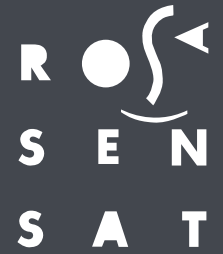




in- Educar de
0 a 6 años
fan- Marzo
Abril / 2016
156 **cia**

Revista de la
Asociación
de Maestros
Rosa Sensat

Somos . . .



compromiso participación

comunidad creatividad

red investigación **utopía**

diversidad **formación** acción

emoción **intercambio**

historia presente y futuro

somos maestros

Asociate

Por un discurso sensible y comprometido con la infancia

Pocas semanas atrás vivimos la polémica acaecida en el Congreso de los Diputados por la presencia en el hemicycle de un bebé en los brazos de su madre. Buena parte de los políticos alzaron la voz y mostraron su desacuerdo con la presencia del bebé argumentando que ese no era su sitio, que sería más razonable llevar a su hijo a la guardería -de pago- que desde el 2006 tiene en servicio el Congreso. En esa aventura de opinar, cabría también espacio para la necesaria reflexión sobre las cualidades de los lugares en los que están los niños fuera del contexto familiar. Quizás las decisiones familiares de no ofertar un espacio educativo de 0 a 3 años vienen en cierta medida determinados por la cualidad de tales lugares. No se ha entrado a valorar en ningún momento la necesidad de calidez, de dignidad y de prestigiarlo a todos los niveles. Cualquier circunstancia es buena para deliberar sobre un tema de todos y que directamente atañe a los niños y niñas,

ciudadanos de pleno derecho. Y tal acto en el Congreso es un digno pretexto para seguir reivindicando una educación infantil de calidad, familiar, comunitaria, de encuentro, de construcción e ir forjando una comprensión de la realidad infantil que haga desaparecer aquella percha, ilustrada por Frato, de la que cuelgan niños y niñas.

Nos resulta alarmante cómo se toma tan a la ligera la necesaria buena atención a la infancia, tanto en las leyes, en el discurso, en las formas políticas, o en la multitud de noticias sobre la inauguración de escuelas infantiles, muchas de las cuales hemos visto cómo terminan siendo gestionadas por el mejor postor.

No basta con que los políticos mantengan en su discurso la oferta de escuelas infantiles y su función de conciliación de la vida familiar y laboral; deben y debemos debatir en profundidad sobre lo invisible del buen hacer, de sus beneficios y de lo que se

requiere para lograrlo. Reivindicamos un compromiso real, una adecuada inversión, *que no gasto*, construir una legislación comprometida con la educación infantil y especialmente con el 0 a 3 años, redefinir la escuela y un gran trabajo de sensibilización en la sociedad sobre lo mucho que tiene de beneficioso y lo poco de aparcamiento.

En esencia, el debate no deseamos que se vertebre sobre si los bebés en la guardería -o no- como recurso para la conciliación, sino en torno a cómo popularizar escuelas infantiles que con su quehacer diario retiren, metafóricamente, esas *perchas* de niños. Se trata de un deseo, de una necesidad, o quizás de un deseo necesario. Y los deseos no se logran sin propósitos, sin voluntad. Para lograrlo, desde Infancia, cada escrito, cada imagen, cada portada, transporta esa reivindicación para que logremos algún día esa escuela que por salud individual, familiar y social tanto necesitamos en la actualidad.

Página abierta			2
Educación de 0 a 6 años	¿Mi, tu, nuestro equipo?	Roger Prott	5
Escuela 0-3	Todo sobre la sopa	Patricia Azambuya y Javier Alliaume	12
	Habitar el espacio Mover para ser	Rocío Galindo Chacón	16
Qué vemos, cómo lo contamos	«Construir conocimiento en interacción»	Maité Pérez	24
	De Penélope a Spiderman	Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya	26
Escuela 3-6	Pequeños versos, grandes poetas	Manuel Ángel Puentes Zamora	27
	Las matemáticas nos rodean:		
	Otra mirada a las situaciones cotidianas	Ester Moreno y Sara Molina	31
Infancia y salud	Fisioterapia educativa	María Teresa Aliaga Vega	38
Érase una vez	Cuentos de colores: El caballo Verde	Elisabet Abeyà	43
Informaciones			45
Libros al alcance de los niños	sumario		46
Mediateca			47

Primeros pasos en la escuela infantil 0-3

Frente a lo conocido, la tarea de tutora en un grupo de niñas y niños de 3 a 6 años, surge la inquietud, alimentada durante años de búsqueda, formación e intercambios, de afrontar nuevos retos y la necesidad de desarrollar activamente proyectos que narren una práctica amable y respetuosa con la infancia. En esta recién iniciada trayectoria como directora, día a día experimento cómo gran parte de la jornada está dedicada a la realización de trámites y gestiones de tipo burocrático y administrativo. Sin embargo, las escuelas dejarían de ser consideradas como tales si la dirección pedagógica quedase anulada por todo lo anterior.

Apenas transcurridos tres meses, y cuando aún estaba dando mis primeros pasos en la

Las escuelas infantiles de 0 a 3 años en el Principado de Asturias cuentan, hasta la fecha, con un modelo de gestión basado en un convenio de colaboración entre la Administración autonómica y los ayuntamientos. La normativa vigente posibilita que funcionarios de carrera con la especialidad de Educación Infantil podamos acceder a la dirección de dichos centros.

intervención educativa con los más pequeños.» Se concreta en:

- Los cuidados de calidad: aquellos en los que está presente la escucha, la espera, el ritmo de cada criatura, las atenciones individualizadas, todo ello constructor de la seguridad afectiva y el bienestar.
- El respeto al niño en sus necesidades de juego y movimiento.
- Un entorno físico sugerente, pensado y cuidado estéticamente que invite a la exploración y el disfrute.

escuela infantil de 0 a 3 años, nuestra línea pedagógica ha quedado explícita manifiestamente: «La vida cotidiana es el eje a partir del cual se articula toda

Encarnación Somonte Díaz

Con el deseo de que todo esto se convierta en una realidad que priorice la atención privilegiada, y lejos de convertirse en un «eslogan pedagógico» o una planificación plasmada en papel falseada por la práctica diaria vivida en las relaciones entre pequeños y adultos, se hace necesario abordar todos estos principios desde la formación del equipo educativo, pues el paso de lo explícito a lo implícito entraña no pocas dificultades. En ocasiones los obstáculos son externos (ratios, estructuras rígidas, espacios inadecuados...), pero con más frecuencia de la deseada puedo observar cómo las dificultades de origen interno, personal..., son las que impiden abandonar ciertas prácticas mecánicas, sorpresivas e invasivas en el desarrollo de los niños y las niñas.

Intervenciones cotidianas como las que pueden tener lugar en el momento de la comida o en la resolución de conflictos entre las criaturas





debieran ser abordadas desde una tecnicidad profesional que englobe saberes y actitudes. La comprensión de la acción y la emoción del otro facilita la respuesta empática que dota al niño o niña de posibilidades, confianza, competencia y del reequilibrio que fuera necesario.

La experiencia nos dice que la formación teórica resulta insuficiente.

