

Revista de la  
Asociación  
de Maestros  
Rosa Sensat



in-  
fan-  
**155** cia

Educar de  
0 a 6 años

Enero  
Febrero / 2016

# Somos . . .



**compromiso** participación

**comunidad** creatividad

**red** investigación **utopía**

diversidad **formación** acción

**emoción** **intercambio**

historia presente y futuro

**somos maestros**

**Asóciate**

# Innovar desde la investigación y el diálogo en equipo

Iniciamos un nuevo año sin que haya cambiado nada el sentimiento de abandono de nuestra etapa que denunciábamos hace un año, cuando nos lamentábamos de que 2015 habría sido el primer año en el que en los presupuestos del gobierno no había prevista ninguna partida para la escuela de 0 a 3 años. Ahora, esta y tantas otras medidas decididas anteriormente las soportamos casi sin rebelarnos. Tenemos que saber que será muy difícil recuperar lo que teníamos como condiciones de calidad. En educación, los pasos atrás se consolidan, mientras que los que se dan para mejorar y para avanzar tienen que vivir con una fragilidad que necesita el compromiso y la tenacidad de los que trabajamos en las escuelas. Ahora tenemos menos condiciones favorables, pero más responsabilidades, porque sabemos que nos toca resistir para no dar más pasos atrás.

Por eso nos ha parecido que es importante proponer un tema de fondo en todos los números de la revista de este nuevo año que nos permita comprometernos a hacer una conquista de nuestro cotidiano para llenarlo de calidad, con los niños y niñas y sus familias. Queremos reflexionar sobre

cómo podemos innovar desde la investigación, haciendo una lectura crítica de nuestro cotidiano. Más allá de los documentos oficiales y de las orientaciones que nos reclaman con insistencia innovación, nosotros pedimos investigar antes de innovar, para saber qué herramientas necesitamos y qué cambios hay que hacer.

Nos parece que el momento es propicio, porque hay un gran fermento en nuestro colectivo que pide cambios. Lo podemos ver en las numerosas experiencias de escuelas y de parvularios que proponen cambios radicales en la gramática escolar dominante, sobre todo en lo que tiene que ver con la organización de los espacios y de los tiempos educativos. Pero nos parece fundamental hacer estos cambios sin seguir tendencias ni modas. Será el equipo de cada escuela quien deberá saber separar el grano de la paja, empezar a dejar atrás inercias vacías de intención para conquistar un cotidiano de calidad para nuestros niños y niñas.

Quizá iremos más despacio, pero llegaremos más lejos.

<b>Página abierta</b>			<b>2</b>
<b>Educación de 0 a 6 años</b>	<b>Estética y aprendizaje</b>	Vea Vechi	<b>4</b>
<b>Escuela 0-3</b>	<b>Proyecto intercentros: identidad y procesos estéticos en infantil</b> <b>La documentación para dar valor a las relaciones con los niños</b>	M <sup>a</sup> Paz González, Ángeles Medina y M <sup>a</sup> Ángeles Ruiz Gloria Tognetti	<b>9</b> <b>18</b>
<b>Qué vemos, cómo lo contamos</b>	<b>Una sombra, un pie o yo</b> <b>Instantes</b>	Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya Sami El-Mimeh García	<b>23</b> <b>24</b>
<b>Escuela 3-6</b>	<b>Rede de Escolas na Nube</b> <b>Algo más que un proyecto de arte</b>	Yolanda Neira, Concepción Pérez y M. José Rodríguez Malmierca M. Carmen Díaz García y Rosa M. Martínez Muñoz	<b>27</b> <b>29</b>
<b>Infancia y sociedad</b>	<b>Entrevista a Yolanda Arrieta</b>	Consejo de redacción de <i>Infancia</i> en Euskadi	<b>35</b>
<b>Érase una vez</b>	<b>Cuentos de colores: La Caperucita Rosa</b>	Elisabet Abeyà	<b>40</b>
<b>Informaciones</b>			<b>42</b>
<b>Libros al alcance de los niños</b>			<b>45</b>
<b>Mediateca</b>			<b>46</b>

## sumario

# Madre, ¡es que **todo el mundo** lo tiene!

Catherine Ecuyer

**La infancia se ha convertido en uno de los objetivos de las marcas publicitarias. Los anuncios de juguetes son constantes en los canales de dibujos animados, y más cuando se acercan las fiestas de Navidad. Pero ¿lo comercial es lo mejor?**

**La autora expone brevemente seis formas de contrarrestar la frase «Madre, ¡es que todo el mundo lo tiene!».**

Una de las preguntas más repetidas después de mis conferencias en escuelas es la siguiente:

«Los niños y niñas nos piden cosas que no son bellas y que no contribuyen a su desarrollo como personas. ¿Qué podemos hacer para contrarrestar el argumento del "Madre, ¡es que todo el mundo lo tiene!"?»

Es una pregunta muy actual, sobre todo en un momento en el que nuestros hijos e hijas están a punto de hacer el borrador de la carta a los Reyes.

No hay una respuesta mágica a esta pregunta, porque la educación en la capacidad de maravilla y en la belleza es una aventura que se inicia en el momento que nacen nuestros hijos, no es ninguna pastilla milagrosa que les podamos dar a los siete años... Pero hay algunas ideas generales que quizás nos pueden ayudar.

En primer lugar, no es cierto que todo el mundo lo tenga. En la clase de mi hija, la mitad de las niñas tienen Monsters, la otra mitad no. En la clase de mi hijo mayor, hay muchos niños que no juegan con videojuegos violentos. Los niños y niñas no son capaces de hacer estadísticas, debemos ayudarlos a hacerlo. «¿Hay alguien en tu clase que no tiene Monsters?» Y entonces empezarán a acordarse. Y podemos ir un paso





más allá: «¿Por qué te parece que estas niñas no tienen?» «¿Por qué te parece que estas otras niñas sí tienen?»

En segundo lugar, tenemos que ser muy valientes y tener muy claro como padres que la lógica de «debo tenerlo/hacerlo porque todo el mundo lo tiene/hace» es una lógica que debe romperse desde muy pequeño. Si cedemos, ¡que no sea nunca con este argumento! O si no, a los quince años, habremos contribuido a que vayan de botellón «porque todo el mundo va de botellón». Los niños y niñas deben comprender que esta postura carece de personalidad y de fuerza. Deben desarrollar intereses propios, originales, optar por explorar sus talentos y habilidades en vez de jugar al juego absurdo del seguidismo. Un niño que tiene una pasión por los pájaros, por la música, por la química, por los cohetes o por los castillos es un niño curioso y ocupado, que no tiene tiempo para enviar cada una de las modas que pasan por los patios.

Tercero, tenemos que introducir nuestros niños y niñas a todos los juguetes y películas antes de que se enteren por los amigos (a partir de los seis años, antes no será necesario). Es mil veces mejor ver el tráiler de una película infantil vulgar con la madre, y hacer un minifórum sobre esta, comentándola en casa, que oír hablar de esta película en el patio sin saber de qué va. Nuestros hijos e hijas no serán seres extraños, serán personas fuertes y seguras con un criterio informado. Pero para ello es necesario que invirtamos un poco de tiempo...

Cuarto, reducir el número de competidores que interfieren con los criterios del padre y la madre. Y aquí nos referimos, entre otras cosas, a la televisión y los miles de revistas publicitarias de juguetes que llegan a nuestra casa en estas épocas prenavideñas. En la mía, pasan directamente del buzón al cubo de reciclaje.

Los niños y niñas son *target* de las estrategias de *marketing* de las multinacionales que venden juguetes y videojuegos, y no debemos permitir que sea así, porque no necesariamente lo que es comercial es lo mejor, y muchas veces interfiere con nuestros criterios educativos y dificulta nuestra tarea de educar. Al respecto, os recomiendo

que escuchéis cuatro minutos del documental *The Corporation*, que habla sobre la manipulación de que son víctimas nuestros hijos e hijas por parte de las multinacionales que quieren vender sus productos. Según la profesora de psiquiatría de Harvard Susan Linn, una familia no puede competir con una industria que gasta doce mil millones anuales para bombardear a los niños y niñas con estrategias comerciales y de *marketing*. Y yo pregunto: con el televisor apagado, ¿no debe ser más fácil? ■

Catherine Ecuyer, autora del libro  
*Educar en el asombro* (Plataforma Editorial, 2012)  
<http://apegoasombro.blogspot.com.es>

# Estética y aprendizaje

## Vea Vechi

**A pesar de que se hace difícil definir con claridad qué se entiende por «dimensión estética», sí que puedo decir qué representa para mí, aunque sea solo parcialmente.**

Creo que se trata de una actitud cotidiana; una relación empática y sensible con el entorno; un hilo que conecta y liga las cosas entre sí; un aire que lleva a preferir un gesto a otro, a seleccionar un objeto, a elegir un color, un pensamiento; unas elecciones en las que se percibe armonía, atención, placer para la mente y para los sentidos.

La dimensión estética presupone una mirada que descubre, que admira y se emociona. Es lo contrario a la indiferencia, a la negligencia y al conformismo.

Si se supone esta amplia perspectiva, en las actuales instituciones escolares es fácil imaginar todo el poder de subversión que estas actitudes pueden crear respecto de la situación escolar más habitual.

La atención estética es una presencia insólita, poco frecuente en las instituciones escolares, tanto, que suscita fuertes sentimientos de reacción, a menudo contrapuestos: actitudes de admiración para algunos, y de verdadera molestia para otros.

Pienso que la dimensión estética es parte integrante de una estructura de pensamiento que siempre, y en cualquier caso, es capaz de procesos

evolutivos, y que en las situaciones de aprendizaje puede sustentar y alimentar un conocimiento que no solo se nutre de información, sino que, evitando una definición fácil de las categorías, lleva a una relación de sensibilidad y de empatía con las cosas, proponiendo la creación de conexiones.

En una frase que me parece perfecta y que cito a menudo, Gregory Bateson dice, mejor que yo: «Para mí, lo estético es una estructura que comunica.» Este es un enunciado claro de hasta qué punto una perspectiva de los problemas basada en la escucha y en la capacidad de relación es la sal del conocimiento.

A menudo, cuando hablan de estética, los grandes filósofos abordan el concepto de proceso conectivo de manera diferente.

Al respecto, Kant se refiere a un «acuerdo libre entre la mayoría de las facultades, en el cual el intelecto, la imaginación y la razón son ecuanímes», y el acuerdo entre estos componentes se considera fundamento del alma.

¿Por qué, pues, estas actitudes negativas respecto de la presencia de la estética, en la escuela?

¿Es quizás porque la perspectiva libre, la irreverencia típica de quien se ocupa de la estética presenta un potencial componente subversivo respecto a una educación tradicional, basada en paradigmas fijos, conformistas e



*El atelier de la Scuola dell'infanzia comunale Diana*



*La plaza de la Scuola dell'infanzia comunale Diana*

inmutables, tanto por lo que respecta a la educación como al tipo de escuela o a la idea de niño?

Quizás, entonces, convenga pensar que no se trata solo del valor y del papel importante que la pedagogía reggiana atribuye a la estética, sino que hay que darse cuenta de que la búsqueda de la belleza corresponde a nuestra especie de manera natural y profunda, y constituye una parte importante de ella y una necesidad primaria.

Pienso que este es un vínculo de una importancia extrema que hay que reflejar y que es necesario comprender.

Se trata de una aspiración a la belleza que encontramos en todos los pueblos y en todas las culturas actuales y pasadas: la atención estética entendida y vivida como un filtro de interpretación del mundo, como una actitud ética, una forma de pensamiento que requiere atención, gracia e ironía, una perspectiva mental que supera la simple apariencia de las cosas y que muestra aspectos y calidades inesperadas e impensadas de estas.

No es fácil ni simple hablar de belleza y de estética en un mundo atezado por tantas injusticias, pobreza, abusos y crueldad.

Me parecen aspectos tan efímeros que casi percibimos mal olor cuando hablamos de ellos. No obstante, como tantos otros (o quizás como unos pocos), sigo pensando que belleza y estética son agentes de salvación para

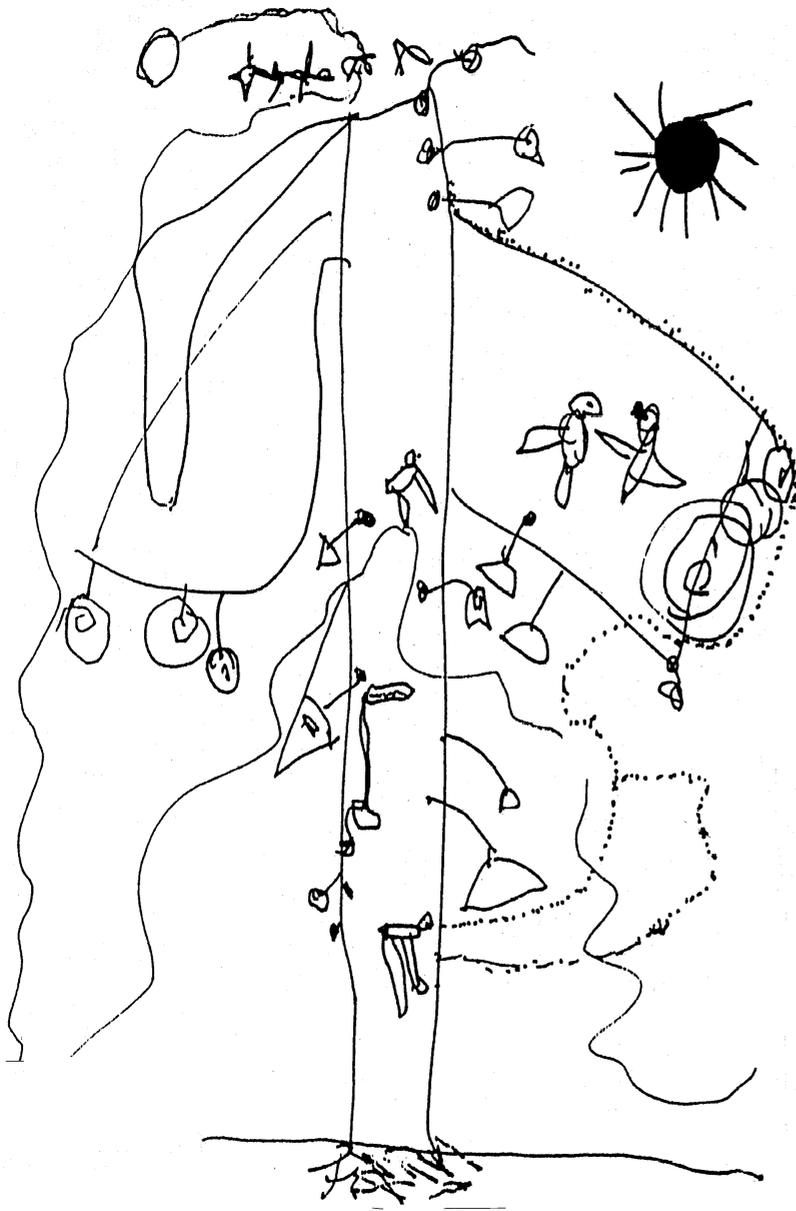
*Proyecciones con el retroproyector**Atelier Raggio di Luce*

los humanos, y que su proposición como derecho fundamental e inalienable haría un gran bien a la humanidad.

Basta dar una mirada rápida y superficial a la historia de nuestra especie para encontrar siempre, en cada época y cultura, la presencia del cuidado formal y la atención a la dimensión estética. Y esto no solo en las grandes obras de arte, sino también en los simples ornamentos cotidianos, en los que afloran los gestos cuidadosos, de búsqueda de la calidad formal y de la belleza, en los ornamentos para engalanarse y en otros mil testimonios de la vida cotidiana, como explica aquel fragmento de ocre decorado de hace unos cuarenta mil años que se encontró hace poco.

¿Por qué, por ejemplo, debería considerarse excesivo el cuidado por el ambiente de las escuelas? ¿Por qué lo que constituye respeto, consideración por las personas que lo habitan y acogida a los huéspedes cotidianos y ocasionales se considera ostentación, exhibición o un interés superficial? ¿No es importante que los niños y niñas y el personal que trabaja en la escuela pasen el día en un entorno donde los colores y los objetos se elijan y se dispongan con cuidado, atención y amor?

Pensamos que es sumamente educativo que los habitantes de la escuela (los niños y niñas y los adultos) se sientan partícipes en la creación y conservación de un entorno agradable, y que contribuyan, de maneras



*Diseño de un árbol. «Yo creo que los árboles están vivos porque hacen las manzanas, hacen las hojas, hacen el viento», Marco, 4 años, Scuola dell'infanzia comunale Diana*

diversas, a este objetivo. Esto significa responsabilidad y participación en la colectividad.

