



módulo de revistas

R
S
S
A
S
E
N
S
A
T

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

Gratuito
Infancia latinoamericana
(castellano & portugués)

Consulta
y descarga
artículos
y revistas
mediante
créditos

Consulta
de contenidos
clasificados
por temas,
secciones
y autores



www.rosasensat.org



Mirar la escuela

Consejo de redacción de Castilla-La Mancha

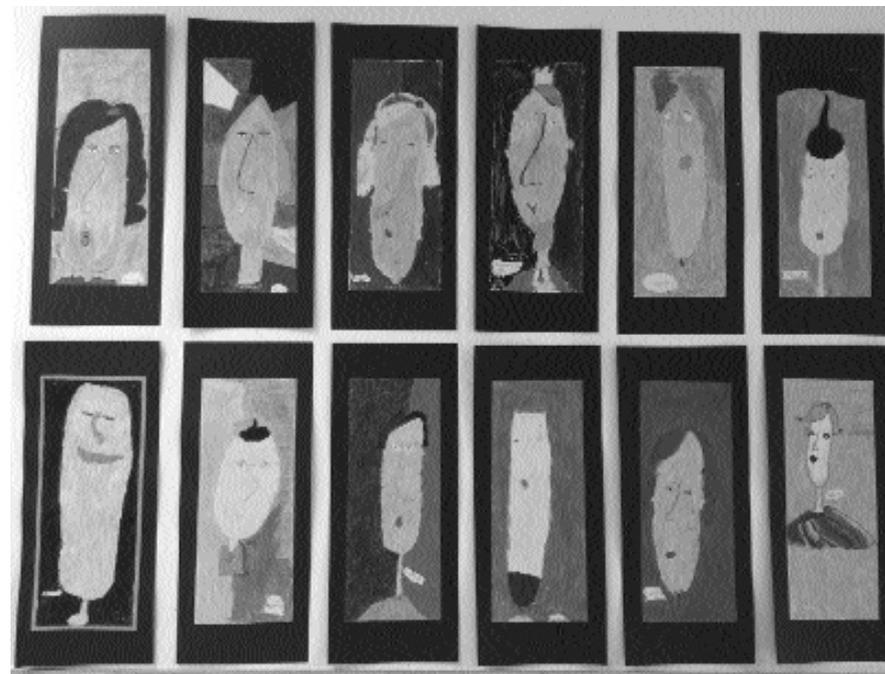
Qué buena la escuela que nos motive en cada rincón ofreciéndonos una ventana al mundo actual y preparándonos para ser personas formadas, creativas y sensibles capaces de generar cada vez algo mejor.

Repasando el mapa visual de las escuelas que hemos tenido oportunidad de ver, nos parece necesaria una reflexión sobre la estética y el uso de los materiales en las actividades que se llevan a cabo a diario en las clases.

El espacio que nos rodea influye paulatina y poderosamente en nosotros, contagiándonos sin que nos demos cuenta de la belleza, la poesía, la originalidad... o de la falta de todas ellas.

Muchos centros educativos ofrecen una imagen poco atractiva y motivadora, que a la vez habla de una falta de atención y cuidado de los aspectos estéticos, tan importantes en la formación integral y creativa de la persona.

Una simple mirada nos hace reconocer estereotipos obsoletos y alejados del imaginario actual que limitan el potencial creativo de los niños



y niñas, y nos hace ver un uso abusivo de los mismos juguetes y juegos, un encasillamiento en las propuestas, que parecen responder a una comodidad más que a una entrega generosa y a una apertura de mente tan necesaria para abordar los retos del mundo que nos toca vivir.

¿No confiamos en el poder creativo y estético de los niños y niñas? Pues solo basta una mirada atenta para comprobar cómo sus producciones están llenas de una belleza que debemos aprender a apreciar y a valorar, dejando un poco al lado la imposición de modelos adultos no siempre acertados.

Pero no es la crítica la que guía nuestras palabras, sino la confianza en que otra visión es posible, como lo demuestran maravillosas experiencias en tantos y tantos centros educativos que se muestran, por ejemplo, en esta revista.

Ofrecer a los niños y niñas otras alternativas, otros materiales, otro tipo de juegos y propuestas tiene un efecto mágico que convierte la actividad diaria en un momento de descubrimiento, de conflicto por resolver, de reto por superar, de proyecto por acabar... ¿qué otra cosa más interesante podría ser nuestro objetivo?

UNA ESCUELA ALTERNATIVA



Dar tiempos suficientes, espacios relajados, materiales atractivos, atención a los procesos y a la forma de mostrarlos no debería ser una excepción, sino la forma en que la escuela aborde su función.

Qué buena la escuela que nos permita aprender juntos en espacios que nos hablen sin palabras.

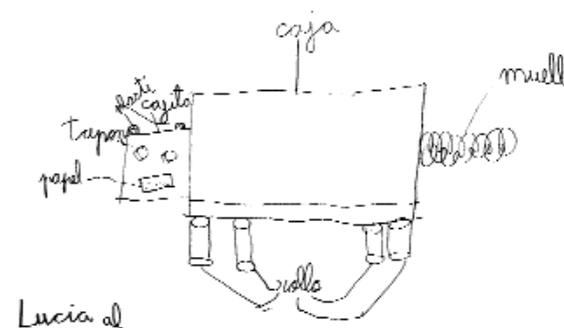
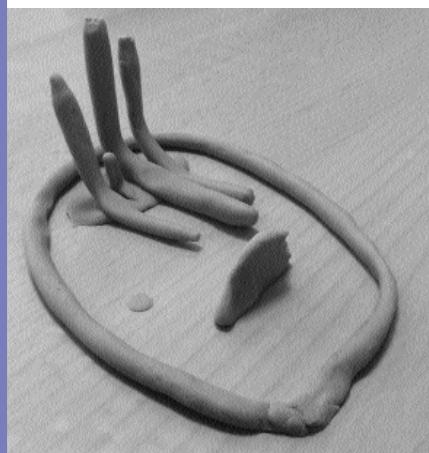
Qué buena la escuela que nos motive en cada rincón ofreciéndonos una ventana al mundo actual y preparándonos para ser personas formadas, creativas y sensibles capaces de generar cada vez algo mejor. ☒

Consejo de redacción de Castilla-La Mancha



Infante: porra

- materiales
- muella
 - 2 cajas
 - Rollos de papel
 - lapson de plastico
 - papel de aluminio
 - plastilina



La pedagogía relacional de Loris Malaguzzi

Entrevista a Paola Vittoria Pignataro

Alfredo Hoyuelos

Loris Malaguzzi todavía no es conocido en la Universidad. Es solo un conocimiento superficial. Me gustaría contribuir a unir el mundo y las aportaciones de las escuelas municipales de Reggio Emilia con el mundo de la Universidad.

En octubre de 2014, Paola ha escrito un libro sobre Loris Malaguzzi. Corresponde a la publicación actualizada de su *tesi di laurea* (lo que aquí llamamos el trabajo de fin de grado) sobre este pedagogo italiano. En abril de 2015 nos reunimos en el Centro Internazionale Loris Malaguzzi de Reggio Emilia, mientras un grupo de 350 profesionales de 28 países participa en una formación sobre el *Reggio approach*.

Paola habla, con pasión, de su pasado, de sus momentos presentes y de sus proyectos de futuro, proyectos en parte ligados, por circunstancias familiares y de interés educativo, a Loris Malaguzzi.

¿Cómo surge tu interés por la pedagogía de Loris Malaguzzi?

Quise estudiar medicina, pero no conseguí pasar la prueba de acceso. Se me rompía y fragmentaba un sueño de juventud. Entonces me puse a estudiar arquitectura, que vehiculaba una posibilidad atractiva para mí de ser creativa y racional al mismo tiempo. Me gusta la arquitectura por su parte funcional.

Estudiando arquitectura conocí a Andrea Malaguzzi (el nieto de Loris), en 1994. Ese año empecé a oír el nombre del pedagogo.

Después conocí a Antonio (el hijo de Loris). En el año 2000 Andrea y yo nos casamos. Desde los quince años he tenido otro sueño: he querido tener cuatro hijos. Así han nacido Marco, Giulia, Alice y Lara. Desde que mis hijos fueron a las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia, y como representante de los diversos consejos escolares, comencé a interesarme por esta extraordinaria experiencia educativa. No me bastaba, entonces, con ser madre. Quería conocer mejor la historia de esta pedagogía y encontrar su soporte teórico. Decido entonces comenzar mi segunda licenciatura en *scienze della formazione* para entender más el mundo educativo. Mientras estudio, también trabajo en el Istituto Nazionale della Previdenza Sociale, donde tengo mi plaza. En este momento, terminado el grado, estoy realizando el doctorado en ciencias humanas con especialización en pedagogía.

Mi interés inicial era sobre literatura e infancia, y es mi profesor Nicola Barbieri el que me invita a profundizar sobre la pedagogía de Loris Malaguzzi. En casa están las distintas cajas con el material, documentos y libros que dejó. Entonces comienzo a abrir estas cajas para entender más. También lo siento como un deber moral, para devolver a las escuelas infantiles todo lo que las educadoras me han dado como madre, que ha sido maravilloso.



¿Por qué profundizas sobre la pedagogía relacional de Loris Malaguzzi?

Hay un aspecto de Malaguzzi muy cercano a mi pensamiento. Cuando él dice «tu conocimiento se construye en relación con los demás», esto se vincula mucho con la idea que yo tengo de hacer relaciones entre las personas. Es una forma de ser. En ese momento, mi curiosidad se despierta, sobre todo para entender cómo la calidad de la relación en las escuelas infantiles (0-3 y 3-6) es tan alta, cómo el personal con el que he tenido trato es tan comunicativo y por qué busca un diálogo permanente. Todo esto me fascinaba. De aquí surge esta necesidad y este deseo de entender qué es la pedagogía relacional.

¿Cuáles son, según tu opinión, los puntos fuertes de esta pedagogía en Loris Malaguzzi?

Creo que he profundizado en el concepto de relación en Loris Malaguzzi, pero no he conseguido recoger toda la complejidad con la que él usa este término de forma semántica.

Sí he profundizado en tres significados o declinaciones: por una parte, como sentido de relación entre las personas; por otra, como relación entre las disciplinas, y por último, como relación entre los lenguajes (el verbal, el gráfico, el musical, el matemático...), que son intercambiables. Todo su pensamiento es una relación abierta. Para él el lenguaje no nace del pensamiento, sino que el lenguaje hace nacer el pensamiento, modificar o desarrollar las ideas. Estas son ideas que desarrollo en el libro.

¿Cuáles son tus proyectos de futuro?

Desarrollar lo que no he hecho hasta ahora. Me gustaría leer con atención los libros que él había leído. Leer sus apuntes, sus anotaciones al margen, sus subrayados. Entender sus referencias, profundizar en ellas para entender mejor su pensamiento. Me gustaría sistematizar la lectura de todo lo que él leía; ver desde los libros de su biblioteca cómo ha

evolucionado su pensamiento. Él no tenía respuestas definidas. Era capaz de cultivar la duda y la incertidumbre. Se me hace necesario comprender los matices de su pensamiento.

Son dos, los objetivos de mi doctorado: por una parte, promover el nacimiento del Archivo y Centro de Estudios Loris Malaguzzi para estimular la investigación y desvelar nuevas interpretaciones de su pedagogía, y por otra, continuar profundizando en esto que llamamos pedagogía relacional. En realidad, es una investigación transversal sobre lo que él ha dicho.

Además, creo que Loris Malaguzzi todavía no es conocido en la Universidad. Es solo un conocimiento superficial. Me gustaría contribuir a unir el mundo y las aportaciones de las escuelas municipales de Reggio Emilia con el mundo de la Universidad. Son dos mundos distantes, con poca relación. Es necesario establecer

puentes de unión, de colaboración.

Quisiera que Loris Malaguzzi entrase en la historia de la pedagogía con nombre propio. En Italia la experiencia reggiana es vista como una utopía, como algo que no se puede conseguir. Todavía veo más interés por esta experiencia fuera que en Italia. Loris Malaguzzi no es suficientemente conocido ni tiene demasiada difusión.

Me gustaría que su sensibilidad hacia la infancia formase parte del patrimonio de la pedagogía italiana. ☒

Alfredo Hoyuelos, doctor europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación y coordinador de talleres de expresión del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Pamplona

El cesto de los tesoros

Es una actividad de exploración. Para llevarla a cabo, hay que llenar un cesto de mimbre con objetos de uso cotidiano, escogidos con la finalidad de proporcionar estímulo y experiencia a los cinco sentidos del niño: el descubrimiento y el desarrollo del tacto, del gusto, del olfato, del oído, de la vista, y del sentido del movimiento del cuerpo.

