspectos, hay que considerar algunas señales que da el niño con respecto a esta conquista, y es importante saber leerlas e interpretarlas para captar «el momento adecuado». Por ejemplo, cuando empieza a sentirse incómodo por el hecho de ir mojado, o bien cuando en varias ocasiones de cambio el pañal está seco, o también cuando es él mismo quien señala que reconoce el estímulo. También el grupo de niños y niñas puede representar, como para las demás actividades de atención, un recurso, y ayudar a vivir serenamente esta experiencia también a través de la imitación y la complicidad.

Otro elemento ineludible es el de compartir y colaborar con la familia respecto a esta elección educativa. En general, es importante que el momento de ir al baño sea cada vez más participativo por parte de los niños y niñas, que a esta edad pueden empezar a querer usar los pequeños inodoros, a limpiarse solos con el papel higiénico, a tirar de la cadena o, antes, a participar en el momento del cambio —tal vez cuando están de pie en lugar de estirados—; todo ello, en cualquier caso, en el

respeto de los tiempos individuales. Intercaladas entre las actividades de cuidado del cuerpo, el niño vive durante su jornada situaciones de juego y actividades más estructuradas propuestas por el adulto, que deberían, sin embargo, permitirle adoptar una actitud lúdica.

Como ya hemos afirmado, es fundamental que las oportunidades y las propuestas respondan a las necesidades, los intereses y competencias de los niños y las niñas en el tercer año de vida. Por lo tanto, en el espacio del grupo deberían encontrar un lugar con propuestas temáticas para el juego simbólico, como por ejemplo los disfraces, que permiten a los niños y niñas jugar roles parentales que forman parte de su vida cotidiana; la cocina; las muñecas con objetos de verdad que promueven el juego de hacer ver. Los objetos propuestos, además, deberían tener en cuenta las diferencias de género y de los contextos culturales de procedencia de los niños y niñas.

Otros ejemplos de oportunidades lúdicas pueden ser los juegos de construcción de tamaños y materiales diversos, todos los materiales que pueden sostener y promover el juego de exploración y de descubrimiento, el rincón de lectura, los trasvases –ya sea como propuesta específica

hecha por el adulto o como oportunidad de que los niños encuentren materiales para dejar huellas gráficas y pictóricas–, los materiales para experimentar con luces y sombras.

Cabe recordar finalmente las ricas oportunidades que puede ofrecer el ambiente externo, que, si están bien proyectadas, representan un recurso que hay que valorar. En el juego, como en todas las actividades del niño, la organización de los espacios y de los materiales asume un valor fundamental. Más allá de las reflexiones ya formuladas respecto a este aspecto del proyecto educativo, también hay que subrayar que el espacio debería estar organizado en «rincones» bien caracterizados, delimitados por crear zonas de juego protegidas, con materiales accesibles, dispuestos con cuidado, y variadas en cuanto a los materiales con que están construidas, en particular privilegiando los materiales naturales y evitando el plástico. En la edad de asistencia a la escuela es importante garantizar un ambiente tranquilo, que puede convertirse en un punto de referencia si está caracterizado por materiales conocidos, en equilibrio con otros nuevos, que se pueden añadir más adelante sobre la base de las observaciones hechas de todo lo que hacen los niños con las propuestas que tienen a su disposición. Cuando construimos

un proyecto educativo que reconoce la importancia de las actividades recurrentes de cuidado y de juego es, pues, fundamental pensar en los espacios en los que estas experiencias se llevan a cabo, pero también en el mobiliario y en los materiales, como el lugar en la mesa en el momento de la comida, la posibilidad de que el niño tenga algo personal en el espacio colectivo, una cómoda donde colocar objetos traídos de casa; estas atenciones constituyen referencias que dan seguridad y ayudan a los niños y las niñas a sentir el espacio como familiar, y por lo tanto tranquilizador.

Respecto a la programación del espacio de la escuela infantil, se pueden recordar algunos criterios que se deberían tener presentes para crear un ecosistema funcional para el bienestar de niños y adultos: los estímulos ambientales –ya sean de tipo sonoro, como voces, ruidos y sonidos, o visual, como por ejemplo colores y luces, y también olores– siempre deberían proponerse con mucha conciencia y equilibrio, ya que un exceso de estímulos puede constituir una fuente de estrés y de agresividad o molestia, mientras que un ambiente cuidado, armónico e interesante puede representar una ayuda valiosa a la labor de las educadoras y garantizar el bienestar de los niños y los adultos. La articulación de las propuestas y de



los espacios representa, pues, un importante apoyo a la labor educativa, pero también a la posibilidad de favorecer el desarrollo de las numerosas competencias de las que disponen los niños y las niñas de estas edades. ■

Tiziana Morgandi, pedagoga en Bérgamo
Extraído de *Bambini*, agosto 2007

Los espacios y materiales

Lugares para encontrarse y cosas que compartir

La organización de los espacios y materiales en las escuelas responde a la imagen de infancia que los maestros compartimos y vamos construyendo, al proceso de aprendizaje del niño y a la idea de educación en que creemos. No debe ser casual, el diseño y planificación de los espacios y de las propuestas. Detrás se esconden una ética y una estética de la educación.

Paola Fedullo

Introducción

En la escuela infantil Achalay! de Boadilla del Monte (Madrid) creemos que...

El lugar en el que vivimos debe ser algo más que un escenario. Los materiales que en él encontramos deben ser algo más que un decorado. Los espacios que habitamos deben contenernos, y los materiales que usamos nos deben permitir establecer diálogos constructores de pensamiento. En la escuela infantil, espacios y materiales deben representar la idea de enseñanza y aprendizaje, pudiendo reflejar la idea de respeto a la individualidad, el valor por la significatividad del aprendizaje, la predominancia del juego y el movimiento, y el papel protagonista de la familia en el desarrollo de cada niño y niña. Estamos convencidos de que todos los espacios deben ser educativos, deben motivar la curiosidad, la interacción, la autonomía y la fantasía.

Por todo esto, la adaptación de los espacios y materiales en todos y en cada uno de los rincones de una escuela debería ser continua, dinámica, y no debería limitarse a la programación mecanizada y marginal de unos

recursos metodológicos, o a la preparación de espacios y materiales «de cara a la galería»

con una intención meramente ornamental. La ambientación de la escuela debe hacerse desde el conocimiento del desarrollo evolutivo y desde el amor y la necesidad de ofrecer bienestar.

CONCRETANDO...

Lugares de encuentro...

En la organización y en el acondicionamiento de los espacios, creemos que se debe partir desde la garantía de condiciones de seguridad, vigilando las aberturas de las puertas, la disposición del mobiliario, la luminosidad, la ventilación y la calefacción. Garantizada la seguridad y el confort, la ambientación debe responder siempre a las necesidades y características de los niños y niñas, atendiendo a momentos concretos como por ejemplo el período de adaptación, la época del año, o a circunstancias concretas de uno o varios niños y niñas, respondiendo a sus intereses y procurando un ambiente seguro, cálido y acogedor.



Respetando estos principios generales, definimos en la escuela diferentes espacios con usos diversos, siendo los más significativos:

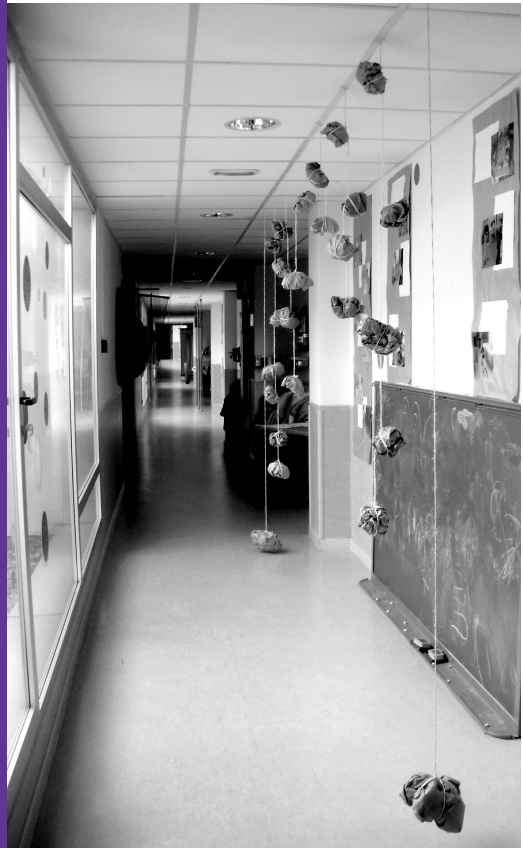
- **Las clases:** en cada una de ellas se garantiza la organización de una zona de mesas para el momento de la comida y para actividades que lo requieran y una zona de descanso. Tanto las mesas como las colchonetas, y especialmente estas últimas, aunque dispongan siempre de un espacio fijo, su presencia no es constante, lo cual permite una versatilidad de los espacios dependiendo de la actividad. Otro aspecto que consideramos fundamental es la señalización de los espacios personales de los niños y niñas con sus fotos. El resto de zonas que se organizan dentro de las clases respetan los criterios pedagógicos antes mencionados, garantizando la satisfacción de las diversas necesidades que puedan presentar los niños y niñas, y facilitando estos espacios una atención lo más individualizada posible.

De este modo, *las clases de bebés* cuentan con un rincón de recogimiento, con sillón o mecedora, en el que se pueden ofrecer los biberones y desde donde la educadora puede controlar el resto del espacio; un

rincón blando y acogedor con alfombra y cojines, y varios rincones con diversidad de estímulos a los que los niños y niñas puedan acudir o permanecer disfrutando de una interacción rica con el entorno: paneles de sensaciones en las paredes, móviles que llegan hasta el suelo, cintas y cordones entre las patas de mesas y sillas, etc.

Las clases de 1-2 dan la bienvenida al movimiento, y ofrecen a estos niños y niñas que descubren nuevas posibilidades motrices la posibilidad de ejercitarlas: zonas diáfanas, bloques para empujar, arrastres, cajas grandes, y espacios recogidos e íntimos (escondites) en los que puedan explorar, manipular e investigar materiales, o simplemente estar. En este sentido, distribuimos el mobiliario en el perímetro de la clase.

Las clases de 2-3 aumentan la oferta y diversidad de espacios, garantizando la recreación de espacios simbólicos como la casita, el taller, el rincón de los disfraces, los socorridos coches y sus garajes, o el valioso rincón del médico, en el que no deja de sorprendernos la reproducción de escenas vívidas. De igual relevancia es el rincón de los cuentos o el de las mesas, en las que se inician las actividades de representación.