La infancia se encuentra habitualmente encerrada en un modelo de vida determinado *a priori*, conformista y simplificado, mientras que, de hecho, por bien o por mal, vive integrada e imbricada con el mundo del adulto. Y las especificidades que la caracterizan (y, sin duda, los niños y niñas tienen particularidades maravillosas e interesantes) deben ser observadas y descubiertas con la atención y el amor necesarios para poder estar a punto para dialogar con ellos.

No se necesita separación, sino un diálogo afectuoso.

Las referencias al mundo del arte, reinterpretadas por las elaboraciones y el imaginario de los niños y niñas, nos llevan a sugerencias insólitas, y la mayoría de veces a unos niveles inesperados de expresividad, de emoción, de sensibilidad y de calidades estéticas.

En este proceso de cambio, de proximidad y de parentesco con el mundo del arte, han nacido modalidades de trabajo, estructuras didácticas generadoras de un proceso transversal que en poco tiempo se ha difundido visiblemente por toda la escuela: en el entorno, en las propuestas didácticas, en los procesos y en los productos finales.

En su análisis «La idea de génesis en la estética de Kant», Gilles Deleuze escribe: «[E]l acuerdo entre varias facultades nace en el interior de un desacuerdo. Nunca Kant estuvo tan próximo a una concepción dialéctica de las facultades. La razón pone a la imaginación ante el propio límite en lo sensible; con todo, por el contrario, la imaginación aviva la razón como facultad de pensar un sustrato supersensible en la infinitud del mundo sensible.» Razón e imaginación solo se ponen de acuerdo mediante una tensión, y a menudo la tensión se encuentra en el origen de paradigmas que se renuevan.

La observación y la documentación son una teoría educativa que la filosofía pedagógica reggiana siempre ha sustentado y practicado utilizando una doble modalidad de lenguaje: el escrito y el de las imágenes.

Sin duda, el gran uso del lenguaje visual ha hecho crecer la cultura y sensibilidad estética de los educadores y pedagogos, puesto que, para comunicar de manera significativa, las imágenes requieren, sobre todo, miradas sensibles a las situaciones, capaces de captar la sustancia profunda de los acontecimientos.

Más fuerte y clara en relación con el pasado ha de ser la comunicación didáctica de que hablamos. Se trata de una observación solidaria con el niño, que mira esencialmente de entenderlo, para consolidar sus estrategias y para apreciarlo más. Observar para conocer y entender.

«La sociedad futura, cada vez más mezclada, multicultural y compleja, tendrá cada vez más necesidad de sujetos que adopten una actitud de escucha hacia los demás, que sepan desarrollar una creatividad individual y de grupo.» Es un punto fundamental para un sistema social que, según parece, tiene grandes dificultades para imaginar y establecer hipótesis sobre posibilidades de desarrollo.

En un proyecto educativo, la escucha es una práctica difícil pero indispensable que hay que aprender, y una vez más la tensión estética, con sus peculiaridades de empatía, de búsqueda de relación, de «estructura que comunica», pero también de gracia, de ironía, de provocación y de ausencia de determinismo, proporciona apoyo al proceso de escucha.

Pienso que está bastante claro que esta perspectiva no solo es patrimonio de los adultos que trabajan en la escuela, sino que se transmite con espontaneidad (y conciencia) en las relaciones con los niños y niñas y en las propuestas didácticas que se hacen construyendo recorridos, en los que la enseñanza y el aprendizaje están dentro de un proceso de escucha y sintonía recíproca.

Nadie niega que haya un riesgo constante de adoptar una actitud estética superficial que pueda llegar a ocultar la fragilidad o pobreza de los contenidos, puesto que está en marcha un potente proceso de globalización sobre los modelos imperantes divulgados por los medios de comunicación, en los cuales a menudo la belleza se confina a lo que es fútil y superfluo.

Seguramente, y aunque la dimensión estética no tenga la culpa, es fruto de una tergiversación, o incluso peor, de una traición.

En una estética entendida de este modo, es decir, promotora de relaciones, contactos, sensibilidades, libertades y expresividad, parece natural el acercamiento a la ética.

En cuanto a la educación, se podría hablar de una alianza inseparable con la estética. Lo más seguro para alejar formas de violencia y abuso, físicas y culturales, es construir una educación estética significativa.

Y también porque la experiencia estética es, fundamentalmente, experiencia de libertad. No es casual que la búsqueda estética de vanguardia siempre haya sido, y sea, tan perseguida en todas las dictaduras.

«[N]uestro estilo de vida, que ya no conoce lo que es bello, sino lo que es funcional, que ya no conoce lo que es auténtico porque se conforma con lo que es verosímil, que ya no sabe reconocer las improntas de lo que es sagrado porque lo ha profanado todo, ni tampoco las improntas del dolor, que oculta en los sótanos de lo que ha sido eliminado; nuestro estilo de vida que sitúa la alegría en el ruido, el amor en el sexo, la mirada en la diversión; nuestro estilo de vida se ahoga en la razón hecha cálculo, mercado, cambio, intereses y seguros para conservar el tesoro que se está secando: la vida sin belleza.» Estas líneas de un texto de Humberto Galimberti, leídas mientras reflexionaba sobre la estética, me han parecido una carta abierta a todos, y en particular al mundo de la escuela, al cual confiamos una parte importante de la educación de los niños y los jóvenes.

La formación de los maestros no debería olvidar ni la belleza ni la estética, porque corre el riesgo de no encontrarlas nunca más, de considerarlas un aspecto marginal y de no verlas en las miradas de los niños y niñas y de los jóvenes que tiene delante, anulando así una posibilidad de bienestar psíquico y de esperanza respecto al futuro. ■

Vea Vecchi, asesora de Reggio Children (Reggio Emilia)

en proyectos de investigación, didáctica, edición y exposiciones

© Scuole e Nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia e Reggio Children.

Prólogo de Vea Vecchi a *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de*

*Loris Malaguzzi*, publicado en Octaedro-Rosa Sensat.

# Proyecto intercentros: identidad y procesos estéticos en infantil

«Si en su momento fue necesario desarrollar una pedagogía del descubrimiento de lo corporal y de lo emocional que definíamos como la necesidad de conocerse, quizás ahora debemos avanzar también en la propuesta de "saber explicarse", saber cómo generar la propia narración, el propio proyecto. En definitiva: "apalabrar" la propia vida.»

Vicenç Arnáiz

**Los equipos educativos de la Escuela Infantil Río de Alisos y de la Casa de Niños de Guadalix de la Sierra (Madrid) hemos trabajado conjuntamente durante dos años sobre arte comunitario e identidad a través de los procesos estéticos. Este proyecto intercentros ha permitido que visibilicemos la identidad de los niños, de las familias y de los equipos educativos. Las reflexiones que han ido surgiendo han favorecido que miremos el día a día en los centros de otra manera.**

**M<sup>a</sup> Paz González Baeza  
Ángeles Medina de la Maza  
M<sup>a</sup> Ángeles Ruiz Martínez**

Iniciamos el proceso durante el curso 2012/2013 realizando una formación conjunta, los dos equipos educativos de los centros participantes, con Javier Abad e Isabel Recio. Esto nos permitió afianzar las bases teóricas, analizar nuestras prácticas y la ambientación de nuestros centros, leer diversos artículos, visualizar experiencias de otras escuelas y reflexionar juntos, lo que nos facilitó poner en marcha algunos cambios y mejoras en nuestras clases. A lo largo del curso 2013/2014 continuamos combinando la formación teórica y reflexiva con un trabajo sistemático para materializar todo lo aprendido en relación a la identidad y los procesos estéticos, acompañados en todo momento por Isabel Recio. Pretendíamos:

- Favorecer el desarrollo personal y colectivo.
- Compartir historias de vida para tejer lazos, reconocernos e involucrarnos en las vidas de los otros.
- Establecer vínculos afectivos fuertes y estables desde el respeto y la

valoración por las peculiaridades y características de cada uno.

- Crear en nuestros respectivos centros un ambiente (cuidado, amable, estético) de acogida y bienestar, que refleje la identidad individual y colectiva.

La idea central que nos inspiró es la que propone Abad (2013, p.1): «Hacer arte en Educación también es una manera de *resonar* en el otro. Es decir, en cada sujeto pedagógico y en la aportación que se realiza desde cada historia personal para, posteriormente, tender puentes hacia la construcción del sentido de lo comunitario.» Según Abad (2009, p. 19), «las funciones actuales de las artes son presentadas como una apertura de opciones y posibilidades que deben atender a las diferentes perspectivas y necesidades de cada persona y colectivo de referencia, sirviendo cada una de ellas para construir la realidad en sus propios términos y mostrar al mismo tiempo las conexiones existentes.»

Para materializar las diversas propuestas y experiencias que hemos llevado a cabo, nos hemos basado en los «proyectos de arte relacional», donde reconocemos que cada uno de los miembros de la comunidad educativa puede hacer aportaciones originales y personales para, en cooperación, construir un espacio educativo social y simbólico que celebre el «estar juntos» (Abad, 2010).

*E.I. Río de Alisos (grupo de 1-3)*



En cada uno de los centros se han llevado a cabo diferentes experiencias partiendo de una misma idea, incorporando variaciones y peculiaridades que tienen que ver con la diversidad que representamos y con los contextos distintos en los que trabajamos. Se ha generado así una gran riqueza que, al intercambiarla entre nosotras, ha supuesto un importante aprendizaje y un gran disfrute en nuestra labor educativa.

#### **Espacios estéticos de identidad en las clases**

Lo primero que nos planteamos es que para contribuir a la construcción de una identidad equilibrada necesitamos cuidar mucho los aspectos

emocionales, partiendo de unos vínculos afectivos estables y de un apego seguro. En este sentido, nuestras actitudes y disponibilidad han sido conscientemente cuidadas y potenciadas para contribuir a crear un clima de confianza y respeto hacia cada niño y niña y cada familia. Así nos vamos conociendo despacito y compartimos diferentes momentos a lo largo de la jornada escolar para hacer cosas juntos.

El tiempo, por tanto, es flexible, calmado, sin prisas para escucharnos, para jugar, para comer, descansar o asearnos. Pensamos que, para que los niños y niñas estén relajados y vivan los tiempos como un *continuum* sin sobresaltos, es muy importante nuestra actitud tranquila, paciente y sosegada. Nos hemos dado cuenta de que para conseguir esto es básico no caer en un activismo sin sentido que nos lleva «al hacer», y al hacer muchas veces precipitadamente. Estar con los niños y niñas, acompañarlos en sus necesidades, significa estar con serenidad, para mirarlos, observarlos e intervenir de una manera reflexiva y amorosa. Tal como afirma Pérez-Castelló (2012, p. 16), «el adulto, especialmente aquellos que viven cerca del niño, debe contribuir al desarrollo de la identidad del sujeto a través de la creación de contextos sociales adecuados que permitan la optimización de su desarrollo en las mejores condiciones posibles».

Teniendo esto en cuenta, consideramos que una de las tareas más importantes de nuestro trabajo es ayudar a los niños y niñas *a ser ellos mismos* en un contexto diseñado con sumo cuidado. Indudablemente, ellos son los protagonistas, por lo que visibilizamos en todo su momento su presencia. Su imagen, su nombre, su fecha de nacimiento, el día de su cumpleaños, su familia... son elementos identitarios fundamentales. Presentar y mostrar de forma armónica estos elementos ha creado un ambiente muy agradable y afectivo. Las fotografías de cada niño con su nombre (escrito por el adulto y por él mismo... ¡su marca personal, su huella!) están situadas en lugares muy visibles para cualquiera que entre en nuestras clases, de tal manera que todos son llamados por su nombre, personalizando a cada uno. Hemos cuidado la estética porque pensamos que una ambientación (que incluye elementos gráficos, materiales y espacio) amable y bella invita al bienestar, a estar a gusto, a sentirte parte de...

C.N. Guadalix (grupo de 1-2)



C.N. Guadalix (grupo de 2-3)

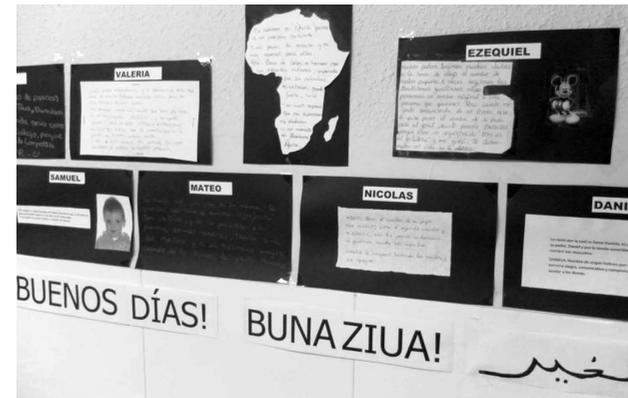


Como nos recuerdan D'Angelo y Medina (1999, p. 6), «todos tenemos un nombre que nos identifica, nos singulariza». Un nombre tiene una historia, un sentido, un nombre viene de alguna parte... En colaboración con las familias, conocemos el origen de nuestros nombres, por qué nos lo pusieron, qué significa...

Otra posibilidad es poner las huellas de sus manos con sus nombres, y colocarlas a la altura de los niños y niñas en la puerta de clase. Muchas veces encontramos a niños mirándolas fijamente, reconociendo su mano e incluso poniéndola encima de la realizada en el papel.

Otra opción es poner una bandeja metalizada con las fotos imantadas de los niños y niñas, cosa que nos da mucho juego: se puede trasladar la bandeja del interior de la clase a la puerta o a otro espacio, los niños pueden mover las fotos a su gusto, etc. Las educadoras aparecen con su foto; su identidad también es reconocida y visibilizada.

Otro elemento identitario es la cultura de origen y la lengua como manifestación de la misma. En nuestras clases comprobamos la existencia de esta diversidad cultural día a día, por ello en los momentos de la vida cotidiana intentamos recoger y tener presente esta diversidad cultural. Una de las maneras en que lo hacemos es en el corro de bienvenida, en el que nos saludamos en las diferentes lenguas de origen de los niños (D'Angelo y Medina, 1997, p. 81 y 2011, pp. 72-73).



C.N. Guadalix (grupo de 2-3)

Las pertenencias de cada uno tienen un lugar en clase, todo está ordenado y hay un sitio para cada cosa. El orden externo tiene mucho que ver con el orden interno. Para los niños y niñas, saber dónde se encuentran sus cosas supone aumentar su capacidad de autonomía, su iniciativa y su autorregulación. La idea que hay detrás de esto es personalizar, reconociendo en cada gesto cotidiano que somos únicos e irrepetibles.

E.I. Río de Alisos



La celebración del cumpleaños de cada niño es una fiesta muy especial. Personalizamos el proceso desde el comienzo hasta el día en que se celebra con la participación activa de cada uno.

Lo primero es reflejar la fecha de nacimiento y situarla en un lugar destacado de la clase. Hay diferentes formas de concretarlo, pero en cualquier caso siempre aparece la huella de los niños, su producción, la fecha de su nacimiento y una foto del día de la celebración en clase.

En ese día tan destacado para cada niño su familia acude a clase: vienen ambos padres, o mamá o papá (intentamos siempre adaptarnos a los horarios laborales), o los abuelos, tíos... incluso la persona que los cuida. En la fecha en la que vinieron al mundo sucedieron cosas de las que las familias se acuerdan. Esos recuerdos se pueden aportar al grupo: fotos, escritos, recortes de periódico... Pueden ser historias familiares divertidas o sorprendentes; lo importante es que acuda alguna de las personas significativas para el niño con la intención de disfrutar con nosotros. En esta actividad nos han contado cuentos, anécdotas, han cantado o tocado instrumentos, etcétera: cualquier habilidad o iniciativa es siempre muy bien acogida.

E.I. Río de Alisos



E.I. Río de Alisos



Los niños y niñas son los protagonistas de estas experiencias y propuestas, sus huellas dejan señales de sus infinitas capacidades, de sus estrategias, de su predisposición a la colaboración, de su creatividad, de sus múltiples lenguajes. Nosotras observamos, interpretamos esas señales, las recogemos y las mostramos para visibilizar los potenciales de la infancia, para demostrar que son creadores de cultura. Como afirma Barros (2012, p. 8), nuestro compromiso es que «la escuela infantil sea percibida no como un simple lugar de institucionalización de la infancia, sino como un espacio en el que los niños establecen relaciones entre pares y construyen culturas de la infancia».