Se trata de una recopilación especial de materiales –no son juguetes– que podemos encontrar en casa, confeccionar, recuperar de los comercios o bien comprar. Otros materiales no darían al niño unas referencias tan precisas sobre la superficie, peso, temperatura, forma, color, sonido, consistencia, etc.

El cesto de los tesoros proporciona al niño la oportunidad de interesarse por muchas cosas que tiene ante sí.

Sentado al lado del cesto, puede desarrollar mejor su capacidad de coordinar ojo, mano y boca, puede acceder con más facilidad a los objetos y llevárselos a la boca para conocerlos.

Seguramente, cuando el niño o la niña coge un objeto y lo examina, lo chupa o muerde, su mente se pregunta: «¿Qué es esto?».

El cesto de los tesoros es una propuesta de juego dirigida a niños y niñas de 6 a 10/12 meses. A esta edad pueden permanecer sentados, pero aún no se desplazan demasiado de donde están.

Tere Majem

Un surtido satisfactorio de objetos sirve para responder a sus incesantes preguntas, ya que le facilita elegir aquello que más le interesa y favorece su innata curiosidad por descubrir las cualidades y novedades de las cosas.

Con el cesto de los tesoros los pequeños aprenden solos y por sí mismos. El adulto, con su presencia y atención, les da seguridad y confianza.

Cómo se organiza

Los objetos se escogen uno por uno atendiendo a sus cualidades: madera, mimbre, metal, paja, objetos naturales, etc., y se colocan dentro de un cesto de mimbre duro de unos 35 centímetros de diámetro y 8 de altura. Es importante que el cesto sea sólido, plano, estable y que no tenga asas. El niño se ha de poder apoyar cómodamente en él sin que se vuelque.

El cesto se llena completamente con un mínimo de sesenta objetos. Se puede considerar que este es un número satisfactorio. Se lo presentaremos al niño de una manera atractiva y así lo mantendremos. La selección de los materiales se hará atendiendo a objetivos creativos y renovadores, es decir, tenemos que pensar y plantearnos cómo podemos proporcionar a los niños y las niñas la mejor «dieta mental», equilibrada y estimulante.



Es conveniente situar el cesto en un rincón estable de la sala de juegos de los pequeños, sobre una alfombra. Un sitio propio en el que puedan jugar cómodamente un máximo de tres niños al mismo tiempo; los niños y niñas estarán sentados alrededor del cesto y muy cerca de él: así podrán acceder fácilmente a los objetos con las manos, y les será más fácil mantener el equilibrio. Hay que evitar interferencias y favorecer siempre la libre exploración, manipulación, concentración y atención de los pequeños.

A través del juego, les ayudamos a establecer los primeros contactos, comunicaciones e interés mutuo mientras juegan con los objetos del cesto. Estos objetos son auténticas herramientas de aprendizaje y como tales se han de respetar, aunque muchos de ellos sean utensilios domésticos de uso cotidiano o materiales de la naturaleza sin ninguna finalidad concreta.

Cuando en la escuela 0-3 se decide llevar a cabo una actividad como esta, hay que prepararla contando con el interés, la reflexión y la colaboración de todos los miembros del equipo, y pensando también en cuál será la mejor manera de que los padres y madres participen y se

impliquen en la actividad de recolectar objetos y en la observación de la evolución de sus hijos.

Es importante y necesario observar cuáles son las preferencias, procesos, actividades y actitudes de los niños y niñas con cada objeto en concreto, para determinar en base a qué criterios deberemos renovar el material. Solo se renovarán unos cuantos objetos periódicamente. Para los niños y las niñas, los antiguos serán los puntos de referencia, y los nuevos, un estímulo que los hará mantenerse activos, creativos y entretenidos.

Todos los objetos elegidos deben poderse lavar a diario, hay que mantenerlos en buen estado, e ir eliminando los que se vayan estropeando. Deben ser renovados con cierta frecuencia: un objeto que permanece demasiado tiempo en el cesto no estimula el interés del niño ni satisface su curiosidad exploratoria.

El adulto se sentará cerca de donde juegan los niños, en una silla ni demasiado alta ni demasiado baja; de este modo se mantendrá a una distancia óptima para observar el juego, sin interferir en la acción de los pequeños y proporcionándoles seguridad por medio de su mirada y su presencia, atenta e interesada, receptiva y disponible para todos ellos.



Los objetos

El propósito de esta colección de objetos es despertar al máximo los sentidos de los pequeños.

- El tacto: forma, textura, peso y temperatura a través del descubrimiento de la mano.
- El olor: variedad de olores.
- El gusto: se ha de procurar que la variedad no sea limitada.
- El sonido: tintineo, percusión, fricción, crujido y ausencia de sonido.
- La vista: color, dimensiones interesantes, forma, luminosidad, brillo.

El cesto no contiene juguetes comerciales ni objetos de plástico, ya que estos solo aportan variedad en cuanto al color. La vida cotidiana ya está llena de colores. Sobre todo interesa ofrecer a los niños y niñas toda clase de materiales naturales, que normalmente no están a su alcance, con el propósito de proporcionarles la gama más amplia posible de experiencias sensoriales.

Cómo podemos clasificar los objetos

Objetos naturales

- Piedras de más de 5 cm
- Cáscaras de coco
- Calabazas secas
- Castañas grandes
- Piedra pómez
- Trozos de corcho grandes
- Nueces grandes
- Limón
- Manzana
- Granada
- Caracoles de mar de formas redondas y suaves
- Cortezas de árbol: pino, alcornoque, etc.
- Tapones de corcho



Objetos de materiales naturales

- Ovillo de lana
- Cestos pequeños
- Flauta de caña
- Calzador de asta
- Cuchara de asta
- Peine de asta
- Cepillo de uñas de madera
- Alfombrilla de rafia
- Cepillo de dientes
- Brocha de afeitar
- Cepillo de zapatos pequeño
- Pincel o brocha
- Brocha de maquillaje
- Bolsa de rafia con asas



Objetos de madera

- Cajas pequeñas
- Tambor pequeño
- Sonajeros
- Pito de bambú
- Castañuelas
- Botones de colores ensartados en un hilo consistente
- Cubos y dados
- Cilindros
- Carretes
- Bobina de hilo
- Anilla de cortina
- Cuchara o espátula
- Huevera
- Bol pequeño
- Mano de mortero

- Pinza de la ropa
- Bolillo
- Platillo
- Cucharón pequeño
- Cuchara de miel
- Carraca
- Trompeta
- Bigudí
- Huevo
- Servilletero
- Espejo con marco de madera

Objetos metálicos

- Cucharas de diversos tamaños
- Batidora de huevos
- Juego de llaves
- Abridor de botellas

- Flanera
- Cepillo para limpiar biberones
- Latas sin ángulos puntiagudos ni cortantes
- Cenicero pequeño
- Trompeta de juguete
- Moldes de pasteles
- Exprimidor
- Carrete de máquina de escribir
- Embudo pequeño
- Anillas de cortina de cobre
- Armónica pequeña
- Prensadora de ajos
- Pito
- Espejo con marco metálico
- Pinzas sujetapapeles de tamaño grande
- Anillas enlazadas
- Juego de cascabeles
- Triángulo





- Huevera
- Latas cerradas que contengan arroz, judías o pequeñas piedras
- Colador de té
- Tapaderas
- Taza
- Trozos de cadenas
- Timbre de bicicleta
- Tapón de frasco de perfume
- Cazo para preparar infusiones
- Cadena de bisutería de cierto grosor (40 cm aprox.)
- Llavero
- Cencerro
- Campanilla
- Trompeta



Objetos de papel y cartón

- Libreta pequeña de espiral
- Cajitas de cartón
- Tubos de cartón
- Conos y cilindros de cartón

Objetos de piel, tela, goma, fieltro

- Monedero de piel
- Bolsa pequeña de piel
- Pelota de goma
- Pelota de cuero
- Tubo de goma
- Muñeca de trapo
- Pelota de tenis
- Pelota de golf



- Funda de gafas
- Oso de peluche
- Bolsas pequeñas con lavanda, tomillo...
- Tapón de bañera con cadena
- Bolsita bordada
- Tope de goma para puertas
- Flotadores de corcho
- Red de pescar
- Anillas de goma de cafetera
- Cintas de texturas y colores variados
- Cremallera
- Trozos de goma elástica
- Espátula de goma
- Agarrador de cocina (de tela, de ganchillo)

Objetos de vidrio

- Frascos de perfume pequeños
- Tarros de mermelada pequeños
- Lágrimas de lámpara
- Pomo de armario
- Canicas grandes
- Collar de cuentas
- Tarros de cosmética
- Tapones de botella grandes
- Frasco pequeño

El juego de los pequeños con los objetos

La gran variedad de objetos que ofrece el cesto de los tesoros posibilita que el niño pueda jugar tranquilo, manteniéndose ocupado y concentrado durante largo rato; el pequeño alterna sus ratos de juego con el cesto con otras actividades dispuestas o propuestas por el educador. La maestra decide qué lugar de la sala de juegos es el más adecuado, tranquilo y estable, un lugar que le permita observar –con actitud dispuesta y sin intervenir– la evolución del juego y la actividad de cada uno de los niños y niñas con el fin de favorecer su interés respecto de su propia exploración.

Al principio, el niño coge los objetos porque los tiene cerca y le resultan atractivos: los revuelve por el placer de tocarlos y para gozar de las sensaciones que le provocan su contacto y manipulación. ☒

Tere Majem, maestra

La humanidad y la luz

Àngels Alemany, Carme Cols, Rosa Maria Fabregat,
Tere Majem, Luisa Martín y Montse Perramon

El tema de la luz ha interesado siempre a la humanidad, desde muchos puntos de vista. En el mundo de la filosofía antigua, la luz, identificada con el fuego solar, era considerada uno de los cuatro elementos –tierra, aire, agua, fuego– a partir de los cuales se entendía el origen de la vida. Nosotros mismos, como casi todos los seres vivos, somos pura fotosíntesis. Para todas las culturas y religiones la luz ha tenido un significado importante.

Desde el punto de vista de los científicos, la luz es una radiación electromagnética que se propaga mediante ondas. Hay ondas de longitud más corta y más larga, y todas juntas provocan en el ojo la sensación de la luz blanca. Pero cuando solo llegan al ojo un tipo de ondas (cortas, medias o largas) en vez de blanco recibimos otras sensaciones (rojo, azul, verde, violeta). La luz tiene el poder de informar al ojo de esta sensación que llamamos color.

En el ámbito del arte esto no adquiere importancia hasta el Renacimiento. Es con Leonardo da Vinci que se desencadena todo un proceso a la conquista de la luz. Pero el gran paso para pintar la luz se da cuando los pintores salen a pintar al aire libre, a retratar el paisaje tal como se ve y no tal como es; cuando van a la captura de la luz del instante, variable, fugaz e irrepetible. El pintor se pone, en el siglo XIX, con el paisaje, enteramente al servicio de la luz. Es con el impresionismo y el modernismo, hasta mediados del siglo XX, que se interpreta la luz en la pintura de una manera valiente y sincera.

Esta búsqueda de la luz también se nota en la arquitectura ya desde finales de la Edad Media, cuando se empiezan a utilizar los metales y el vidrio para elaborar grandes cristalerías multicolores y conseguir efectos



de luz natural en interiores. Mucho más recientemente, son notables las obras de arquitectos como Antoni Gaudí o Josep Lluís Sert, en las cuales la luz tiene un papel especialmente importante.

En el campo de la ingeniería, vale la pena destacar obras como las fuentes, en las que la combinación de los elementos agua, luz y sonido forman un conjunto especialmente armónico y mágico.

Y, finalmente, la luz es el medio en el cual estamos inmersos desde el mismo momento de nacer. Pero la luz es una cosa muy compleja. Puede ser la que penetra en un interior, la del día nublado, la de pleno sol, la vaga y misteriosa de la noche, la luz artificial, con sus fantásticas posibilidades...



La humanidad, aplicando la técnica, hace auténticas maravillas, desde encender la luz con un interruptor a las luces de colores incandescentes, a la fotografía, al cine, a la TV, al vídeo, etc.

Tratamiento pedagógico de la luz

Desde el punto de vista pedagógico el tratamiento de la luz se hace partiendo de una idea básica: los medios que el niño o niña tiene para ponerse en contacto con el mundo que lo rodea son los sentidos.

Pero hay un sentido que, sin la luz, no se puede estimular: la vista. El deseo de ver acompaña el deseo de tocar y de hacer. Querer rehusar la luz querría decir cerrar los ojos.

El medio donde vive el niño está lleno de fuentes de luminosidad, tanto de luz natural como artificial. Si, desde pequeño, está inmerso en un ambiente rico en estímulos, tendrá muchas posibilidades de establecer interacciones con el mundo que lo rodea, de desarrollar sus capacidades.