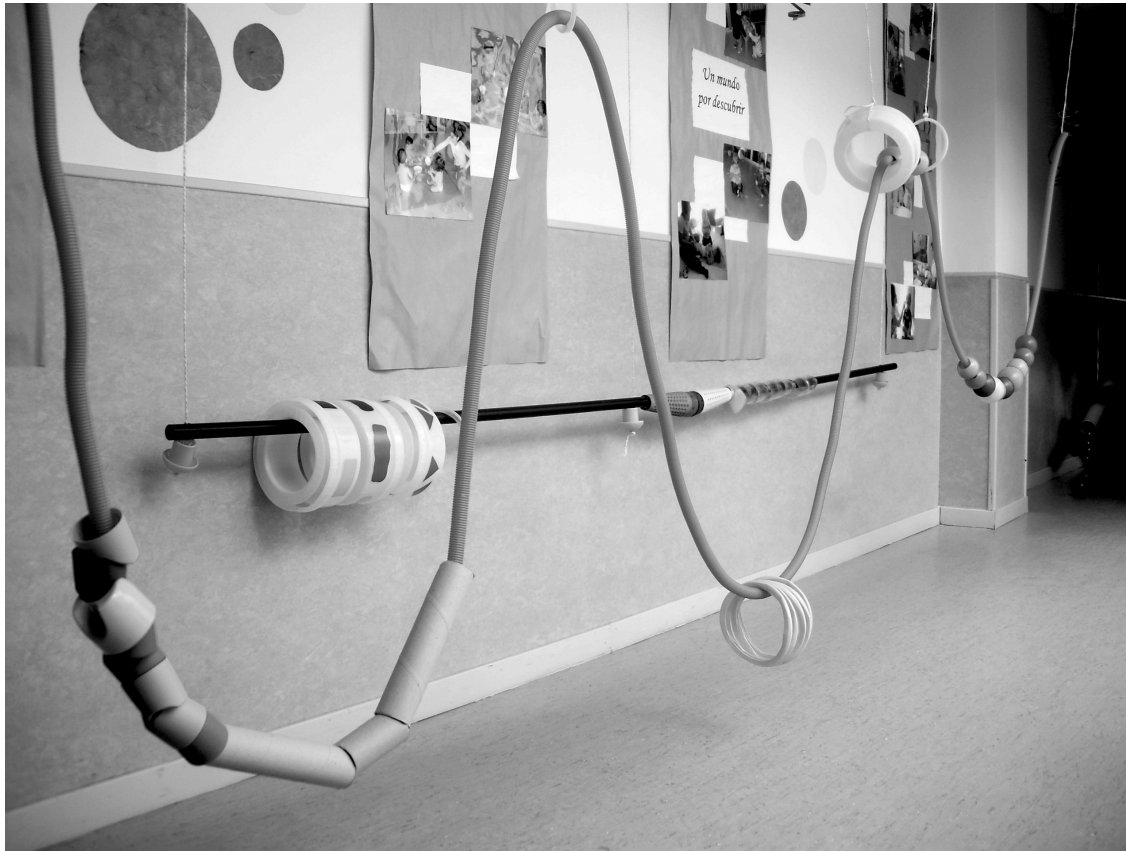
En general, se cuida la altura de los techos, acortándola con telas, redes, cintas, móviles, etcétera, e intentamos verificar la idoneidad (atractivo y funcionalidad) del espacio observándolo a la altura en la que los niños y niñas lo perciben y preguntándonos: ¿qué puedo hacer en este sitio o con esto? ¿A qué puedo jugar?

- **Pasillo y halles:** teniendo en cuenta su longitud y el alto tránsito con el que cuentan estos espacios, consideramos que no pueden ser meras zonas de paso, sino que deben ser arterias de comunicación del centro, recogiendo en ellas la actividad, la esencia de la escuela, y que debe desarrollarse en ellos también parte de la vida del centro. Siguiendo este criterio, estos espacios se ambientan con imágenes de las actividades de la escuela, espejos, escondites y móviles para su manipulación, telas de diferentes texturas a las que no se puede esquivar y que te acarician quieras o no. En ellos se sitúan también grandes pizarras con tizas para su libre disposición. Son espacios de encuentro con familias, donde interactúan padres, madres, abuelos y abuelas, hermanos y hermanas... con los más pequeños; son espacios que invitan al juego entre la familia. Los



halls son espacios ambientados para la recepción, para la acogida afectuosa; para esto se dispone de mesa camilla, mecedoras, plantas e información de interés. Las fotos de todas y todos los que habitamos la escuela (cocineras, limpiadoras, educadoras y niños y niñas), reciben y despiden, y dotan de identidad el centro. Un rincón significativo en el *hall* es el árbol de los ex alumnos: una columna envuelta en ramas de las que cuelgan las fotos de todos los niños y niñas que pasaron por la escuela. Esto es excusa para visitas de ex alumnos y sus familias, con las que se corrobora el paso del tiempo, o para paradas obligatorias de hermanos y hermanas, familiares o amigos.

- **Espacios al aire libre**, patio y huerto: el patio de la escuela es particular, cuando llueve se moja, pero no es como los demás, pues está cuidado, garantizando la limpieza de la arena y las medidas de seguridad básicas. Con sus alrededores ajardinados, está dotado de mobiliario de juego y diversidad de artilugios fijos para interactuar con el entorno natural: móviles exteriores para ver y escuchar el viento, contenedores de lluvia, desniveles en el suelo, embudos y pasadizos. Un espacio para sentir la



naturaleza. El huerto está destinado al cultivo alternativo de verduras y hortalizas, y de forma permanente se mantienen plantas aromáticas y un pozo de compostaje. A él acceden los niños y niñas con sus educadoras y sus familias para manipular la tierra, sembrar con ayuda, regar y observar el crecimiento de las plantas.

Cosas que compartir

Para la elección y selección de materiales nos atenemos a los mismos criterios utilizados para el acondicionamiento del espacio. Todos los

materiales cumplirán la condición de ser seguros y potencialmente educativos, lo que dependerá en muchos casos del uso que hagamos de esos materiales. Procuramos su condición motivadora y estimulante y trabajamos de forma constante para cuidar su orden, buen estado y su distribución en el espacio. La edad de las niñas y niños, así como sus necesidades evolutivas o puntuales, son un condicionante

para la selección de los materiales.

El educador actúa como mediador entre los materiales y el alumnado, mostrándoles variedades de uso que enriquezcan las relaciones del niño y la niña con el medio físico y social, reorientando conductas cuando es necesario y ofreciendo alternativas siempre de forma constructiva. Pero, esencialmente, la función del educador es proporcionar el material como estímulo y «dejar hacer», para que sea a través de la exploración, la investigación y el descubrimiento que accedan al conocimiento. En todo caso, una metodología basada en la exploración, la experimentación, la



investigación del propio niño o niña, otorga un valor de versatilidad a los materiales, los cuales, cuanto más indefinida tengan su función, más variedad de usos ofrecen. Son por tanto los materiales de desechos una fuente inagotable de recursos, convirtiéndose en el material omnipresente en la escuela.

Las propiedades físicas de los materiales, su color, brillo, sonido, textura, forma, tamaño, peso... son aspectos también a tener en cuenta para su selección. Los materiales que ofrezcan una rica estimulación sensorial son especialmente válidos, siempre teniendo en cuenta las necesidades de las niñas y niños y de los objetivos y contenidos propuestos por las educadoras. Otro criterio de gran valor para la selección de materiales es tener en cuenta las posibilidades combinatorias y asociativas de los materiales, lo cual garantiza la interacción del niño o niña con el mismo, provocando la elaboración de multitud de esquemas de acción. La función simbólica de los objetos puede ser atractiva, pero quedaría garantizada en cualquier caso por la capacidad simbólica de la niña o niño en el momento que la adquieran.

Una condición que se garantiza es la accesibilidad de los materiales para facilitar la elección de los niños y niñas, para lo cual también es necesario mantener, como ya se mencionó anteriormente, no solo un orden de los mismos, sino también cierta clasificación e identificación clara de estos materiales, utilizando contenedores translúcidos o imágenes con las que se identifiquen. Será, por tanto, la tarea de recogida (ordenación, selección y clasificación de materiales) una parte fundamental de cada actividad que se proponga.

La limpieza de los materiales es una tarea que se realiza periódicamente, garantizando condiciones higiénicas necesarias para niños y niñas de tan corta edad. La cantidad de material es también tenida en cuenta: su exceso o defecto puede ser causa de conflicto, por lo que el número y variedad es vigilado con atención.

Teniendo en cuenta la estrecha relación que debe existir con las familias en el trabajo cotidiano de la escuela, sin duda las familias cumplen una labor inestimable en relación con los materiales. Los objetos personales de cada niño y niña, que con tanta dedicación y no sin esfuerzo aportan, son

imprescindibles para nuestra tarea, no solo asistencial, sino también educativa. De vital importancia para niñas y niños son también los objetos de apego que entre las familias y los educadores procuramos mantener cerca. La estrecha relación con las familias permite el conocimiento mutuo y la estimación de necesidades, obteniendo resultados espontáneos como la donación, por parte de las familias, de materiales en desuso o de desecho, o la imitación de actividades que, observadas en la escuela, puedan ser trasladadas a la vida familiar.

Los materiales cumplen, por tanto, una función de indiscutible importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siempre al servicio del desarrollo, sin robarle protagonismo al verdadero artífice del aprendizaje: el niño y la niña, que en compañía de todos y todo alcanzará la meta propuesta.

PARA TENER EN CUENTA...

Los espacios y los materiales son aliados imprescindibles en la tarea educativa, recursos de gran valor de los que no solo hay que disponer, sino también a los que hay que observar y valorar si cumplen la función esperada,

modificándolos y adaptándolos cuando sea necesario. Sin duda, la distribución de la clase en pequeños grupos de forma espontánea, o la actividad individual paralela, indican la idoneidad de espacios y materiales, la falta de conflictos, la concentración en la actividad, la diversidad de actividades al mismo tiempo en distintos rincones de un mismo espacio, o la relajación necesaria para la observación, que son indicadores de espacios y materiales bien organizados.

La actividad de las familias en la escuela (clases, pasillos, *halls*) también da señales de la adecuación de los espacios y de los materiales. Su permanencia relajada, el juego espontáneo de ellos con sus niños, las charlas entre familias en los encuentros y despedidas demuestran bienestar.

No podemos obviar la importancia del trabajo en equipo para la adaptación de espacios y materiales, sin duda la garantía de éxito en la labor docente. ■

Paola Fedullo

Directora de la Escuela Infantil Achalay!, Boadilla del Monte

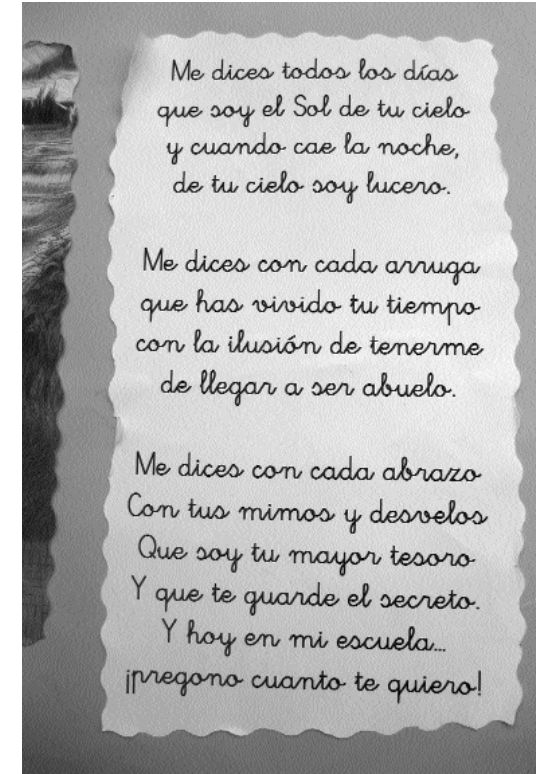
¿Cómo seré yo cuando sea abuelo?...