Sin duda alguna, creo en la tecnicidad del profesional que trabaja con la infancia y considero imprescindible fundamentarla, por un lado, en el saber cultural y psicopedagógico, y por otro, en un sistema de actitudes.

La formación personal, aquella que nos aporta vivencias, reflexiones, herramientas para observar y observarnos, para diferenciar lo mío de lo tuyo, esa formación que genera crisis,

incertidumbre, es necesaria, puesto que aporta bienestar personal y del grupo. La formación personal tiende al cambio de la persona. Desarrolla la capacidad de ser más sensibles, más abiertos a la comprensión del niño y de los otros (B. Aucouturier, 1985).

Nuestro proyecto de escuela nos ha llevado a iniciar una actividad de formación que pretende «pensar y construir una escuela amable en el primer ciclo de educación infantil». Como dice A. Hoyuelos en la obra de *Ve Vecchi Arte y creatividad en Reggio Emilia*, una escuela amable es curiosa, viva, quiere aprender sin tedio, huye de esa «muerte del alma»..., una escuela amable es un contexto en el que

las maestras no gritan y acompañan con su mirada testimonial, una escuela amable es un terreno del placer estético...

Este tan solo es el comienzo, que entiendo como proceso de una metamorfosis colectiva, una transformación que nos permita liberarnos de todo aquello que nos ancla en el «no posible» para transformarlo en la pedagogía de lo posible, lo bello, lo amable. ■

Encarnación Somonte Díaz
Directora de las escuelas infantiles
Atalía y Tremeañes de Gijón

¿Mi, tu, nuestro equipo?

Estimados lectores y lectoras de la lejana España, os preguntaréis: ¿por qué os ha de interesar a vosotros el tema del trabajo en equipo? ¿En qué condiciones trabajáis? Como lo desconozco, en este artículo podréis leer de qué manera trabajamos en equipo en la República Federal Alemana (RFA) con los directores de escuelas infantiles y parvularios.

¿Quién pertenece al equipo?

Por principio y norma general, en la RFA casi nadie osaría argumentar en contra del trabajo en equipo, porque lo que se entiende con este concepto es muy diverso. A menudo podemos leer expresiones como «la directora y su equi-

Con la aparición de la figura de la dirección, la concepción del trabajo en equipo toma una dimensión diferente. ¿Cómo se inicia o se intensifica el trabajo en equipo desde el rol de la persona de la dirección de la escuela? El autor reflexiona sobre el trabajo en equipo desde su realidad con equipos de maestros de educación infantil, y lanza dos cuestiones de fondo que nos encontramos en la realidad pero de las cuales no se habla.

¿por qué utiliza "mi"?»; «¿en qué medida trabajan con plena independencia, tus educadores?»; «este sentido de la propiedad, puede repercutir o influir de alguna manera en el comportamiento de la dirección o en la gestión y administración del centro?»

A veces se dice: «Tu equipo y tú...» Al parecer, el director no pertenece a este equipo. Los otros practican el trabajo en equipo, ¿y él? ¿Cómo trabaja junto a los otros? Este tipo de reflexiones determinan en la vida diaria en qué

po», o se dice: «mi equipo...» Estas formulaciones constituyen la excusa perfecta para plantear cuestiones que favorecen la discusión, como por ejemplo: «¿le pertenece, el equipo? Si no,

medida se trabaja como equipo y dentro del equipo. Independientemente de que se haya aclarado la posición del director, hay una serie de aspectos relevantes a tener en cuenta.

El trabajo en equipo parece una condición de calidad, y su valor es superior al simple hecho de trabajar juntos. Si alguien nos pregunta, acostumbramos a decir: «Formamos un buen equipo. Nos entendemos, tenemos la misma imagen de qué es un niño, y todos tenemos la misma edad.» Rara vez se oye: «Nos sabemos pelear de lo lindo, y nos podemos criticar mutuamente sin que nadie se sienta ofendido ni se enfade. Esto es lo que nos permite avanzar.»

Para describir los aspectos buenos de un equipo se acostumbra a hacer énfasis en la igualdad y el parecido, y no en la individualidad ni la diversidad. Sinfonía sí, *free jazz* no.

Uno de los motivos para la homogeneidad reside, de hecho, en el deseo de evitar los

Roger Prott

conflictos. Para decirlo de una manera positiva: todos los compañeros quieren llegar a un acuerdo, aspecto que se hace manifiesto claramente cuando, por ejemplo, se ha de sustituir a uno de los educadores. ¿Cómo debemos continuar? ¿Hay que mantener el estado de confianza o quizás el lugar que ha quedado vacante representa la posibilidad de poder hacer algún cambio?

Cada una de las plazas que quedan vacantes ofrecen al director la posibilidad de ejercer una influencia activa sobre el desarrollo del equipo: por un lado, a través de la posibilidad de escoger el nuevo educador, y por otro, a través de la forma de participación de los compañeros y compañeras actuales que ya formaban parte del equipo. El desarrollo del equipo tiene su equivalencia en el desarrollo personal, y al revés.

¿Qué es un equipo?

Se considera que los equipos son «buenos» (funcionan) cuando existe una aceptación mutua, cuando se valoran las competencias

individuales, cuando todo el mundo aporta su parte al proyecto global y se logran los objetivos comunes. Pero todo esto, ¿no es común y válido para otras formas de trabajo en colaboración?

Los equipos que logran el éxito cubren cinco funciones en nueve ámbitos de competencia. Un equipo asume distintos roles en personas distintas. ¿Cuáles son estos roles?

- El descubridor, para poder seguir desarrollándose y para no caer en el letargo o la autosuficiencia;
- Los organizadores, para que organicen y lleven a cabo el desarrollo permanente;
- Los supervisores, que procuran que los cambios tengan un sentido y no se logren a cualquier precio;
- El consejero, para asegurar los resultados, de manera que la calidad obtenida responda también a los criterios de exigencia externa.
- La quinta función es a la vez también una tarea: todo debe mantenerse unido (hay que considerarlo todo una unidad).

En cada equipo acostumbra a haber diferentes roles, que pueden ser asumidos por personas diferentes:

- La persona creativa/innovadora, que aporta ideas y cuestiona todo lo que había anteriormente;
- La convincente, que adopta las ideas y hace que el equipo se pueda sentir orgulloso;
- La que desarrolla, que busca nuevas vías y puede modificar las ideas;
- La que aplica, que, cuando está del todo convencida, se pone manos a la obra para la realización de la idea de manera vehemente;
- La encargada, responsable del desempeño y ejecución de los planes, teniendo en cuenta que hay que respetar los acuerdos;
- La supervisora, que controla y analiza con detalle lo que falla y cuál es su causa;
- La de salvaguarda, que tiene en cuenta los valores a los que no se puede renunciar, protege al grupo y procura que se mantenga la tranquilidad aunque haya cambios;

- La consultora/asesora, que proporciona todo tipo de informaciones para que se puedan preparar las decisiones, sean de tipo interno (sobre los procesos laborales y su estado de desarrollo) como de tipo externo, que permitan valorar si serán necesarias o no (más) modificaciones.