Por ejemplo, vemos cómo en la mesa de barro una niña recrea la tarta de cumpleaños. Recogemos esta huella y con ella elaboramos el cartel para anunciar los cumpleaños en clase. ¿Es esto significativo para los niños y niñas? Nosotras comprobamos en nuestras clases que sí. También es significativo para ellos que aparezca en el cartel del cumpleaños la foto de la tarta, bizcocho o pastel que trae la familia para celebrar el cumpleaños y soplar las velas.



C.N. Guadalix



E.I. Río de Alisos



E.I. Río de Alisos



Nuestras fotos aparecen en múltiples contextos. Con ello se facilita que los niños y niñas exploren, con más detenimiento, cómo es su imagen, cómo es su cara y la de los otros. Esto motivó la puesta en práctica de un taller en el que nos observamos en diferentes espejos. Pudimos hacer gestos y muecas, para luego realizar una recreación de la cara: pintando, pegando ojos, bocas y narices recortadas de revistas que ofrecimos a los niños. Cada uno realizó su producción de forma original y personal. Y como todo lo que hacemos queremos que tenga un sentido y una funcionalidad para ellos, con sus producciones personalizamos e identificamos sus casilleros.

La identidad se construye y manifiesta a lo largo del desarrollo. Como dijo el político estadounidense Hubert H. Humphrey, «cada niño es una aventura hacia una vida mejor –una oportunidad para cambiar el viejo patrón y hacerlo nuevo». Así crecemos y vamos cambiando algunos aspectos. Realizar un recorrido a través de las fotos desde bebés hasta los 2-3 años nos permite reconocernos, visualizar y verbalizar los cambios que vamos experimentando.

También las cajas de vida, llenas de los objetos preferidos, personales, divertidos... ¡son importantes para cada uno!, y nos ayudan a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás, a que las familias se involucren con interés, a que podamos jugar con objetos significativos y afectivos (Anguita, 2012).

Esta idea de cambio y de transformación supone poner en juego capacidades cognitivas, afectivas, sociales, comunicativas... Progresivamente vamos más allá de las identidades individuales, del yo hacia el nosotros, poco a poco construimos juntos una identidad colectiva como grupo para elaborar algo compartido que contenga aspectos especiales y singulares de cada uno, materializándolo a través de la «historia de una vida»: crear un muñeco entre todos con características físicas (ojos, pelo, nariz, boca...), vestidos, accesorios, complementos, etc., que cada niño personaliza decidiendo qué quiere ponerle. El muñeco viajó a cada casa y, con ayuda de su familia, eligieron qué elementos añadir, de tal forma que el muñeco fue adquiriendo personalidad e identidad propia (sexo, nombre, características, adornos...). En clase se presentaron las aportaciones de cada uno explicando el porqué de sus elecciones con ayuda de sus familiares, invitados a asistir, y de un bonito cuaderno donde los padres anotaron las anécdotas más relevantes del proceso. Esto nos hizo tomar conciencia de la importancia y profundidad de esta experiencia para cada niño y cada familia.

Como queda patente, a lo largo de este proyecto han participado activamente las familias de cada uno, ya que son imprescindibles y fundamentales en la vida y en los procesos de construcción de la propia identidad. Su presencia se ha concretado de diversas maneras. Una de ellas es a partir de la metáfora del árbol donde se han colgado fotografías en las que por un lado estaba la foto familiar y por el otro la puerta de su hogar. Asimismo, se ha elaborado el árbol genealógico familiar de cada

niño, con ayuda de los padres, donde aparecían también los abuelos, personas fundamentales en la infancia –más aún teniendo en cuenta el contexto donde trabajamos, un pueblo, donde muchos abuelos colaboran en la crianza de los pequeños.



C.N. Guadalix (grupo 1-2)



Recoger y exponer en clase objetos significativos familiares que recreen la idea de crecimiento ha sido otra de las experiencias llevadas a cabo. Uno de estos objetos son los zapatos, que según las edades, el sexo, las preferencias..., cambian. Cada familia eligió unos zapatos que por el motivo que sea aportaron a clase con una breve explicación escrita de por qué los habían elegido. A través de ellos exploramos tamaños, formas, colores, texturas, gustos personales, modas estéticas, usos culturales, etc., abriendo muchas posibilidades de investigación y de juego. ¡Cuánto suele gustar a los niños y niñas ponerse los zapatos de mamá o de papá! «Jugar a ser...» invita a la simbolización, a probar diferentes posibilidades de quién quiero ser, a transformarnos...

Para nosotras, ofrecer materiales de la cultura en la que estamos inmersos, que entre todos conseguimos y organizamos, es una provocación para jugar «como si fuéramos...». Esta idea nos llevó a elaborar el bolso del bebé («¿cuando éramos bebés, qué necesitábamos? ¿qué meteríamos?»), el bolso de mamá («¿qué llevan nuestras mamás en los bolsos?») o el bolso de la oficina («¿qué llevan mamá o papá al trabajo?»). Completar estos objetos con gafas diferentes y divertidas, bolsos, pañuelos, zapatos y otros complementos sugiere muchas posibilidades creativas con los objetos, muchas formas de interacción diferentes, muchas emociones que compartir.

*E.I. Río de Alisos*



En definitiva, como indica Arnaiz (2012, p. 28), «crear un ambiente que favorezca la identidad exige crear condiciones y procedimientos en los que el niño encuentre ayudas para desarrollar estrategias de construcción de su aprendizaje».

### La creación de identidades compartidas

Un paso más de nuestro proyecto fue la recreación, a partir del nombre de los centros, de una identidad compartida. Según Herrero (2002, p. 1), «la identidad colectiva es el estado de conciencia implícitamente compartido de unos individuos que reconocen y expresan su pertenencia a una comunidad que los acoge. La identidad tiene un fuerte contenido emocional». Cada uno de los centros ha visibilizado esta comunidad, que acoge de diversas maneras.

En la Casa de Niños se partió de lo que significa para las familias y para nosotras la idea de casa. A partir de aquí se inició un proceso de reconocimiento de cada una de las personas (niños y adultos) que convivimos en ella. En la entrada, se instalaron unos espejos que invitan a mirarnos: somos nosotros y, además, pertenecemos durante un tiempo a esta comunidad. La casa, como metáfora de nuestras propias vidas, es la primera experiencia de socialización, lugar donde guardamos recuerdos y secretos, anhelos y deseos, tristeza y soledad, entusiasmo y alegría... Es nuestro refugio protector. Esta comunidad que está unida, la simbolizamos a través de las manos que se tocan, que acarician, que nos acercan a los demás, que dan y reciben... Visualizamos las manos que nos unen construyendo un panel colectivo.

*C.N. Guadalix*



En la Escuela Infantil Río de Alisos, la identidad colectiva la visibilizamos a partir de las metáforas del río y del aliso. El río como elemento de comunicación, tomarnos de la mano... cruzar juntos el río. Agua que se desliza, que viene y va, que se renueva incesantemente. El río nos permite ir al encuentro de la otra persona... ir a su orilla... querer comprender... escuchar de manera atenta, sincera, con interés verdadero.

Por otra parte, el árbol tiene raíces que se acomodan en el subsuelo, sostienen un tronco que se eleva hacia el cielo, de él surgen multitud de ramas, al final de cada una de las cuales se encuentran frutos diferentes. Proporciona cobijo, protección, alimento... El aliso no es un árbol de carácter solitario, sino un árbol de bosque, forma una colectividad.

Así construimos el espacio que representa nuestra identidad colectiva: en el río, flotan las palabras de lo que es para familias y educadoras la educación; de las ramas de los árboles cuelgan las fotos de cada niño con su familia, tomadas en la naturaleza en diferentes estaciones del año, donde aparecen el río y los alisos para narrar una historia, nuestra historia.

E.I. Río de Alisos



**A modo de conclusión: «apalabrar la propia vida»**

Cualquier persona que entre en nuestros centros puede impregnarse de las experiencias en las que estamos inmersos a través de la documentación pedagógica. Las paredes hablan de quiénes somos, de cómo somos... y los objetos o instalaciones que mostramos materializan la idea regiana de una escuela transparente, en continua interacción con las personas y el medio. De este modo, podemos, juntos, construir sentido y significado a través de las múltiples interpretaciones que los materiales expuestos nos sugieren, estableciendo un rico diálogo y haciendo visible la identidad de ambos centros. Como señala Hoyuelos (2007, p. 8), «a través de la narración, la escuela genera su propia historia cotidiana y significativa, lejos del lenguaje técnico oficial. Desvela su propia biografía y las de los protagonistas que crean historias, relatos y vicisitudes dignos de ser contados».

El aprendizaje de los niños sobre quiénes son y quiénes quieren ser se ha realizado en un clima muy agradable, de gran bienestar, afecto y respeto. Hemos conseguido que cada uno se haya podido manifestar y expresar con libertad. Esto ha supuesto un gran avance para los centros, para los niños y niñas y para las familias, con un aumento del conocimiento de cada uno, la mejora de las relaciones interpersonales y una convivencia saludable para todos. Los niños han disfrutado mucho y se han sentido escuchados, valorados y protagonistas.

El aprendizaje de los niños sobre quiénes son y quiénes quieren ser se ha realizado en un clima muy agradable, de gran bienestar, afecto y respeto. Hemos conseguido que cada uno se haya podido manifestar y expresar con libertad. Esto ha supuesto un gran avance para los centros, para los niños y niñas y para las familias, con un aumento del conocimiento de cada uno, la mejora de las relaciones interpersonales y una convivencia saludable para todos. Los niños han disfrutado mucho y se han sentido escuchados, valorados y protagonistas.



Por último, destacamos la buena sintonía entre las profesionales y las familias, que ha favorecido la alta participación e implicación en el proyecto. Las familias se han involucrado con interés, aportando sugerencias y recursos, así como viniendo a los centros a realizar diversas actividades con los niños o ayudando a elaborar materiales e instalaciones.

Para nosotras, como docentes, ha supuesto replantearnos muchos aspectos pedagógicos y reflexionar sobre nuestras prácticas. Hemos comprobado que la ambientación, cuidada, estética, cálida y atractiva, es fundamental, puesto que a través de ella se promueven aprendizajes muy diversos en los niños y niñas y se canalizan propuestas muy interesantes para la exploración, el juego y la comunicación. Además, es una forma de reflejar y visibilizar las identidades, y también de mostrar las ideas pedagógicas de nuestros proyectos educativos.

#### Bibliografía:

- ABAD, J. «Narraciones y espacios para el arte comunitario en la escuela infantil», 2010. Disponible en: <http://bit.ly/1WP2gtT>
- ABAD, J. «Ponencia» del 6º Encuentro OMEP. Buenos Aires, 2013, pp. 1-10. Disponible en: <http://bit.ly/1ME4GkQ>
- ABAD, J. «Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano». En: Jiménez, Lucina, et al. *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Colección Metas Educativas 2021, Madrid: OEI-Fundación Santillana, 2009, pp. 17-23. Disponible en: <http://bit.ly/1YiuKtj>
- ANGUITA, M. «Cajas de vida: paisajes que nos narran», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 422 (2012), pp. 34-38.
- ARNAIZ, V. «¿Cómo se cuida la identidad del niño en nuestra escuela?», *Aula de Infantil*, nº 65 (2012), pp. 27-28.
- BARROS PEDROSO, Mª L. «¿Qué significa la Educación Infantil?», *In-fan-cia Latinoamericana*, nº 4 (2012), pp. 6-11. Disponible en: <http://bit.ly/1SI4TXR>
- D'ANGELO, E., y MEDINA, A. *Mayúsculas y minúsculos (Guía didáctica de tres años)*. Madrid: Akal, 1999.

D'ANGELO, E., y MEDINA, A. «La asamblea en educación infantil: su relación con el aprendizaje y la construcción de la autonomía», *Investigación en la Escuela*, nº 33 (1997), pp. 79-88.

D'ANGELO, E., y MEDINA, A. *Aprender a aprender en los contextos cotidianos del aula de educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2011.

HERRERO, J. «Identidad colectiva y grupos étnicos», 2002. Disponible en: <http://bit.ly/1Qwqrcm>

HOYUELOS, A. «Documentación como narración y argumentación», *Aula de Infantil*, nº 39 (2007), pp. 5-9.

PÉREZ-CASTELLÓ, J. A. «Desarrollo de la identidad en la primera infancia», *Aula de Infantil*, nº 65 (2012), pp. 13-16.

#### Notas:

Los equipos educativos de la Escuela Infantil Río de Alisos y de la Casa de Niños de Guadalix de la Sierra (Madrid) presentaron este proyecto en las IV Jornadas de Intercambio de Experiencias entre Escuelas Infantiles y Casas de Niños, celebradas en el Centro Cultural de Tres Cantos el 29/4/2014. Se puede consultar en: <http://bit.ly/1SIwMQr>

Agradecemos a Isabel Recio su inestimable ayuda, su implicación y compromiso con nuestro proyecto. ■

Mª Paz González Baeza  
C. N. de Guadalix de la Sierra (Madrid)  
Ángeles Medina de la Maza  
E. A. T. Colmenar Viejo-Tres Cantos (Madrid)  
Mª Ángeles Ruiz Martínez  
E. I. Río de Alisos (Guadalix de la Sierra, Madrid)

# La documentación para dar valor a las relaciones con los niños

En la elaboración de un proyecto educativo, las posibles teorías de referencia por lo que respecta a la interpretación del desarrollo de los niños y niñas pueden ser múltiples y diversas, pero es útil identificar un horizonte teórico de referencia para interpretar lo que observamos y documentamos y para orientar eficazmente la acción educativa.

Así pues, si lo que proponemos es una amplia conciencia del valor de la interacción entre iguales en los procesos de desarrollo, el educador tendrá que ser capaz, en primer lugar, de renunciar a su centralidad e incorporarse a las situaciones con una actitud que haga posible ofrecer espacio y tiempo al deseo de proximidad y de descubrimiento entre niños y niñas:

- a las relaciones exploratorias y de imitación y a las relaciones complementarias y cooperativas,
- a los primeros conflictos socio-cognitivos,

**La escuela infantil se caracteriza por ser una comunidad de niños y niñas que comparten experiencias entre ellos y con los educadores, experiencias programadas conscientemente con finalidad educativa y que después se devuelven a las familias con el objetivo de promover una cultura renovada de la educación y de la infancia.**

**Gloria Tognetti**

- a las tentativas de comunicación que fracasan y al deseo de volverlo a intentar.

Y lo tendrá que hacer de manera intencionada, manteniendo una mirada participativa e interesada sobre todo lo que pasa, capaz de promover sin interferir la evolución de los intercambios hacia niveles más elevados de competencia.

Ciertamente, el potencial de exploración y cognitivo de los niños y niñas requiere contextos adecuados para poder expresarse y multiplicar las oportunidades que la dimensión social de las relaciones múltiples, pero no ocasionales, puede poner en marcha.

Es un error pensar que basta con poner juntos a los niños y niñas para que aprendan a estar con los demás, sin un pensamiento adulto que predisponga el *contexto* y las normas de este estar juntos y una presencia discreta que lo acompañe.

Los microprocesos, a menudo silenciosos pero refinados, que toman forma entre los niños y niñas en una cotidianidad compartida requieren miradas y sensibilidad adultas capaces de promoverlos, sostenerlos y



acompañarlos respetando los tiempos, las modalidades y los lenguajes de los mismos niños y niñas.

Como ha afirmado Loris Malaguzzi, «la palabra no está, pero está transformada y fluye entre los niños con un flujo secreto que asegura la permanencia del diálogo y de la reciprocidad, del sentirse vivos, escuchados, comprendidos [...]. Mirarlos a la cara, a los ojos, a las manos, porque es aquí donde nacen las palabras, las acciones, los sentimientos. El sentido de lo que hacen».

Por eso, renunciar a un excesivo protagonismo por parte del educador significa proyectar las experiencias que se articulan en el tiempo, de forma que ponemos a disposición de los niños y las niñas contextos organizados para favorecer el encuentro, la relación y el compartir, y limitar las propuestas muy estructuradas o excesivamente orientadas hacia el resultado o el producto.

Significa asumir la responsabilidad de definir el contexto –dónde, qué grupo de niños y niñas, qué materiales, cuándo, con qué objetivo, con qué actitud del adulto, con qué instrumentos de documentación– y tener claro cuál es el papel que se quiere interpretar, en referencia a los conceptos de dirección, mediación, reconocimiento, promoción...

Así pues, me refiero al contexto en una acepción compleja: «alguien ha escrito que el contexto tiene que ser como un acuario donde se reflejan y conviven en equilibrio ideas, moralidad, actitudes y culturas de todos los que viven» (Loris Malaguzzi).