Pilar Serrano

Los niños de la clase de cinco años del colegio Teresa Berganza de Boadilla del Monte celebraron una fiesta muy especial, una fiesta para homenajear y dar las gracias a unas personas muy especiales que forman parte de sus vidas: los abuelos. Durante una semana los abuelos compartieron la jornada escolar con sus nietos, les contaron cuentos y cantaron canciones, les mostraron los juegos y juguetes que ellos utilizaban cuando eran pequeños y las mil y una anécdotas de la infancia que iban recordando animados por las curiosas y continuas preguntas de los niños.

Sin duda, una experiencia emotiva, divertida y muy enriquecedora para todos.

Estos dibujos muestran cómo los niños imaginan que serán cuando sean abuelos, y es genial poder observar que la gran mayoría lucen sus marcadas arrugas con una gran sonrisa.





Familia y escuela, ¿dificultades de comunicación?

Jasone Llona

Un buen nivel de comunicación familia-escuela es aquel en el que se conjugan entendimiento mutuo y respeto hacia la visión del otro. Sea cual sea el lugar que ocupemos en este engranaje, cada uno de nosotros a menudo nos movemos entre una miscelánea de pareceres, deseos, temores, objetivos por cumplir...

Si bien es cierto que el nivel de satisfacción de la familia para con la escuela dependerá de muchos factores, la familia espera apoyo y acompañamiento por parte del profesional. Ese deseo de colaboración no dista mucho de lo que desde las escuelas se les requiere a las propias familias. Si esto es así, ¿qué es lo que lo convierte en algo tan complejo de lograr?

Los estudios sobre las escuelas eficaces destacan que aquellos centros que ofrecen más apoyo a las familias obtienen una mayor involucración por parte de éstas. Para poder alcanzar dicho objetivo, la familia ha de sentirse parte de la escuela. Mostrar proximidad y transparencia por nuestra parte abrirá esas puertas. Hay que abrir puentes para que profesionales y familias nos veamos como aliados, como partes que se complementan; está en nuestras manos.

Cuando conseguimos que, además de depositar la responsabilidad de compartir la educación de sus hijos, lo hagan con total confianza, habremos avanzado en la prevención de situaciones a las que a menudo, por



distintas razones debemos hacer frente y que pueden llegar a hacérsenos arduas y difíciles de solventar.

Bajo mi punto de vista, los profesionales (aun si no somos muy conscientes de ello) a menudo vivimos con la creencia de que por el hecho de ser educadores las familias nos han de depositar su confianza desde el comienzo, y el hecho de que fijen su atención en los aspectos para nosotros más rebuscados lo interpretamos como muestra de su desconfianza. Si entendemos que ellos nos confían lo máspreciado, sus hijos, y que el hecho de que se mantengan atentos a cada detalle no es otra cosa que un acto de responsabilidad por su parte (aun a riesgo de parecernos desconfiados), no lo tomaremos como una agresión, sino como un derecho de las familias. A partir de esta idea, nos procuramos una mayor libertad para reflexionar acerca de sus deseos y compartir con ellos sus inquietudes, y podremos dar una mejor respuesta a todas ellas.

Cuando la comunicación falla, pueden surgir interpretaciones erróneas. Por ello resulta imprescindible no poner cortapisas e intentar que la información fluya en ambas direcciones, sea bidireccional. Intentar *a posteriori* dar la vuelta a situaciones difíciles resulta complejo; una vez se hayan dado, es muy probable que incluso seamos incapaces de advertir e identificar el punto inicial del malestar, o bien que desconozcamos el origen real del desencuentro. Las interpretaciones erróneas y los malentendidos

que parten de la desconfianza, en ocasiones mutua, resultan a menudo frustrantes, requieren de un gasto extra de energía y provocan que se creen situaciones difíciles de manejar. Puede llegarse a un sentimiento de haber hecho lo imposible y no haber conseguido sino parchear la situación, lo que genera cierta frustración por ambas partes.

Cada familia viene a la escuela por primera vez con unas expectativas, temores y vivencias propios que harán que a priori vean nuestro centro de manera muy diferente unas de otras. Dar respuesta a esa diversidad para que puedan partir de una idea real sobre nuestra escuela en particular está en nuestras manos. Encontrar profesionales abiertos a dar respuesta a las cuestiones de manera relajada sobre lo que les inquieta y desconocen invitará a que puedan plantearnos, de manera natural, todas cuantas dudas se les planteen.

El modo en el que nos mostremos a la hora de ofrecer la información llegará antes que la propia información, abrirá la mirada de las familias o hará que sea más hermética.

Cuando intentamos tener una visión y una perspectiva más amplia del tema que nos ocupa y preguntamos a las familias sobre qué es lo que echan en falta por nuestra parte para que esa relación que todos deseamos pueda darse, destacan varios puntos que nos pueden servir de reflexión:

- La escucha por parte del profesional, ya que entienden que son ellos quienes conocen a sus hijos, y como tales es mucha la información que nos pueden aportar.
- La asunción de que no tenemos respuestas para todo sería un punto a nuestro favor. Cuando las familias formulan preguntas, no esperan que podamos responder a todas.
- El reconocimiento del esfuerzo que realizan. A menudo las familias oyen reproches por nuestra parte, y demasiadas veces escuchan lo que «deben» hacer.



- El reconocimiento de sus aportaciones valorándolas positivamente, tanto en materia relativa a sus hijos como a ellos mismos.
- La aceptación de su apoyo, que rara vez pedimos.

Tomando todo esto en cuenta, no debería resultarnos tan complejo conectar con las familias, ya que tanto los deseos como los obstáculos con los que creemos toparnos son bien similares. Entre los temores también podemos encontrar similitudes, entre las que podría estar el recelo por el temor a que se adentren en el terreno de cada uno

y se lo apropien, por lo que deberemos cuidarnos de adoptar roles que no corresponden sino a la propia familia. Hacer una autocrítica de las propias acciones para poder ajustarlas también será algo que ayude a la buena marcha de estas relaciones.

Para conseguir una relación de complementariedad y colaboración, habremos de actuar mostrando empatía, abriéndonos a una verdadera escucha, una escucha activa, ayudando así a crear un clima de confianza que facilite la comprensión mutua. De esta manera, las diferencias de criterios se ven aliviadas de tensión, y se facilita que la cooperación se vea estimulada, aprendiendo de lo que la otra parte nos aporta y haciendo que tomemos mejores decisiones.

Por todo ello, para que la comunicación entre familia y escuela sea fluida y la información que vayamos a intercambiar llegue de la manera más eficaz posible a las familias, debe partirse de un contexto claro, ser coherente con nuestros objetivos y dar información significativa para las familias, de manera que la puedan entender y resulte una invitación clara y real a colaborar con la escuela de manera activa.

Así pues, animémonos en esta bonita tarea... La pelota vuelve a caer en nuestro tejado. ■

Jasone Llona, miembro del Consejo de [Infancia en Euskadi](#)

Estar juntos y vivir con serenidad

Educación infantil, un contexto cargado de sentidos

En el día a día con los niños y las niñas de nuestro grupo, al escucharlos, mirarlos y procurar entenderlos, van surgiendo situaciones espontáneas que pueden ser buenos puntos de partida para presentarles nuevos retos.

Ángeles Medina

Educar es conmover. Educar es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. Si ello no ocurriera en las escuelas, probablemente el desierto, el páramo, la sequía, ocuparían todo el paisaje de los tiempos por venir.

Carlos Skliar

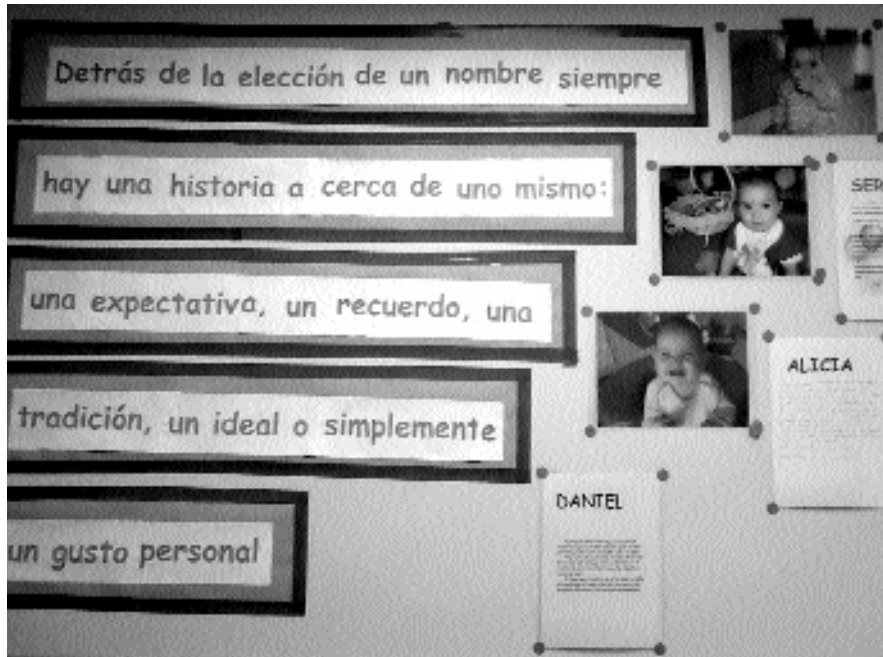
¡Corre, corre... vamos deprisa!

Marta tiene dos años y medio, se acaba de despertar con un beso amoroso de su papá. Tiene que prepararse para ir a la escuela infantil y lo hace a su ritmo, que, claro, no es el de su padre. Se entretiene jugando con un calcetín que ha convertido en una marioneta muy divertida. «Pero, bueno, ¿qué haces? ¡Vengaaaa, rapidito!», dice su padre con un gesto apresurado. Comienza la aceleración en la vida de Marta: deprisa el desayuno, deprisa el aseo, deprisa vestirse... ¡siempre deprisa! Los padres tienen tantas presiones laborales, tantas preocupaciones... Es un mundo rápido, demasiado para una niña de esta edad.

La llegada a la escuela no se libra de esta celeridad. Un beso de despedida, unas palabras que el papá cruza con su educadora, apenas un ratito de

juego y ya «toca» el corro, el taller, el aseo, el patio, el cuento, la comida... La maestra, entregada a su trabajo, no llega a todo. Necesitamos «otro tiempo».





Son muchos niños y niñas, son muchas cosas que hacer, demasiadas exigencias (de la administración educativa, de las familias, del equipo de orientación, de las propias compañeras...) y poco tiempo para la calma, para la reflexión sobre qué hacemos y por qué, para la serenidad. ¿Será esto lo que nos falta en las escuelas?

Serenidad es una bella palabra que sugiere sosiego, tranquilidad, calma... Es una sensación de bienestar, un estado de ánimo apacible aun en las circunstancias más adversas. Los adultos (familias y educadores) ¿podemos recurrir a la serenidad cuando hay que afrontar tantos problemas personales, laborales, sociales y económicos? ¿Qué podemos hacer para estar juntos y vivir con serenidad en nuestras clases? ¿Cómo? Tal vez nos ayude la reflexión sobre qué es educar en el sentido que nos apunta Carlos Skliar (2009): *conmover, donar... y favorecer la creación de un contexto con sentido para los niños y las niñas, para los adultos, en el que experimentar «otras formas posibles de vivir y convivir»*. Por tanto, el ambiente que contribuimos a crear tiene una gran importancia en este sentido.