La persona de contacto/unión será la responsable de mantener una relación equilibrada entre todas estas funciones.

En un caso ideal, nueve miembros de un equipo personificarían cada uno una de estas funciones, a pesar de que no tiene que ser así de manera obligatoria. Puede ser que una persona tenga más de una función o que varios compañeros y compañeras se puedan repartir una misma función. Lo que es realmente importante es que la consecución de tareas opuestas (por ejemplo, la de desarrollador y la de salvaguarda), a pesar de ser antitéticas, se perciba también como funcional para el equipo y para el éxito, porque todas se utilizarán. Cuando en un equipo alguien se preocupa o el



director se desespera porque un determinado educador «otra vez» vuelve a tener una idea o resulta que es «siempre el mismo» compañero el que expresa sus dudas, todo el mundo tiene que reflexionar sobre quién sería la persona que podría emprender la función de sustituirlo para provocar un cambio. La adjudicación firme de una determinada función a una persona en concreto limita las posibilidades de desarrollo y, a la larga, también acaba perjudicando al equipo.

El análisis de la estructura del equipo ayuda al director a reconocer los problemas latentes o abiertos y le permite preparar los cambios que tendrá que hacer. De esta manera podrá examinar o desarrollar los objetivos previstos para el centro educativo o asignar objetivos para el desarrollo del personal. Cuanto más consiga involucrar a los compañeros y compañeras en el proceso reflexivo

y electivo, más reforzado saldrá el proceso de desarrollo personal y a la vez, como consecuencia, el desarrollo del equipo.

¿Carencias como motivo para emprender modificaciones?

Los equipos tienden a equilibrar e igualar a sus miembros. En los nuevos, lo que se busca es saber si «encajan», y desde este concepto se entiende que piensen, sientan o actúen de la manera más parecida posible al resto. Que «encajen» también quiere decir que completen con otros conceptos los ya existentes. Las actitudes (mentalidades) equilibradas se convierten rápidamente en actitudes (mentalidades) adaptadas, y esto constituye un peligro. Un segundo peligro es que el equipo se separe de las influencias externas productivas. Y un tercer peligro radica en llegar a una conclusión equivocada, de forma que la situación se podría eternizar.

Cuando un equipo consigue una homogeneidad continuada durante un cierto periodo de tiempo, es altamente probable que se pueda pronosticar un conflicto posterior. En las escuelas infantiles de dimensiones reducidas, este problema aparece con bastante frecuencia a través de la situación siguiente: dos de los educadores han trabajado conjuntamente durante muchos años, mientras que la tercera plaza del centro se cubre con alguien nuevo casi cada año porque queda vacante. En las escuelas de mayores dimensiones, las personas recién llegadas acaban siendo toleradas como cabeza de turco o como un elemento exótico, a pesar de que esto no soluciona el problema de base.

Para el director es especialmente importante tener en cuenta y analizar la estructura del equipo. Reafirmarse a sí mismo de vez en cuando en la función de director, observar qué edad tiene y qué edad tienen sus compañeros, qué grado



de experiencia laboral han adquirido en todo este tiempo y cómo está distribuida, son aspectos de gran ayuda al llevar a cabo una valoración realista del potencial de cambio de todo el equipo en conjunto y en paralelo con las necesidades específicamente pedagógicas.

Los compañeros jóvenes, dinámicos, que han acabado recientemente los estudios, necesitan apoyo y una orientación experimentada, vigente y adecuada; por el contrario, los equipos fuertemente establecidos se benefician de los nuevos puntos de vista en el momento ade-

cuado. Cuando un equipo presenta una estructura de edad bastante uniforme, puede llegar a dar problemas en materia de desarrollo del centro –y esto es válido para cualquier grupo de edad. A modo de ejemplo, comentar que en la RFA actualmente hay una carencia de gente especializada. Son muchos los centros que no encuentran nuevas generaciones de especialistas; la media de edad se sitúa en los cincuenta años aproximadamente. Muy pronto los educadores llegarán simultáneamente a la jubilación, de manera que peligra la continuidad del trabajo, una tarea a muy largo plazo para el responsable educativo.

A corto plazo, el presente se va poniendo difícil. Los educadores y educadoras que han acabado recientemente los estudios buscan preferentemente ocupar una plaza en un «equipo joven», quizás por temor a que en un «equipo viejo» (consolidado) los acaben marginan-

do, o quizás por temor a que en un grupo así no puedan aportar nada nuevo. En los grupos donde la rutina ya está muy establecida, es muy fácil que pase esto, porque la experiencia también constituye un punto fuerte. Los educadores jóvenes, a pesar de ser los que poseen el potencial de desarrollo más grande, no disponen del potencial de modificación. Para llevar a cabo modificaciones es necesario tener mucha autoestima y seguridad en uno mismo: la persona insegura se aferra a los recursos existentes, y el resultado forzosamente es el de inmovilidad, pasividad.

Todo lo que es válido para las funciones y las tareas dentro de un grupo también puede hacerse extensible tanto a los criterios de edad como a los de la experiencia laboral: ¡todo debe tenerse presente!

Esta afirmación también es válida para las competencias personales (como la autoestima, el amor por el riesgo, la serenidad) y también para las competencias sociales (como saber escu-

char, saber comunicar, saber estimular y motivar). La homogeneidad impide el desarrollo y el trabajo en equipo; si todas las personas son diferentes, no puede haber que estén marginadas.

Dado que, desde este punto de vista, los «equipos más viejos» lo tienen más difícil para generar esta «diversidad de personal», en los «equipos jóvenes» se debería tener especialmente en cuenta introducir personal educativo de más edad. Cuando este tipo de plazas dejen de estar disponibles, los jóvenes educadores también aceptarán los «equipos viejos (consolidados)». Esto es lo que yo llamo cooperación profesional exitosa de la institución en general.

¿Cómo se crea un equipo?

Muy lentamente, y de manera progresiva. El proceso puede empezar con la persona que dirige la escuela, que en primer lugar deberá tener claro cuál es la posición que quiere adoptar o ha de adoptar frente a sus compañeros. ¿Qué entiende esta persona por el concepto

«equipo»? ¿Forma parte de él o prefiere considerarlo «su equipo»?

El director puede utilizar casi cualquier contexto para estimular o intensificar el trabajo en equipo. Esto puede constituir el inicio de un proyecto de aplicación pedagógica adulto con caracteres democráticos. Dicho de otra manera: el desarrollo del equipo y la participación van de la mano.

Desde el momento en el que todos los educadores, incluso los educadores de apoyo, pueden tomar decisiones, han de ser conscientes de la envergadura de su decisión y ponerse todos de acuerdo. La pregunta «¿a quién necesitamos dentro del equipo?» implica que todos tenemos asumido el conocimiento de quién «somos» nosotros. ¿Qué funciones desarrollamos y cuáles son nuestros ámbitos de acción, y qué sería deseable que ampliáramos o modificáramos? Las discusiones necesarias respecto a estos puntos aclaran la conciencia y el conocimiento que tienen sobre sí mismos los educadores que están



presentes, individualmente y en tanto que grupo/equipo, es decir, cómo se ve uno a sí mismo y cómo te ven los otros. Este conocimiento se compara con un modelo de equipo como el que hemos descrito esquemáticamente antes.