Esto no significa renunciar a la identificación de objetivos, sino que significa ser conscientes de que los procesos individuales e interindividuales de desarrollo pueden ser diversos, que no necesariamente están

condicionados por la relación directa con el adulto, y mantener en el centro la idea de los niños y niñas como recurso que enriquece, complica positivamente e introduce lecturas inesperadas de las posibilidades ofrecidas –orientando el recorrido incluso en direcciones no previstas por el adulto–, y puede ser un estímulo eficaz para el descubrimiento de significados nuevos y originales.

Compartir las experiencias con los niños y niñas sin oscurecer las tramas de relaciones que toman vida y las potencialidades que se derivan de ellas es un arte, y es un arte encontrar las palabras para describirlas sin traicionar su valor.

Una estudiosa italiana nos ha invitado a reflexionar sobre el hecho de que «la sociabilidad, a diferencia del conocimiento, es un producto evanescente que no se manifiesta en un trabajito que se llevan a casa y enseñan a los padres; por lo tanto, da menos satisfacciones y es más difícil hacer de él un objeto programático y consciente de atención educativa, y, con todo, precisamente esto es lo que tendría que pasar» (Molinari, 2002).

Precisamente porque el desarrollo social no se transfiere en algo elaborado o en el producto final de una actividad, la observación y la documentación son estrategias fundamentales para restituir el valor de todo lo que pasa entre los niños en la experiencia cotidiana a la escuela infantil.

El objetivo de la observación y de la documentación es, pues, registrar y construir memoria para compartir, en primer lugar con las familias, el protagonismo de los niños y niñas en las relaciones y, a través de estas, de los originales procesos de desarrollo de sus competencias.

Cuando el lenguaje verbal todavía no está presente en los niños o lo está de manera inicial, el educador tiene que poner a prueba, todavía más, su capacidad de entender los significados de las acciones –del comportamiento actuado– y encontrar las palabras para interpretarlo y describirlo, respetando los significados.

La documentación nos permite dar visibilidad y reconocimiento a lo que pasa en el contexto educativo, en una perspectiva que quiere hacer emerger la conexión entre los





procesos de crecimiento individual y la dimensión social que alimenta y sostiene estos procesos, la comunicación no verbal que se lee entre distancia y búsqueda de contacto, las palabras que nos aclaran, a nosotros mismos y a los otros, significados y sentidos del actuar, de cuántas cosas pueden y saben hacer juntos los niños, no desde la óptica de la necesidad de compartir espacios, objetos y afectos sino desde la perspectiva del valor de ser iguales y diferentes en procesos de crecimiento y de descubrimientos compartidos.

Para los educadores, la costumbre de construir «memoria» de todo lo significativo que sucede en las experiencias con los niños y niñas permite alimentar una discusión sobre su asunción de responsabilidades, con el objetivo de interpretar y documentar «acontecimientos» significativos en relación con los presupuestos del proyecto y las expectativas sobre los procesos de crecimiento de cada niño y de los niños y niñas en una dimensión social de grupo.

**En particular, la documentación puede ayudar en:**

- la evaluación permanente de las situaciones y experiencias ofrecidas a los niños y niñas, en términos de solidez de la organización, en relación tanto con las características del contexto como del grupo,
- la lectura de los procesos que toman forma en las experiencias y la capacidad, por parte de los educadores, de acompañar estos procesos con opciones adecuadas de organización educativa, de apoyo y de promoción del protagonismo de los niños y niñas.

Es importante que los educadores sean capaces de preguntarse, utilizando también la documentación, hasta qué punto la elección de los proyectos y su funcionamiento favorecen la autorregulación más que el control, transmiten la idea de niños y niñas progresivamente más conscientes que conformistas, más creativos que a la búsqueda de autoafirmación a través de actitudes de transgresión; hasta qué punto las palabras que se utilizan para describirlos (pequeños/mayores – buenos/no buenos – capaces/incapaces...) y los significados atribuidos a los gestos (agresividad/asertividad – rechazo/aceptación – castigar/premiar...) restituyen al grupo el sentido de lo que pasa y a cada uno la propia parte en el tejer la trama de una historia compartida.

**La documentación permite observar y evaluar:**

- la pertinencia en las modalidades y la elección de los tiempos, para no superponerse a los intercambios entre los niños y niñas y no sustituirlos con la introducción de un punto de vista asimétrico en términos de poder (competencia), sino intentando respetar la connotación que dan los niños y niñas a aquello que pasa, con el objetivo de sostener la continuidad y evitar la fragmentación;

- la sensibilidad educativa y la capacidad de espera, para no dar soluciones y respuestas en las fases en que los niños y niñas todavía están experimentando un progresivo ajuste recíproco en la búsqueda de ententes, a veces incluso con muchas dificultades, respecto a cómo compartir espacios, objetos, significados;
- el reconocimiento de las modalidades de interacción significativas, para no interrumpir el flujo de atención que se puede evidenciar también en la observación atenta e interesada de la acción de un compañero más competente o al introducirse en las tentativas un poco ingenuas de otro para ofrecer un motivo de acción –un punto de vista– más evolucionado, pero adecuado y comprensible en términos de zona de desarrollo cercano;
- la contención de la inquietud respecto a la comunicación gestual y corpórea que desarrollan los niños y niñas, evitando interpretaciones precipitadas de las intenciones todavía no expresadas plenamente, sobre todo cuando la interacción no se ha llevado a cabo completamente.

El material documental elaborado con los presupuestos que hemos expresado hasta ahora puede proponer sugerencias interesantes para quien está indagando metodologías de trabajo educativo que quieren poner en el centro no solo el tema de las potencialidades individuales, sino también la lectura de su expresión en las experiencias que toman forma en el encuentro cotidiano entre niños y niñas, intentando comprender el paso importante que se ha hecho en la perspectiva de algunas investigaciones sobre las relaciones entre niños y niñas, que «consiste en preguntarse no qué capacidades individuales hacen posible la interacción social, sino más bien qué capacidades individuales son posibles gracias a esta» (Camaioni, 2002). ■

Gloria Tognetti

Directora del Centro de Investigación y Documentación sobre la Infancia  
La Bottega di Geppetto, Institución del Ayuntamiento de San Miniato (Italia)



# Una sombra, un pie o yo

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.

La neurología ya hace años que ha demostrado que el nivel más importante de conexiones neuronales de la vida humana se produce durante el primer año de vida, y que para que se puedan producir es indispensable la actividad del niño o niña, y aún mejor si esta es positiva, gratificante, atractiva...

Rafael, de 7 meses, está solo, sentado en un espacio amplio y confortable. Tiene cerca un cesto con objetos para poder jugar y unos cojines para descansar si lo desea, pero el imprevisto toma fuerza, capta su interés.

El sol que entra por la puerta proyecta una mancha oscura justo delante de él y se interesa por ella, la quiere tocar o coger y se acerca. En su acción, al doblar el torso se descubre un pie, lo coge y se lo pone en la boca; también quiere explorarlo para poderlo conocer.

En este recorrido Rafael ha aprendido mucho físicamente y mentalmente, su cerebro ha recibido mucha información, una información que articulará la red de conexiones que toda persona necesita para saber que aquello es su pie, para reconocer su sombra, para construir su yo. ■



# Instantes

Sami El-Mimeh García

Según el diccionario de la Real Academia Española, una de las acepciones del término *instante* es «**porción brevísima de tiempo**». Y digo yo: **¿qué es un instante educativo?** Este artículo da respuesta a ese interrogante recogiendo un número determinado de porciones de la vida de una clase con niños y niñas de 1 a 3 años de una casa de niños del sur de Madrid. Dichas porciones se traducen en acontecimientos cotidianos basados en descubrimientos, experimentaciones, colaboraciones intencionadas, juegos en paralelo, interacciones objetales, abrazos empáticos, sombras curiosas o manos garabateando.

Empecemos a desglosar verbalmente cada una de las porciones de esta deliciosa tarta llamada «educación» y descubramos los ingredientes para su preparación, elaboración y degustación:

**100 gramos de bolsos y objetos.** *Ella deambula por la clase cogiendo y metiendo objetos de todas las zonas del espacio (cucharas, peines, piezas de puzle, tapas, tapones, coches...). Va por aquí y por allá, intentan cogerle los bolsos pero ella los agarra fuertemente, impidiendo su viaje*

*en otras manos. Me acerqué y le pregunté por qué los cogía, y ella me dijo rotundamente: «Porque son míos y de mi mamá.» La dejo seguir sumando y restando, metiendo y sacando objetos de su bolso. Al poco tiempo, oigo su llanto desconsolado cuando un compañero se acerca a disputarle uno de los bolsos. ¿Me acerco?*

**25 hectólitros de muñecas.** *Una al lado de la otra, las miradas en distintas direcciones pero compartiendo un momento de cuidado y atención a sus bebés. No se miran, pero si una se va la otra sonríe con una leve mirada, diciéndole «ha sido todo un placer estar a tu lado». Cada una dispone de un peine y unas manos que proporcionan mimitos a dos objetos inanimados, pero que hacen revivir con su tacto.*

**Un ramillete de un cuento sobre un lobo.** *Este lobo es temible y amigable según va pasando las hojas. Mira detenidamente cada una de las ilustraciones sin perder los 130 grados del ángulo que forman sus manos. La mirada busca descifrar una simbología llamada escritura, y la boca abierta se asombra con el devenir del lobo hoja tras hoja. Transcurridos unos minutos, deja el libro en la estantería para ser disfrutado e interpretado por otra mente infantil.*

**2 porciones de folio de plástico aderezado con un pinchito verde.** *Intenta construir un dibujo de plástico pero le cuesta sacar el pinchito. Lo gira, utiliza su fuerza bruta, pide ayuda a un compañero, desiste mientras piensa el modus operandi...; al final, lo logra con constancia y ensayo-error. Un cuadro picassiano en construcción.*

**Cuarto y mitad de dos manos y un pinchito.** *Él le dice a ella con sus ojos: «Esto es tuyo.» Ella lo recoge agradecida, dándole las gracias con un «gachias» que sabe a un beso con sabor a cordialidad. Podía habérselo quedado metiéndoselo en el bolsillo, pero prefirió cedérselo a su «amiga» para que continúe con su momento lúdico.*

**Medio kilo de hueveras de colores.** *Todas las pinturas están hablando y discutiendo sobre cuál será la primera pintura que cogerá. Una dice el rosa, otra el amarillo, otra el rojo, no hay consenso cromático. Ella las mira, escucha esa silenciosa conversación y toma una decisión: «Un trocito de papel higiénico ha aparecido en el suelo y servirá para limpiarme las gotitas que salen por mis orificios nasales.» Las pinturas, incrédulas ante la espera, se enfurruñan y se dan la vuelta. Ella las calma con un «¡esperad, ahora voy!».*

100 gramos de bolsos y objetos



25 hectólitros de muñecas



2 vasos de pan con aceite



Sal de conchas enharinadas

Un ramillete de un cuento sobre un lobo



2 porciones de folio de plástico aderezado con un pinchito verde



10 flores de piezas de dominó

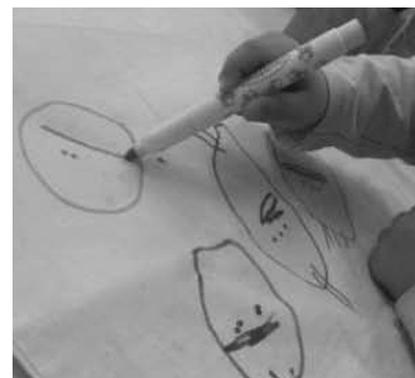


8 cucharadas de caldo de hormigas

Cuarto y mitad de dos manos y un pinchito



Medio kilo de hueveras de colores



4 filetes de garabatos



250 ml de caldo concentrado sombreado



Y un manojo de abrazos

**2 vasos de pan con aceite.** *El hambre hace mella en los estómagos, pero un trozo de pan cilíndrico y pintado en aceite satisfará dicha necesidad. Elige el pan, la cantidad de aceite y si quiere la presencia o no de polvitos mágicos salados. Un «que aproveche» de ida y un «gracias» de vuelta son el inicio de un tentempié mediterráneo.*

**Sal de conchas enharinadas.** *Una mano dibuja poesía sobre una superficie blanca y tamizada. La disposición de las conchas constituye imágenes y estrofas sin palabras, en continuo dinamismo por la acción de la mente infantil. El niño experimenta, manipula, crea, descubre, prueba, ensaya, corrige, transforma todo tipo de versos infantiles.*

**10 flores de piezas de dominó.** *Esta es la conversación: «Esta pieza va aquí porque es la cara del cerdito», «A la otra dale la vuelta», «Cojo una porque tengo pocas», «Parece una gallina pero es un gato...», palabras que dan la bienvenida a un juego colectivo reglado. Preparados, listos..., ¡se juega con el arca de Noé!*

**8 cucharadas de caldo de hormigas.** *Guardamos galletas del tentempié para alimentar a nuestras nuevas amigas, las hormigas. Durante el resto del año están en un continuo escondite, pero ahora salen a llenar las despensas*

*en actos solidarios de búsqueda de cualquier cosa comestible. Salimos apresuradamente de clase buscando el contacto con ellas, acercándonos lentamente, mirándolas detalladamente, haciendo preguntas y buscando respuestas con la mirada y palabra del compañero y adulto, intentando tocarlas pero sabiendo que te pueden picar y, finalmente, poniéndonos en cuclillas para darles la galleta guardada. Disfrutamos de su presencia e incesante movimiento. ¿Qué pensarán las hormigas de tanto ojo curioso e investigador?*

**4 filetes de garabatos.** *El regalo de la mamá es una bolsa de tela para la playa. La está dibujando, su boca, sus ojos, su nariz, sus piernas, su todo. Aparece también su papa y su hermanita, no le falta detalle a ninguno de los tres. Concentrado al 100% en su familia.*

**250 ml de caldo concentrado sombreado.** *Acaba de descubrir ese personaje que le acompaña en todo momento y que se hace visible en momentos soleados. «¡Hola, ¿qué tal estas? Yo muy bien, por aquí andaba, ¡jejeje!» Mira asombrado su silueta, la toca, le hace un agujero, se mueve para jugar con ella, corre pero le sigue. Qué divertido, ya tiene un compañero de juego.*

**Y un manojo de abrazos.** *Ella posa su antebrazo por el hombro de ella mientras disfrutan*

*con Bernie. Su cuello es dulcemente acariciado, y sin ninguna palabra circulan la afectividad y el compañerismo. ¡Silencio, «dibus» en la tele!*

*Un sinfín de instantes que garabatean aprendizajes, conquistas, afectos, interacciones, valores, habilidades y actitudes para seguir disfrutando de una deliciosa tarta llamada EDUCACIÓN.*

**Bibliografía:**

L'ECUYER, CATHERINE. *Educación en el asombro*. Barcelona: Editorial Plataforma, 2013. Educar en el asombro es replantear el aprendizaje como un viaje que nace desde el interior de la persona, una aventura maravillosa facilitada por una consideración profunda de lo que reclama la naturaleza del niño o niña, como el respeto por su inocencia, sus ritmos, su sentido del misterio y su sed de belleza.

Gracias a Mireia, Aarón, Celia Álvarez, Celia Estévez, Abel, Cristina, Iván, Claudia, Javier, Noelia, Salma, Samara, Abril, Diana, Lucía y a sus respectivas familias. ■

Sami El-Mimeh García, maestro  
Casa de Niños y Niñas Y Colorín, Colorado...

# Rede de Escolas na Nube

Yolanda Neira Gómez  
Concepción Pérez  
M<sup>a</sup> José Rodríguez Malmierca

**Durante dos cursos, el proyecto «Rural Schools: comunidades rurales virtuales para educación *cloud*» permitió desplegar y evaluar las posibilidades de la tecnología *cloud* en la escuela rural, donde, sobre una plataforma tecnológica virtualizada y escalable, se disponían recursos, materiales y herramientas adaptados a la escuela y sus necesidades, posibilitando a todos los miembros de la comunidad educativa el acceso de forma muy sencilla.**

En el mes de junio del 2010, HP Labs, el laboratorio central de I+D de Hewlett-Packard en Palo Alto, California, aprobó tres proyectos en el área de computación *cloud* (en nube) y educación presentados a escala mundial. Una de estas propuestas fue planteada desde las áreas de *e-learning* y sistemas del Centro de Supercomputación de Galicia, orientada a evaluar una solución basada en tecnologías *cloud* para proporcionar servicios de colaboración y aprendizaje *online* a las redes de Centros Rurales Agrupados (CRA).