La escuela infantil, un contexto cargado de sentidos

Los profesionales de la educación sabemos que el ambiente escolar tiene una estructura material que está definida por la arquitectura, el mobiliario, los recursos disponibles y los seres humanos que la habitan. Así mismo, existe una estructura de comunicación que tiene que ver con las relaciones de saber y de poder ya definidas. Por tanto, el ambiente es algo más que el espacio y el tiempo, ya que involucra tanto a objetos, al cuerpo, a la palabra... como a acciones, emociones y vivencias. Podríamos recordar muchas situaciones que vivimos día a día que nos demuestran este hecho.

Observemos esta anécdota que ha sucedido en una escuela de la Sierra de Madrid: en una clase de 2-3 están montando un espacio para disfrazarse. Entre las aportaciones de las familias aparecen unos zapatos de tacón. Beatriz (2 años y 8 meses) se entusiasma con ellos y se los pone. Pasea disfrutando con el ruido que hacen al caminar, sintiéndose más alta, experimentando su equilibrio y jugando a ser «una mamá», haciendo un uso social de ese objeto. Llega la hora del patio y la educadora señala que los zapatos no se pueden llevar al patio porque «se ensucian





con la arena». Beatriz se hace la remolona y se queda la última para salir con los zapatos puestos. Ya en el pasillo, aparece la directora, que dice a la niña: «Beatriz, recoge los zapatos y ponte tus playeras, ya sabes que los disfraces no se pueden llevar al patio.» Comienza una pataleta con gritos: «¡Los quiero, los quiero, no me los voy a quitar!» Con enorme paciencia y calma, la directora se agacha, abraza a la niña y le dice: «Yo sé que estos zapatos son preciosos y muy importantes para ti, déjalos aquí un ratito y cuando vuelvas del patio te los pones otra vez, ¿vale?» A partir de aquí se desarrolla el siguiente diálogo:

Beatriz: «Noooooo, no los quiero dejar.»

Directora: «Bueno, a ver, ¿qué podemos hacer? Tus compañeros y M. (su educadora) te están esperando en el patio... ¿no quieres salir?»

B.: «Sí, quiero salir con los zapatos.»

D.: «¿Por qué? Con los zapatos ya sabes que no puedes salir.»

B.: «¡Si los dejo, luego no los voy a tener!»

D.: «Sí, los vas a tener, claro que sí. A ver, piensa una solución.»

Beatriz se queda un ratito callada mirando alternativamente a los zapatos y a la directora. Luego, sorprendentemente, se quita los zapatos y los esconde debajo de una alfombra haciendo un gesto de complicidad con una sonrisa. Se pone sus playeras y dice: «Ya está, vamos, pero no se lo digas a nadie.»

Podemos analizar este hecho desde diferentes perspectivas, aunque nos centraremos, en esta ocasión, en que el ambiente creado a través del objeto y de la interacción entre adulto y niña ha favorecido un espacio educativo significativo, un escenario retador y generador de una experiencia para la niña que ha permitido desarrollar su autonomía y sus capacidades de reflexión, decisión, solución de problemas, etc., formas de pensamiento más avanzadas y más complejas de interacción con el mundo (AAVV, 2009, p. 86).

Así, como señalan las autoras del interesante documento «Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia», un «espacio educativo es significativo si se trata de cualquier situación, actividad, tarea, problema o práctica cultural que les brinda la oportunidad de aprender, movilizar sus competencias y que realmente les exija "pensar"». Por tanto, la creación de un contexto con sentido ofrece la posibilidad de compartir juntos experiencias vitales, con la serenidad necesaria, para disfrutar de una convivencia armónica, creativa y flexible en la que cada uno se sienta libre, respetado y valorado.

¿Cómo favorecer un contexto con sentido?

Partiendo de la base de que en educación no existen «recetas mágicas», podemos apuntar algunas observaciones que nos ayuden a concretar propuestas y diversos modos de intervenir con los más pequeños:

- La entrada al centro educativo es como una carta de presentación: supone el primer contacto con la escuela, es frontera de transición entre el dentro y el fuera, es un lugar de encuentros cotidianos, de bienvenida y de acogimiento. ¿Cómo es la entrada a nuestro centro? ¿Refleja la identidad del mismo? ¿Se expone la información y la documentación, de forma clara y teniendo en cuenta el sentido estético, sobre los procesos que se viven en la escuela? ¿Nos ayuda a situarnos y sentirnos pertenecientes al mismo proyecto?

- En las clases, ¿cada niño y niña tiene un lugar importante? ¿Existen espacios para dejar sus pertenencias, sus «tesoros»? ¿Mostramos, a través de diversas huellas (fotos, escritos, producciones de los niños y niñas...), las cosas, extraordinarias, que suceden cada día? ¿Hacemos visible lo invisible? ¿Reflejamos el sentido de pertenencia al grupo?
- En los espacios que se diseñan es fundamental plantearse ambientes que inviten a la acción y al pensamiento, que tengan en cuenta la complejidad multidimensional del conocimiento. ¿Cómo participan los niños y niñas y sus familias en su construcción? ¿Resultan confortables, acogedores, interesantes, provocadores...? ¿Hay espacios para el juego, el placer, la fantasía, la magia, la comunicación, la ciencia, el arte... los sueños, la sorpresa? ¿Existen espacios para el silencio, para esconderse, para estar con uno mismo? ¿Son espacios abigarrados, demasiado «lentos», con multitud de objetos acumulados, o por el contrario los materiales están elegidos cuidadosamente, colocados de forma atractiva y bella para invitar a la acción creativa de los niños y niñas, a observar, a la incertidumbre, a preguntarse, a asombrarse, a descubrir mundos ocultos? ¿Cuidamos la poética de los lugares?

En definitiva, crear un contexto en la escuela dotado de sentido y de corazón en todo lo que hacemos supone incorporar una perspectiva simbólica y metafórica donde estén presentes:

- El gusto por la vida, para disfrutar aquí y ahora de lo que vivimos y hacemos.
- El olor de la verdad, el poder de los aromas que evocan nuestros recuerdos.
- El sonido y el silencio, para escuchar y escucharnos, teniendo en cuenta, como indica Rubem Alves, que «las palabras solo tienen sentido si nos ayudan a ver mejor el mundo».
- El tacto, para tocar y dejarnos tocar, reconocernos y disfrutar del bienestar individual y grupal.
- El mirar a los otros para verse a uno mismo.
- El sentido estético, que proporciona placer, espontaneidad, creatividad y singularidad.
- El sentido de la orientación para acompañar a los niños y niñas a descubrir las señales del camino que les ayudan en su desarrollo.
- El equilibrio, que invita a la calma, la armonía y la prudencia.

El mundo de los niños es fresco, nuevo, lleno de asombro y emoción. Gracias a ellos descubrimos tesoros ocultos que antes no percibíamos. Recordemos, como indican Ortega, Romero y Del Rey (2009), que «lo que se aprende en la escuela no es lo que se enseña, sino lo que el niño o la niña construye dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje, condicionado por las relaciones interpersonales que allí se generan y practican». Reconstruyamos tiempos y espacios para soñar, para imaginar, para vivir lo que es bueno, lo que nos alegra y potencia la existencia, lo que nos permite abrirnos al encuentro con los otros desde la serenidad, lo que nos produce el entusiasmo imprescindible para iniciar nuevas búsquedas que nos ayuden a afrontar los difíciles momentos por los que atraviesa la educación infantil. ■

Ángeles Medina, orientadora de atención temprana
EAT de Colmenar-Tres Cantos

Nota: Agradecemos a los equipos educativos, las directoras y las familias de la Casa de Niños de Guadalix y las escuelas infantiles de Manzanares y Río de Alisos su colaboración en este artículo ofreciendo tanto el material fotográfico como su disponibilidad para compartir su día a día abriendo las puertas de sus respectivos centros con tanta generosidad.

Bibliografía

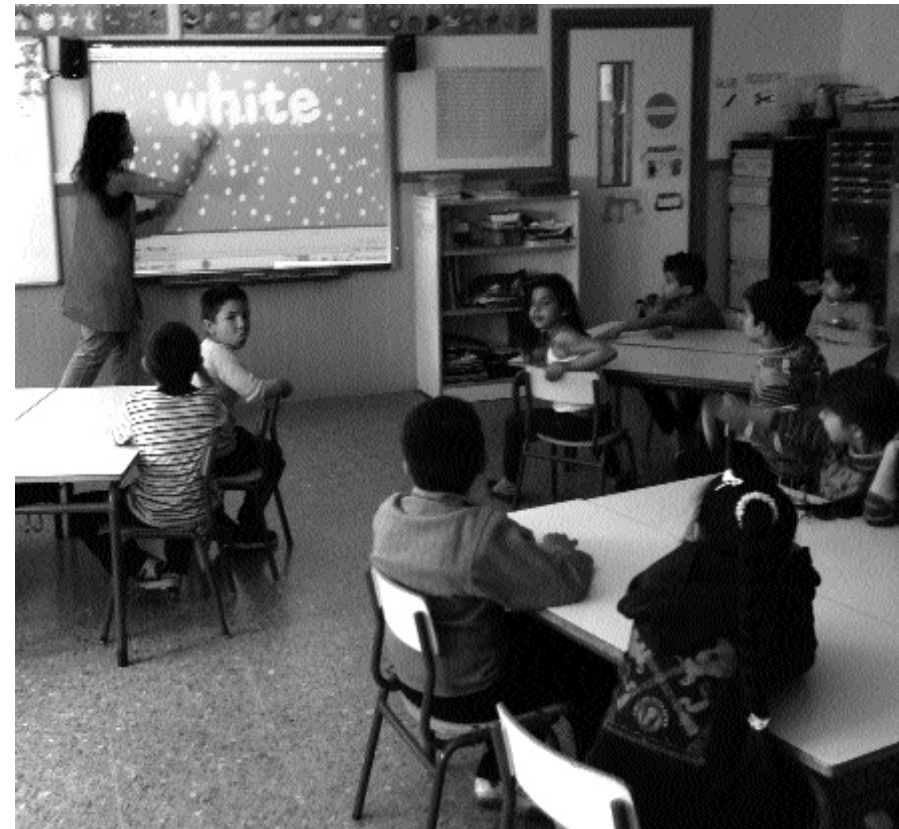
- AAVV: «*Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*». Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2009.
- ALVES, R. <http://www.youtube.com/watch?v=tCKWkE1RsBE>
- ORTEGA, Romero, y DEL REY, ROSARIO: «Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar», *Información Psicológica* (revista cuatrimestral del Colegio Oficial de Psicólogos de la Comunidad Valenciana), nº 95 (2009), pp. 4-14.
- SKLIAR, C.: «Educar es conmovir», *Saberes* (revista del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba), nº 4 (2009), pp. 8-14.

Perder el miedo a no ser entendido

Elena Cerdá

Al dar clases en inglés, especialmente con los más pequeños, algunos maestros podrían pensar que no les van a entender y ponerse a traducir en lugar de confiar en la enorme capacidad de comprender, prever y deducir de los niños y niñas. Podemos y debemos dar las clases utilizando casi exclusivamente el inglés, y lo haremos con éxito si organizamos bien las sesiones, seleccionamos unos objetivos y contenidos apropiados, contamos con unos materiales variados y atractivos y, sobre todo, si presentamos el lenguaje desde un enfoque comunicativo y con una progresión adecuada.