Es importante hacer una tarea de acogida, familiarización y aprendizaje con el nuevo educador que formará parte del equipo. La debe hacer el director, ¿o quizás puede encargarse un compañero recomendado o cualificado?

Hay dos errores que siempre se repiten. En primer lugar, el proceso de aprendizaje o adaptación no se lleva a cabo de manera consecuen- te, porque la gente no se acerca suficientemente al nuevo educador y en cierto modo se quieren despreciar las calificaciones de este. De hecho, no se trata de criticar su trabajo, sino de encon-

trar conjuntamente la mejor manera de que las capacidades existentes encajen.

En segundo lugar, el tiempo de prueba y el de adaptación se desarrollan simultáneamente. Sin embargo, el primero es formal, y el otro, por el contrario, tendría que ser individualizado. Ya sabemos que hay una diferencia entre el hecho de haber acabado los estudios recientemente o tener ya diez años de experiencia laboral. Además, también pienso que, en una escuela de educación infantil, un educador se siente más o menos familiarizado con el lugar cuando ha vivido como mínimo todo un curso escolar. En este caso, también es diferente si uno participa de forma activa en los momentos más importantes de la escuela durante el primer trimestre o después de transcurridos más meses del curso.

¿Podemos resumirlo?

Dejo aquí algunas preguntas que puede hacerse la persona que dirige una escuela en relación con el trabajo en equipo, y que pueden resumir lo que he ido definiendo en este artículo:

- ¿Tomo la incorporación de una nueva persona al equipo como excusa para discutir sobre el desarrollo de la escuela y del equipo?
- ¿Qué necesidades/exigencias (nuevas) tendrá que cubrir la escuela?
- ¿Quién acogerá al nuevo maestro o maestra?

Sin embargo, la cuestión que se considera realmente importante es la siguiente:

- ¿Cómo puedo pasar a pensar en un «nosotros» como equipo en vez de pensar en un «yo» como persona directora? ■

Roger Prott, pedagogo

Todo sobre la **sopa**

¿A quién le gusta la sopa? Salta la pregunta y siguen muchas más. Y es el momento de aprovecharlo para convertirlo en una actividad de una envergadura mucho más amplia, en la que se ve involucrada toda la escuela, las familias y más allá. La sopa es un proyecto del que todos vamos a aprender, niños y mayores.

Todos sabemos que la sopa es una comida que a muchos niños no les gusta tanto. Así lo manifestó Candela una de las niñas del

grupo. Como sucede habitualmente, este tipo de comentarios tiene repercusiones en el resto del grupo, una suerte de 'contagio'... aparecen los «a mi tampoco», «yo no tomo sopa»...

Así fue que sucedió, durante un almuerzo. Mientras tenían el plato frente a ellos comenzamos a conversar sobre 'la sopa'. «¿Qué tiene?», fue la pregunta que dio lugar a respuestas que habilitaron la investigación que se cuenta en el presente artículo que se realizó en un grupo de niños de 2 años (18 niños, dos educadoras) del Centro de Educación Infantil Los

tos humeantes de sopa cocida en el Centro los, niños comenzaron a pensar y decir qué les parecía o veían qué tenía la sopa. Agua, fideos; también a hablar de sus cualidades, que era verde, que se movía y derramaba...

Luego seguimos preguntándonos ¿cómo la comemos?, ¿de qué otras maneras podríamos tomarla? Uno de los niños tomó el plato (tipo cazo) como si fuera una taza y comenzó a beberla. Varios de sus compañeros lo imitaron. «¡Qué bien!, así también es una buena forma de tomar la sopa».

Pitufos, de la Cooperativa de Trabajo Construyendo Camino de Montevideo, Uruguay. En el momento de almorzar, con los platos

Patricia Azambuya y Javier Alliaume

Luego del almuerzo quedamos pensando que era importante retomar lo que se había iniciado, como un proceso de investigación conjunta. Lo hicimos después de que se higienizaran, invitándoles a una ronda (corro) y desafiándolos con una pregunta disparadora: «¿ustedes saben con qué se hace la sopa?». Las respuestas fueron muchas y muy variadas. Como primera forma de ir validando las respuestas, colectivamente, las anotamos todas en una gran hoja, para luego ir a preguntarle a Tere, la cocinera, ya que ellos entendieron que podría ayudarles. Con Dante y Angelina la fuimos a buscar. Le leímos la lista construida, ella fue respondiendo y también repreguntándoles.

Apareció pues la pregunta acerca de dónde obtenía ella todos los elementos. La respuesta fue muy concreta: la feria vecinal.



Vamos a la feria

Luego de darles esta respuesta, surgió por su parte la invitación para ir con ella. Claro que había que esperar, porque funciona solamente los martes.

En los días que pasaron, fuimos retomando la lista, pensando y arriesgando cómo son los vegetales que se nombraron, cómo se compra, cómo traerlos, qué más se podría ver y encontrar en la feria... Todo esto fue alimentando el entusiasmo. Generando debates entre los niños del grupo que siempre intentamos aprovechar para generar aprendizajes, tanto acerca de los objetos en sí como de la forma de relacionarse con dicho conocimiento, de intercambiar pareceres y saberes.

También hubo que establecer normas y acuerdos para la ida y la venida.

Ya en la feria vimos que había muchas otras cosas además de verduras. Algunas las conocían y habían sido nombradas previamente por el grupo, otras no.

Como varios de los feriantes ya nos conocen, se fueron dando intercambios cuando los niños y niñas les preguntaban, o directamente tocaban las diferentes mercaderías.

El puesto de pescado generó mucha curiosidad ya que había filetes, pero también pescados enteros colgados. Ese puesto dio que hablar.

Al llegar al puesto de verduras de Fernando (el puestero que nos provee semanalmente), nos atendió el personalmente. Con un simple «¿cómo andan?, ¿qué están precisando?» comenzó la compra. Los más osados le respondieron que querían «para hacer una sopa».

Fernando les invitó a tomar unas bolsas y comenzar a seleccionar. Fue muy rica la discusión que se volvió a generar acerca de qué debían coger, a pesar de que ya estaba consensuado previamente.

Al ir viendo vegetales de los más diversos, muchos conocidos y otros no, preguntaban qué era, si era dulce o salado, si iba en la sopa o no... Ellos, junto a Tere y nosotras fuimos despejando las dudas, ayudando a resolver las polémicas y escogiendo lo necesario.

Cada uno tenía una bolsa en la que fueron colocando morrones, zanahorias, papas, zapallo, cebolla, choclo...

Luego de saludar a Fernando una de las niñas se dio cuenta que no habíamos pagado. Ante su planteo, el feriante le respondió que luego lo anotaba para que Tere pagara.

Emprendimos el regreso. Mientras caminábamos las cinco cuadras que nos separan, se dieron muchas conversaciones, tanto entre ellos como con los tres adultos que les acompañábamos.