La computación *cloud* (o en nube) es un tipo de tecnología de reciente aparición que permite acceder a una serie de servicios informáticos y responder de forma flexible y personalizada

servicios disponibles en el sistema (aplicaciones, recursos, etc.) sin necesidad de ser expertos o tener que instalar ningún programa específico, puesto que todos estos recursos y servicios se ejecutan en servidores remotos configurados en la nube (es decir, en Internet).

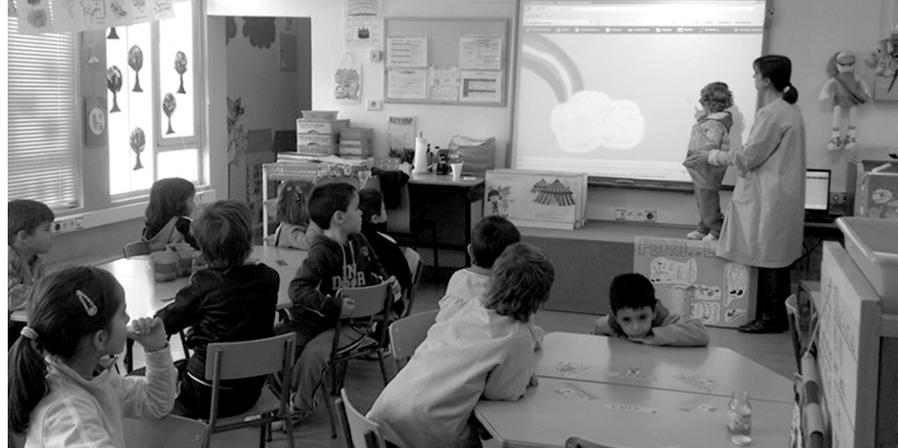
El centro elegido para participar en el proyecto piloto fue el CRA de Boqueixón-Vedra, con sede principal en Lestedo, pero que integra siete escuelas dentro del mismo CRA. Durante los dos cursos de duración, el proyecto «Rural Schools: comunidades rurales virtuales para educación *cloud*» permitió desplegar y evaluar las posibilidades de la tecnología *cloud* en la escuela rural, donde, sobre una plataforma tecnológica virtualizada y escalable, se disponían recursos,



a través de Internet. Los miembros de la comunidad educativa, niños y niñas, padres, maestros, podrán acceder a todos los

materiales y herramientas adaptados a la escuela y sus necesidades, posibilitando a todos los miembros de la comunidad educativa el acceso de forma muy sencilla a un espacio *online* a través de un navegador web, donde están disponibles los recursos y aplicaciones necesarios para facilitar las actividades educativas, la información y el trabajo colaborativo entre las diferentes escuelas que pertenecen al CRA.

Durante estos dos años de duración del proyecto piloto se crearon la *nube de los profesores*, en la que a través de un tablero-chat los maestros se mantienen comunicados en tiempo real a través de un chat donde comparten recursos (digitales, imprimibles, enlaces de interés...), y en donde se cargan todo tipo de documentos de la organización del centro, y la *nube de los niños y niñas de educación infantil y la de los de educación primaria*, en la que se suben diversos recursos en línea para trabajar los contenidos que se están impartiendo en clase seleccionados por los maestros. Dentro



de la nube de los maestros, los educadores tienen acceso a la herramienta de *videoconferencia*, a través de la cual han compartido diversas actividades de las que, de no ser por la videoconferencia, solo se disfrutaría en una de las escuelas.

Para el CRA Boqueixón-Vedra este proyecto marcó un antes y después. La incorporación de la nube al centro contribuyó a una mayor coordinación entre los maestros y maestras, a una mayor comunicación entre todo el claustro, a la unión como centro y a la apertura definitiva de la escuela al entorno a través de las nuevas tecnologías, tan presentes hoy en día en la vida de nuestros niños y niñas.

Fue tal el éxito conseguido y la implicación de todo el claustro en el proyecto que se consiguieron varios premios, entre los que destacan el Premio Educared de Telefónica, el primer premio Eganet o el premio ComputerWorld & CIO Iberoamericano 2012 en la categoría Cooperación al Desarrollo e Inclusión Digital.

En el año 2012 el proyecto piloto creció, convirtiéndose en un proyecto de innovación diseñado por el CESGA y por la empresa gallega Balidea Consulting and Programming, con el apoyo de la Xunta de Galicia y AMTEGA, y se extendió a tres CRA más: el CRA

Amencer. Ribadavia de Ourense, el CRA Nosa Señora do Faro. Ponteceso de A Coruña, y el CRA Vilaboa. Consuelo González Martínez de Pontevedra, naciendo así el proyecto Rede de Escolas na Nube. La ampliación del proyecto ha permitido su mejora, perfeccionando algunas de las herramientas ya existentes, así como creando otras nuevas en función de las necesidades surgidas, en especial herramientas que permiten el contacto entre los cuatro CRA. El nuevo proyecto ya ha sido reconocido con el premio Iniciativa Emprendedora 2013 por el Colegio de Ingenieros Informáticos de Galicia.

La incorporación de las nubes a los nuevos CRA también ha supuesto un antes y un después. Se han producido mejoras pedagógicas tanto en las clases como profesionalmente entre los maestros y maestras. Es notable el incremento en la cooperación entre las escuelas, que, separadas por kilómetros de distancia, ahora comparten de forma sencilla un espacio común digital que las hace sentir más próximas. Así, en el caso del CRA de Vilaboa, la concepción del CRA como un solo centro educativo mejoró cualitativamente gracias a las posibilidades de la nube. Las actividades se tornaron comunes, y los maestros itinerantes han

resuelto en parte algunas de sus necesidades relacionadas con el transporte de recursos de escuela en escuela.

El éxito del proyecto depende de un conjunto de factores y agentes ya mencionados, entre los que habría que destacar los niños y niñas, verdaderos protagonistas del proyecto, y las familias, que demuestran abiertamente su satisfacción y participan desde sus casas, formando parte del entorno colaborativo Rede de Escolas na Nube. ■

Yolanda Neira Gómez  
(CRA Boqueixón-Vedra / A Coruña)  
Concepción Pérez (CRA Vilaboa / Pontevedra)  
M<sup>a</sup> José Rodríguez Malmierca  
(Fundación Pública Galega Centro Tecnolóxico de Supercomputación de Galicia, CESGA)

# Algo más que un proyecto de arte

María del Carmen Díaz García  
Rosa María Martínez Muñoz

**Es importante acercar a nuestros niños y niñas al conocimiento de distintas manifestaciones artísticas disfrutando y valorando las propias creaciones y las de los demás.**

Tras varios años de experiencia como docentes, hemos podido comprobar que trabajando pequeños proyectos de investigación dentro de clase, como puede ser en este caso en particular un proyecto de arte, se crea un ambiente acogedor, donde la diversidad de pensamientos, la expresión de sentimientos, deseos, ideas... son escuchados y aceptados por el grupo, haciendo que se generen situaciones de aprendizaje en las que los niños y niñas se sientan autónomos y motivados a la hora de aprender.

Nos encontramos en un centro del poniente almeriense llamado EEI. Punta Sabinar, en una clase de cuatro años de Educación Infantil. Durante todo el ciclo en este centro trabajamos un proyecto integral llamado Coe-Paz, en el que se refleja un programa de habilidades sociales y de mediación, y que fomenta valores como el respeto, la igualdad, la solidaridad...

Enmarcamos esta experiencia dentro del proyecto Coe-Paz de nuestro centro, con motivo de la celebración de la efeméride del Día de la Mujer.

Son varios cursos los que llevamos trabajando el arte dentro de nuestras clases, y aprovechando esta efeméride decidimos conocer y valorar una artista importante en la historia.

Nuestro proyecto acerca la vida y obra de una mujer, Frida Kahlo, que ha sido un referente de la pintura mexicana y del mundo del arte y cuyos cuadros son el reflejo de todas sus emociones: miedos, sufrimiento y frustración, pero también anhelos, felicidad, amor... Y no nos vamos a centrar en el aprendizaje memorístico de sus datos, sino que trabajaremos aspectos de su biografía: por un lado, la vida (fecha de nacimiento, árbol genealógico, acontecimientos significativos...), y por otro, su obra (sobre todo basada en autorretratos y acontecimientos de su vida).

También nos centraremos en descubrir las posibilidades del arte en cada uno de nosotros y nosotras, dialogando sobre diferentes técnicas a utilizar y desarrollando la creatividad e imaginación en la realización de creaciones plásticas. Es importante acercar a nuestros niños y niñas al conocimiento de distintas manifestaciones artísticas disfrutando y valorando las propias creaciones y las de los demás.

### Encontramos algo diferente en nuestra asamblea

Un día en nuestra clase, en la zona de asamblea, apareció por sorpresa un folleto que hablaba sobre una mujer desconocida por todos nosotros y nosotras. Nos mirábamos sin saber qué hacía esto aquí, y no sabíamos muy bien a quién se refería. Intentamos leer qué ponía, mirar las imágenes que había en el folleto, hasta que decidimos escribir en un papel el nombre que aparecía en él para que en casa nos ayudasen a saber: ¿quién era? ¿a qué se dedicaba? ¿dónde vivía? ¿por qué era importante?...

Todo esto nos ayuda a trabajar herramientas de búsqueda de información, a las que ya están bastante acostumbrados tras varios proyectos realizados en clase (Internet, libros de la biblioteca de clase y del centro, revistas, personas de nuestro entorno, visita a la biblioteca del pueblo...). Una de las estrategias que sirve de gran ayuda y motivación para implicar a las familias en esta búsqueda de información es convertirnos en investigadores y investigadoras dibujándonos en la cara unas gafas que nos ayudarán a buscar lo que queremos saber.

### ¿Qué hacemos con todo lo que hemos encontrado?

Cuando nos llega la información a clase, nuestra labor como docentes es muy importante. Cualquier recurso puede ser bueno: un vídeo que aporta un niño o niña, un recorte de una revista, la información oral (un cuento de un familiar, una persona experta en algo que viene y nos cuenta su experiencia...), la obtenida a través de Internet, una hoja escrita por ellos mismos con información relacionada con el tema, un dibujo... Todo es válido. Ahora es el momento de seleccionar, entre todo lo que han traído, qué es lo que responde a nuestros interrogantes. Es importante que los niños y niñas se acostumbren a que la información que traigan a clase la expongan al resto del grupo, ya que de esta forma fomentamos la exposición y comunicación oral, la atención y respeto hacia las aportaciones realizadas por el resto de componentes.

La clasificación de la información encontrada debe realizarse dentro de un clima colaborativo y de implicación entre todos los niños y niñas. Se trata de reforzar la conciencia de aprendizaje autónomo y trabajo en grupo. Toda la información recopilada debe ocupar un lugar visible e importante dentro de nuestra clase. Para ello, entre todo el grupo decidimos la ubicación, le ponemos el nombre de Frida Kahlo y lo decoramos. Este lugar será al que acudiremos siempre que estemos trabajando sobre el tema en cuestión durante el desarrollo del proyecto.

### Uso del texto social: la biografía

Partiendo de una perspectiva del aprendizaje de la lectura y la escritura desde una concepción constructivista, tenemos que poner a nuestros niños y niñas en situaciones de uso real de la lectura y la escritura para desarrollar de una forma significativa los procesos que intervienen en su aprendizaje. A leer se aprende leyendo, y a escribir escribiendo, por lo que desde edades tempranas hay que plantear a nuestros niños y niñas actividades en las que la escritura y la lectura se realice de forma funcional y con sentido.

La biografía es un texto social de entre los muchos que podemos utilizar en una clase de infantil. El uso de los textos sociales irá fomentando y creando conocimientos en nuestros niños y niñas en función de la utilización que hagamos de ellos. El acercamiento al uso cotidiano de los mismos ayudará al aprendizaje de la lectoescritura desde situaciones cercanas y motivadoras para ellos. Desde el momento de la búsqueda de información ya se están trabajando diferentes estrategias que los ayudarán a dotarse de herramientas y conocimientos para leer y escribir tanto de forma individual como compartida.

Una vez realizada la búsqueda de información, y después de ser expuesta y colocada en el rincón de Frida Kahlo, es el momento de diferenciar qué datos pertenecen a su vida y cuáles a su obra. Se comienza analizando los datos comunes en los documentos que han traído a clase, y entre todos

y todas observamos que los aspectos que se repetían eran: fecha y lugar de nacimiento, momentos importantes de su vida, fecha de su muerte... Con esta información realizamos un índice que nos marcó cuáles serían los puntos a incluir dentro del dossier que elaboramos sobre Frida Kahlo.

### Obra

Un día, dentro del desarrollo del proyecto, Pablo llega a clase emocionado e ilusionado con una hoja escrita por él mismo con información sobre Frida Kahlo. Nos disponemos en grupo a sentarnos en nuestra zona de asamblea para escuchar expectantes la información que nuestro compañero Pablo nos quiere contar.

Maestra: ¿Qué has traído?

Pablo: Un cuadro de Frida Kahlo.

Maestra: ¿Quién viene en el cuadro?

Pablo: Frida Kahlo.

Maestra: ¿Nos cuentas algo más sobre ese cuadro?

Pablo: Lo pintó para su novio Alejandro. Es un autorretrato.

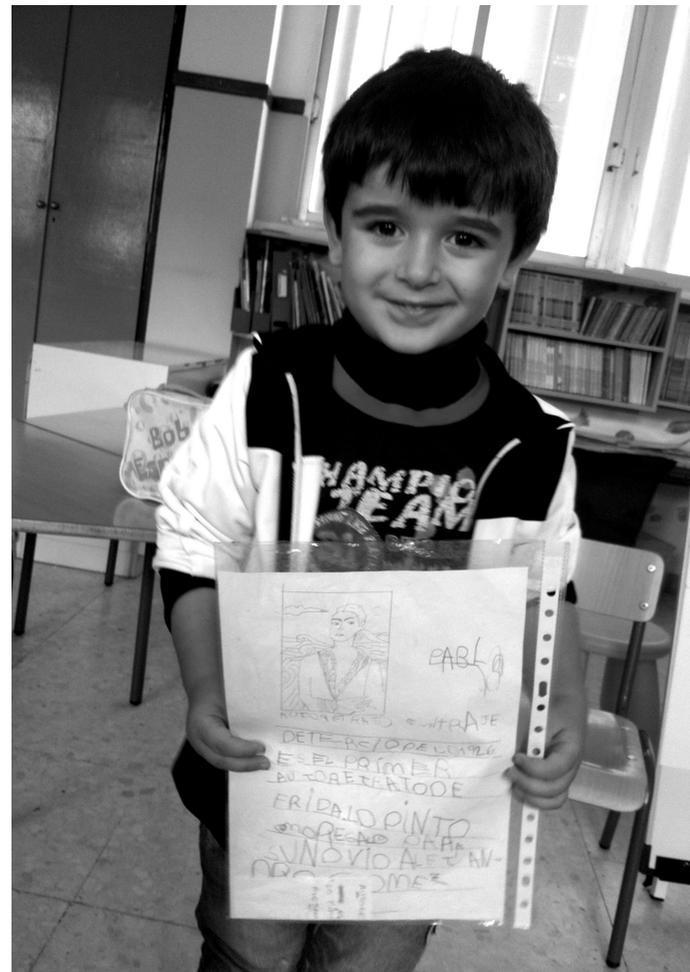
Tras lo sucedido, surge en clase un murmullo entre risas y preguntas sobre esa palabra tan extraña que nos ha contado Pablo. En este momento hay que dejarles hablar entre ellos y ellas, para que debatan y expresen lo que piensan sobre lo que han escuchado. Ahí surge el momento de averiguar el significado de *autorretrato*. Como señalan A. Sático e I. de Puig (2000, p. 75), «cuando tenemos un gran embrollo procuramos ir poco a poco, analizando cada parte para poder seguir el hilo. De alguna manera, averiguar significa pararse a pensar». Nuestra labor en este punto es actuar de mediadoras para que analicen el cuadro de donde ha surgido toda la cuestión. Volvemos al cuadro y seguimos conversando:

Maestra: ¿Por qué creéis que se llama autorretrato?

Ángela: Porque lo ha pintado Frida Kahlo.

Pablo: Se lo ha pintado a su novio.

Pablo expone información



Ana: Para que se acuerde de ella.

Omaima: Es su foto.

Maestra: Entonces, ¿ha pintado una foto suya?