Así pues, dar un tratamiento pedagógico de la luz quiere decir dar a los niños y niñas una lupa de gran aumento para mirar, encontrar y tomar conciencia del pequeño detalle de las cosas, quiere decir permi-

tirles que impregnen su retina con las posibilidades lúdicas que ofrece la luz: sus reflejos, descomposiciones, proyecciones, transparencias..., los mil juegos con la combinación luz-sombra, etc.; quiere decir ofrecer a los niños y niñas, igual que los pintores impresionistas, la posibilidad de capturar la luz del instante, variable, fugaz, irrepitable; quiere decir facilitarles el descubrimiento y la seducción de un mundo que a la vez es real, rico en fenómenos naturales y en hechos que nos aporta nuestra herencia cultural, y mágico, lleno de creatividad y de evolución.

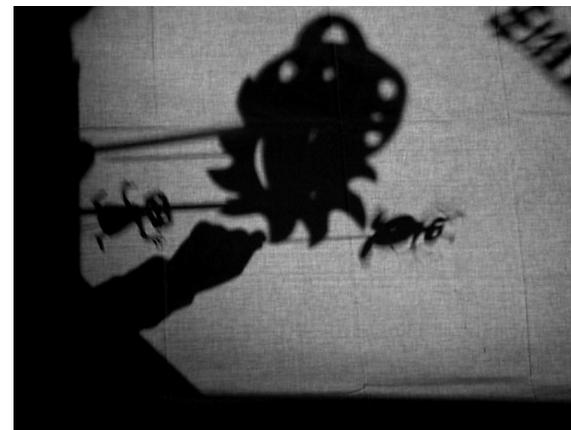
Papel del maestro

Es posible que los niños y niñas tomen conciencia de la luz desde muy pequeños, y también una progresiva interiorización de sus fenómenos, siempre que el maestro lo tenga previsto. Esto significa que, ante todo, hace falta una sensibilización y profundización en el tema por parte del maestro que le permita tener a punto los conocimientos para saber extraer, de una experiencia ocasional o programada, todo el fruto posible.

La función del educador aquí, como en otros momentos, consiste en haber reflexionado sobre las posibilidades que el propio medio ofrece y otras que podemos ofrecer. A los niños y niñas, un descubrimiento los



lleva a otro descubrimiento. A nosotros, los educadores, nos corresponde ayudar a los niños y niñas a comunicar con el mundo con todas las potencialidades, las fuerzas y los lenguajes de que están dotados. Las respuestas diversificadas de los niños y niñas son las que nos hacen



reflexionar e investigar para retornar sus descubrimientos y los nuestros, enriqueciendo y multiplicando las posibilidades de búsqueda.

Ya Pestalozzi en el siglo XIX decía que «la función del maestro es la de posibilitar, ordenar, guiar, diversificar, enriquecer y multiplicar las experiencias que los niños y niñas tienen de la realidad y de los objetos que los rodean».

María Montessori nos dice: «El ambiente asume una gran parte del trabajo que antes correspondía exclusivamente a la maestra». El arte de la planificación puede hacer posible acoger lo espontáneo que te ofrece un momento que será irrepetible.

Con todo esto queremos decir que el papel del maestro está en el conocimiento y en el arte de saber, «planificar», «facilitar», «coordinar», «recoger», «multiplicar» con rigor científico, metodológico y humano.

Situaciones que podemos pensar y planificar

No es difícil imaginar situaciones donde intervenga la luz. Podríamos



confeccionar con ellas una larga lista para pensar y planificar, pero no es esto lo que haremos, sino que expondremos tres situaciones que pueden servir de marco y de hilo conductor a otras muchas situaciones.

El espacio donde habitamos: nuestra madriguera

Nuestra madriguera tiene ventanas, entra la luz. Durante el año, la luz que entra en este espacio se va modificando, ya sea por los cambios meteorológicos, ya por la posición del sol. También utilizamos la luz artificial. Con las distintas luces las cosas se modifican y ofrecen diferentes posibilidades.

Los reflejos de la luz que entra por las ventanas pueden proyectarse en una pared blanca o en un vitral, en un prisma colgado, en una transparencia, en una pecera... La observación y las posibilidades serán diferentes cuando en estos objetos se refleje una luz u otra. Hay momentos en los que los rayos de luz chocan y se descomponen, creando imágenes de una gran belleza y magia. Aquella pared blanca donde cuando da el sol podemos hacer sombras con nuestro cuerpo, con nuestras manos, con los títeres...





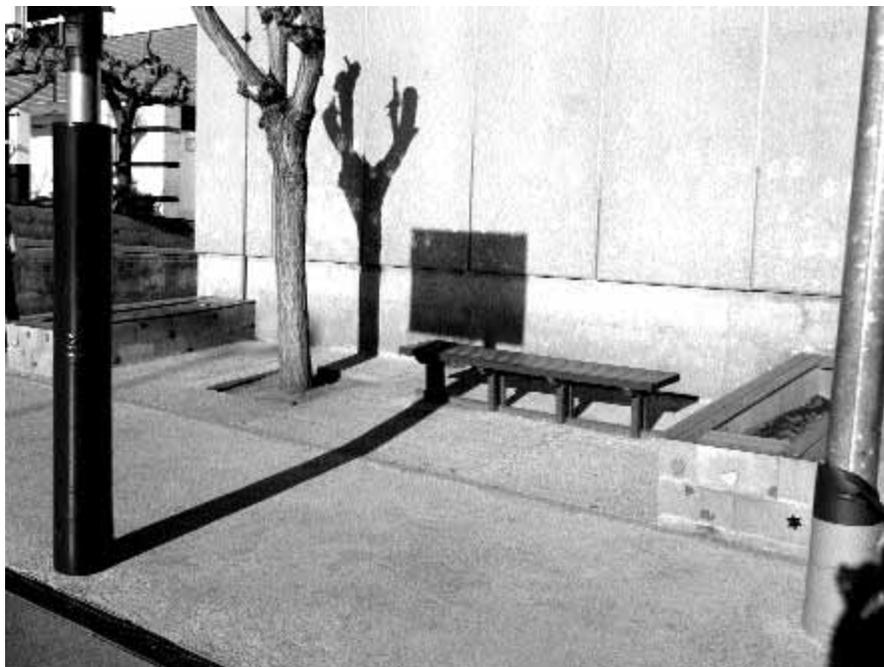
Aquel prisma colgado en el punto clave que a una hora determinada proyecta los colores del arcoíris y el aire los hace mover como si volaran, dibujando formas diferentes que crean un ambiente mágico. Igualmente, en un sencillo vitral elaborado con papeles de celofana de diferentes colores haciendo combinaciones. Y así podríamos ir pensando...

También conocemos la importancia que tiene la luz para crear un ambiente acogedor y estético. Es curioso que en el marco de una casa este aspecto se cuide mucho y en el marco de la escuela se tenga poco en cuenta. Será distinto tener una lámpara en medio de una mesa que tener un fluorescente. Igualmente, se pueden crear espacios donde la luz natural no penetre tanto para utilizarlos como zonas de más intimidad, concentración...

Paseo por el jardín

Podemos salir a pasear en días de lluvia, en días de sol radiante, con la intencionalidad, por parte del maestro, de que los niños y niñas puedan





captar e interiorizar las diferentes luces. Mirar hacia arriba, al cielo, este espacio tan maravilloso que nunca es igual, ni en el color ni en sus múltiples formas... Tener la posibilidad de echarse bajo un árbol de hoja caduca en las diferentes estaciones del año y poder apreciar diferentes matices y combinaciones es una actividad que los niños y niñas nunca olvidarán.

También se pueden crear situaciones en las que la ausencia de la luz nos deje ver nuestra sombra, y observar que según nos movemos se hace más grande o más pequeña. Para los niños y niñas, desde muy pequeños, atrapar una mano que se mueve es un juego delicioso, igual que montarse en un brazo proyectado por la sombra... es magia, para los niños y niñas. Pero poco a poco van preguntándose por qué pasa esto, y descubren que para proyectar su sombra tienen que colocarse de espaldas al sol, y que su sombra por la mañana y por la tarde no se encuentra en el mismo lugar, etc.

No es necesario especificar las mil posibilidades que ofrecen las combinaciones con el agua y otros elementos que podemos observar y con



los que podemos experimentar en el jardín. Ponerse ante un charco y observar tu imagen..., pisar el charco y ver el círculo que se produce..., tirar piedras...

Hay que buscar estrategias para poder observar fenómenos: regando con una manguera o aspersores podemos ver el arcoíris; haciendo pompas de jabón veremos lo mismo que cuando da el sol en aquel prisma del que hablábamos antes, etc. Saliendo al jardín con un espejo o simplemente con la tapadera de una lata en la mano podemos jugar a la ratita. ¿Quién de los ya mayores no recuerda las horas deliciosas pasadas con este sencillo y misterioso juego?

Descubrimientos con las linternas

Dar una linterna a un niño o niña es abrir un nuevo campo de posibilidades de exploración: desde descubrir el gran secreto que es para el niño pequeño encenderla y apagarla, a observar su proyección de luz en el espacio, a inventar juegos simbólicos, etc. Es muy curioso dar una linterna a un niño o niña de dos o tres años una vez ha descubierto cómo se enciende y cómo se apaga: hace que sus compañeros abran la boca, les recuerda alguna situación vivida... Si están a oscuras, empiezan a



proyectar la luz por todo el espacio y la mueven muy deprisa; este movimiento sugiere distintas imágenes a los niños y niñas –son petardos, es el sol, son redondas que se mueven–, que verbalizan en un estallido de alegría por el descubrimiento. También pasan a jugar a *soy policía, soy el médico, estamos en una tienda de campaña...* Así podríamos llenar páginas de observaciones que hemos podido hacer en su utilización.

Los juegos que podemos ofrecer con una sencilla linterna combinada con otros elementos son inagotables. El niño puede descubrir que con un punzón puede hacer salir un rayo de luz, que pinchando puede dibujar, que con papeles de distintos tipos –celofana, seda, plata– puede hacer mil proyecciones, transformando y modificando la luz. También puede organizar juegos combinando música y luz o dejando pasar la luz a través de agujeros hechos en unas cartulinas y proyectándola en el espacio para observarla.

¡Mirar un cuento en un lugar oscuro con la linterna es maravilloso! Y si este cuento es fosforescente es... ¡bueno, a probarlo!

Concluimos

Con una actitud de descubrir, de experimentar, de construir con rigor científico, metodológico y humano contribuimos al traspaso de la herencia cultural, pero también a su transformación y evolución. ☒

Àngels Alemany, Carme Cols, Rosa Maria Fabregat, Tere Majem,
Luisa Martín y Montse Perramon, maestras

Bibliografía

DOLCI, M. *Jo i les ombres*. Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 2003. (Temes d'Infancia, 46).

Juntos aprenden

Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya

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

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

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

Aún hoy hay quien cree que los niños y niñas no son capaces de aprender los unos de los otros, idea que puede ser puesta en crisis o cuestionada por una realidad educativa de calidad.

Se podría opinar que la acción de uno de los grupos confirma la vieja creencia de que hasta los dos años los niños y niñas hacen principalmente juego paralelo, y que cada niño hace su torre.

Ciertamente, las imágenes muestran a cada niña y a cada niño concentrado en construir una torre. Resulta imposible demostrar hasta qué punto la acción de uno ha inspirado la de los demás, aunque ninguna torre es igual.

Pero en la otra secuencia es evidente que se trata de una construcción conjunta y que los niños y niñas hablan y disfrutan de la acción compartida. ☒





in- fan- cia

latinoamericana
suscripción gratuita www.rosasensat.org

«Bularretik Mintzora», el poder de la literatura

Ainara Zubia Alcaraz



En septiembre del 2013, en la escuela pública Kurtzebarri de Aretxabaleta (Gipuzkoa), comenzamos a transformar nuestra manera de entender y trabajar los cuentos y la literatura en general. El proyecto «Bularretik Mintzora» no solo nos ha guiado en el camino, sino que ha conseguido unir el triángulo que forman escuela, familia y biblioteca.

«Ttun kurrun kuttun, kurrun kuttun kurrun kuttuna; run kuttunku run kuttun kuttun kurrun kuttuna. Looooo» (viejo juego de palabras vasco).

Este es el sonido que hacían las viejas cunas al mecerlas para dormir al bebé. Este sonido, lleno de notas sostenidas y monótonas, era, y aún es, el que hace dormir a nuestros hijos e hijas. Son pequeños poemas decorativos, repetitivos y normalmente onomatopéyicos, pero, a la vez, también son el comienzo de la inmersión del niño y la niña en la literatura.

Como docentes, continuamente nos preguntábamos cómo ayudar a desarrollar la inteligencia emocional de nuestros alumnos y alumnas más pequeños, y las respuestas siempre iban dirigidas en la misma línea: las relaciones humanas son la clave del aprendizaje. La información que transmitimos a nuestros pequeños y pequeñas será más efectiva si está cargada de afectividad, con juegos, con expresión de emociones, con ayuda para reconocerse en una autoimagen positiva, darles seguridad y ayudarles a conocer formas de resolver situaciones o mostrarles posibles soluciones a través de diferentes habilidades sociales.