Trabajando en infantil, a menudo surge la duda de si los niños y niñas, que aún están aprendiendo su propia lengua, nos entenderán al hablarles en inglés. Nuestro temor a no ser entendidos nos puede llevar a utilizar menos el inglés o a traducir más de la cuenta, minusvalorando la enorme capacidad de comprensión de los niños a través del contexto, la comunicación no verbal o cualquier otro apoyo que podamos utilizar. Es lo que ocurre cuando el primer día de clase de inglés de su vida le decimos a un niño: 'Hello! My name is Elena. What's your name?', y éste nos responde con su nombre porque es capaz de prever y deducir lo que le hemos dicho aunque no entienda cada palabra aisladamente.



Así que lo cierto es que sí: nos entienden, aprenden, se divierten y, además, utilizando diferentes lenguas les ayudamos a mejorar su capacidad lingüística general y contribuimos a su desarrollo integral. Algunas claves nos pueden ayudar a lograrlo:

- Las clases las podrá impartir el especialista de inglés o el tutor con un buen nivel de inglés. En el primer caso, será de gran ayuda, al menos durante los primeros meses, la mera presencia del tutor en la clase (aunque esté en un rincón preparando otra actividad) durante las clases de inglés, ya que conoce bien al grupo y sus rutinas del grupo y su intervención ocasional puede ser muy conveniente para aprovechar mejor las sesiones. En el caso de que sea el propio tutor quien imparta estas clases, convendría que utilizara algo especial para diferenciar el momento del inglés: un sombrero, una marioneta, un espacio diferente, una canción... un referente «mágico» para el cambio de idiomas.
- Será importante organizar bien las sesiones. Es mejor realizar dos sesiones semanales cortas que una larga. Así aumentará la frecuencia de la repetición de los contenidos y maximizaremos su nivel de atención. Mejor todavía si el tutor puede realizar alguna rutina, canción o juego diario en inglés: por ejemplo, pasar lista en inglés contando los niños y niñas que han asistido a clase; cantar una canción acompañada

de gestos relativa a los contenidos que están aprendiendo en inglés, o jugar al *Memory* con las imágenes que ya conocen para repasar los contenidos.

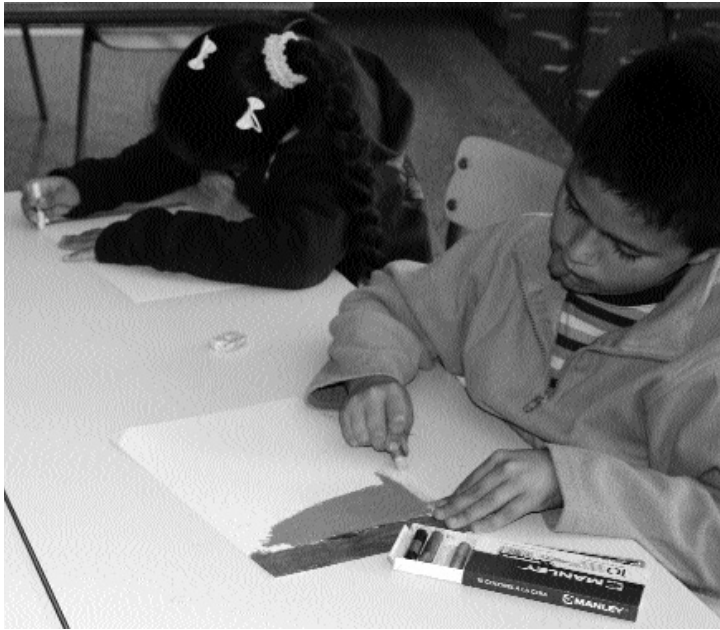
- En la etapa de infantil, nuestro objetivo lingüístico se dirigirá a la mejora de las destrezas orales, inicialmente sobre todo de la comprensión. No obstante, debemos fomentar la expresión de forma paralela, animándoles a repetir palabras y expresiones o a responder a nuestras preguntas, de dificultad progresiva. Podemos también reformular sus respuestas cuando éstas no son en inglés. Por ejemplo, si ya conocen los colores y están pintando unas frutas, podemos preguntarles (señalándola al principio): «What colour is your apple?» Si nos responden: «Roja», les podemos decir: «Oh, red! Your apple is red.» Y seguramente nos contestarán algo así como: «Sí, es red.»
- Los contenidos serán tan cercanos a su realidad como sea posible: familia, juguetes, animales, colores... Incluyendo también algunos adjetivos básicos, que los niños trabajan también en su lengua vehicular en esta etapa: *big/small, happy/sad, cold/hot...*, así como verbos y expresiones de uso cotidiano: *sit down, close your books, point to number 3...* De esta manera, a través del inglés estaremos reforzando muchos aprendizajes que les ayudarán a comprender mejor su entorno.



- Utilizaremos materiales diversos con propósitos variados:
 - Elementos que nos ayuden a apoyar visualmente el lenguaje, y por tanto a entenderlo: tarjetas de imágenes, pósteres, viñetas de cuentos, objetos reales, dibujos...
 - Materiales que les proporcionen estímulos auditivos por parte de hablantes nativos, para que tengan modelos lingüísticos apropiados y variados en cuanto a acentos o tipos de voz: canciones, cuentos, vídeos...
 - Objetos que contribuyan a motivarles a usar el inglés en clase: una mascota con su «caja mágica», marionetas, juegos de ordenador... Podemos incluir aquí cualquier material de clase que utilicemos con el objetivo de mejorar su producción: lápices de colores, piezas de construcción, globos, adhesivos de colores y formas variadas...
- Presentaremos el lenguaje nuevo de una forma contextualizada, con imágenes, gestos y onomatopeyas, de modo que los contenidos sean significativos para nuestros niños y niñas y se dirijan a diferentes tipos de inteligencias a causa de su carácter multisensorial. Lo introduciremos además de una manera paulatina, por ejemplo primero utilizando dos palabras nuevas y jugando con ellas (a hacer su eco, a cantarlas, a

encontrarlas en la clase, a adivinar cuál voy a sacar del sombrero...), luego introduciendo una tercera y así hasta unas seis palabras nuevas máximo de las que queremos que aprendan y utilicen luego ellos en clase.

- La progresión del proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser la siguiente:
 - Primero les pedimos que señalen, busquen o muevan, es decir, que respondan físicamente a aquello que corresponda con la palabra que hemos enseñado. Por ejemplo: «Move your legs!», «Show me a pencil!»...
 - Después les podemos hacer preguntas cuya respuesta es simplemente *yes o no*: «Is this an apple?»
 - Un paso más son las preguntas de tipo alternativo, en las que les damos dos opciones y tienen que responder con una de ellas, reproduciendo así el lenguaje que queremos que aprendan: «Is this mummy or daddy?»
 - Finalmente podemos hacer preguntas de respuesta libre, lo que en inglés se llama *why-questions*, en las que nos deberán producir ellos mismos, sin nuestro modelo, la palabra aprendida: «What toy is this?»



- Nuestro enfoque será comunicativo. Es decir, utilizaremos el idioma para comunicarnos con los niños, teniendo diferentes objetivos comunicativos:
 - «Dialogar» sobre cosas que les interesen: sus familias, los colores de sus ropas, las mascotas que tienen, las comidas que les gustan, sus juguetes preferidos, sus emociones... Por ejemplo, les podemos preguntar «Who's wearing something blue?». Tan solo con que nosotros ejemplifiquemos la primera respuesta y digamos «Rocío is wearing *blue* shoes» señalando a los zapatos de Rocío, podemos obtener un aluvión de respuestas encontrando *blue* en los lugares más recónditos.
 - Darles consignas sobre las tareas que tienen que hacer y verificar que las han comprendido. Es lo que llamamos «lenguaje de clase», y a menudo son estructuras sencillas y muy repetidas a lo largo del curso: «Sit in a circle», «Stand up», «Close the door», «Wash your hands»...
 - Cantar juntos una canción, con apoyo gestual y/o visual, de estructura sencilla, y que podamos utilizar luego a lo largo de las clases. En este sentido pueden sernos de gran ayuda los CD que acompañan el material del profesorado de las editoriales, gran cantidad de páginas de Internet o publicaciones con canciones para niños.
- Contar una historia con todo el apoyo visual y gestual necesario para que sea comprendida, y en la que solicitaremos su participación activa de manera progresiva a medida que vayamos repitiéndola. Por ejemplo, primero pidiéndoles que hagan los gestos correspondientes a las palabras que decimos, luego haciendo nosotros el gesto y ellos diciendo la palabra y finalmente solicitando que sean ellos quienes reproduzcan la estructura utilizada. Es conveniente que la historia tenga una estructura sencilla y repetitiva para que ellos puedan aprenderla y producirla.
- Jugar, por ejemplo presentándonos mientras nos pasamos un balón, adivinando objetos por el tacto, la mímica o el dibujo de un compañero, uniéndose en grupos al parar la música según diferentes consignas... Graduaremos los juegos, desde los de tipo fundamentalmente receptivos, en los que los niños tienen que seguir consignas y responder físicamente a ellas, pasando por los que deben dar una respuesta oral al maestro y llegando hasta aquellos en los que los niños y niñas se tengan que comunicar entre ellos.
- Realizar actividades de plástica y dibujo. En este tipo de actividades las consignas deben ser sencillas, y hemos de proporcionar el



apoyo visual o la demostración cuando así se requiera. Los niños y niñas utilizarán activamente el inglés en la descripción de los pasos a seguir, durante el reparto de materiales y a través de los diálogos que iniciaremos con ellos sobre su trabajo mientras lo realizan.

- Realizar un pequeño proyecto de clase. Por ejemplo, una dramatización sencilla, que podemos grabar en vídeo para que ellos se vean después y aprovechen doblemente la actividad; la preparación de una fiesta, en la que luego van a participar ellos mismos y tal vez otros compañeros; la confección de un mural para decorar su clase con contenidos trabajados con el grupo.

En definitiva, el objetivo será utilizar la lengua inglesa para comunicarnos y aprender cosas juntos. En este sentido, debemos tener en cuenta que aprendemos más cuanto más disfrutamos y más cómodos nos sentimos con lo que hacemos. Así que intentaremos, por un lado, que nuestros

niños y niñas se diviertan y emocionen en las clases; trataremos, pues, de que siempre haya lugar en ellos para la sorpresa y la magia. Y, por otro lado, intentaremos que se sientan cómodos porque el entorno favorezca unas pautas repetitivas, que se transformen en hábitos que ellos puedan conocer y controlar, de modo que les demos seguridad y confianza en sus capacidades. ■

Elena Cerdá, maestra de inglés del Colegio Gloria Fuertes, Alzira, Valencia

Bibliografía

- CAMERON, L.: *Teaching English to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- KIZER, K.: *200 + Games and Fun Activities for Teaching Preschoolers*. Birmingham: New Hope Publishers, 1989.
- REILLY, V.; WARD, S.: *Very Young Learners*. Oxford. Oxford University Press, 1997.
- Learnenglishkids.britishcouncil.org
- Supersimplelearning.com

Higiene postural para maestros de educación infantil

Durante la jornada escolar hay una serie de posturas y acciones que pueden producir, sobre todo si son repetitivas a lo largo del tiempo, molestias y dolores musculares y óseos que pueden comportar no solo dolor, sino también incapacidad para trabajar. El objetivo de este artículo es dar a conocer los mecanismos posturales básicos y las medidas de prevención necesarias para mantener un buen estado de salud.

La postura depende fundamentalmente de la función neuropsicomotriz, es decir, del sistema nervioso (tono y equilibrio), pero es necesario un aparato locomotor sano (sistema musculoesquelético, base de sustentación del centro de gravedad). También factores psicológicos como el estado de ánimo y factores sociales la pueden alterar.