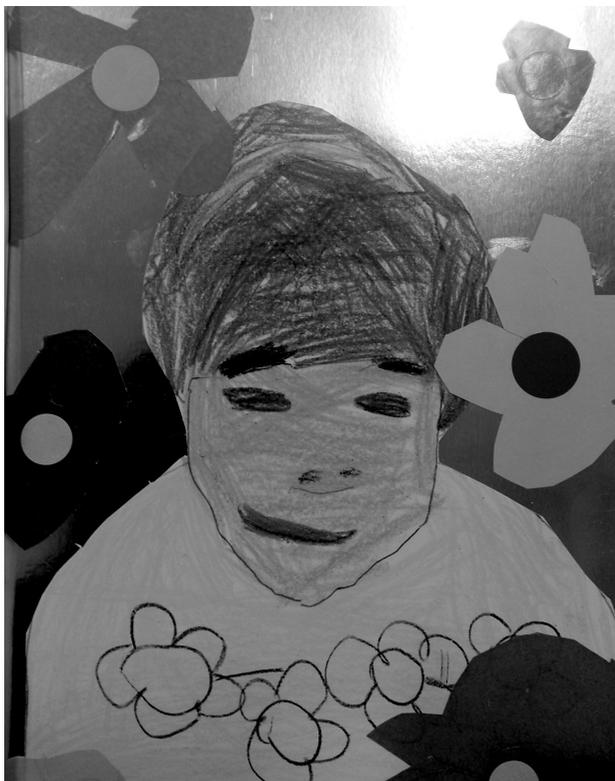
Grupo: Síííí.

Adrián: Frida Kahlo se ha hecho un dibujo de ella.

Maestra: Entonces, hacer un dibujo de uno mismo ¿cómo lo llamamos?

Grupo: Un autorretrato.

Ya hemos llegado entre todos y todas a una conclusión, dando respuesta



*Autorretrato de Sofía*

a la duda que se nos había planteado con ese nombre tan extraño que Pablo nos había contado. Con toda la información que habíamos recopilado, nos dimos cuenta de que en todos los cuadros aparece Frida Kahlo. Entonces nos surge la idea de ponernos a realizar nuestros propios autorretratos mirándonos en el espejo de clase, pero como solo hay uno tenemos que buscar otra solución.

David: Yo pinto a Adrián y él me pinta a mí.

Ángela: ¡¡¡Noo!!! Nos tenemos que pintar a nosotros, no a otro compañero.

Irene: Señor, ¿y si nos haces una foto y así la tenemos para fijarnos?

Maestra: Me parece buena idea.

El uso de la cámara en clase es común dentro del desarrollo de cualquier proyecto o actividad, por lo que están acostumbrados a la realización de fotografías sin que ello suponga momentos de timidez o vergüenza. Poco a poco vamos haciendo las fotografías para luego imprimirlas y tenerlas para poder crear nuestros propios autorretratos.

### **Organización de la clase**

Es importante e imprescindible, desde esta perspectiva de enseñanza-aprendizaje, tener en cuenta las propuestas de realización de actividades por parte de nuestros niños y niñas. Para ello debemos recogerlas y tenerlas bien definidas para realizarlas a lo largo del proyecto (ya pueden ser escritas en una pizarra o en una hoja de papel) y expuestas en un lugar visible en clase, preferentemente en el rincón del proyecto que estemos llevando a cabo. Esto los ayudará a organizar las actividades a realizar en un periodo de tiempo, dando un orden de ejecución a cada una de las actividades propuestas y tachándolas o eliminándolas de la lista según se vayan ejecutando.

En cuanto a los agrupamientos para la realización de las actividades, nos organizaremos en cuatro pequeños grupos. Esto nos ayudará a atender los diferentes ritmos de aprendizaje, ya que los grupos no estarán formados por niños y niñas con las mismas capacidades, sino que en ellos habrá heterogeneidad de ritmos y habilidades, de tal forma que entre los componentes del grupo se puedan ayudar los unos a los otros. Nosotras como docentes estaremos a su lado, prestando ayuda al grupo que lo necesite en cualquier momento, sin ser necesaria nuestra presencia continua en la realización de la tarea.

Son varias las actividades que han surgido dentro de este proyecto: elaboración del autorretrato, continuación de una obra de arte sin terminar de Frida Kahlo, escritura de los datos importantes de su vida, búsqueda en la biblioteca del centro y de clase, obtención de imágenes de cuadros realizados por Frida Kahlo en el ordenador... Estas actividades se van realizando simultáneamente, repartidas entre los distintos grupos, que van trabajando de manera autónoma y con nuestra ayuda siempre que el grupo lo requiera.

*Ángela en la máquina de calcar*

### **Somos artistas siguiendo los pasos de Frida Kahlo**

Como anteriormente hemos señalado, una de las actividades a realizar dentro del proyecto ha sido la de la creación de nuestro propio autorretrato. Para ello hemos utilizado diferentes materiales de los que disponemos dentro de nuestra clase. La ubicación de estos materiales está dispuesta de forma accesible y organizada, de tal forma que nuestros niños y niñas pueden acceder a los mismos de forma autónoma y siguiendo las normas, previamente trabajadas, de utilización.

Uno de los materiales que hemos utilizado, que genera gran motivación en nuestros niños y niñas, es la «máquina de calcar». Se trata de un instrumento de creación casera, con una simple caja de madera, una lámina de metacrilato y una bombilla. Nuestro alumnado ha ido calcando su silueta con su propia fotografía, para después decorarla con diferentes técnicas y materiales. Del resultado de la libre elección de decorado de la obra han aparecido diferentes creaciones, ricas por su variedad de materiales (papel charol, rotuladores, pintura, ceras blandas y duras, cartulinas...) y caracterizadas por el uso de flores en las mismas, tan utilizadas por Frida Kahlo en sus cuadros.

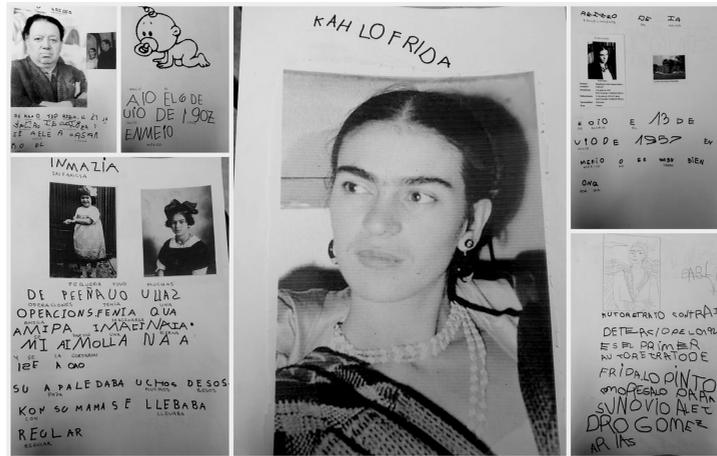
Conforme van terminando sus pequeñas obras, van ubicándolas en diferentes zonas de la clase, para exponérselas al resto de sus compañeros y compañeras y poder mostrárselas a sus familias cuando llegan para recogerles. Es muy gratificante ver sus pequeñas caritas cuando exponen con ilusión sus creaciones al resto sus compañeros y compañeras. También cuando llegan sus familiares los cogen de las manos y tiran de ellos para acercarlos y mostrárselas, contándoles cómo lo han realizado y esperando un pequeño cumplido ante su trabajo.

La exposición de los cuadros se va concluyendo conforme vamos terminando la realización del proyecto sobre Frida Kahlo, y finalmente se entrega a cada niño y niña un dossier con todo lo trabajado en el mismo junto con su obra.

### **Valoración del trabajo realizado**

Este proyecto de arte sobre Frida Kahlo nos ha llevado a trabajar dentro de clase una forma de expresar emociones y sentimientos a través de creaciones plásticas. El trabajo de este tipo de contenidos impregna nuestra clase de actividades que fomentan el uso de estrategias metodológicas adaptadas al grupo.

Completamos la obra



Dossier Frida Khalo

Si nuestro objetivo es conseguir que nuestros niños y niñas aprendan poco a poco a gestionar sus emociones, a regular sus comportamientos, sabiendo tra-

bajar en equipo, respetando las diferencias, no podemos separar nuestra parte emocional de la profesional. Somos modelos a seguir para ellos y ellas, así que si te emociona lo que estás llevando a cabo en tu clase, si te brilla la mirada con cada una de las ideas que salen de sus labios, ellos y ellas estarán igual de motivados e implicados que tú en las actividades que estéis realizando. Se trata de ir a la escuela con ganas de aprender y de convertir cada una de las experiencias en inolvidable. ¿Estamos preparados y preparadas para ello? La respuesta está dentro de cada uno de nosotros.

**Bibliografía:**

DÍEZ DE ULZURRUN PAUSAS, A. (coord.) *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó, 2006.  
 GALA, A. *Cuaderno de amor*. Madrid: Esfera de los Libros, 2005.  
 HERNÁNDEZ, F., Y VENTURA, M. *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Octaedro, 2008.  
 SUGRAÑES, E., Y OTROS. *Observar para interpretar. Actividades de vida cotidiana para la educación infantil (2-6)*. Barcelona: Graó, 2012.  
 SÁTIRO, A., Y DE PUIG, I. *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en Educación Infantil*. Barcelona: Octaedro, 2000. ■

María del Carmen Díaz García y Rosa María Martínez Muñoz,  
 Maestras de Educación Infantil en la EEI Punta Sabinar de El Ejido (Almería)

# Entrevista a Yolanda Arrieta

Consejo de redacción de *Infancia en Euskadi*

**Consejo de redacción de *Infancia en Euskadi*:** *Cuéntanos, Yolanda, ¿cuál ha sido la trayectoria que te ha llevado al mundo de la literatura infantil? ¿Y al de la creación?*

**Yolanda Arrieta:** Siempre me han gustado las palabras. Dice mi madre que aprendí a hablar antes que a andar, y que en la escuela llenaba sin esfuerzo la hoja de la redacción. Sin embargo, era muy tímida, por lo que también conocía el silencio.

En mi pueblo se hacía teatro por fiestas y yo iba a los ensayos; me gustaban los preparativos, el *making off*. Mi padre era un buen narrador de historias y sabía de música. En casa estaba mal visto desafinar, por lo que mis hermanos y yo no tuvimos más remedio que trabajar el oído. Gracias a mi padre –y su genio– aprendimos a cantar a dúo y a bailar el vals. A su vez, mi madre cosía en la cocina, en silencio, mientras yo hacía los deberes. Fui testigo de todo el proceso creativo que antecede a las prendas de vestir: tomar medidas, elaborar el patrón, hilvanar, hacer pruebas, acabar el traje y verlo lucir con ilusión en el cuerpo –no siempre perfecto– de alguna vecina. Creo que todas estas percepciones han contribuido a mi afición por las letras: combinar los sonidos, elaborar patrones de historias, coser frases e intentar transmitir algo de magia al lector.

---

**“Siempre me han gustado las palabras. Dice mi madre que aprendí a hablar antes que a andar”**

---

Con dieciocho años me alfabetiqué en euskara, mi lengua familiar, y me hice consciente de toda su capacidad. Sentí que podía plasmar mis sueños, recuerdos y anhelos más íntimos por medio de ella. Después, estudié Magisterio, y luego, teatro. Empecé a dar talleres de creación colectiva a maestros, jóvenes y niños y niñas, y comencé a atar y ordenar por escrito lo que salía en las improvisaciones. Simultáneamente, empecé a escribir «a solas» en mi casa, sin grupos, sin actores ni ensayos. Tenía en mente a la chiquillería de mi pueblo, a mi primera sobrina, a los niños y niñas de prácticas de magisterio... Seguí y seguí, con mis otras sobrinas, con los niños y niñas de los talleres, con mis primeros lectores..., gente cercana, lecturas diversas, teoría autodidacta, cursos, revistas..., una hija, estudios de Antropología, más cursos..., hasta hoy.

---

**“Con dieciocho años me alfabetiqué en euskara, mi lengua familiar, y me hice consciente de toda su capacidad”**

---

Y hoy, después de casi un cuarto de siglo viviendo del cuento, me parece que la literatura infantil puede ser una manera de volver a los orígenes, plantearlo todo, poner el mundo patas arriba, crear nuevos lenguajes, volver a ser niña y jugar.

**C. R. I. E.:** *¿Eras una niña aficionada a la literatura? ¿Cuáles eran tus lecturas favoritas?*

**Y. A.:** En casa no había muchos libros y en la escuela los libros de lectura se guardaban bajo llave: *Las mil y una noches*, *Robin Hood*, *Robinson Crusoe*, *Los viajes de Gulliver*, *Platero y yo...* En clase se leía para ejercitar el lenguaje, responder correctamente a las preguntas y poco más. Yo leía tebeos por mi cuenta y veía alguna que otra peli en la tele de mis vecinos, en la única cadena que había por aquellos tiempos. Eso sí, jugaba en la calle con mis amigos y amigas, cómplices de generación. No llevábamos reloj. El pueblo era nuestro territorio y todo estaba unido: casa, escuela, pórtico, tienda, río y frontón. Nos sentíamos libres y a la vez protegidos. La noche era territorio misterioso, y el día, un lugar de acción. Los Reyes Magos entraban por la ventana y se comían el pan y chocolate que habíamos puesto en el plato la víspera. Ser mayor era un espacio en el que cabía de todo: un para siempre y hasta el infinito, una opción de vuelta, una alternativa al impedimento, una oportunidad de descubrimiento, encuentro, relación y realización.

---

**“El pueblo era nuestro territorio y todo estaba unido: casa, escuela, pórtico, tienda, río y frontón”**

---

Guardo el recuerdo de una infancia viva, misteriosa e inquietante y, a la vez, muy orgánica, muy real. La representación de la realidad –la literatura, los libros, la lectura– vino más tarde.

**C. R. I. E.:** *Desde el punto de vista profesional, ¿qué autores te han influenciado o inspirado?*

**Y. A.:** La inspiración siempre me llega desde algo vivencial: un sentimiento, una sensación, una persona, un lugar, una imagen, un recuerdo, una voz... Los autores me ayudan en el camino de la representación. Me

encantan la locura y el humor de los textos de Roald Dahl, las imágenes poéticas y el juego con el lenguaje de Gloria Fuertes, el discurso de María Teresa Andruetto, la biografía de Astrid Lindgren, la imaginación de Gianni Rodari, la concisión e ironía de Mariasun Landa, la magia de los haikus, el misterio de la literatura oral en euskara...

**C. R. I. E.:** *Eres miembro de la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil en Euskera Galtzagorri Elkarte. ¿Cómo ves el panorama literario en esta lengua?*

**Y. A.:** Se ha publicado mucho en los últimos treinta años y se ha creado toda una infraestructura alrededor del libro infantil y juvenil: editoriales, colecciones, géneros, librerías, bibliotecas, centros de documentación, una asociación... Hay mucha vocación y devoción, mucho trabajo y esfuerzo en el camino. En este momento podemos encontrar cualquier tipo de lectura en euskara, desde 0 años hasta 100. Hay de todo y para todos.

Sin embargo –y creo que es general y no solo en lo que respecta a la literatura infantil en euskara–, creo que nos hemos olvidado un poco del lector, del receptor niño-niña: dónde está, cómo vive, qué información le llega, qué mensajes recibe y qué estamos haciendo los adultos. En general, echo en falta más trabajo mediador, más educación estética y literaria, momentos para disfrutar de un texto bien leído en voz alta, momentos para disfrutar en silencio de la lectura individual, momentos para contar, comentar y compartir las lecturas desde las propias emociones y vivencias.

---

**“En este momento podemos encontrar cualquier tipo de lectura en euskara, desde 0 años hasta 100”**

---

Echo en falta la base que valora, sustenta y favorece la literatura, llámese «casa», «tierra», «cimiento». Me parece que en estos momentos es tan



importante como necesario fomentar los elementos que acompañan la acción de leer: silencio sereno, cálida comodidad, intimidad envolvente, sosiego, paz, complicidad. Creo que es necesario bajar el ritmo, ser más conscientes de lo que nos rodea, del paso del tiempo, de los ciclos de la vida, de las estaciones... Contemplar y ayudar a contemplar la vida y sus representaciones.

Echo en falta cómplices que ayuden en el camino de la literatura. Echo en falta hadas, Campanillas y Peter Panes que transmitan pasión por las palabras, ilusión por la poesía, optimismo por las historias que no se entienden a la primera.

---

**“Acompañan la acción de leer: silencio sereno, cálida comodidad, intimidad envolvente, sosiego, paz, complicidad”**

---

Por último, echo en falta, cómo no, mecenas que ayuden en la labor.