La felicidad de nuestras hijas e hijos no será equivalente a su nivel de inteligencia, sino a la capacidad de desarrollar habilidades emocionales y sociales de adaptación al entorno. En la primera infancia estas habilidades se pueden desarrollar a través de los cuentos.

Durante nuestro primer año de formación en este proyecto nos hemos dado cuenta de que cuando tanto una familia como un docente cuenta un cuento (recita una rima, hace juegos de palabras...) concurren una multitud de factores:

- La carga de emocionalidad, pues en la expresión del mismo no solo utiliza lenguaje oral, sino también infinidad de complementos expresivos, como gestos manuales, faciales, sonrisas, miradas cómplices, tonalidad, cambios de voz, etc.
- Se pone en marcha una dinámica afectivo-emocional del tacto, de proximidad, de abrazo, de protección, de seguridad.
- Se crea un espacio, un momento de encuentro emocional de complicidad entre ambos, un clima de comunicación, y en este proceso se transmiten continuamente no solamente historias, sino afectos.
- Se le está ayudando a desarrollar su imaginación, a sentirse en la piel del personaje del cuento, a ser otro u otra, a conocer sus emociones, a vivir otras vidas; se le ayuda a imaginar, y de esa manera a comprender la realidad.
- Se generan emociones, se ayuda a comprender y desarrollar estados de ánimo que influirán en su conducta y en las posteriores relaciones con los demás. El niño o niña tiene que aprender a reconocer sentimientos y emociones y a relacionar las acciones con las consecuencias de las mismas.
- Se contribuye al desarrollo de la creatividad, se favorece el desarrollo del lenguaje y de la atención, a la par que la emoción del cuento alerta todos sus sentidos.
- No solo se transmite una historia, sino un estilo de expresión y de comunicación y una valiosísima forma de transmitir valores.

Pero todo lo anteriormente comentado es, en nuestra opinión, únicamente la punta del iceberg. Todas las características anteriormente descritas son fundamentos básicos de la narración, que, lógicamente, son una de las bases del proyecto y debemos tener en cuenta a la hora de contar un cuento.

El proyecto «Bularretik Mintzora» va más allá, ya que no se tienen en cuenta únicamente las bases de la narración. Como punto de partida,



este proyecto se construye tomando como eje principal la literatura tradicional vasca, la cual es y será siempre parte de nuestro patrimonio.

Cada pueblo amasa y moldea sus historias teniendo en cuenta la interpretación que cada persona hace de las mismas. Debido a ello, en este proyecto se hace hincapié en recuperar y transmitir tanto a los niños y niñas como a los adultos la riqueza que tiene la literatura tradicional vasca, sin dejar de lado la auténtica literatura infantil que otros pueblos nos puedan aportar.

Como docentes, nunca nos habíamos parado a pensar en la gran riqueza que poseen los cuentos a la hora de transmitir un idioma; simplemente nos habíamos dedicado a contar cuentos o bien porque el tema nos interesaba o bien porque el cuento iba acorde a la edad de las niñas y niños de la clase, sin reparar en la riqueza literaria que cada uno nos podía aportar. Y este aspecto deberíamos remarcarlo, ya que sin darnos cuenta

transmitimos estímulos para que tanto niños y niñas como adultos construyamos un esquema lexical rico. Todo ello adquiere más relevancia si tenemos en cuenta la situación lingüística en Euskal Herria, donde el español es la lengua de mayor difusión, prestigio y utilización.

Cuando comenzamos la formación sobre el programa «Bularretik Mintzora» nuestra mayor preocupación era cómo aplicar lo que estábamos aprendiendo en nuestra rutina diaria. Nunca se nos había ocurrido aplicar la literatura de una forma globalizada, es decir, que el mismo cuento tuviera cabida en nuestro día a día de una forma sistematizada, y que ese espacio de tiempo que íbamos a dedicar a la literatura tuviera cabida en un programa curricular elaborado.

Durante este primer año dirigido exclusivamente a la formación de los docentes, con sesiones impartidas por Itziar Zubizarreta, más allá de esta lúdica reflexión que puede acompañar y justificar algunas de nuestras prácticas hemos aprendido que la infancia considera «mágicos» muchos objetos que componen su propia vida. Para el niño y la niña, durante mucho tiempo el libro es lo mágico, lo que puede cambiar su vida, lo apetecible... A partir de este conocimiento entran en juego las propuestas que el docente (o el adulto) acercará al niño o niña para apoyar sus apetencias.

Dicho esto, con la ayuda de Itziar Zubizarreta y su proyecto «Bularretik Mintzora» nosotros, los docentes, estamos aprendiendo a sistematizar proyectos y programas en los que la literatura infantil se integre en el universo del niño y la niña, se adapte a sus necesidades e inclinaciones y los acompañe desde su nacimiento (libro hablado, libro escrito) como un instrumento permanente de formación, desarrollo y liberación individual. ¿Dónde sino en el sistema escolar puede encontrar la literatura infantil su mejor inserción como proyecto educativo y de ese modo flexibilizar su relación con temas, autores, colecciones y puntos de vista que permitan la ampliación de los mundos de la infancia? Aquí comienza una tarea verdaderamente difícil, en la que el docente debe conciliar sus prejuicios con una nueva concepción de la relación biblioteca-escuela-familia-niño y niña.

Una gran mayoría de familias sueñan con que la escuela, el entorno social, o ellos mismos, criarán niños y niñas lectores casi mágicamente.

Hay una frase de Jacqueline Cimaz que todos debiéramos interiorizar con absoluta responsabilidad: «No hacemos no-lectores, nos hacemos no-lectores.» El comportamiento lector no es el resultado de una casualidad ni de un milagro; es la suma de muchos esfuerzos mancomunados que debemos manejar con total lucidez y conocimiento. Se deben enfatizar con carácter específico las figuras de quienes oficiarán de intermediarios entre la literatura y su destinatario infantil: la maestra, el bibliotecario, la familia.

Para llevar esto a término, nuestra escuela, a través de distintas propuestas, dedicará todos los días un cuarto de hora a la literatura en clase. Durante dicho tiempo trabajaremos un programa específico de audición, habla y lectura en el que la poesía, la recitación, la lectura de ilustraciones, la narración de cuentos serán las actividades compartidas entre el docente y los niños y niñas. Estas actividades se realizarán todos los días, y a medida que las niñas y niños vayan asimilándolas se irán añadiendo nuevos textos a los ya trabajados. Asimismo, tenemos planificada la creación de ficheros o archivos catalogados en colores dependiendo del material que contengan (ej.: rojo para poemas, verde para canciones...), que estarán a mano de los niños y niñas para que puedan leerlos cuando quieran. Por otra parte, en la página web del proyecto «Bularretik Mintzora», en el apartado «Boletinak» se tiene acceso al boletín mensual publicado por la organización, donde además de recomendaciones de libros se proponen actividades para realizar con algunos de ellos.

Pensamos que desarrollar el amor por la literatura no es solo responsabilidad de la escuela. En una sociedad ideal, y por tanto en una sociedad lectora, la escuela no debería ser el único lugar en el que se potenciara el amor al libro y a la lectura. Al llegar los niños y niñas a ella ya podrían tener una experiencia lectora adquirida en casa. Pero, por desgracia, esto no es siempre así. Con el fin de potenciar la literatura en todos los contextos que acompañan al niño y la niña, el proyecto «Bularretik Mintzora» nos ofrece la posibilidad de unir el triángulo escuela-familia-biblioteca. Para ello, se crea un vínculo entre la biblioteca y la escuela a través de las «mochilas escolares». Estas pequeñas mochilas están en clase para que una vez a la semana un niño o niña pueda llevarse en préstamo un libro de la biblioteca.

Antes de llevarse la mochila a casa, los pequeños y pequeñas han de hacerse el carnet de la biblioteca. Una vez tienen el carnet, van a la

biblioteca con sus familias y eligen un libro de una sección específicamente elaborada con recomendaciones de la asociación de literatura infantil y juvenil Galtzagorri Elkarte, impulsora del proyecto «Bularretik Mintzora». A continuación se llevan ese libro a casa y lo utilizan durante dos días. En dicho tiempo, en familia leerán el libro, lo contarán o jugarán con él a fin de que la lectura sea compartida y que juntos disfruten de una interacción basada en el placer de la lectura.



Transcurridos dos días, el niño o niña llevará el libro a la escuela, donde permanecerá una semana para compartirlo, leerlo y contarlo. Al finalizar la semana, otro niño o niña cogerá el libro que está en la escuela, lo meterá en la mochila y el proceso comenzará de nuevo.

Al inicio del proyecto, se informa e invita a las familias a tomar parte activa en el mismo, ya que sin su colaboración el éxito no sería posible. Para ello, a parte de una carta, se les manda un CD y un libro de rimas, versos y juegos que pueden practicar con sus hijos e hijas en los hogares.

El proyecto «Bularretik Mintzora» une los tres pilares básicos que el niño y la niña necesitan para afianzar su amor por la literatura y sus destrezas básicas para asimilar las claves de la lectoescritura.

Para concluir, agradecer a Galtzagorri Elkarte y en especial a Itziar Zubizarreta todo el trabajo realizado para llegar hasta el momento en que nos hallamos, y especialmente por haber contado con la escuela Kurtzebarri de Aretxabaleta para acompañarla en este maravilloso viaje que acabamos de empezar. ☒

Ainara Zubia Alcaraz
Profesora de infantil de Kurtzebarri Eskola



Bibliografía

www.bularretikmintzora.org
<http://www.atenciontempranayfamiliablogspot.com.es>
www.bibliotecasvirtuales.com
www.planlectura.educ.ar

Otras propuestas de clase como alternativa al trabajo con fichas

Francisca Espinosa Canet

Aprender supone una actividad no solo externa sino también interna; los niños y niñas de esta edad han de aprender haciendo, y esto hace que la actividad cobre una especial importancia, en un proceso que requiere la observación, la manipulación, la experimentación y la reflexión.

Desde hace décadas existen alternativas metodológicas que responden a las necesidades de los niños y las niñas, a su forma de enfrenarse a los aprendizajes, propuestas que no son nuevas y que han demostrado su eficacia en la práctica. Sin embargo, en ocasiones seguimos anclados a metodologías tradicionales basadas en modelos instructivos, como es el caso del libro de fichas, con propuestas elaboradas desde las editoriales que intentan dar una respuesta uniforme a la diversidad de intereses y necesidades de nuestros niños y niñas.

En nuestra clase no reina el silencio. A simple vista podría parecer que reina el desorden: hay grupos que discuten sobre si los dinosaurios son de verdad o no, una pareja subraya y anota lo importante que ha encontrado sobre el tema, otro grupo ordena los libros de la biblioteca, en el suelo algunos miden la altura de una torre, en el rincón de arte



recortamos, pegamos, experimentamos con el color y con los distintos materiales e utensilios, Mar y Alba están tumbadas leyendo, Felipe y Alejandra visionan un corto en el ordenador, la maestra está sentada con un grupo consultando el índice de un libro, estamos aprendiendo.

La elección de una propuesta metodológica u otra dependerá de cómo entendamos los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de qué capacidades asumamos como imprescindibles para poder formar a niñas y niños que lleguen a desenvolverse con éxito en pleno siglo XXI. Nuestras propuestas de clase intentan responder a todas estas cuestiones partiendo de nuestra concepción con relación a:

a) Cómo vemos a los niños y a las niñas

Reconocemos el derecho de los niños y de las niñas a ser tratados desde el nacimiento como personas inteligentes, a las que no hay que ponerles límites basados en falsos prejuicios acerca de la concepción de la infancia como una etapa caracterizada «por la falta de conocimientos» y considerar la escuela como la responsable de rellenar este vacío. La corta edad de los niños y las niñas de educación infantil conlleva pocas experiencias de vida; es por ello que debemos generar ambientes estimulantes que despierten su curiosidad, que respondan a la idea de los niños y niñas como seres activos que investigan, exploran y construyen sus propios aprendizajes, potenciando en ellos la capacidad de observar, de hacerse preguntas, de cuestionar lo que ven, en un continuo proceso de investigación.

b) Cómo aprenden:

Una de las condiciones para producir aprendizajes significativos es la predisposición a aprender: solo aprendemos aquello que queremos aprender, aquello que nos interesa. Existen muchas propuestas de editoriales que interpretan qué les interesa a nuestros niños y niñas, proponiendo tópicos que se repiten año tras año: el desayuno sano, las estaciones...

Aprender supone una actividad no solo externa sino también interna; los niños y niñas de esta edad han de aprender haciendo, y esto hace que la actividad cobre una especial importancia, en un proceso que requiere la observación, la manipulación, la experimentación y la reflexión.