El objetivo final era hacer sopa. Por ahora ya teníamos los ingredientes necesarios, o casi todos, ya que como bien dijo Julieta, faltaba el agua y la sal. Diogo acotó que había que lavarla.

Manos al agua

Una vez en el Centro, dispusimos varios recipientes con agua, se remangaron y a lavar las verduras.

Surgieron preguntas «¿le saco la cáscara al choclo (maíz)?», «¿y las hojitas?». También se fueron dando diálogos que intentamos registrar interviniendo solamente si era estrictamente necesario o si ellos nos lo solicitaban (en cuyo caso intentamos devolverles la palabra mediante nuevas preguntas, apostando a sus ideas y saberes, y a lo colectivo).

«El conejo come zanahorias», «este tiene semillas», «está duro» y tanto y tanto.

«Ya están limpias» sentenció Julieta, «sí ya están limpias» confirmó Ayelén.

A cocinar pues

«¿Ahora qué hacemos?» preguntamos. Ayelén fue muy clara: «cortarlas». Tere fue a por los cuchillos (unos de punta redondeada y con filo no muy pronunciado) y tablititas. Así se montó el nuevo espacio del taller.

Ellos ya conocían esta herramienta dado que la veníamos incorporando a la mesa desde

hacia unas semanas. Saben que se debe usar con cuidado y por ahora, solamente cuando algún adulto les acompaña.

De a poco fueron cortando todos y cada uno de los vegetales. Algunos incluso intentaron pelarlos. Como suele suceder algunos se molestaron porque no lograban cortar, ante lo cual recibieron ayuda de los mismos compañeros, aunque también algunas bromas.

La olla quedó repleta.

Retomando Tere preguntó qué faltaba ahora. Fueron muchos los que respondieron sin dudarle, agua y sal.

Así que algunos de los niños acompañaron a Tere a buscar una jarra con agua. Al regresar la colocaron en la olla junto con unos puñaditos de sal que cada uno agregó.

Ahora tocaba cocinarlo sobre el fuego. Obviamente fueron varios los que querían ir con la olla a la cocina para colocarla en la hornalla. Cantamos una rima de sorteo y los afortunados acompañaron a llevar la olla.

Volvieron corriendo a contar lo que habían hecho y agregaron que Tere les había dicho que en un rato estaría pronta para que la tomaran en el almuerzo.

A comer, mejor dicho, a tomar

Ese día, así como los que continuaron, la mayoría de los niños y niñas tomaron la sopa porque la hicieron ellos.

Al participar del proceso de elaboración aprendieron qué tiene, cómo se cocina, cómo se van transformando los elementos, cómo se mezclan. Se atrevieron a probar los vegetales crudos. Eso les entusiasmó y logró que varios

modificaran su relación con esta rica y nutritiva comida.

Cuando vinieron a buscarlos les contaron muy orgullosos de sí mismos lo que habían cocinado y lo rico que estaba.

Algunas consecuencias y conclusiones

Todo el proceso fue registrado con cámaras fotográficas. Lo cual dio lugar, luego, a una muestra que se acompañó de breves extractos de sus comentarios, ideas, dudas.

A lo largo de los cuatro días que se desarrolló este proceso que narramos y del que formamos parte junto a los niños, fuimos confirmando que el habilitar a los pequeños a preguntar, a preguntarse, a intercambiar tanto entre ellos como con nosotros los adultos, a buscar formas de responderse las preguntas que se hacen, las dudas que tienen, de una manera participativa, protagónica y evitando el dar uno las respuestas da lugar a que ellos sean los que aprendan, a que se sientan importantes, a que valoren lo que saben, pero también a que se den cuenta de lo que no saben y busquen formas de responderse.

Los procesos colectivos enriquecen mucho la experiencia de cada uno. Ahora, es importante el ayudar, el mediar, el acompañar. En general como organizador, poniendo a disposición espacios y materiales. Aunque también la palabra, que muchas veces aparece como una nueva pregunta, o una sugerencia, evitando que tome forma de respuesta acabada, de verdad inamovible.

También pudimos vivir el descubrimiento que los niños hicieron al recorrer la feria y



encontrarse con un sinfín de objetos. Las ganas de conocer. Las ganas de contar lo que se conoce. De contar lo que su familia hace y lo que hacen con sus familias. Así como el valor de recorrer las calles del barrio juntos y los intercambios a los que da lugar.

El participar de la elaboración de la comida da lugar a que se relacionen con la misma de una manera menos ajena. Seguramente porque —si se nos permite la licencia— se genera una suerte de afecto con la misma, así como se disipan dudas y fantasías acerca de qué tiene y cómo se hizo.

Por último y no menos importante, lo fascinante que es dar a conocer a las familias de los niños los procesos de exploración que ellos desarrollan. Mostrando la capacidad que tienen, ayudando a problematizar la tan extendida idea de que poco saben, poco pueden hacer... Los padres y madres encontraron a sus hijos, tanto en las fotos, como en las palabras, haciendo y diciendo. Dando cuenta así de su potencialidad, sus saberes, su capacidad. Hecho político pues. ■

Patricia Azambuya, educadora.

Javier Alliaume, maestro (jalliaume@gmail.com).

Centro de Educación Infantil Los Pitufos, de la
Cooperativa de Trabajo Construyendo Camino de
Montevideo, Uruguay

Habitar el espacio

Mover para **ser**

En este artículo hablamos sobre el valor de la creación activa de hábitat y sus implicaciones dentro de la escuela a partir del juego espontáneo de Teo, un niño de 1 año y 9 meses de la escuela infantil municipal Tabalet, en Mataró, que nos regala la oportunidad de reflexionar y ampliar nuestra mirada a partir de la documentación recogida de sus investigaciones.

Rocío Galindo Chacón

El ser se crea creando.

JÉZABELLE EKAMBI-SCHMIDT

¿Cuál es el espacio que hay entre las cosas del mundo que nos rodea?

Este espacio es aparentemente vacío. Se mantiene expectante..., queda a la espera de ser descubierto. Dentro de este vacío aparente, si miramos con sutileza, podemos empezar a ver cómo se dibujan los contornos de las cosas, o cómo este espacio se puede traspasar: cómo las cosas tienen un límite fluctuante al que se puede dar forma con el propio cuerpo.

Límite fluctuante de las cosas



Las cosas se pueden traspasar



El placer de mover las cosas

Si el espacio que hay entre las cosas que vemos está vacío..., entonces podríamos decir que no tiene forma. ¿Y qué da forma al espacio?

La presencia y la intervención del niño da significado y sentido al vacío. Porque se acopla de forma estética y armónica a los espacios que hay entre las cosas. Porque ocupa los espacios dándoles identidad, conquistándolos a través del movimiento, modificando sus usos convencionales, y porque hace del espacio algo mutable y transformable.

Habitar el espacio con los demás

Los niños y niñas inventan, crean situaciones y escenas incluyendo este vacío en sus juegos. Actúan en él y a la vez este los ayuda a la construcción de vínculo con el entorno y con los demás.

La presencia del niño y la niña dignifica el espacio porque lo incorpora a sus investigaciones. Juntos, niños y espacios se ayudan en el proceso de construcción de identidad mutua.