**C. R. I. E.:** *La literatura infantil tiene un papel en el desarrollo de las niñas y niños. ¿Cuál es tu opinión al respecto?*

**Y. A.:** Cuando estudiaba Antropología me quedé con una frase que dijo alguien hace mucho tiempo: «Las personas necesitamos tres tipos de alimento: pan para el cuerpo, amigos para el corazón e historias para el alma.» Creo que tenía razón. La ficción puede ser una manera muy saludable de entender lo que nos rodea, darnos cuenta de que a los demás también les pasan cosas, que nuestras acciones producen reacciones en los demás, que soy una parte distinta e irreplicable de algo que es más grande que yo, sea grupo, generación, siglo, planeta, universo, cosmos... La literatura infantil puede ser un canal para poner voz a lo que sentimos y representar lo que anhelamos, un espejo para conocernos a nosotros mismos e imaginarnos en la piel de los demás.

---

## “La ficción puede ser una manera muy saludable de entender lo que nos rodea”

---

**C. R. I. E.:** *¿Qué podemos hacer los maestros y maestras de Educación Infantil para estimular el gusto por la literatura en las niñas y niños?*

**Y. A.:** Crear ambientes propicios para descubrir el silencio, la música, la voz, la expresión... y disfrutar de ellos. Pero, antes de nada, somos nosotros mismos quienes debemos volver a descubrir el placer del silencio activo, el placer de la lectura en voz alta, el placer del sonido de las palabras, el placer por la poesía, el canto, el teatro, la acción de narrar y hablar con el cuerpo y desde el corazón. Las escuelas de magisterio deberían dotar a sus alumnos de más herramientas y recursos en lo que respecta a la literatura infantil, puesto que serán los padres y madres profesionales de los niños y niñas de un futuro no muy lejano.

**C. R. I. E.:** *En ocasiones damos más valor a la cantidad de textos que leemos al alumnado de Infantil que a la calidad de estos mismos. ¿Cuál es tu opinión al respecto?*

**Y. A.:** En Educación Infantil sois algo más abiertos, pero, en general, existe una especie de acuerdo tácito en lo que se entiende por lectura: narración con estructura clásica de presentación, nudo y desenlace, con varias páginas que aumentan a medida que el niño cumpla años, mucha acción, muchas (y preciosas) imágenes, lenguaje sencillo con poca metáfora, pocos saltos en el tiempo y, a poder ser, con final feliz. Las editoriales y algún grupo de lectura – algún «experto»– pueden elaborar una selección de libros por edades, y los demás copian y tiran de él.

Todo esto está muy bien como parte de lo que se entiende por lectura, pero no lo es todo. Estaría bien abrir el abanico de géneros, leer un poco

de esto y aquello, algo para cada edad, pero sin cerrarnos. Podemos leer a niños y niñas de cuatro años un texto calificado para adultos, si trabajamos bien el contexto. A su vez, podemos introducir la lectura de álbumes ilustrados entre los adolescentes como representación de imágenes y palabras. Los artículos de revistas especializadas pueden aportarnos muchísima información sobre cómo se hacen los cuentos, y las biografías de los autores pueden servir de ejemplo al niño o a la niña «para cuando sea mayor». Creo que todas las escuelas deberían participar en algún seminario de lectura, fuera del centro. Pero también me parece importante crear grupos de lectura, dentro, entre los mismos niños y niñas, entre niños y maestros, entre padres y madres, abuelas, abuelos, cuidadores...

Me da la sensación de que delegamos demasiado en los demás a la hora de elegir una lectura, cuando nosotros mismos podemos hacerlo, convirtiendo el proceso de búsqueda y realización en camino de aprendizaje activo, crítico y constructivo. Las listas de libros, los expertos y los blogs especializados están muy bien, sirven como punto de referencia, pero nadie conoce mejor a nuestros niños y niñas, nuestra familia, nuestro barrio y nuestra escuela que nosotros mismos.

**C. R. I. E.:** *¿Qué podríamos recomendar a las familias para desarrollar afición por la literatura en sus hijas e hijos?*

Que lean con ellos, que comenten sus lecturas, que busquen y compartan con sus hijos e hijas lo que leían de niños, que visiten museos, bibliotecas y librerías en compañía de sus hijos... No estaría de mal incluir un libro en la compra semanal. No hay que olvidar la oralidad: contar cuentos, organizar sesiones con gente mayor. Tampoco estaría de más invitar a algún familiar a clase, para que comentara sus lecturas o participara con los niños y niñas en los grupos de lectura, desde el mismo centro o en colaboración con la biblioteca municipal. Creo que es muy

importante conectar emocionalmente al niño con el libro, convertir el libro en un elemento más de su familia emocional.

---

**“No hay que olvidar la oralidad: contar cuentos, organizar sesiones con gente mayor”**

---

**C. R. I. E.:** *Se nos hace muy fácil el pensar a los niños y niñas como consumidores, interpretadores, oyentes... de literatura. Pero, ¿cómo podemos sembrar la semilla de la creación literaria en ellos y ellas?*

**Y. A.:** Somos los adultos quienes damos de comer a los niños y niñas. Es nuestro deber alimentarlos y, por lo tanto, es nuestra labor decidir qué deben consumir y qué no. En estos momentos no es fácil sembrar la semilla de la creación literaria, porque estamos rodeados de todo tipo de alicientes sensoriales que no requieren más esfuerzo que pulsar una tecla o un botón. No se me ocurre otra cosa que crear nuevos ritos: apagar ruidos, bajar estímulos visuales, crear ambientes acogedores de silencio activo, mirar a los ojos antes de decir nada, crear expectativa, hacer preguntas inteligentes y que el niño o la niña respondan a su manera: crear, mostrar y compartir lo creado. Dos, cinco minutos al día, o diez, sin nota. El objetivo no es fabricar artistas, sino disfrutar del descubrimiento que aporta el poder crear, el poder construir.

**C. R. I. E.:** *En tu opinión, ¿qué nos aporta la música en este camino de creación?*

**Y. A.:** Yo la utilizo estratégicamente para crear ambiente, bajar el ritmo, bajar el tono de voz. Parto siempre de mis gustos, busco algo que me encienda. Cuando estudiaba teatro nos decían que antes de empezar a actuar debíamos dotarnos de las herramientas necesarias para sentirnos

a gusto en el escenario. «Hacer casa» era el término que utilizábamos. La música puede ayudarnos a aislarnos del ruido que nos rodea y así conectarnos con nuestro propio ritmo interior; a «hacer casa», y empezar a habitar.

**C. R. I. E.:** *Eres una profesional muy dinámica y polifacética. Escribes, impartes cursos y talleres, creas materiales... ¿Qué proyectos tienes entre manos?*

**Y. A.:** Como autónoma que vive del cuento en una lengua minoritaria, no tengo más remedio que abrir varios caminos, tener a mano recursos para seguir adelante cuando algo falle. Esta actitud me ayuda a enfocar la literatura desde distintas perspectivas: escribo, leo, guío, muestro, comento, comparto, dinamizo, autoedito, invento... He aprovechado las vacaciones de Navidad para diseñar una agenda escolar para el curso 2015-2016, de forma literaria y centrada en las profesiones de antaño. Tengo organizados un par de talleres de escritura para los meses siguientes, además de los grupos de lectura, encuentros en las escuelas, otros dos talleres para los cursos de verano de la universidad, sin olvidar el curso de formación de ayudante de biblioteca que estoy cursando *online* por la UNED.

Cara al futuro, me encantaría centrar todas mis actividades en un único lugar, en un único proyecto. Mientras tanto, seguiré con lo que os he contado. A ver qué nos depara el camino. ■

# Hoy, un cuento de color... rosa

Elisabet Abeyà

A mucha gente de hoy en día el color rosa les sugiere golosinas azucaradas, princesas Disney y vestidos femeninos. No siempre ha sido así. Antiguamente el color femenino por excelencia era el azul (pensad en los mantos de las vírgenes en las pinturas clásicas). El color más masculino era el rojo, y a los bebés se los vestía de blanco. En el siglo XVIII, en Francia, se pusieron de moda los tonos pastel y se fue imponiendo vestir a los bebés con estos tonos: el rosa para los niños y el azul para las niñas. Esta moda se invirtió después de la Primera Guerra Mundial. Como los uniformes de los soldados eran azules, se pasó a considerar el azul como masculino y el color rosa quedó para las niñas.

El rosa es un color tranquilizante. Por ello, la Caperucita Rosa del cuento es positiva y optimista. Sabe que nadie la puede agredir y manda al lobo bien lejos sin ninguna contemplación. Este cuento está aquí para recordarnos la importancia de los sueños. Y también la importancia de contar cuentos.



# La Caperucita Rosa

Érase una vez una niña que no se encontraba bien. No tenía dolor de barriga, no tenía dolor de cabeza, no tenía dolor de garganta, pero no se encontraba bien. Hacía una cara pálida y ojerosa y no podía jugar, ni cantar, ni ir a la escuela. Su padre y su madre la hicieron meterse en la cama y llamaron al médico.

El médico llegó cargado con una maleta.

Se sentó junto a la cama de la niña. Le miró los ojos, los oídos y la garganta. También puso una oreja sobre la barriga de la muñeca para escuchar los ruiditos. Y al fin dijo:

–¡Ya lo sé! ¡Esta niña no sueña!

–¿Pero qué quiere decir «no sueña»? –dijo su madre–. Si de noche no la oímos y duerme la mar de bien.

–Y me lo creo –dijo el médico–. Duerme, pero no sueña, y así no se puede encontrar bien de ninguna manera.

–¿Qué remedio hay para esta enfermedad? –pidió su padre.

–Yo no tengo ningún remedio que haga soñar. No tengo ningún jarabe, ninguna hierba, ninguna golosina, que pueda hacer soñar a vuestra hija. Ahora que ya sabéis la enfermedad, el remedio deberéis buscarlo vosotros.

Cuando el médico estuvo fuera, el padre y la madre de la niña se pusieron a pensar y pensar, pero no veían ninguna solución.

Pidieron consejo a toda la gente del pueblo y no encontraban a nadie que hubiera oído hablar de esta enfermedad ni que supiera cómo curarla.

Al fin, una viejecita muy avispada dijo:

–Esto es muy fácil de curar. Se le pasará si le contáis un cuento cada noche.

Su madre no sabía ningún cuento porque no había oído ninguno desde muy pequeña.

Su padre se acordaba del cuento de Caperucita Roja, y aquella noche se sentó junto a la cama de su hija y se lo explicó con todo detalle.

Esa noche la niña tuvo un sueño.

Ella era Caperucita Rosa, e iba por el bosque con una cesta para su abuela. Por el camino vio al lobo, y de repente Caperucita Rosa se volvió grande, grande, y dijo con voz de trueno: «¡Largo de aquí, lobo maldito, que si no te moleré a palos y no tendrás ánimo de levantarte más!»

El lobo se asustó tanto cuando oyó aquel vozarrón que dio media vuelta y no lo han vuelto a ver nunca más.

Después de haber tenido este sueño, la niña se levantó muy contenta: jugaba, reía, cantaba. Por la tarde se encontraba tan bien que fue a la escuela.

Desde ese día su padre estudia un cuento cada noche para poderlo explicar a su hija. ■

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



érase una vez...

La Educación que nos Une

La Educación que nos Une surge en octubre de 2013 como continuación –mutación inevitable– de la Plataforma Stop Ley Wert, que trataba de alertar a la ciudadanía de la reforma educativa que cocinaba a toda prisa el gobierno conservador del Partido Popular, con el ministro Wert a la cabeza. Esta ley, aprobada finalmente por la fuerza del rodillo parlamentario de quien ostenta la mayoría absoluta, es la versión española de la gran reforma educativa neoliberal que se está operando en gran parte del mundo en las últimas décadas, que pretende supeditar la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes a los dictados de los poderes económicos y financieros. Esta reforma, como otras que la han precedido a un lado y otro del Atlántico, orienta todo el sistema educativo a satisfacer las necesidades de los mercados, esto es, a formar trabajadores dóciles y versátiles y consumidores acríticos. Naturalmente, la tercera pata de este modelo es el desmantelamiento progresivo de la educación pública y la venta de este suculento pastel al negocio privado.

Hasta el momento, lo que ocurría con la educación parecía cosa exclusiva de los afectados. Así, y hasta hace bien poco, los distintos sectores de la comunidad educativa –estudiantes, familias, profesorado– caminaban por separado, como también lo hacían las distintas etapas –Infantil, Primaria, Secundaria, Universidad– y los distintos territorios del Estado español. Movimientos educativos caminaban en paralelo a movimientos sociales, y aunque muchas de sus miradas fueran

confluyentes parecía que cada uno debía ocuparse en exclusiva de su parcela.

Algo de esto se quebró a raíz del 15M y las sucesivas «mareas» que llenaron las calles de pueblos y ciudades a lo largo de los años 2011 y 2012. Al fin nos sabíamos miembros de un todo, y empezábamos a comprender que el recorte de derechos individuales y sociales que al abrigo de la crisis se estaba sucediendo obedecía a una lógica a la que había que hacer frente colectivamente. Por ello era natural que nos encontráramos quienes desde el ámbito de la educación, la economía crítica, el ecologismo, el feminismo, los movimientos sociales, veníamos propugnando que otro mundo es posible y necesario, que otra educación es posible y necesaria.

Aprobada la reforma educativa, vimos que el peligro era que cundiera la resignación o la asunción del nuevo estado de cosas como algo inexorable. De ahí el cambio de denominación de la

plataforma, la incorporación de nuevos colectivos y el trazado de nuevas formas de acción. La Educación que nos Une nació con una voluntad no solo de denuncia y resistencia, sino también, y sobre todo, de construcción y visibilización de alternativas.

En la actualidad, La Educación que nos Une está conformada por diferentes colectivos y plataformas como son Yo Estudié en la Pública, Red IRES, Rosa Sensat, Juventud SIN Futuro, Ecologistas en Acción, Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica, Attac España, Foro Mundial de Educación, Europa Laica, Plataforma en Defensa de la Educación Infantil 0-6 y Oxfam Intermón, que ofrecen su propia mirada con respecto a un objetivo y una visión común.

[www.laeducacionquenosune.org](http://www.laeducacionquenosune.org)

Twitter: @laequenosune

Facebook: La Educación que nos Une



## Premio y galardones

Si en Rosa Sensat hay una fecha importante, es la del día del Premio Marta Mata de pedagogía. Es una fiesta de la educación en la que se crea un clima muy especial de alegría, de complicidad y compañerismo entre los maestros que luchan cada día por la renovación pedagógica en la escuela o instituto.



Este año ha sido el de la trigésimo quinta edición; son realmente muchos años. Afortunadamente, Antoni Poch, en representación del jurado, comenzó contento comunicándonos *habemus premium*, y como nos ha acostumbrado hizo una bellísima glosa mostrando su satisfacción por la calidad de los trabajos presentados y del trabajo premiado, *Què ens fa humans?* Resultado de un largo trabajo en equipo entre profesores de instituto y universidad, se trata de una propuesta didáctica para poder trabajar una



temática compleja, en la que el rigor en el contenido de los temas se trenza con el rigor de la práctica, una práctica que, como el propio título del libro, invita a aprender a hacer buenas preguntas.

Desde hace trece años la asociación reconoce una persona o una entidad que desde un ámbito diferente al de la educación ha seguido una trayectoria que ayuda a hacer visible, refuerza o ayuda a hacer realidad la educación y la escuela. Es la Junta Rectora de Rosa Sensat quien otorga el Galardón Marta Mata, en reconocimiento a su valiosa labor.

Este 2015 los galardones han sido concedidos al periodista Carles Capdevila, por su tratamiento respetuoso de la infancia y la adolescencia y por una valoración ponderada de maestros y profesores. En su toque de humor, en su sensibilidad, en su forma amena y a la vez rigurosa de hacer periodismo, hay una mirada considerada hacia los niños y niñas y todo lo que les es propio: derechos, escuela, familia, ocio... Esta mirada nos transmite emoción, y casi siempre nos hace reflexionar sobre la importancia

de educar, ya sea desde el ámbito familiar como desde el escolar.

También se ha concedido un galardón al equipo Cantània de L'Auditori de Barcelona, porque con su trabajo consigue que una actividad musical se convierta en una experiencia colectiva que ayuda a los niños y niñas a disfrutar y amar la música. Esta actividad ha logrado que las escuelas se impliquen en un proyecto musical en el que el proceso es tan o más importante que el acto en sí mismo, actividad en la que todos aquellos que participan se ven inmersos en una vivencia compartida que formará parte de sus recuerdos más preciados.

Los premiados tuvieron palabras de agradecimiento, pero quizá lo más destacable fue poder oír lo que representaba para cada uno de ellos haber sido reconocidos y galardonados o premiados. Si queréis escucharlos, que es realmente interesante, podéis hacerlo en este enlace, <http://bit.ly/1YvPcXC>.