El error es parte de nuestra cotidianidad. En nuestra clase todas y todos «sabemos», cada uno desde su corta experiencia, que equivocarse forma parte del propio proceso de aprendizaje: es equivocándonos como terminamos aprendiendo. Pero para ello, para poder arriesgarse, es imprescindible sentirse aceptado y justamente valorado. O, como decía Paula: «Me he equivocado un poquito; no pasa nada, ¿verdad, señor?»

c) Aprender en interacción

«En determinadas condiciones, una situación de interacción social que requiera que los sujetos coordinen entre sí sus acciones o que confronten sus diversos puntos de vista puede producir la subsiguiente modificación de la estructura cognitiva individual.» Perret-Clermont, *La construcción de la inteligencia en la interacción social*.

En la mayoría de las propuestas que utilizan las fichas, ya sean de editoriales o de elaboración propia, se fomentan actividades «de lápiz y papel» que exigen a los niños y niñas permanecer sentados; se potencia el trabajo individual, se penaliza hablar con el compañero y con la compañera, y es necesario permanecer en silencio para atender a las explicaciones de la maestra. Los niños y las niñas aprenden con ejercicios de repetición en los que el saber nos viene transmitido por el docente, en los que el aprendizaje es una actividad en solitario. Sin embargo, todos sabemos que el aprendizaje implica relacionarse con el mundo, establecer múltiples relaciones; es por ello que en nuestra propuesta educativa potenciamos el trabajo en grupo, en el que los miembros han de tomar decisiones, y hablan, discuten, deciden y aprenden con los demás.

d) Rol del maestro

En este sentido, el rol docente cambia del maestro que explica al maestro que formula preguntas, plantea problemas, que escucha más que habla. Su papel es el de acompañar y crear situaciones que permitan a los niños y niñas poner en juego todas sus capacidades.

Propuestas de clase

En nuestra clase no utilizamos las fichas, sino que adoptamos otras propuestas que intentan ser consecuentes con nuestros planteamientos.

Secuencias didácticas con sentido: asumimos la denominación que usa Myriam Nemirovsky de «secuencia didáctica para designar la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido amplio... Planificar una secuencia didáctica implica también analizar sobre la marcha, hacer cambios, incorporar situaciones no previstas, modificar el rumbo» (*Sobre el lenguaje escrito y temas aldeaños*).

A la hora de planificar, articulamos nuestro trabajo en torno a varias secuencias didácticas que pueden abarcar una o más de un área de conocimiento, dependiendo del tema trabajado.

Los proyectos de trabajo

Un proyecto se inicia con la elección del tema, que puede surgir a partir de propuestas externas a los niños y niñas –maestros y maestras, equipos

docentes o familias— o a partir de propuestas de los propios niños y niñas. En cualquier caso, lo importante en la elección no es quien lo elija sino que la temática sea capaz de despertar el interés de los niños, de forma que se involucren por completo en el proceso que pretendemos iniciar.

Un proyecto de trabajo se articula en torno a una situación problema que da sentido a todo el proceso. Son los interrogantes que se plantean los niños y niñas los que van a dirigir el desarrollo del mismo; sin embargo, no podemos preguntar aquello que desconocemos, sino que solo podemos hacer preguntas de lo que ya sabemos.

«El arte y la ciencia de hacer preguntas es la fuente de todo el conocimiento». Thomas Louis Berger.

Aprovechemos la curiosidad propia de estas edades para estimular en nuestros niños y niñas la formulación de preguntas. La responsabilidad recae sobre el maestro, que ha de plantear retos y actuar como modelo compartiendo sus propias preguntas, despertando el interés de las niñas y los niños por conocer.

¿Qué tenemos dentro de nuestro cuerpo?, ¿por qué se hace de noche?, ¿cómo es de grande un dinosaurio? o ¿qué comen las mariquitas? son algunas de las preguntas que se hacen los niños y niñas de infantil. El maestro, a su vez, ha de plantear las preguntas oportunas: ¿qué creéis que hay dentro de nuestro cuerpo? , ¿qué vemos en el calendario?... El diálogo es un elemento clave en el trabajo por proyectos, convirtiéndose en el medio para poder conversar y decidir qué y cómo aprender.

Algunos ejemplos

En nuestra clase partimos siempre de una pregunta a la que hay que dar respuesta, bien porque la desconocemos o porque tenemos planteamientos erróneos, como es el caso del proyecto de los lobos, que surgió después de trabajar la secuencia didáctica «Distintas versiones de Caperucita». Queríamos trabajar el tema de los animales y en la clase de tres años comenzamos a ver diferentes textos sobre animales para elegir uno sobre el que hacer nuestro proyecto, cuando surgió la discusión acerca de qué comían los lobos. Marco Antonio respondió, sin ningún lugar a dudas: «Caperucitas Rojas». Recogimos la pregunta y la lanzamos al grupo, lo que nos llevó a un proceso de investigación en torno a los lobos: trajimos libros de la biblioteca del centro y también de nuestras casas, diferenciamos el texto expositivo



del texto cuento separándolos en la biblioteca de clase, buscamos en Internet, vimos vídeos en Youtube, y con todo esto comenzamos a organizar la información: seleccionamos dónde vendría en los libros qué comen los lobos, marcamos con marcadores, sacamos fotocopias, subrayamos, y luego la maestra leyó para comprobar si lo que habíamos seleccionado se ajustaba a nuestra pregunta. Cada grupo elaboró un mural con la información obtenida, y realizamos una exposición al resto de la clase.

El curso pasado, con los niños y niñas de cinco años, a raíz de la secuencia del calendario —en donde analizábamos distintos tipos de calendario—, descubrimos los dibujos de las fases lunares. De ahí surgió la pregunta «¿por qué se hace de noche?», y las niñas y los niños formularon sus primeras hipótesis: «Se hace de noche cuando el sol se esconde. Es el sol el que se mueve y se mete detrás de la montaña, porque la montaña no se puede mover»... A partir de aquí reformulamos algunas de sus preguntas —«¿Creéis que es el sol el que se mueve, o es la Tierra?»—, y surgieron situaciones de confrontación de ideas que registramos para retomarlas después.

Lo importante no es que descubran si se mueve el sol o es la Tierra, o qué pasa con la luna; lo importante es que esta curiosidad nos permite desarrollar en ellos capacidades que los ayudan a pensar, a exponer su opinión, aunque no sea la correcta, a asumir que tenemos puntos de vista diferentes, a buscar información que confirme o no lo que pensamos. Durante el proceso trabajamos el texto expositivo, leímos y analizamos muchos libros que hablaban del tema, buscamos vídeos sobre el día y la noche, visitamos un planetario y terminamos elaborando nuestro propio libro con algunas de las cosas que habíamos aprendido.



Los proyectos de trabajo se convierten en un medio perfecto para abordar un tema crucial para la sociedad en la que vivimos: nos referimos al tratamiento de la información. Queramos o no queramos, nuestros niños y niñas viven en una época en la que el conocimiento no está localizado en un libro, ni en una ficha, ni es propiedad del maestro; el conocimiento está diseminado por la red, y los docentes no podemos negar la realidad. Nuestros niños y niñas están rodeados de las tecnologías de la información, su familia consulta Internet para ver el tiempo que va a hacer, para buscar dónde ir de vacaciones... y es la escuela la que debe darles la oportunidad de tratar este tema.

Maite Ruiz de Austriz: surgió dentro de los proyectos propuestos por el equipo docente para la semana dedicada a «Las mujeres en el arte». Nuestra clase, de cinco años, eligió a Maite Ruiz de Austriz: trabajamos su biografía, elaboramos la línea del tiempo y descubrimos que todos los niños y niñas de la clase habíamos nacido en el mismo año, 2008, lo que nos llevó a otra secuencia didáctica directamente relacionada con las matemáticas: ¿cómo averiguar cuántos años tiene una persona sabiendo el año en el que nació? Elaboramos nuestra propia línea del tiempo, y como producto final hicimos un corto con la ayuda de las familias, que colaboraron en el proceso de grabación de las distintas tomas. Aprendimos mucho sobre el cine, sobre Maite Ruiz y sobre el texto biográfico, pero eso no lo es todo: aprendimos a ponernos de acuerdo, a tomar decisiones, a plantear dudas, a trabajar con otros, a ceder cuando es necesario, y esto sí que es difícil y complejo, y más aún si desde la escuela no lo enseñamos.

Propuestas de organización: los rincones

Esta forma de trabajar exige una organización del espacio diferente. Si lo que perseguimos es que la clase se convierta en un espacio en el que los niños y las niñas realicen sus primeros descubrimientos y construyan sus aprendizajes, deberemos pensar en una distribución del espacio que facilite el movimiento, el acceso libre al material, que promueva la autonomía, que favorezca las interacciones y los intercambios entre los niños y las niñas, que les permita sentarse cómodamente a leer su cuento favorito mientras la maestra prepara una exposición oral con un pequeño grupo y el resto de compañeros y compañeras están realizando otras actividades. En este sentido, la organización por rincones es la propuesta más adecuada, porque nos permite organizar pequeños grupos que efectúan simultáneamente diferentes actividades.

Algunos requisitos:

- Tener asignado un tiempo fijo en nuestro horario para los rincones: los rincones no son el lugar donde van los que «acaban» el trabajo; son el lugar donde se va a trabajar.
- Ofrecer diversidad de actividades, que han de ser abiertas y motivadoras.
- Plantear la necesidad de que a lo largo del tiempo estimado todos los

- niños y niñas hayan tenido la oportunidad de visitar todos los rincones.
- Tener previstos recursos para que no decaiga el interés.

La mayor dificultad de esta propuesta es el cambio que exige en la actitud docente: confiar en nuestros niños y niñas, aceptar que nuestra presencia no es imprescindible para que aprendan, asumir que trabajar con todos ellos a la vez no garantiza que todas y todos aprendan. Hay que dejar de controlar y pasar a ser una figura mediadora, que ha de dinamizar un rincón cuando decae el interés o que ha de intervenir cuando el grupo tiene que reflexionar.

En nuestra clase no tenemos asignado un lugar fijo para los niños y niñas, sino que nos sentamos con uno u otro compañero o compañera dependiendo de qué momento o qué actividad vayamos a realizar. Durante el tiempo dedicado al trabajo en rincones, puede ser que seamos nosotras las que decidamos con quién y dónde trabajará cada uno, y en otras ocasiones dejamos que sean las niñas y los niños los que elijan. En este caso, su elección puede depender de su preferencia por una u otra de las actividades ofertadas o por la conveniencia de estar junto a su amigo o amiga.



Indudablemente, una de las ventajas de los rincones es que favorece el trabajo colaborativo –aunque el hecho de estar sentados juntos no garantiza que se trabaje en grupo–: requiere tomar decisiones conjuntas, aceptar el punto de vista del otro, ponerse de acuerdo, ceder cuando es necesario y aprender a asumir responsabilidades.

De qué zonas o rincones dispongamos dependerá de los objetivos que persigamos. En nuestra clase algunos son permanentes y los mantenemos a lo largo de todo el curso escolar, como es el caso de la biblioteca, y otros dependen de la secuencia didáctica que estemos trabajando.

Entre ellos, podemos disponer de una zona despejada para reuniones del grupo clase en donde llevemos a cabo diversas actividades, como: rutinas diarias (pasar lista, calendario...), las asambleas, los debates...

También puede haber un rincón para las creaciones artísticas, con materiales y utensilios diversos que les permitan experimentar con las distintas técnicas plásticas, con libros sobre biografías de personajes importantes relacionados con el mundo del arte y la cultura y láminas de diferentes reproducciones artísticas que les permitan recrearse y utilizarlas como modelos, y en donde los niños y niñas puedan expresarse a través de sus creaciones no limitándose a rellenar de color un dibujo impreso.



También debe haber un rincón que permita la experimentación y la observación en donde se lleven a cabo pequeñas investigaciones con materiales que pueden ir cambiando a lo largo del curso, como el rincón del pan rallado, donde los niños y niñas experimentan con materiales continuos, llenan, vacían, cuentan cuántos cacitos necesitan para llenar el cubo, comparan, miden... o el rincón de la luz, con materiales como linternas o guirnaldas de luces, donde clasificamos los materiales teniendo en cuenta si dejan o no dejar pasar la luz.

Debemos contar, además, con un rincón con juegos de mesa como dominós, loterías, cartas, parchís, y con materiales de uso social como los calendarios o catálogos de precios, recursos muy valiosos para desarrollar capacidades y competencias matemáticas.