Un espacio que acoge



El niño o niña modifica el entorno cotidiano y dialoga con él: descubre que el lugar más impensable puede ser un espacio que acoge, descubre que puede determinar con su cuerpo la medida de las cosas. Descubre que el espacio puede regalar de forma inesperada un lugar de encuentro con el otro, la ocasión de un espacio íntimo.



Acoplamiento

El niño o niña dialoga con el entorno con una actitud estética. Una forma poética que no busca explicaciones, ni teorías, y que se presenta como investigación a través del propio cuerpo de forma evocadora y sugerente.

Lo hace con una actitud estética, a su manera, también porque el niño busca el bienestar y el placer de la armonía en el hacer cotidiano.

Habitar el espacio para entenderlo y conquistarlo

Teo, dentro del espacio de niños y niñas de 1 a 2 años, se siente apasionado por mover grandes objetos, y al hacerlo transgrede su uso convencional. Les da otras posibilidades de relación, les regala nuevas identidades, nuevos horizontes para ser.

El placer de mover grandes objetos



El placer de mover grandes objetos juntos



Movimientos del mueble 1



Todo empezó el día que, durante una propuesta de juego preparada, Jean arrastró en círculos una de las cajas que había a su disposición hasta el medio de la sala, recreando el movimiento con la voz. A Teo, la escena no le pasó desapercibida, y fue ahí cuando, por primera vez, este movimiento creado por su compañero le sugirió la idea de mover un mueble que siempre había estado presente, generando una investigación que desde ese día no ha dejado de hacer a lo largo del curso.

Mover para mirar y ver

Fue de esta manera como Teo inició su investigación espacial mediante el mueble a través de tres movimientos:

- El movimiento del mueble a lo largo de la sala, colocándolo en diferentes posiciones.

- El movimiento de su cuerpo subiendo encima del mueble y acoplándose a él como plataforma de observación del entorno.
- El movimiento de su mirada buscando diferentes puntos de vista encima del mueble.

Cada movimiento desde estos tres ámbitos ha posibilitado el regreso de una imagen más compleja y completa del entorno y de las cosas que sucedían en él, multiplicando su comprensión.

Movimientos del mueble 2



*Búsqueda de la tridimensionalidad*

¿Por qué mueve el mueble Teo?

Algunas interpretaciones...

Según Heidegger, habitar el espacio tiene que ver con el hacer, con el construir. Este «hacer hábitat» se puede llevar a cabo de multiplicidad

de formas, dadas por las ideas, las necesidades, los proyectos de las personas que lo practican. Por lo tanto, el espacio que se va construyendo en lo cotidiano habla de la esencia de las personas que lo transforman.

Cuando vemos a Teo mover el mueble en varias direcciones, subir encima de él y enfocar su mirada desde muchos puntos de vista diferentes, podemos entender cómo a través de esta experiencia de actuación sobre el espacio Teo lo está conquistando, redefiniendo, ocupando: habitando. Está apropiándose del espacio vacío que percibe, manifestando y exteriorizando fuera de sí mismo su propio ser. Lo hace con libertad, a su manera, con

apertura para exteriorizarse y establecerse; por lo tanto, podríamos decir que este «hacer hábitat» libre y autónomo sobre el espacio es un camino de autoafirmación de sí mismo en relación con las oportunidades de acción, y por tanto de existencia, que le aporta el espacio que quiere habitar.

Habitar es construir, es vivir el espacio y proyectarse hacia fuera para comprenderse. Habitando el espacio, Teo sabe mejor quién es él en relación con las cosas que acogen su presencia.

¿Qué reclama Teo desde su acción en silencio? Derecho a vivir una escuela habitable

Con su propia forma de entender y vivir el espacio y las cosas que lo visten, Teo nos dice, sin una sola palabra y con un discurso no verbal lleno de fuerza, cómo debe ser el espacio que ofrecemos a los niños y niñas para que responda a sus necesidades de investigación: transformable, dinámico, abierto, multirelacional, acogedor para sentirse seguro.

*Qué reclama Teo*

- Debe ser un espacio de transformación y de innovación, no de reproducción: para que surja lo nuevo, primero hay que deconstruir lo que había antes. Inicialmente se puede sentir caos; por lo tanto, nos pide que la escuela sea un espacio abierto al caos creativo.
- Debe ser un espacio de escucha, acompañamiento y oferta de múltiples posibilidades de juego, experiencias, investigaciones..., no un espacio de transmisión, teniendo en cuenta las subjetividades de las personas dentro de la visión de grupo.
- Debe ser un espacio con una organización flexible, abierta al cambio, que permita acción transformadora y dinamismo, no un espacio con una organización cerrada y programática, que deja al niño estático, pasivo, dependiente.
- Debe ser un espacio de libertad, autonomía, que permita la materialización de lo que sale de dentro hacia fuera, desde una conexión profunda con el alma del niño. No un espacio de coacción, con una acción predeterminada que actúe sobre el niño solo desde fuera hacia dentro, desconectándolo de su alma.

Derecho a sentir la fluidez del tiempo

Teo reclama tiempo para poder llevar a cabo su apropiación del espacio y de los objetos, tiempo para poder desarrollar y construir su identidad en relación con las cosas que lo rodean.

Reclama vivir el tiempo de la infancia, el tiempo de la fluidez, que es dejarse llevar por la intuición, por la sabiduría innata conectada con el pulso interno, que nada tiene que ver con el tiempo que se impone desde fuera.

Si les dejamos el tiempo que necesitan, dejaremos espacio para que puedan construir sus

propios significados y sus identidades con el entorno, y tendremos la oportunidad de poderlo observar, documentar y comprender.

Derecho a transgredir

El niño y la niña transgreden. Y esta transgresión tiene un gran valor como elemento de conquista, de innovación, de aprendizaje.

En esta ocasión, Teo nos confronta con el uso alternativo de un mueble de la sala. Este objeto, para los adultos y dentro de un espacio escolar, solo serviría para almacenar cosas, muy probablemente estaría colocado en paralelo a la pared, arrinconado, y por supuesto no estaría permitido subir encima..., pero cuando liberamos este objeto de estos usos concretos y predeterminados, como hace Teo, el objeto en sí amplifica su horizonte de posibilidades así como sus usos posibles, dando lugar a todo un despliegue de experiencias enriquecedoras y de aprendizajes significativos.

Documentar para habitar espacios mentales

La documentación nos ayuda a tomar conciencia del otro desde la observación e interpretación de su presencia, de su acción y su relación con el entorno que lo rodea.

La documentación me salva de sentirme separado del otro, porque me ayuda a crear un puente de conexión con el niño o niña. Cuando estoy presente *con* la niña y el niño, puedo sentir el espacio vacío que hay entre nosotros. Este espacio, como hemos dicho al inicio, es aparentemente vacío, porque es el

lugar donde se generan todas las posibilidades: es un espacio creativo de acción, de relación, abierto a la interacción. Este vacío es solo aparente, porque la nada está llena de posibilidades: es el espacio donde está todo.