Para finalizar el acto, intervinieron representantes de las tres administraciones que colaboran para hacer realidad el premio: el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya, las áreas de educación del Ayuntamiento y la Diputación de Barcelona y la presidenta de la Associació de Mestres Rosa Sensat.

Fue un regalo para todos los presentes que en el acto de entrega del premio y los galardones actuaran los niñas y niños de Xamfrà, que con cuatro canciones y la lectura de un poema consiguieron llenar la sala de belleza, sensibilidad y emoción, recordándonos lo que está pasando en el mundo. Un mundo que tanto ellos como nosotros buscamos la forma que sea mejor.



### Reflexión

Esta mañana en mi colegio se ha guardado un minuto de silencio en el patio y se ha izado una bandera francesa. Espero que sea una epidemia general y no me haya tocado a mí la lotería.

Porque:

–Mueren todos los días personas asesinadas a manos de los mismos bestias que actuaron en París y aquí seguimos con nuestras vivan las castañas, feliz Navidad, el día mundial de tal o de cual... y nadie hace ningún homenaje por esos muertos de segunda que caen en la cotidianeidad de su miseria teledirigida, que ya han conseguido que creamos que es su estado natural, que no tienen alternativa, que casi hasta se lo merecen, porque al fin y al cabo son todos moros. «¡Que se maten entre ellos y nos dejen en paz!»

–Mientras la canción *Imagine* de John Lennon sonaba en la megafonía y decía «imagine there's no countries», saltan a la palestra los nacionalismos y desde nuestro reino homenajeamos la bandera de la República francesa. Mientras tanto, nadie sabe cómo es la bandera de Siria ni qué

régimen cabe defender cuando nos situamos en contra de los enemigos de los franceses.

–Es un homenaje por la paz, fruto de corazones sensibles y comprometidos con la solidaridad entre los pueblos. Mientras rendíamos tributo a la bandera tricolor, su ejército bombardeaba Siria, con intereses petroleros implicados, y nuestro ministro de Defensa disfruta del negocio de vender armas a quien luego las usa en contra de nuestra civilización (o lo que sea esto nuestro que nos mueve a defenderlo ante los atentados).

–Cada día, desde la orilla oriental del Mediterráneo, huyen del horror y las bombas miles de supervivientes con sus familias partidas. Europa discute si son chusma terrorista colonizándonos o emigrantes oportunistas.

–Se intentaba contener sin sentido a los niños de tres años para que respetaran el minuto de silencio en su rato de recreo. El director del colegio decía por megafonía: «...en homenaje a las víctimas del atentado terrorista de París».

«¿Qué ha dicho?», preguntó un niño de tres.

«Que una toallita para Infantil», contestó una de sus compañeras.

Gran resumen de un sinsentido.

Paz y solidaridad, todos los días y para todos los seres.

Cada época del año, su paisaje, cada elemento, cada forma caprichosa de los árboles y rocas... parece que la simbiosis que se establece entre la acción infantil y los elementos naturales es fruto de una conexión tan mágica, fértil y perfecta que como adultos debemos cultivar y agradecer.

Con una simple mirada a nuestro alrededor podemos aprovechar elementos de la naturaleza ideales para el desarrollo infantil, aprovechando cómo cambian sus cualidades en cada estación del año, sus texturas y colores y sus infinitas posibilidades de asombro, transformación y significación. Para este año 2016 queremos reflejar la sinceridad de las relaciones entre los niños y niñas y los elementos de la naturaleza.

Por estas y otras muchas razones que las educadoras y educadores vivimos con los niños y niñas, deseamos que vivencias como las que se pueden ver en las próximas portadas sean lo cotidiano de las escuelas para el deleite de todos.



## Niña salto

El aire es invisible. El viento le da la palabra. Los niños y niñas escuchan con mucha atención cuando una brisa les acaricia la cara o se sobrecogen cuando una ráfaga de viento remueve los árboles. No solamente los niños y niñas escuchan el viento; también le piden con tenacidad que les ayude a volar, a darles ese poder propio de las aves.

Ella lo intenta, lo reintenta y a cada salto le sigue una pausa, como esperando consejo del viento para poder lograrlo. Allá vuelve, a subirse a lo alto.

## El rebaño

Margarita del Mazo  
Guridi



**EL REBAÑO.** Margarita del Mazo y Guridi  
Fraga: La Fragatina, 2014 (colección «Lo Mullarero»).

Es fácil ser oveja, pues sus únicas responsabilidades son pasear, comer, dormir y ayudar a dormir a los demás. A cada persona le corresponde un rebaño, y a Miguel, como a los demás, le ha correspondido el suyo. Cuando no puede dormir llama a sus ovejas, y estas empiezan a saltar, una detrás de otra, hasta que lo consiguen. Sin embargo, un día la oveja número cuatro decide no hacer lo que hacen las demás y se salta la norma, convirtiéndose en «oveja negra».

En esta divertida narración, la autora juega con maestría con dos conceptos muy conocidos de nuestro imaginario: contar ovejas para dormir y la presencia de la oveja negra en el rebaño.

Las ilustraciones armonizan con el texto verbal; Guridi ha sabido interpretar muy acertadamente la combinación entre humor, ternura e ironía mediante ilustraciones de apariencia sencilla. Su trabajo es parte inestimable de esta narración, llena de humor y corresponsable de la historia expresiva y crítica de una sociedad que no siempre admite la disidencia.

*El rebaño* consiguió el premio al mejor álbum ilustrado del 2014 concedido por el Gremio de Libreros de Madrid.

A partir de 5 años

# Espacios exteriores

## Let the Children Play

<http://www.letthechildrenplay.net/>

La autora de este blog es una maestra australiana con amplia experiencia en educación infantil.

En la presentación de su blog nos llama la atención sobre el poco tiempo que los niños y las niñas occidentales juegan al aire libre y en entornos naturales. Y nos anima a celebrar el juego en las escuelas infantiles.

En este blog podremos encontrar muchas bellas ideas para mejorar el espacio exterior de nuestras escuelas.

Including **PLAY outside!** let the children **play**

Casa Acerca de Contacto entradas populares Blog Amor Relaciones Públicas y Publicidad Juega afuera!

Enlaces eBook

SÁBADO, 28 DE MARZO 2015

Mi historia de amor con piezas sueltas

Hoy les dejo más en el maravilloso juego Faculta el blog acerca de mi historia de amor con piezas sueltas.

*Los niños realmente llegar a conocer el medio ambiente si se puede excavar, lo golpearon, golpe violento, levante, empuje, únete a él, combinar diferentes cosas con él. Esto es lo que los adultos llaman actividad creativa ... un proceso de imaginación y medio ambiente de trabajo en conjunto.*

- Robin Moore

Para leer más, en la cabeza a Jugar da poder.

Subscribe via email

Sign up for monthly newsletter

Browse free downloads

**PLAY outside!** 100% of top outdoor play ideas

**NATURAL BACKYARD PLAYSCAPES** A PARENT'S GUIDE New eBook Coming soon!

## Alaya

<http://www.alaya.es/>

Son una asociación sin ánimo de lucro que impulsa y desarrolla propuestas educativas, sociales y culturales que mejoren el desarrollo y crecimiento de la infancia.

Ofrecen un espacio de colaboración, de intercambio entre profesionales de la educación infantil. Difunden experiencias y generan propuestas, actividades y espacios de juego.

desarrollo cognitivo de los niños y sus espacios de ocio. Hoy sabemos que la mayoría de las formas de juego son fundamentales para un desarrollo saludable, pero se considera que el modo libre y espontáneo de diversión asociado a estos espacios es el más beneficioso de ellos. Actualmente, se han convertido además en la única posibilidad de jugar al aire libre de la mayor parte de los niños que viven en ciudades desarrolladas. Desaparecida la calle como lugar seguro y próximo, o bien el niño dispone de un playground o no tiene espacios alternativos en los que realizar su actividad exterior.

La mayor parte de estas áreas están constituidas por equipamiento prefabricado que no desarrolla las numerosas opciones de juego al aire libre. Cuando todos los espacios infantiles acaban pareciéndose, el niño no identifica un entorno específico como propio y se hace difícil la apropiación emocional del mismo. Además hay que destacar las posibilidades curriculares que el exterior ofrece de cara a educadores y las experiencias

**Lo más leído**

- Inteligencias Múltiples. Gardner, Goleman y Angélica Olivera
- Los absurdos de la etapa de 0 a 3 años
- Los mejores juguetes para la Infancia
- Menos juguetes, mayores beneficios
- "ABIERTO POR ALEGRÍA". La bienvenida al colegio

**¡Suscríbete!**

## Renacuajos Infantil

<http://renacuajosinfantil.blogspot.com.es/>

Renacuajos Infantil es un espacio escrito por una maestra de educación infantil, centrado en el primer ciclo de educación infantil (0 a 3 años), que busca inspirar a todo aquel que pase por él. Encontraréis un buen surtido de actividades, juegos, canciones, sesiones de psicomotricidad... Pero también encontraréis un lugar para reflexionar sobre esta etapa.

## Renacuajos Infantil

Un espacio para el primer ciclo de educación infantil (0-3 años).

INICIO DE 3 A 12 MESES DE 12 A 24 MESES DE 24 A 36 MESES ENCUENTARTE ENMUSICARTE

ENVISIONARTE EXPRESARTE FORMARTE MOVERTE DIARIO DE A BORDO NOS PRESENTAMOS

lunes, 29 de septiembre de 2014

### Jugamos con hojas de árbol

Con la llegada del otoño se nos abre un mundo de posibilidades que podemos poner en marcha con los más pequeños. Hoy os propongo algunas actividades que podéis hacer con hojas en la sesión de psicomotricidad. Como podréis observar muchas de esas actividades están relacionadas con otras áreas como expresión corporal, expresión musical, grafomotricidad, etc.

**¿Buscas algo?**

**¿Siguenos!**

**¿Té gusta nuestro blog Suscríbete**

**Seguidor@s**

Participar en este sitio Google Friend Connect

Miembros (139) Más

**Somos** 

compromiso participación  
 comunidad creatividad  
 red investigación utopía  
 diversidad formación acción  
 emoción intercambio  
 historia presente y futuro  
 somos maestros

**Subscripción  
 Revista Infancia**

(6 números al año)

Precio 2016: 52€  
 Precio ejemplar: 12€

[www.rosasensat.org](http://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:* S. Díez, E. Jansa y M. Nicolás  
*Coordinación:* Mercè Marlès

*Consejo de Redacción:* Verónica Durante, Susana Fonseca, M.<sup>a</sup> Adoración de la Fuente, Carmen García, M.<sup>a</sup> Cruz Gómez, Gemma González, M.<sup>a</sup> Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.<sup>a</sup> Paz Pellisa, Maite Pérez, Joaquín Rayón, M.<sup>a</sup> del Carmen Soto

*Consejos autonómicos:*

*Andalucía:*

Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Carmen García, M.<sup>a</sup> Carmen Láinez, Juan Pedro Martínez, M.<sup>a</sup> Remedios Molina, M.<sup>a</sup> Gracia Moya, Carmen Ortiz, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Maribel Serralvo

*Asturias:*

Marta M. Álvarez, Jorge Antuña, Alejandra Campo, M.<sup>a</sup> José Claudio, Herminia Iglesias, Verónica Martínez

*Canarias:*

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

*Cantabria:*

Sergio Díez, Ana García Gámez, Alexandra Mediavilla, M.<sup>a</sup> Paz Muñoz, Cristina Salamanca, Yolanda Valle

*Castilla-La Mancha:*

Isabel Aparicio, Carmina Gallego, Antonia García, M.<sup>a</sup> Cruz Gómez, Natalia Mota

*Castilla y León:*

Virginia Gómez, Ángeles Gutiérrez, M.<sup>a</sup> del Carmen Sánchez, M.<sup>a</sup> del Carmen Soto, Rubén Soto

*Euskadi:*

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

*Extremadura:*

Mila Borrego, Manuela Correa, Inmaculada González, M.<sup>a</sup> Teresa Núñez, Dulce María Pardo, Isabel Parejo, M.<sup>a</sup> Paz Pellisa

*Galicia:*

M.<sup>a</sup> Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.<sup>a</sup> Dolores Rial, M.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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

*Fotografía de portada:* Gorka Goitia

*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.»

# módulo de revistas

ROSA  
SEN  
SAT

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

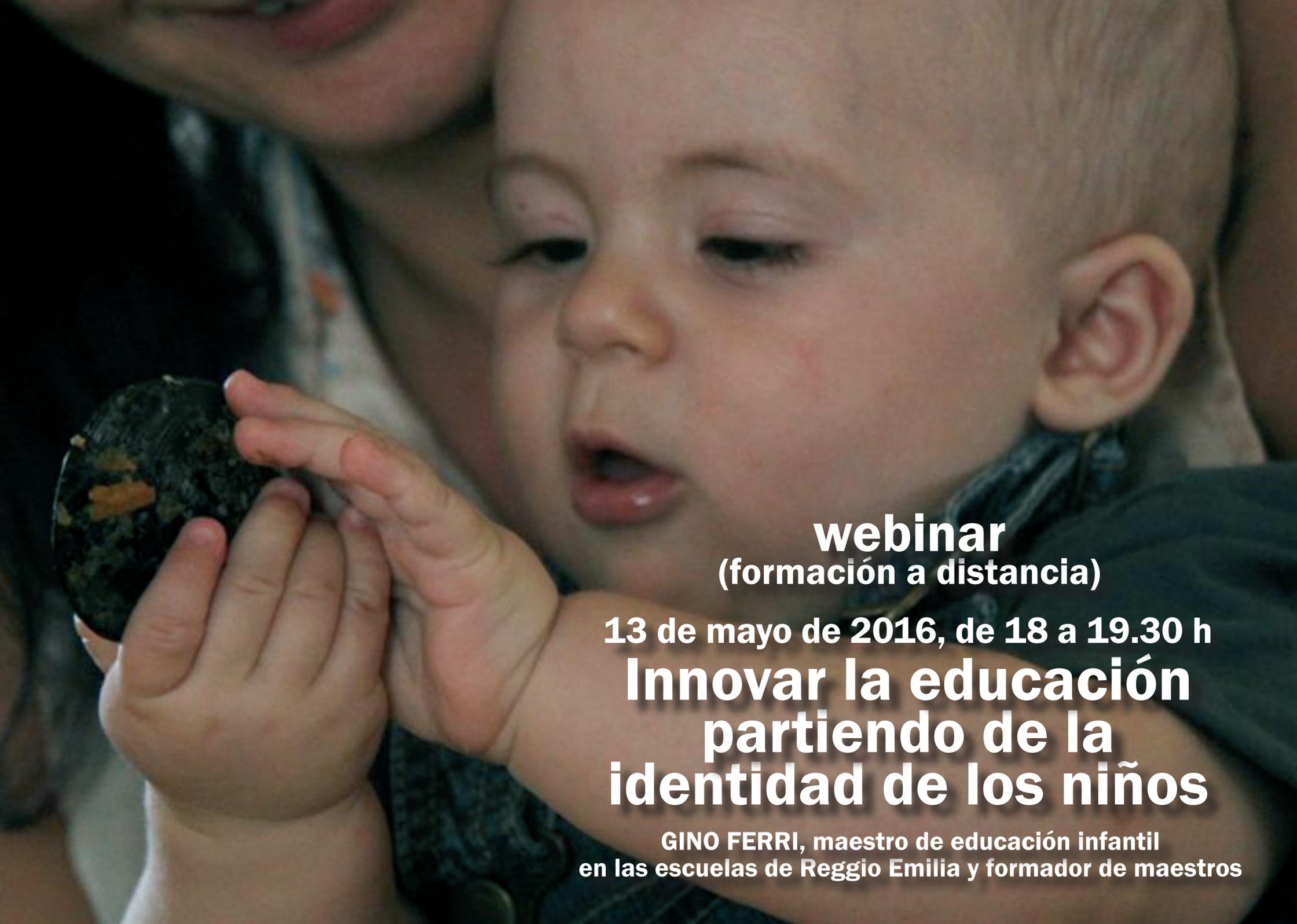
Gratuito  
Infancia latinoamericana  
(castellano & portugués)

Consulta  
y descarga  
artículos  
y revistas  
mediante  
créditos

Consulta  
de contenidos  
clasificados  
por temas,  
secciones  
y autores



www.rosasensat.org



**webinar**  
(formación a distancia)

**13 de mayo de 2016, de 18 a 19.30 h**

**Innovar la educación  
partiendo de la  
identidad de los niños**

**GINO FERRI, maestro de educación infantil  
en las escuelas de Reggio Emilia y formador de maestros**