Es importante disponer de un lugar para el juego simbólico, como la casita, los disfraces o la peluquería. Este puede ir asociado al desarrollo de un proyecto, como por ejemplo la juguetería, dentro de la secuencia «¿Qué nos han traído los reyes?», o al proyecto del cuerpo humano, en el que aprovechamos que las niñas y los niños están muy familiarizados con la visita al médico para montar el rincón de la pediatra y el pediatra. Para hacerlo, los niños y niñas prepararon una nota para casa con todo lo que necesitábamos para montar la consulta, decidimos cómo distribuir el espacio, escribimos rótulos, nos hicimos con folletos y carteles, confeccionamos nuestras propias recetas, nos medimos y nos pesamos... Surgieron infinidad de situaciones de aprendizaje en las que las niñas y los niños se involucraron voluntariamente.



Un lugar destacado lo ocupa la biblioteca de clase, que se convierte en una fuente de recursos imprescindibles para este tipo de propuestas. La biblioteca es un lugar para leer y para escribir, y por lo tanto debemos proveerla de todos los utensilios necesarios para la escritura, así como de distintos tipos de texto, no solo literario. Además de cuentos, álbumes ilustrados o libros de poesía, debemos disponer de enciclopedias, periódicos, recetas de cocina, biografías de personajes famosos,

diccionarios, atlas... Cualquier texto que esté presente en la sociedad debe tener un lugar en nuestra biblioteca. En nuestra clase la organización de los fondos es responsabilidad de las niñas y los niños, y desde el primer momento ellos deciden el orden y cómo clasificar los distintos tipos de textos. Los bibliotecarios y las bibliotecarias son también responsables de los préstamos; es así como aprenden a respetar los libros y se inician en los usos propios de la sociedad alfabetizada.

Otros rincones se crean según la necesidad de cada proyecto o secuencia didáctica. Los rincones temáticos nos permiten documentar con libros, fotos, trabajos, murales, el tema que estemos trabajando.

Sea cual sea la selección de rincones que realicemos en nuestra clase, debemos tener en cuenta que tanto las propuestas de actividades como los materiales han de ir cambiando a lo largo del tiempo para mantener el interés en los niños y niñas y ajustarse con éxito a las necesidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El tratamiento del lenguaje escrito y del lenguaje oral ha de ser consecuente con este tipo de propuestas

Abordar el aprendizaje de la lengua escrita y de la lengua oral en contextos significativos y funcionales implica tratar la lectura y la escritura a través de la producción e interpretación de textos reales y de uso social y tratar el lenguaje verbal desde situaciones de habla distintas a las que nos enfrentamos en la vida diaria: conversaciones, diálogos, exposiciones, debates...

Las investigaciones sobre cómo las niñas y los niños se alfabetizan coinciden en señalar que no podemos considerar el libro de texto o el



libro de fichas como el principal instrumento de lectura y escritura en clase; por el contrario, es necesario utilizar materiales diversos y de uso social. En nuestra clase no tenemos libros de fichas, ni cuadernillos, ni cartilla, pero sí tenemos libros, diferentes tipos de texto como cuentos, álbumes ilustrados, enciclopedias, libros de consulta, de poesía...



Durante la realización de las distintas secuencias didácticas, los niños y las niñas utilizan la lectura y la escritura dentro de contextos funcionales y significativos. Es obvio que cuando buscamos información sobre los dinosaurios realizamos estimaciones sobre cuál podría ser su tamaño y escribimos un texto colectivo con la información que hemos obtenido... las capacidades puestas en juego serán mayores que si nos limitamos a realizar algunas fichas con propuestas de actividades, en las que los niños y niñas como mucho se limitan a colorear un dinosaurio o a repasar algunas letras.



Las exposiciones orales

Siguiendo esta propuesta, exponer es solo un paso de un complejo proceso de trabajo en el que uno de los objetos de estudio es el propio texto expositivo oral, contextualizado dentro de un proyecto o secuencia de trabajo.



que habla, en otras se saltan los turnos o se quedan mirando el guion intentando recordar qué había puesto, pero lo importante de estas propuestas no son los resultados en sí, que evidentemente mejoran con la edad y con la práctica, lo importante es que estamos aprendiendo otras competencias que nos van a ayudar a lo largo de nuestra vida y que difícilmente podemos aprender atendiendo a la explicación de la maestra o rellenando huecos. ☒

Francisca Espinosa Canet. Educación Infantil. CEIP Clara Campoamor.

No hace tanto leí en un blog de clase que dejar el apoyo de las fichas sin saber bien qué vamos a trabajar es una locura. Sin embargo, como decía Albert Einstein, «Locura es hacer la misma cosa una y otra vez esperando obtener diferentes resultados».

En nuestra clase, desde los tres años trabajamos las exposiciones orales como actividad final dentro de los proyectos, como en el proyecto del cuerpo humano, en donde preparamos una exposición para contar lo que habíamos aprendido al resto de compañeros y compañeras. Para hacerlo analizamos algunos vídeos con diferentes modelos de conferencias, nos fijamos en la disposición del espacio, en si los ponentes estaban de pie o sentados, decidimos qué íbamos a necesitar nosotros para nuestra exposición y preparamos con ellos un guion escrito para que nos ayudara a recordar lo que teníamos que decir. Acordamos cómo nos íbamos a presentar y cómo terminábamos. Durante la exposición también tenemos en cuenta el papel del oyente, de forma que tomamos notas y preguntamos al final. El proceso es grabado, lo que nos permite analizarlo en grupo y ver cómo podemos mejorar, y así descubrimos que algunos hablan tan flojito que no los escuchamos, o que otros se tapan con el papel y no los vemos.

El resultado es el esperable con niños y niñas tan pequeños: en ocasiones hay quien permanece mudo y es el compañero o compañera el

Bibliografía

- FERNÁNDEZ, E.; QUER, L.; SECURÚN, R. *Rincón a rincón*. Barcelona: Octaedro, 2006 (Colección «Rosa Sensat»).
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó, 1992.
- MAJÓ, F.; BAQUERO, M. *Los proyectos interdisciplinares*. Barcelona: Graó, 2014.
- NEMIROVSKY, M. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Barcelona: Paidós, 1999.
- PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial, 2004.
- ZABALA, A. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó, 1999.

¿Qué utilizamos para transportar a los bebés y a los niños pequeños?

Núria Ferrando Arrufat

¿Qué criterios seguimos a la hora de decidir los instrumentos que utilizamos para transportar a los niños y niñas pequeños? ¿Nos hemos parado a pensar cómo les podemos dar confort y si estamos respetando sus necesidades fisiológicas de desarrollo?

Criterios basados en la fisiología de los bebés y niños pequeños

Si observamos la naturaleza, esta nos dice que durante los primeros meses de la vida los niños y niñas acabados de nacer dependen del adulto para ser transportados de un lugar a otro, porque no son capaces de hacerlo por sí mismos, a diferencia de otras especies que al cabo de unas horas ya pueden valerse por sí mismas para desplazarse.

Existen diferentes opciones de materiales para ello, y conviene buscar cuál es la más ajustada para respetar las necesidades del bebé y garantizar un desarrollo adecuado en las diferentes etapas. Puesto que es el niño quien ha de ser transportado, nos fijaremos en las características fisiológicas, tanto corporales como psicológicas, de su desarrollo.

- El neonato presenta una postura fetal igual a la que tenía dentro del útero. Así pues, lo más conocido para él es estar en repliegue sobre sí mismo, de manera que las posturas forzadas en apertura (también llamadas en extensión) pueden resultarle desagradables.

Es cierto que un neonato sano posee una serie de reflejos que activan los músculos en extensión cuando son requeridos de manera puntual, pero no es bueno activarlos constantemente por medio de las posturas que le hacemos coger de manera forzada. Necesita semanas

y meses para ir disminuyendo, a través de sus propios movimientos, el tono muscular en flexión y aumentando el de extensión. Hay que respetar este proceso hacia la apertura progresiva. El equilibrio completo entre el tono de flexión y el de extensión se realizará hacia el séptimo mes de vida.

- Un segundo aspecto muy importante a tener en cuenta es el efecto de la gravedad sobre el cuerpo del neonato. Cuando nace, la única postura en la que puede estar por sí solo de manera relajada, sin tener compresiones innecesarias sobre las vértebras o los órganos internos, es la horizontalidad. Los músculos de la zona cervical todavía no están preparados para mantener la cabeza en la vertical. Ya sabemos que, progresivamente, el bebé irá adquiriendo fuerza muscular en el cuello para sostener la cabeza por sí solo, igual que en el resto de los músculos de la columna para ir produciendo el llamado enderezamiento y poder mantener por él mismo la posición sentada.

Llevar a un neonato en posición vertical sin que lo pueda hacer por sí solo le supone un adelanto de las etapas evolutivas y una percepción del mundo que no sigue el desarrollo natural fisiológico ni psicológico.

- En tercer lugar, al nacer el niño o niña se percibe como una unidad indisoluble, es decir, las sensaciones corporales las vive con todo

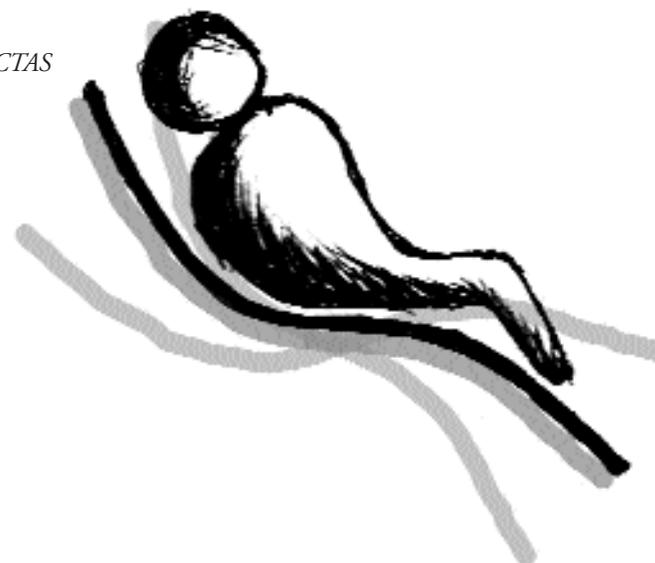
su cuerpo de manera global. Será poco a poco, a través de las experiencias vividas, que situará cada sensación o movimiento de manera más localizada en las distintas partes del cuerpo.

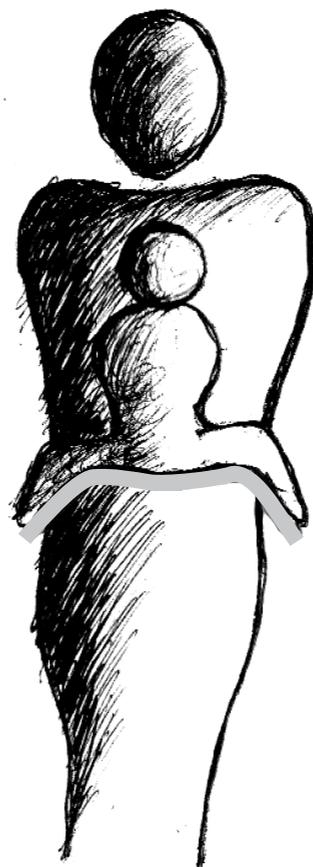
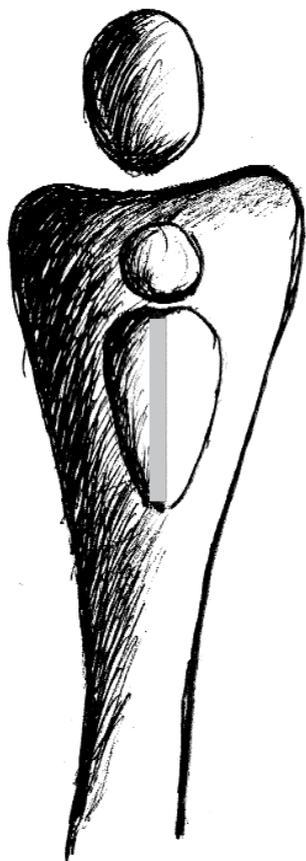
Así pues, cuando transportamos al niño también hay que tener en cuenta el hecho de proporcionarle la mayor sensación de unidad corporal, por ejemplo evitando que le queden las piernas colgando.

- Como cuarto punto a tener en cuenta nos fijaremos en el sistema vestibular, el del equilibrio (recordemos que está situado en la zona de las orejas). El niño o niña está constantemente adaptándose para mantener el cuerpo en equilibrio. Incluso puesto boca arriba, sea en una superficie estable o en los brazos del adulto, podemos percibir como, a veces, hace pequeñas sacudidas para contrarrestar la sensación de pérdida de estabilidad. Si en esta posición horizontal ya tiene desequilibrios, mientras no consiga por sí solo dominar otra anticipar posturas como la verticalidad le será perjudicial y muy desagradable, ya que tendrá que luchar contra el desequilibrio y vivirá el cuerpo de manera insegura e inestable.