Una postura viciada puede sobrecargar las estructuras óseas (sobre todo la columna vertebral), las estructuras tendinosas, musculares y vasculares, y desgastar el organismo de manera permanente, en uno o más de sus elementos.

Hay una serie de posturas que se repiten cada día, así como unos esfuerzos para levantar pesos, que todas las educadoras de escuela infantil tienen en común: la posición adoptada cuando se está de pie en una clase, el hecho de cargar mucho material escolar, agacharse para coger en brazos a un niño, el acto de cambiar los pañales o ayudar a vestir a un niño y las distintas posiciones de la columna vertebral cuando se está sentado ante el ordenador.

El mecanismo postural normal

El término *postura* hace referencia a la posición que adopta nuestro cuerpo en el espacio y a los mecanismos de adaptación a la fuerza de la gravedad

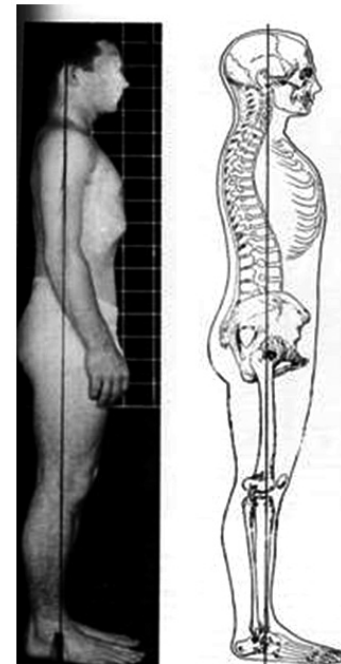
Luisa Acosta y Fabián Ostiz

terrestre. Las diferentes posturas posibles debido al desarrollo de curvas fisiológicas en la columna vertebral son:

LORDOSIS: curva de aproximación respecto a la línea de gravedad (c. cervical y c. lumbar)

CIFOSIS: curva de separación respecto a la línea de gravedad (c. dorsal)

El tono muscular es el grado de contracción de los músculos en estado de reposo.



El planeta donde vivimos somete los cuerpos a una fuerza constante que se dirige hacia el centro de la Tierra y que se denomina fuerza de gravedad. Esta fuerza puede ser considerada un vector que tiene un punto de aplicación o centro de gravedad.

El centro de gravedad del cuerpo pasa por:

- La cabeza (por detrás de la oreja).
- El punto clave central: centro de gravedad cuando estamos sentados.
- La pelvis: centro de gravedad del cuerpo cuando estamos de pie.
- La parte delantera de los tobillos.

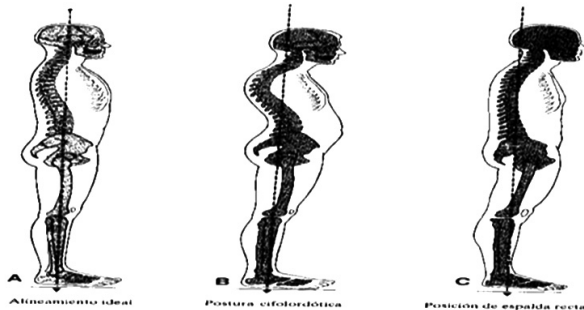
La alineación de los centros de gravedad o puntos clave corporales determina la postura normal y el tono postural normal. La desalineación de estos puntos clave conduce a adoptar una postura incorrecta y provoca una sobrecarga muscular.

Las posibles alteraciones posturales son:

- Alteraciones del raquis: escoliosis, hipercifosis, hiperlordosis (deformidad de las curvas fisiológicas de la columna).
- Desequilibrios musculares: acortamiento de los isquiotibiales.

Todo esto nos puede provocar:

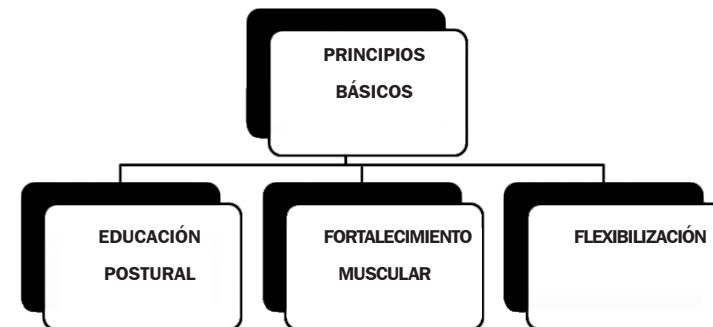
- Dolor
- Limitación funcional
- Secuelas estéticas, neurológicas o respiratorias
- Degeneración articular y discal



A continuación enumeramos las causas de algunos problemas que puede tener un maestro o maestra de escuela infantil:

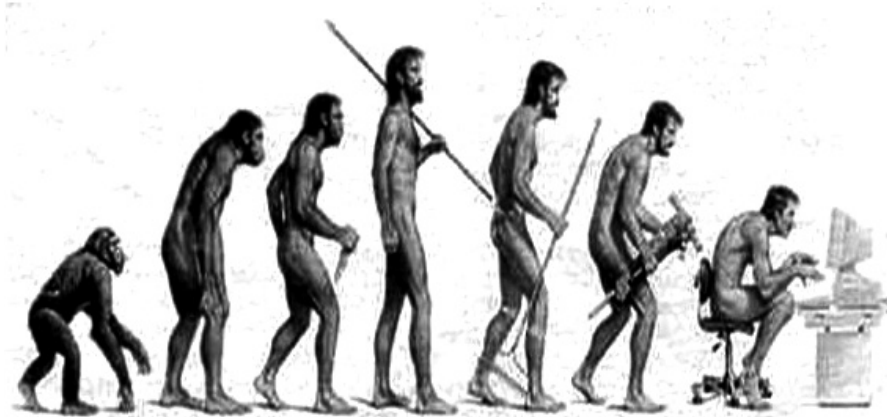
- A menudo levanta niños (levantar pesos).
- Actitud en flexión de la espalda mantenida cuando pasa por las mesitas (ayudar a comer y cambiar pañales).
- Actividades físicas con los niños y niñas: andar, excursiones. Tener cuidado con las lesiones musculoesqueléticas al hacer deporte.
- Sobrecarga de peso al transportar material, libros, cuentos... Generalmente el peso se carga sobre el brazo dominante (el lado derecho mayoritariamente), lo cual puede producir lateralización del peso; el transporte inadecuado de material a brazos provoca sobrecarga de la espalda.
- Tensión con el grupo, que a menudo se somatiza en forma de tensión muscular.
- Muchas horas de preparación de clases y material: posturas incorrectas al sentarse a menudo ante el ordenador, en un espacio poco adecuado a las necesidades personales o por posición incorrecta del material de trabajo (ordenador).
- Muchas horas con visión cercana, pérdida de acomodación a visión lejana.

¿Por dónde podríamos empezar para dar soluciones?



Educación postural:

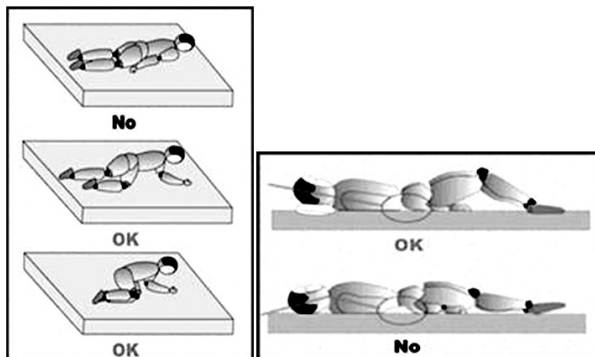
Interiorización de los movimientos corporales, con especial énfasis en la estructura de la pelvis, de la cintura escapular y de la columna vertebral. Se necesita comprensión, experimentación y asimilación de las situaciones posturales correctas e incorrectas.



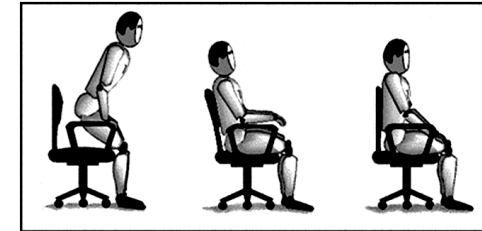
Principios de la educación postural

- Mantener las curvas fisiológicas.
- Separar los pies al levantar un peso, y orientarlos en dirección al movimiento.
- Hacer el trabajo del cuerpo con los músculos de las piernas.
- Contraer los músculos antes de utilizarlos.
- Utilizar al máximo el centro de gravedad.
- Tirar un peso o empujarlo es más fácil que levantarlo.
- Utilizar el peso del cuerpo para ayudar en el movimiento.
- Adaptar el área en que se realizará la actividad, retirando objetos que la dificulten.

Cuando se está estirado

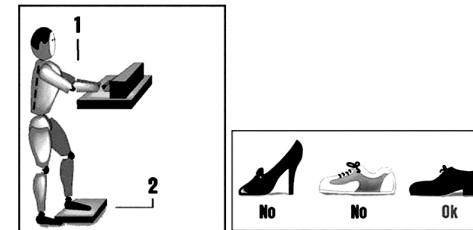


Cuando se está sentado



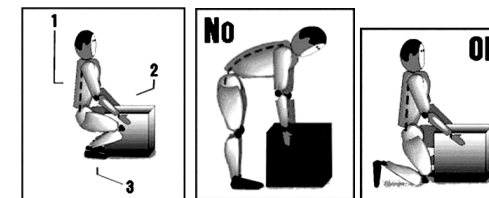
Cuando se está de pie

1. Cambiar de postura frecuentemente
2. Brazos a la altura adecuada
3. Pie más arriba y apoyado

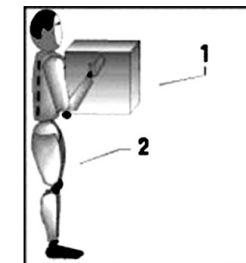


Al cargar peso

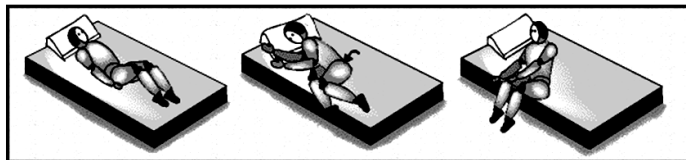
1. Espalda recta
2. Peso cercano al cuerpo
3. Pies próximos al peso



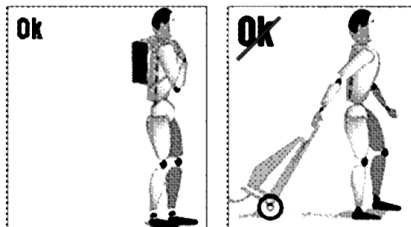
4. Cargar el peso cerca del cuerpo
5. No inclinarse con las piernas estiradas



Al levantarse

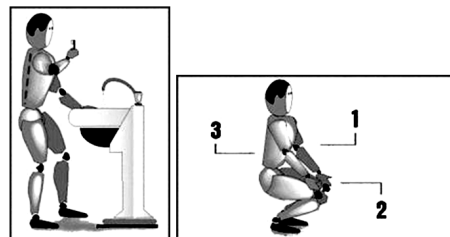


Al levantar peso



Al inclinarse

1. Manos apoyadas sobre las rodillas
2. Rodillas flexionadas
3. Espalda recta



Resumen de recomendaciones

1. Al llevar a un niño en brazos, ponadlo en el centro del cuerpo lo más pegado posible, y con una pierna a cada lado.
2. A la hora de limpiar y vestir niños pequeños, utilizad un mobiliario adecuado, especialmente por lo que respecta a la altura. Así, la sobrecarga de la columna vertebral será menor.
3. Seguid las normas de higiene postural previamente recomendadas en actividades prolongadas de pie o en posición estática.