Este ámbito creativo, este espacio que posibilita, se activa cuando el adulto escucha con respeto, dejando hacer autónomamente, atento a hablar, preguntar, proponer, actuar en el momento preciso y con las palabras precisas.

Documentar las formas de habitar de Teo nos permite descubrir nuevas formas de habitar nuestra mente, construyendo nuevos espacios mentales que permitan nuevas miradas.

Conquistar espacios físicos es conquistar espacios mentales

Teo nos ha hecho reflexionar sobre la importancia de mover las cosas para generar riqueza de percepción del entorno, riqueza de significación de este, comprensión. Documentar sus conquistas en el espacio, su forma de habitarlo, ha hecho que se nos activen las neuronas, que aparezcan nuevas ideas. Documentar los cambios físicos que Teo ha llevado a cabo en la sala, su conquista de nuevos horizontes, nos ha llevado a nosotros mismos a conquistar nuevos horizontes mentales que permiten ver más allá.

Nos lleva a acercar nuestra mirada al borde, a la línea delimitadora que nos separa de todo lo que es posible, sin las limitaciones que a menudo solo nos ponemos nosotros viendo el mundo con aquellas reglas y normas que

hemos heredado sobre lo que se puede hacer o no, sobre lo que es correcto o incorrecto.

Documentar los procesos de la infancia nos aboca al vacío que aún nos queda por conquistar cuando estamos ante un niño que reclama con fuerza que lo veamos desde su potencialidad, para trascendernos, para superar nuestras limitaciones, para ver más allá con nuestra mente y para poder ver más con nuestros ojos. ■

Rocío Galindo, maestra de educación infantil

Bibliografía

- HOYUELOS, A. *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2006.
- HOYUELOS, A. «Los tiempos de la infancia, en *Temps per créixer*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2008, pág. 15-30.
- CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. (coords.); FORNASA, W.; HOYUELOS, A.; POLONIO, R.; TEJADA, M. *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2005.
- ARAUJO, A. «Llenos y vacíos. Una experiencia en 0-3 años». *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa del IUCE*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (www.uam.es/iuce/tarbiya).
- GONZALVES CALATAYUD, P. «El pasillo. Abrir espacios». *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa del IUCE*, núm. 42 (www.uam.es/iuce/tarbiya).

Construir conocimiento en interacción

En el momento en el que en una clase comenzamos un nuevo proyecto iniciamos un proceso de construcción conjunta de conocimiento cultural, de comunidad, de relación; avanzamos en la construcción de la identidad individual y de grupo, conformándonos en una comunidad cuya característica fundamental es el deseo de aprender, de comprender la realidad que nos rodea, esa realidad que desde la mirada de la infancia se nos presenta apasionante, intrigante y que nos impulsa no solo hacia la acción, exploración e investigación, sino también hacia la reflexión y la necesidad de comprender.

Nos embarcamos en una nueva aventura y, como tal, concretamos el objeto de nuestros deseos, discutimos sobre la ruta a seguir y los utensilios que necesitaremos para sortear las dificultades que se nos presenten durante el trayecto. Es muy posible que durante el avance descubramos un nuevo camino cuya existencia ni siquiera sospechábamos; sobre la marcha valoraremos si merece la pena adentrarse en él para explorarlo o lo posponemos para abordarlo en otro momento.

No hacemos el trayecto solos, sino que nos acompaña un guía, que, además de poseer cier-

tas claves culturales imprescindibles para dotar de significado aquellas realidades con las que nos encontramos, nos ayuda a orientarnos para no perder de vista nuestra meta.

En el acompañamiento, nuestro guía, valiéndose de su mirada y su capacidad para la escucha, captura, cual avezado reportero, retazos de realidad, momentos de encrucijada, instantes, tanto de frustración como de espontánea alegría, por la satisfacción del hallazgo, con los cuales tejer un relato de lo acontecido. La confección de este relato cobra especial relevancia porque posibilita hacer un alto en el camino para pensar, ordenar nuestras ideas, tomar conciencia de los pasos dados y las decisiones adoptadas.

Es esta narración del proceso vivido, tanto individualmente como de forma grupal, la que nos permite conocernos un poco mejor, tomar conciencia tanto de nuestras debilidades como de nuestras habilidades, estilo de afrontamiento, de relación... a fin de cuentas, aprender sobre cómo aprendemos.

Maite Pérez

Asesora de Educación Infantil y Primaria





De Penélope a Spiderman

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.

Tejer es un viejo oficio de la humanidad, y a su alrededor se pueden encontrar en el imaginario colectivo muchas historias bonitas y

mitos, entre ellos el de la enamorada y fiel Penélope, que tejía de día y destejía de noche en espera de Ulises.

En este grupo de niños y niñas, la motivación para tejer parte de dos intereses muy alejados de la tradición, pero muy cercanos a sus vidas: ¿cómo tejen las arañas? Y nosotros, ¿también podemos tejer? De la observación a la interrogación, y casi siempre hay quien encuentra una explicación mágica. ¡Como Spiderman! Y así, con risas e incógnitas, nace la curiosidad por aprender a tejer.

Un telar colectivo es la trama en la que cada niño y niña tejerá la urdimbre, con hilos, lanas, cintas, recortes de tela, de una amplia gama de colores y texturas.

El resultado es precioso: unos han hecho de arañas, otros de Spiderman... además de hacer de Penélope, deshaciendo y haciendo su parte de tejido. La concentración, las manos pensando, los diferentes estilos, son evidencia clara de cómo con curiosidad e imaginación se aprende un viejo oficio.



Pequeños versos, grandes poetas

Manuel Ángel Puentes Zamora

Mari Carmen Díez nos anima a usar la poesía en los trabajos literarios que emprendemos en la educación infantil. A mí me venía resultando más fácil trabajar la creación de cuentos, pero al seguir su sugerencia me he encontrado con que el lenguaje poético ha permitido combinar de forma creativa la escritura con el arte, dándole otra dimensión.

Trabajar la poesía es jugar con las palabras, llevándolas más allá de la comunicación para convertirlas en un placer; es disfrutar del ritmo del lenguaje, es elegir la palabra más musical, es decir más allá del significado de las palabras, porque, como decía un niño con sus cinco años: «Hay una forma poética de hablar.» Ayudar a nuestros niños y niñas a encontrar su propia forma poética de hablar es un reto en el que trabajaremos la lengua escrita, sí, pero también la sensibilidad, el ritmo, la armonía y el conocimiento de uno mismo.

A lo largo del curso de cinco a seis años nuestra trayectoria se fue llenando de poemas, algunos de los cuales se reflejan en este artículo.