POSICIONES CORRECTAS





POSICIONES
INCORRECTAS

Las diferentes etapas de evolución corporal y motriz

Neonatos

Hay que tener en cuenta que en los primeros 3-4 meses los bebés duermen mucho rato, y es trabajo del adulto proporcionarles una postura en la que puedan descansar lo más cómodos posible. Igual que los adultos, los niños y niñas necesitan espacio para poder relajar las articulaciones, hacer pequeños cambios de postura si lo desean e, incluso, pequeños estiramientos.

Para esta etapa, los cochecitos más recomendables son los de capazo («cuco»), es decir, los que son completamente planos, que facilitan dejar las articulaciones descansadas, sin compresiones, y hacer pequeños estiramientos del cuerpo cuando el niño lo necesite. Los que ofrecen una forma de plegamiento del cuerpo (tipo Maxicosi) sí que ponen al niño en una postura fetal pero no cumplen los demás criterios.

Un fulard que envuelva al bebé y le recoja la cabeza, siempre que respetemos la posición fetal y no lo coloquemos en posición vertical, también sería una buena opción para esta primera etapa. Obviamente, siempre estará delante del adulto, y no en la espalda, para poder saber en todo momento el estado del niño, si se siente incómodo o tiene cualquier necesidad.

En ningún caso la verticalización precoz del bebé en los primeros meses en el fulard o mochila será una buena idea, puesto que lo estamos sometiendo a presiones excesivas sobre la columna, que no está todavía preparada para soportar la postura vertical; esto puede ocasionar malas posturas, como el plegamiento de la columna sobre sí misma. También hemos de tener en cuenta el peso de la cabeza, que recordemos que es grande en proporción al resto del cuerpo, y a este peso se añade, además, que los músculos de la zona del cuello todavía no tienen un tono muscular suficiente como para mantener la cabeza en la vertical.

Conviene también ver que las articulaciones de las caderas y toda la pierna no estén en posición de «rana», es decir, en apertura excesiva, porque, como hemos dicho, los neonatos tienen un tono muscular en flexión que hay que respetar y no forzar en el sentido de la extensión.

Cuando el bebé va creciendo

Cuando el bebé ya no cabe en el capazo y vemos que no dispone de espacio suficiente para estar cómodo y hacer los pequeños movimientos que necesita, será el momento de pasar a llevarlo en la sillita. Como no es capaz todavía de mantenerse en la posición sentada por él mismo, le ofreceremos la posición más acostada posible. Iremos levantando el respaldo de la sillita progresivamente, a medida que vaya aumentando el tono muscular de su espalda y el bebé sea capaz de irse verticalizando.

Lo ideal sería llegar a tener el respaldo vertical en el momento evolutivo en que veamos que el niño o niña, cuando juega, es capaz de sentarse por sí mismo.

La orientación de la sillita al principio tiene que ser siempre mirando hacia el adulto, para que lo pueda tener de referencia y para que el adulto pueda ver constantemente cómo está su hijo y qué necesita en cada momento.

Solo estaría indicado utilizar cualquier tipo de mochila o fulard que verticalice al bebé en el momento evolutivo en que, por él mismo, sea capaz de mantener la cabeza y la espalda en la vertical sin esfuerzo. Un inconveniente de estos enseres es que no permiten que el niño o niña pueda ver el entorno de manera cómoda, puesto que le colocan la cabeza

mirando siempre hacia el pecho del adulto. Otro es que le colocan las articulaciones de las caderas en excesiva apertura.

En cuanto al transporte del niño en el coche de los adultos, no decimos nada, puesto que hay que seguir las normas vigentes en cada país que regulan este tema y también las instrucciones de los fabricantes de los materiales adecuados para este fin.

Para concluir

Dado que el sistema de transporte siempre supone, en mayor o menor medida, una limitación de las posibilidades de movimiento del bebé, trataremos de no alargar los tiempos más de lo necesario, y también tendremos en cuenta ofrecerle, en los ratos en casa, un espacio con el suelo firme (que no se hunda con su peso) y agradable de temperatura y tacto, que le permita adoptar la postura en la que puede estar más cómodo, la que puede adoptar por sí mismo y en la que goza de libertad de movimientos. Esto implica que no lo volveremos a poner durante ratos largos en enseres limitadores como podrían ser una hamaca o un Maxicosi.

El cuerpo del bebé nos dice si está en una postura confortable. La recomendación más importante es que, en todo momento, podamos mirar al niño o niña y observar si lo vemos cómodo en la posición

que le ofrece el instrumento de transporte: ¿tiene la cabeza estable?, ¿la columna no sufre compresiones y puede estar descansada?, ¿las piernas sufren una apertura excesiva?

Para decidir cuál será el instrumento más adecuado para trasladar a nuestro hijo o hija, recordaremos las siguientes premisas:

- La naturaleza nos muestra que hay un proceso evolutivo que hay que respetar y que requiere un tiempo individual para cada persona. Si el bebé humano necesita unos doce meses de media para mantenerse sentado por sí mismo y unos quince meses para poder andar seguro y con buen equilibrio, es porque los diferentes sistemas corporales precisan de su proceso madurativo.
- Adelantar posturas en los niños y niñas antes de que puedan conseguir hacerlas por ellos mismos solo provoca inestabilidad, inseguridad y vivencias desagradables del cuerpo.
- El papel del adulto tendría que ser el de proporcionar al niño el mayor confort posible permitiendo la máxima capacidad de movimiento. Así se mantiene la flexibilidad innata de su cuerpo y se favorece el progresivo

aumento del tono muscular sin provocar rigideces ni bloqueos. De esta manera también garantizamos que se puedan ir conquistando sucesivamente las diferentes etapas tanto en las posturas como en los desplazamientos.

- Si respetamos el ritmo evolutivo del niño, fisiológicamente favorecemos la distensión y psicológicamente le estaremos proporcionando bienestar. ☒

Núria Ferrando Arrufat, Fisioterapeuta pediátrica y psicomotricista
ilustraciones de Jordi Ferrando Arrufat.

Bibliografía

BUSQUET-VANDERHEYDEN, Michèle. *El bebé en tus manos. Método de las cadenas fisiológicas*. Ed. Paidotribo. Badalona: Paidotribo, 2011.
FALK, JUDITH. *Mirar al niño. La escala de desarrollo del Instituto Pikler* (Lóczy). Ediciones Ariana, 1997.
PIKLER, EMMI. *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Ed. Narcea, 1985.

novedad temas in-fan-cia

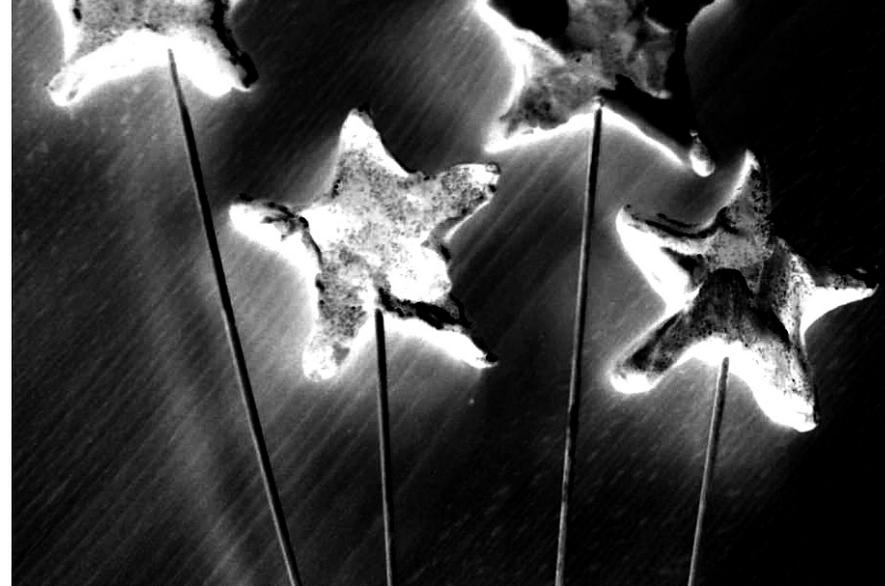
temas de
in-fan-cia
educar de 0 a 6 años
ROSA SENSAT

Pablo García Túnez

LA RELACIÓN DEL NIÑO CON SU ENTORNO



Octaedro 



Cuentos con varita mágica

Elisabet Abeyà

Sabemos muy bien que no hemos de imponer nuestra forma de ver el mundo a nuestros hijos e hijas, y que no les podemos obligar a escoger los estudios o los trabajos que nosotros prefiramos, porque así los abocamos a un fracaso seguro. Pero, claro, todo tiene unos límites: un rey no puede tener un hijo que no sea un príncipe, y una bruja se ve obligada por tradiciones ancestrales a transmitir su sabiduría a su descendencia. Cuando los miembros de una pareja son muy diferentes y tienen hijos, la vida se les complica. Veamos cómo lo solucionan los protagonistas de este cuento, y a ver si nos contagian su optimismo: por complicada que sea una situación, siempre puede resolverse.

El rey, la bruja y su hijo



Érase una vez un rey que siempre bostezaba. Nunca había encontrado ningún médico ni ningún sabio que le ahuyentara los bostezos.

Un día pasó por delante del palacio una bruja, que le dijo al rey:

—¿Quieres que te haga huir los bostezos para siempre?

El rey respondió:

—¡Oh, sí!

La bruja se frotó las manos y dijo:

—Catacrís y catacrás, ya nunca más bostezarás y con la bruja te casarás.

El rey sintió como unas cosquillas en la garganta, y le huyeron todas las

gananas de bostezar. Y como le pareció que la bruja no era demasiado fea y además le había hecho un buen favor, se casó con ella.

La bruja y el rey vivían en el palacio y nunca tenían ningún problema. Ella hacía sus trabajos de bruja y él hacía sus trabajos de rey.

El problema vino cuando quisieron tener un hijo. No lograban ponerse de acuerdo sobre si debía ser príncipe o brujo.

El rey decía:

—¡Ya lo sé! ¡Si es niño será príncipe y si es niña será bruja!

Pero la bruja respondía:

—¡No, no y nooo! ¡Si es una muñeca será princesa y si es un niño será brujo!

Y así se pasaron largas noches discutiendo junto al fuego.

Nueve meses después nació un niño, apuesto y hermoso. Pero, como los niños cuando nacen no llevan corona ni sombrero, no sabían si era príncipe o brujo, y su padre y su madre se pasaban el día discutiendo.

Finalmente la bruja pidió ayuda al Consejo de Brujas, y el rey hizo reunir los consejeros del reino. A ambos les aconsejaron lo mismo: que dejaran decidir al niño cuando tuviera siete años.

Así se acabaron las discusiones en el palacio, y el rey y la bruja volvieron a sus trabajos. Al niño le gustaba tanto revolver la olla de las pociones mágicas de su madre como ayudar a su padre a resolver los problemas de la Corte.

El día que hizo siete años le pidieron:

—¿Qué quieres ser, príncipe o brujo?

Y él respondió:

—Quiero ser el príncipe brujo.

Todos estuvieron muy contentos. El príncipe brujo era muy feliz, y no tenía problemas graves. Los problemas le vinieron cuando fue mayor. No sabía si casarse con una princesa o con una bruja. Y me parece que aún no se ha decidido. □

Dentro de *El nanet Coloraina i més sorpreses*. Elisabet Abeyà. Palma: Editorial Moll, 1987.

xxxv escuela de verano de getafe



Como cada año desde hace treinta y cinco, el movimiento de renovación pedagógica Escuela Abierta de Getafe (Madrid) celebró la xxxv Escuela de Verano durante los días 18, 19 y 20 de septiembre.

Este año las jornadas han tenido como tema principal «Las pedagogías alternativas en la escuela pública».

En el siglo XXI los movimientos de renovación pedagógica siguen abogando por desarrollar en la escuela pública pedagogías alternativas a las puramente reproductoras, dominantes hoy en el sistema educativo. Saben que es importante hacerlas visibles porque son una realidad en muchos de los centros. Pero saben también que, con demasiada frecuencia, son invisibilizadas y silenciadas, cuando no perseguidas.

Este encuentro ha sido una oportunidad para ponerlas en común, reflexionar sobre ellas y convencernos de que es posible extenderlas y adaptarlas a la realidad de cada centro. Para ello la escuela ha contado con la presencia de dos ponentes excepcionales, M^a Ángeles Llorente

(maestra y miembro de los movimientos de renovación pedagógica del País Valenciano) y Jaume Carbonell (profesor de sociología de la educación y exdirector de *Cuadernos de Pedagogía*).

Durante estas jornadas se han realizado también distintos talleres, en los que se han expuesto experiencias creativas llevadas a cabo en distintos ámbitos educativos, así como debates en

torno a las políticas educativas en la nueva realidad municipal, autonómica y estatal.

Este año la escuela ha superado el número de asistentes de anteriores convocatorias, con la presencia de más de doscientas personas.