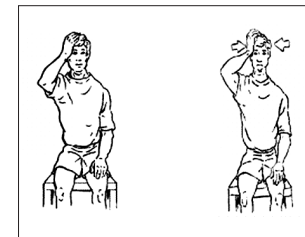
Fortalecimiento muscular y estiramientos

En general, se recomienda tonificar y estirar toda la musculatura realizando un deporte suave de forma periódica como natación, tai-chi, gimnasia de mantenimiento, *aquagym*, entre otros.

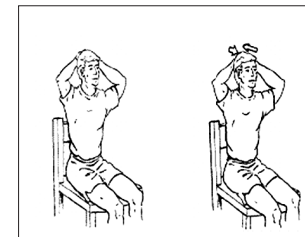
Para problemas más específicos puede ser conveniente tonificar algún grupo muscular concreto.

Ejemplos:

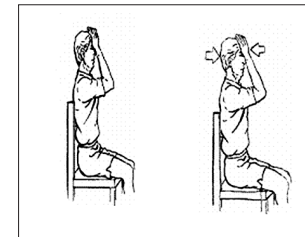
Con la barbilla ligeramente mirando al suelo y una mano apoyada sobre la frente, empujadla, intentando dirigir la oreja hacia el hombro haciendo resistencia con la mano. Mantened durante 5-10 segundos.



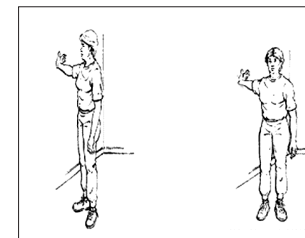
Con la barbilla ligeramente mirando al suelo y las manos apoyadas en el occipital, empujad la cabeza atrás haciendo resistencia con las manos. Mantened durante 5-10 segundos.



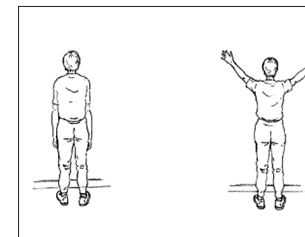
Con la barbilla ligeramente mirando al suelo y las palmas de las manos apoyadas en la frente, empujad la cabeza adelante con las manos haciendo resistencia hacia atrás. Mantened durante 5-10 segundos.



Con una mano apoyada en la pared, con los dedos hacia atrás y el codo en extensión, girad el tronco hacia el lado contrario, mantened 10-20 segundos y volved lentamente a la posición inicial.



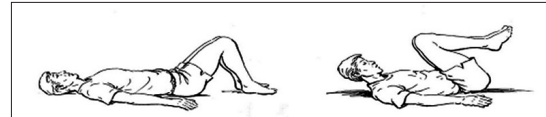
Levantad los brazos extendidos girándolos hasta que se junten las palmas de las manos por encima de la cabeza. Mantened 5-10 segundos y volved a la posición inicial.



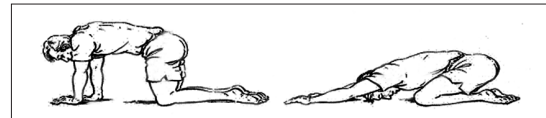
Aprieta el abdomen, contrae los glúteos, levántalos del suelo 1, 2 cm y aplanad la columna lumbar. Mantened 5 segundos y volved a la posición inicial.



Flexionad la cabeza y las extremidades inferiores, llevando la barbilla y las rodillas al pecho. Mantened 5 segundos y volved a la posición inicial.



Flexionad las rodillas y las caderas hasta quedar sentados sobre los talones, flexionando a la vez el cuello. Deslizad las manos hacia delante al finalizar el movimiento. Mantened 10-30 segundos y volved a la posición inicial.



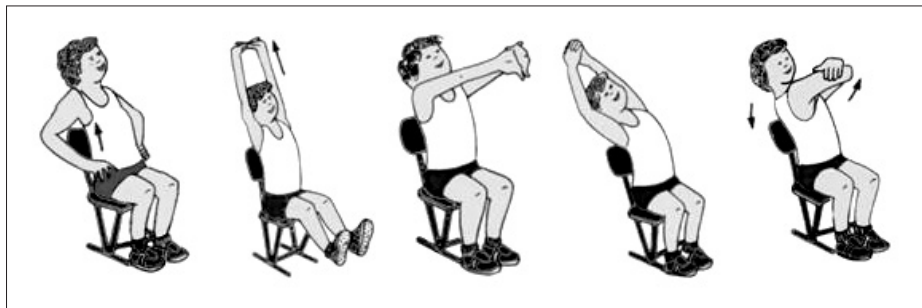
Ejercicios tomados de www.sermef.es

Flexibilización:

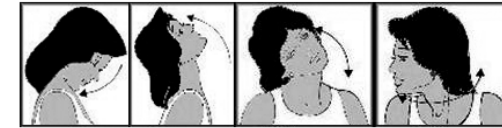
Transporte de pequeñas cargas, respetando posturas correctas. Hay que concienciar sobre la importancia del cuidado de la columna vertebral.

Ejercicios analíticos y globales de fuerza de la musculatura menos trabajada habitualmente:

Elongación de los grupos musculares que tienden al acortamiento



Mantenimiento de unos niveles óptimos de movilidad articular



La prevención es el conjunto de medidas dirigidas a evitar que un hecho suceda o, una vez producido, disminuir sus consecuencias.

Finalmente, no debemos olvidar que, incluso en estas edades, los maestros y maestras son una referencia para el niño en muchos temas, de forma que no habría que dejar pasar la oportunidad de prevenir hábitos posturales viciados en los niños y niñas de estas edades. A veces, incluso los padres pueden pedir asesoramiento a los maestros sobre cómo prevenir problemas de higiene postural en los niños y niñas. ■

Bibliografía:

ANDERSON, Bob. *Estirándose*. Barcelona: Integral.
 Asociación Española de Fisioterapeutas, revista *Fisioterapia* (monográfico *Higiene postural y ergonomía* y varios números más).
 Distrito Sanitario Sevilla Sur: «Escuela de espalda».
 KOVACS, FRANCISCO M., *et al.* *Cómo cuidar su espalda*. Barcelona: Paidotribo, 1999.
 VIEL, ERIC, *et al.* *Lumbalgias y cervicalgias de la posición sentada. Consejos de ergonomía y ejercicios de espalda*. Barcelona: Editorial Masson.
 LIEBENSON, C. *Manual de rehabilitación de la columna vertebral*. Barcelona: Paidotribo, 2002.
 SANTOS DURÁN, José Luis. *Seguridad en...* San Sebastián: Editorial Donostiarra, 2012.
 SEGARRA, VICENT T. «Higiene postural per a docents».

Páginas de Internet recomendadas:

- www.arturosoria.com
- www.efdeportes.com
- www.sermef-ejercicios.org

Luisa Acosta, fisioterapeuta, y Fabián Ostiz, médico rehabilitador CAP de Sant Andreu, servicio de RHB de Barcelona.

La luna rota

Eran solo las nueve de la tarde, pero parecía noche cerrada. La luna se hizo ver desde la ventana:

–Papá, mira, acércate: la luna está rota, y parece que llora.

Desde su posición de menguante, efectivamente parecía que a la luna le faltaba un pedazo. Yo esperaba ahora que Melania dijese: «¿Dónde está la otra mitad?» Por eso, antes de que ella me preguntara, yo había puesto en marcha mis conocimientos astrales para adaptarlos a las entendederas de la niña. Pero no; la curiosidad de Melania no siguió el camino ilustrado de su preceptor pedante, sino que me dijo:

–¿Y cómo la vamos arreglar para que vuelva a reír?

Los niños siempre nos cogen por sorpresa. La visión que tienen de las cosas es divergente a la nuestra. Aún no había abierto yo la boca, y ya, ella solita, había llegado a la siguiente conclusión:

–¡Seguro que una malvada estrella fugaz le habrá dado un bocado!

Hice un esfuerzo por ponerme al nivel de la niña:

–A lo mejor la estrella fugaz ha dejado escondido el trozo que le falta debajo la almohada de la cama. ¡Vayamos a ver!

Luego, ya los dos en su habitación, cogí a la niña en brazos, la levanté en volandas, le di un beso y exclamé:



–Aquí, aquí, aquí está la parte más hermosa, el trozo de luna que falta. ¡Se llama Melania!

El desenlace por mí ideado le pareció a la niña tan cursi como alienante. Una escenificación mentirosa. Según ella, yo eludía el conflicto. Melania seguía viendo a la luna rota, y además, triste y pálida. Lo noté en su cara indiferente, en su mohín contrariado hacia mi teatralización adulta e inútil. Y el que mi hija, una niña de tan solo cuatro años, pensara que su padre escurría el bulto, me dejaba a la altura del betún. Yo, que debería ser su factótum, me escaqueaba por sublimación del problema. Yo no era el padre que ella quería. Y, por lo que Melania me dijo a continuación, debí poner la misma cara de tristeza de la luna.

–Ya verás, papá, no te preocupes. Yo misma la arreglaré

Las palabras de Melania me sacaron de mis complejos. En menos de lo que canta un gallo, la niña cogió una silla y se subió en ella. Después cerró la ventana. Y me dijo:

–¡Ya está, todos contentos!

Juan Serrano

Fotos cedidas por Jordi Garcia Arias



La situación actual de las escuelas infantiles en Castilla-La Mancha

El pasado 22 de marzo, APEI CLM, que es la Asociación de Profesionales de las Escuelas Infantiles de Castilla-La Mancha, celebró una asamblea general en la que se analizó la situación del ciclo educativo 0-3 en la región.

Durante este curso 2013/2014, según los datos que hemos contrastado, el 26% de la oferta de plazas para niños y niñas de 0-3 en las escuelas infantiles municipales castellanomanchegas están vacías. Dos cursos atrás las escuelas infantiles tenían lista de espera. ¿Qué está ocurriendo?

Las escuelas infantiles municipales recibieron subvenciones de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. En 2011 la cuantía fue de 15 millones de euros; bajó a menos de la mitad en el siguiente año, y en 2013 fue CERO. Ni un euro para el mantenimiento de las escuelas infantiles municipales. Más de 45.000 firmas reivindicaron al gobierno regional partida presupuestaria para el 0-3, pero fue en vano. No se consiguió nada.

Los ayuntamientos se han visto forzados a subir las cuotas para intentar mantener el servicio con la misma calidad, pero las familias tienen serias dificultades económicas. Esta difícil situación social nos lleva

a una cruel realidad: los niños y niñas de las familias más desfavorecidas no pueden asistir a la escuela infantil por no poder pagarla, siendo ellos, precisamente, los más necesitados de la compensación de desigualdades que ofrece una educación de calidad. Esta situación ha sido corroborada a nivel nacional por el último informe de Cáritas.

Para este año 2014 hay asignada una partida económica de 3 millones de euros, a todas luces insuficiente. Las cuotas que deben abonar las familias deben ser asumibles económicamente por estas, de lo contrario la educación de la primera infancia solo se la podrán permitir aquellos que tengan suficiente poder adquisitivo.