Consejo de Madrid

Celebrando los 50 años de Rosa Sensat

El martes 6 de octubre a las seis y media de la tarde el salón de actos de Rosa Sensat estaba lleno a reborar de personas amigas que en un periodo u otro de este medio siglo han contribuido a hacer realidad Rosa Sensat.

Por lo tanto, solo el simple hecho de verse, de reencontrarse, era una fiesta. Antes de iniciar el acto, el ambiente era de alegre sintonía, lo cual generó de entrada un clima favorable y agradable previo a la maratónica sesión de parlamentos que se encadenarían.



La fiesta del cincuenta aniversario se desarrolló en cuatro partes. Empezó, con una gran puntualidad, con unas palabras de Francina Martí, que como presidenta de la asociación dio la bienvenida a Rosa Funtané en representación del Área de Educación de la Diputación de Barcelona y a Carmen Ortoll en representación del Departamento de Enseñanza, y les cedió la palabra. Ambas intervinieron como representantes de sus instituciones y como maestras, explicando sus recuerdos sobre Rosa Sensat y sobre lo que había representado, tanto para ellas como profesionales como para la educación y la escuela del país, el trabajo realizado durante estos cincuenta años.

En la segunda parte del acto se proponía rendir homenaje a los fundadores, los que tuvieron el acierto de crear aquella escuela de maestros que tanto ayudó a hacer realidad un sueño: el de recuperar la escuela que el franquismo había querido matar.

Sus intervenciones fueron una gran lección sobre el sentido que ha tenido y tiene la existencia de Rosa Sensat: una lección de sabiduría, de humildad, de profundo amor a los niños y niñas, y por lo tanto a la educación, y de confianza y valoración positiva del trabajo diario de los maestros.



Maria Antònia Canals, como buena matemática, estructuró su intervención en cinco puntos. En el tercero se refirió a que los viejos maestros castigados por el franquismo supieron hacer el puente con ellos, y a la forma en la que los ayudaron a abrir los ojos y ampliar las actividades de sus primeros proyectos de escuela, y nos invitó a seguir pasando la antorcha de una generación de maestros a las nuevas.

Maria Teresa Codina, en su intervención, hizo especial hincapié en la importancia del trabajo en equipo: el equipo es básico para poder hacer escuela, el equipo es quien tiene que hacer realidad el proyecto educativo de todas las escuelas o institutos.

Jordi Cots afirmó con franqueza que siempre se ha sentido de Rosa Sensat, y recordó sus clases a las maestras del curso de tarde, en las que les explicaba la historia de la escuela, pero sobre todo compartió la forma en que había preparado cada sesión, y lanzó a la sala un pensamiento: «Creo que hay un espíritu de Rosa Sensat.»

Pere Darder hizo especial incidencia en la importancia de las emociones, recordándonos que los niños y jóvenes, como personas, para poder aprender y crecer necesitan ser respetados en su globalidad. Aún hoy se valora demasiado el *Homo sapiens*, sin tener en consideración sus sentimientos.

A todos ellos los acompañó Irene Balaguer, una de las personas que más años ha trabajado en la casa, que hizo un repaso personal sobre lo que ha sido y es Rosa Sensat para ella.

En la tercera parte Joan Soler, coordinador del libro *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle xx*, editado por Rosa Sensat por su cincuentenario, presentó el volumen, desgranando con delicada sencillez varios detalles sobre cada una de las mujeres escogidas, con pinceladas sobre lo más remarcable de cada una de ellas y situándolas en su época. El libro abarca un abanico amplio en el tiempo –un siglo–, también amplio en las respectivas visiones sobre la educación de cada maestra, con

una visión coral de ideologías y pedagogías; todas ellas, sin embargo, estuvieron comprometidas con su tiempo y con la emancipación de los niños y los jóvenes.

«Y ahora qué?», planteó Francina Martí, como presidenta de la asociación, para cerrar el acto. Pues ahora nos comprometemos a mantenernos fieles a nuestra trayectoria, porque sentimos orgullo de formar parte de esta comunidad, porque sentimos la responsabilidad de contribuir a generalizar la escuela nueva, manteniendo el compromiso ético con la escuela pública, y trabajando en equipo, con humildad, pasión, placer, humor y entusiasmo.

La cuarta parte, pero no la última, consistió en soplar entre todos las velas del pastel y hacer un brindis por el futuro, por los próximos cincuenta años de la asociación, mientras se proyectaban imágenes de los primeros cincuenta años de trabajo realizado como telón de fondo. Muchos de los asistentes a la sala se pudieron ver allí como protagonistas de lo que ha sido una acción colectiva en su dimensión y alcance. En este momento el ruido llenó la sala de nuevo: se formaron grupos que conversaban, hubo abrazos, felicitaciones, la alegría de reencontrarse, los «está siempre igual» –aunque muchos tenían canas, como es lógico–; los jóvenes solo repetían: «Cuánto trabajo se ha hecho y ahora lo tendremos que hacer nosotros», con la cara iluminada de ilusión y de resignada responsabilidad.

Poco a poco, la gente fue yéndose, feliz, alegre, y, como siempre cuando se pasa por Rosa Sensat, con nuevas ideas y propuestas para seguir viéndose y trabajando por la renovación pedagógica.

in- fan- cia

Revista de la
Asociación
de Maestros
Rosa Sensat



Educar de
0 a 6 años

154

Noviembre
Diciembre / 2015

El nuevo espacio del arenal

Mia, Álex y Martina han llegado al parque. Los sigo con la mirada... se agachan casi con movimientos sincronizados. Sus manos van a la tierra como un imán, y sin mediar palabras comienzan una historia: la historia universal de todos los niños y niñas en contacto con el medio natural, ese que los atrapa y les hace vivir aventuras que transitan por caminos creados con sus dedos, personajes invisibles que saltan y chocan en el aire.

Sus miradas cómplices y sus sonrisas van guiando la aventura. No discuten, no gritan, no pelean... sus manos y un poco de arena son suficientes para recrear el mundo en un instante.

Mari Cruz Gómez Monedero
Consejo de Castilla-La Mancha



EL INVENTOR DE PÁJAROS

Editorial: SM, Madrid, 2015.

Ximo Abadía (Alicante, 1983) fue un ávido lector de historietas en su infancia. En esta obra narra una historia que el abuelo le contó a una niña sobre los pájaros que iba inventando, pájaros distintos, especiales, únicos y sorprendentes.

Ximo escribe como ilustra: sencillo, claro, sin concesiones ni rodeos, directo. Sus imágenes tienen pocos elementos; el blanco es el principal escenario sobre el que destacan los personajes: pájaros, personas o árboles. Los protagonistas tienen una definición gráfica sintética, de línea, color y trama. El color juega un papel primordial, definidor del carácter de cada personaje. Enhorabuena a Ximo y a SM por este álbum fresco, cálido, tierno y repleto de fantasía.

(Javier Sobrino)

Artes plásticas

Primera infancia y educación artística

<http://www.oei.es/educacionartistica/primerainfancia/>

Este espacio, patrocinado por la Organización de Estados Iberoamericanos, recoge experiencias y enfoques de educación artística para la primera infancia en diferentes países iberoamericanos y europeos.

Es un foro que da voz a proyectos y referencias del arte contemporáneo para la infancia 0-6 (danza, teatro, música, artes plásticas y visuales), así como a propuestas concretas para el desarrollo artístico de la primera infancia, con sugerencias de materiales y recursos espaciales.

En esta página podremos ver iniciativas de educación artística en la escuela infantil para la integración y participación de las familias y la comunidad y acceder a un catálogo de proyectos artísticos realizados en escuelas infantiles de 0-6 años.



Arteinfancia

<http://www.artefinfancia.com/>

Arteinfancia es un sitio destinado a todos aquellos que se interesan por el arte en la infancia (docentes, padres, investigadores...). Es un lugar para descubrir la importancia del arte en la infancia y donde conocer la capacidad creadora en los niños y niñas.

Soledad Carlé nos muestra en esta página muchas de las producciones realizadas por niños y niñas desde los tres años, y ofrece cursos de formación a docentes especialistas en educación infantil.



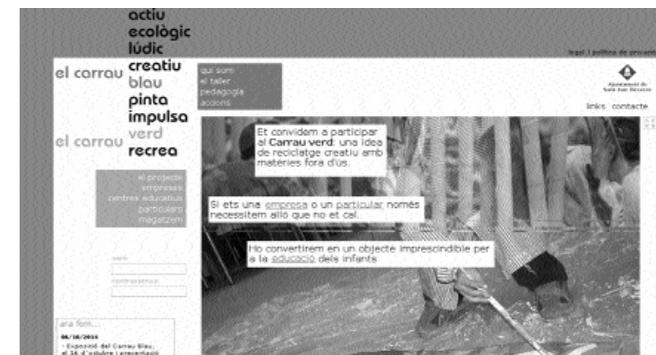
Taller de Plàstica Municipal Carrau Blau

<http://www.santjust.org/carraublau/>

El taller municipal de plàstica Carrau Blau nace en 1980, y desde entonces realiza un trabajo creativo y artístico en torno a la educación y la experimentación visual y plàstica dirigida a la infancia y abierta al municipio.

En su página podréis conocer los detalles de su proyecto, cómo trabajan en el taller, la pedagogía en la que se sustentan, y algunas de las muchas acciones que desarrollan en su entorno.

En esta página encontraréis también información del Carrau Verd, un proyecto cultural, ecológico y social de recogida, clasificación y recreación de materiales desechados, que se ponen al servicio de la infancia para que se conviertan en recursos plàsticos de sus creaciones.



Suscripción a la revista Infancia

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Fecha nacimiento: _____

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

Pago: Por talón adjunto a la suscripción

Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

IBAN:

Firma del titular

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

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

Dirección: M. Blasi, E. Jansa y M. Nicolás
Coordinación: Mercè Marlès

Consejo de Redacción: Irene Balaguer, Verónica Durante, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Carmen García, Maite Gracia, M.^a Cruz Gómez, Gemma González, M.^a Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pellisa, Joaquín Rayón, 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:

Marta M. Álvarez, Jorge Antuña, Alejandra Campo, M.^a José Claudio, Herminia Iglesias.

Canarias:

Candelas Arenas, Rosy Castro, Yaiza Corujo, Lucía Costa, Verónica Durante, Zaida Jiménez, Elena Marrero, Estefanía Sosa, M.^a Carmen Suárez, Miriam Vázquez.

Cantabria:

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

Castilla-La Mancha:

Isabel Aparicio, Carmina Gallego, Antonia García, M.^a Cruz Gómez, Natalia Mota

Castilla y León:

Ángeles Gutiérrez, M.^a del Carmen Sánchez, M.^a del Carmen Soto, Rubén Soto

Euskadi:

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

Extremadura:

Mila Borrego, Manuela Correa, Inmaculada González, M.^a Teresa Núñez, Dulce María Pardo, Isabel Parejo, M.^a Paz Pellisa.

Galicia:

M.^a Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.^a Dolores Rial, M.^a Pilar Vilar

Madrid:

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

Murcia:

Salvador Alcón, Eulampia Baldoy, Laura Hernando, Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, M.^a José Vicente

Navarra:

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

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

Maquetación: Clara Elias

Impresión: INGOPRINT
 Maracaibo, 15, 08030 Barcelona

Depósito legal: B-19448-90

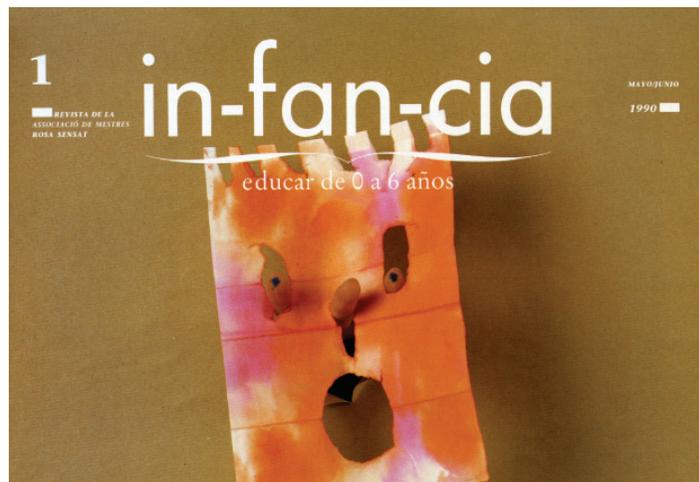
ISSN: 1130-6084

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

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

P.V.P.: 12 euros ejemplar (IVA incluido)

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de A. M. Rosa Sensat. «A. M. Rosa Sensat, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de *Infancia*, o partes de ellas, sean 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.»



Regala una suscripción a
in-fan-cia
Haz un regalo y hazte un regalo

Somos . . .



compromiso participación

comunidad creatividad

red investigación **utopía**

diversidad **formación** acción

emoción **intercambio**

historia presente y futuro

somos **maestros**

Asóciate