La asamblea finalizó renovando el compromiso de los asociados de seguir trabajando por la calidad educativa del ciclo 0-3 años y solicitando a la administración de Castilla-La Mancha mayor sensibilidad y esfuerzo económico para mantener las escuelas infantiles municipales.

Plataforma por la defensa del 0-6

La «Plataforma por la Defensa del 0-6» ha realizado un informe riguroso y científico sobre la situación de la Educación Infantil. Un informe que pretende ofrecer respuestas y hacer

visible esta realidad mediante su publicación y difusión; un instrumento de reflexión y análisis que sensibilice sobre la trascendencia y el derecho a una buena educación desde el nacimiento.

Para ello han iniciado una campaña de apoyo al proyecto a través de un Verkami: <http://vkm.is/educacioninfantil>
<http://plataformademadrid06.blogspot.com.es>

Presentación de la Asociación de Escuelas Infantiles Públicas de Asturias

en las Escuelas Infantiles públicas del Principado de Asturias y por familias de los niños y niñas que a ellas asisten, tiene por finalidad la defensa «del buen funcionamiento y la mejora de calidad de las escuelas incluidas en el Plan de ordenación de las escuelas públicas del primer ciclo de Educación Infantil del Principado de Asturias».

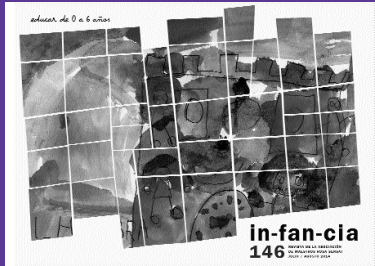
En su presentación pública, la asociación ha estado arropada por



El pasado jueves día 8 de mayo, tuvo lugar en el Club de Prensa del diario *La Nueva España* de Oviedo, la presentación de la Asociación de Escuelas Infantiles Públicas de Asturias 0 a 3 (AEIPA 0-3).

La Asociación, constituida por profesionales que desarrollan su labor

representantes de las asociaciones de madres y padres de algunos centros, así como por la cronista oficial de Oviedo, Doña Carmen Ruiz-Tilve, y por Alicia Vallejo Salinas Alicia Vallejo Salinas (integrante de la Plataforma Estatal por la Defensa del 0-6).



Incluir la ciudad en el proyecto educativo supone tener en cuenta el contexto en el que crecen los niños y niñas, haciendo de la ciudad una fuente de aprendizaje, un lugar para investigar, acercándose a la comunidad y a la cultura propia de una forma activa, creativa, crítica y gratificante.

La Carta de Ciudades Educadoras recoge el derecho de disfrutar, en condiciones de libertad e igualdad, de los medios y oportunidades que la propia ciudad ofrece. La ciudad tendrá que considerar a los niños y niñas como unos ciudadanos y ciudadanas más que participan en el espacio urbano con plenos derechos.

Alhambra.
Candela, 5 años

EIM Arlequín.
Antonia Solozábal



¡QUE TE MEJORES!

Autor e ilustrador: **Ole Könnecke**

Traducción: Eduardo Martínez

Editorial: Lóguez, Salamanca, 2013. 9 ~

Burt es un pájaro enfermo y se siente muy mal: le duele la garganta, la cabeza, la nariz y el estómago. Sus amigos lo cuidan y lo miman. Poco a poco se siente mejor y se recupera, sonríe y se dirige a la calle, pero antes de abrir la puerta escucha su nombre: «¿Burt?...» Sus amigos lo llaman.

Ole Könnecke (Göttingen, Alemania, 1961) narra esta historia con sencillez y sentido del humor. Las ilustraciones son de trazo limpio, sobrio y claro, con colores planos y fondos blancos. La principal cualidad de la obra es el sentido del humor y el guiño final que cierra la narración.

(J. Sobrino, Peonza)



Álbum ilustrado

Autora: Ana Folgueira

Ilustrador: Emilio Amade

ISBN: 978-84-938213-0-2

2ª edición octubre 2010

Cartoné 26 x 17 cm

36 páginas

Edad: a partir de 4 años.

«Dicen que hay en la China

Un árbol muy importante

Plantado en el jardín

De una casa muy grande...»

Así empieza este maravilloso cuento de hadas en el que los niños y niñas de un orfanato chino encuentran a sus papás gracias a la intervención de unos pájaros mágicos que habitan en su jardín.

Una vez al mes, por luna nueva, las aves entran sigilosas en sus dormitorios y, sin que los niños se den cuenta, tiran con su pico de uno de los hilos rojos con los que están tejidas sus mantas y echan a volar «a buscar por todo el mundo ¡para cada niño unos papás!».

Cuando los encuentran, les hacen tres preguntas, y si las respuestas son correctas les entregan el hilo rojo para que su estela les conduzca hasta la camita que eligieron al iniciar su vuelo.

Es una tierna historia que explica la adopción a través de la fantasía y de unos dibujos cargados de color y de contrastes en los que se refleja página a página la alegría y la ilusión de una nueva vida.

Álbum ilustrado

Autor: Jacobo Muñoz López

Ilustrador: Jacobo Muñoz López

ISBN: 978-84-938213-3-3

Septiembre 2011

Cartoné 30 x 21,5 cm

32 páginas

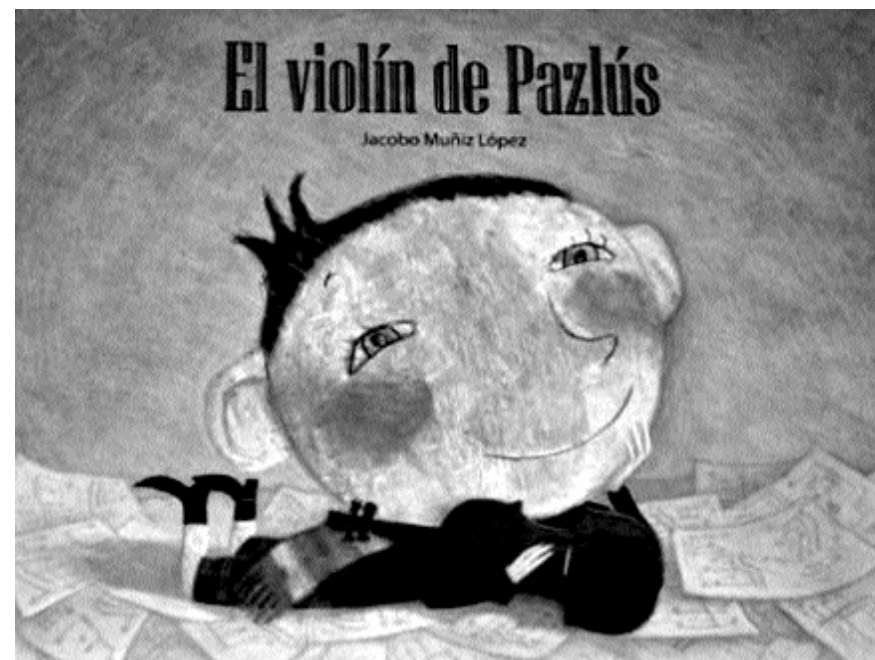
Edad: a partir de 4 años.

Pazlús era un niño como los demás que jugaba al balón con sus amigos a la salida de la escuela, hasta que un día «las calles retumbaron con el clamor de cien mil zapatazos» y todo cambió.

Hoy Pazlús está aquí para tratar de hacer algo por los demás valiéndose tan solo de la música de su violín.

Un cuento que es un alegato a nuestra capacidad para mejorar el mundo que nos rodea.

Su autor e ilustrador, Jacobo Muñoz, realiza un trabajo exquisito que nos transporta con fluidez a otros momentos de nuestra historia gracias, entre otras cosas, a su labor de investigación sobre los dibujos realizados por los niños durante la guerra civil española.





Álbum ilustrado

Autora: Adeline Yzac

Ilustrador: Eva Offredo

ISBN: 978-84-938213-1-9

Octubre 2010

Cartoné 22,5 x 31,5 cm

32 páginas

Edad: a partir de 6 años

Señor Mayor es un hombre feliz que siempre lleva sombrero y que disfruta de su jubilación mirando a las mariposas, viajando con su coche descapotable y disfrazándose para hacer reír a su querida Myrtille.

Una mañana al despertarse no reconoce a Señora Mayor, su esposa, ni a su biznieta. Las mariposas de colores se vuelven blancas. Su vida es como un árbol al que se le van quebrando las ramas hasta que finalmente lo dejan caer en un lugar donde no se reconoce pero en el que le rodea el amor de las personas que lo quieren.

El texto de Adeline Yzac rebosa sensibilidad y poesía y nos guía en el recorrido por las ilustraciones, cuyo juego de texturas y colores juega un papel fundamental para tocarnos el corazón.

Eva Offredo consigue que nos resulte inevitable alargar la mano en cada página para acariciar el rostro de este hombre cuya memoria se deshace como su sombrero, y para aliviar el desconcierto de su pequeña familia dedicada a acompañarle, como dice Myrtille, «corazón con corazón».



Cuentasueños es una fundación laica constituida por un grupo de especialistas en comunicación, narrativa y cinematografía. Su trabajo es ayudar a aquellas personas que sueñan con mejorar la vida de su comunidad a contar a la opinión pública cuál es su proyecto y qué necesitan para lograrlo. Su reto es que sus sueños se hagan realidad.

Proyecto Cuentos por comida

Los niños y niñas de los centros educativos de la Comunidad de Madrid se convierten en duendes que multiplican la comida para las familias más desfavorecidas de su entorno y se llevan un cuento a cambio.

Estos son los cuentos que tienen editados y que se intercambian en este proyecto, aunque también se pueden conseguir a través de su página web.

Más información en:

<http://es.dreamtellers.org>

www.enalgunlugardechina.com

Carmen Cuesta

Consejo de Redacción de *Infancia en Madrid*

Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Fecha nacimiento: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2014
(6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
Precio para 2014 (IVA incluido):
España: 50 euros
Europa: 40 euros
Resto del mundo: 60 euros
Menores de 25 años: 50% de descuento del precio de la suscripción del primer año

Pago: Por talón adjunto a la suscripción

Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta _____

IBAN:

Firma del titular _____

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

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

Dirección: Mercedes Blasi y Eva Jansà
Coordinación: Mercè Marlès

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

Consejos autonómicos:

Andalucía:
Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Carmen García, M.^a Carmen Láinez, Juan Pedro Martínez, M.^a Remedios Molina, M.^a Gracia Moya, Carmen Ortiz, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Maribel Serralvo

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

Canarias:
Rosi Castro, Yaiza Corujo, Lucía Costa, Verónica Durante, M.^a Gema Fernández, Carmen Hernández, Elena Marrero, M.^a José Pinto, Rafaela Quintana, Margarita Rojas, Estefanía Sosa, M.^a Carmen Suárez, Zaida Jiménez, Miriam Vázquez

Cantabria:
Isabel Bolado, Yolanda Valle, Sergio Díez, Alexandra Mediavilla, M.^a Paz Muñoz, Cristina Salamanca, M.^a Cruz Torrecilla

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

Castilla y León:
Ángeles Gutiérrez, M.^a del Carmen Sánchez, M.^a del Carmen Soto, Rubén Soto

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.»

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

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

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

Maquetación: Clara Elias

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)

temas de in-fan-cia

R O S A
S E N
S A T

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

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

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

www.rosasensat.org





R
S E N
S A T

Asóciate

www.rosasensat.org