Poesía en estado puro

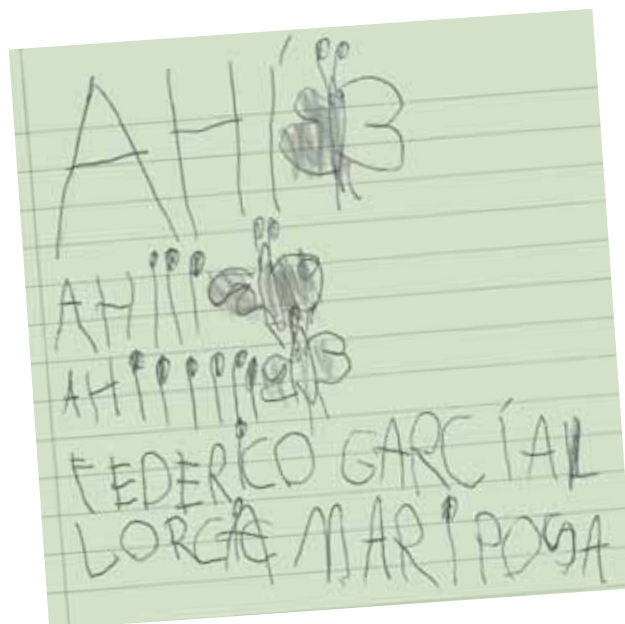
- Nos ha contado poesías.
- Las poesías las ha cantado.
- Las poesías se dicen.
- Las poesías se leen.

Para trabajar el lenguaje poético con los niños y niñas yo suelo empezar recitando algu-

nos de mis poemas preferidos. Me parece importante que los poemas que elijamos sean representativos para nosotros, sean poemas que hayan tocado nuestra fibra sensible, que al transmitirlos estemos transmitiendo la emoción que nos suscitan, que son textos especiales. Si después de recitar alguno oyes un diálogo como el de más arriba, es que tus niños y niñas han percibido que eran algo distinto a un simple texto. A ellos voy añadiendo poemas que tengan que ver con los proyectos en los que estamos embarcados, como un aporte más de documentación.

Federico García Lorca era un poeta. Escribía tachando, porque no le gustaban las cosas que escribía, y escribía después otras cosas. Tachaba porque los poemas tienen que ser bonitos; porque si no suena bien, lo tacha, porque no le gusta a la gente.

Si digo *poesía* y digo *Granada*, parece que a ese binomio le falta el vértice *Federico García Lorca* para convertirse en un triángulo mágico. Así que en cuanto se pide colaboración a las familias sobre el tema poético empiezan a llegar libros de nuestro autor más universal, y no solo libros, pues son muchos los artistas que han usado sus poemas para convertirlos en lenguaje musical o plástico y él mismo era, además de poeta, «pintor, inventor, "teatrista" y músico».



Conocer la obra de un poeta puede ser un disfrute que no requiera más motivos para llevarla a clase, pero si nos dedicamos a analizar algunos de los poemas nos vamos apropiando de su estructura, le vamos descubriendo los matices, vamos comprobando que los demás se han fijado en otros aspectos y que esos aspectos también pueden ser sugerentes. Pasar de oír un poema a analizarlo nos hace crecer. Uno de los poemas de Lorca que trabajamos es *La guitarra*:

–*Las cinco espadas será que alguien ha matado a alguien con cinco espadas.*

–*Que habían clavado cinco espadas en la guitarra.*

–*La guitarra se muere.*

–*Se rompe.*

–*Cuando dice al principio que empieza el llanto de la guitarra, es que ha empezado a sonar.*

–*Que la guitarra llora.*

–*¿Las guitarras lloran? Será que toca música dulce.*

–*Una música que quiere llorar.*

–*Una música triste.*

–*Las espadas son los dedos, y el corazón, el agujero.*

–*Será algo que suena con los dedos.*

Diálogos como este nos llevan a descubrir que *en las poesías hay una metáfora, una cosa que dices que no es cierta, cuando en una poesía dices una cosa que no existe.*

Yo me acordaba un poquito de la poesía de la mariposa, porque dice alto, mediano y bajo: «quédate ahí, ahí, ahí».

Con el poema de la *Mariposa* y ese «Ahí, ahí, ahí» estuvimos trabajando los conceptos de

alto, bajo, corto y largo, y lo escriben y dibujan en sus libretas.

Una fórmula de trabajo con los lenguajes artísticos es la traducción de un lenguaje a otro. Hacer ese esfuerzo de traducción supone haber entendido la obra que han disfrutado y aplicar sus conocimientos a reproducir la experiencia con otro lenguaje artístico. Así convierten cuadros en cuentos o en arquitecturas, arquitecturas o músicas en dibujos, transforman en marionetas a los actores del teatro que han visto, convierten en películas los cuentos que les gustan... y *la poesía de los dos ríos de Granada estaba en un libro y la hemos pintado. La hemos convertido en un cuento.*

Que haya niños que hayan estado en cualquiera de los lugares lorquianos que se pueden visitar en Granada y sus alrededores, que alguno traiga información sobre su vida o su muerte, son aspectos que refuerzan lo principal de esta experiencia: haberse emocionado con un poeta hasta el punto de considerarlo un amigo.

Un gato llamado Haiku

Todo empezó porque un niño nos contó que «mi gato se llama Haiku, porque mi mamá quería ponerle un nombre muy raro, que algunos no lo podían decir». Les explico lo que son los haikus, usando el libro de Martha Riva Palacio Obón, y les pido que lo expliquen en casa:

–*Un haiku les expliqué que era una poesía.*

–*Tenía cinco, siete, cinco sílabas.*

–*Se contaba con palmadas.*

–*Se hacía con el nombre, porque si no tienes nombre no se puede hacer.*

–*No, se puede hacer con más cosas, con una palabra.*

Y nos pusimos a escribir haikus. Para ello hubo niños y niñas que fueron capaces de presentar una propuesta ajustada al esquema de cinco, siete y cinco sílabas, que dibujamos con los círculos correspondientes en la pizarra para ir colocando las sílabas con que se dividía cada verso, y que también contábamos con palmadas:

*Una gallina
está poniendo huevos,
saldrán pollitos.*

*Una gallina
está poniendo huevos,
yo me los como.*

*Mi casa nueva
me gusta mucho porque
tiene literas.*

Los demás decían primero lo que querían poner, y entre todos lo ajustábamos a la estructura de un haiku que fuera satisfactorio para su autor: «Quiero hablar de un gatito que es muy lindo y se llama Noelia»:

*Linda gatita
no tiene apellido
se llama Noelia.*

«Un mulo enfrente de mi casa»:

*El mulo que hay
enfrente de mi casa
no tiene cola.*

«Pollitos, todos diferentes»:

*Tantos colores,
todos son diferentes
en mis pollitos.*

«La rana cantarina se llama Aurora»:

*¿Sabes su nombre?
La rana cantarina
se llama Auri.*

Con esta transformación de poner en forma poética lo que quieren decir, pasan de conocer poemas a componer poemas, pasan a ser protagonistas, a ser poetas. Cuando ven que sus palabras son susceptibles de ser recitadas, por ellos o por los demás, las caras de satisfacción nos muestran que han entrado en el juego. Y no es un juego cualquiera, no es la rima fácil de un ripio, no es buscar palabras que acaben con los mismos sonidos para hacer un pareado y que se resuelve con las terminaciones en diminutivo en la mayoría de los casos. Están buscando frases que les suenen bien, que respondan a su ritmo interno.

Poemas de andar por casa

Con este rodaje, cada vez que abordamos un nuevo proyecto procuramos que el factor poético tenga su peso en algún momento de su desarrollo, lo mismo que buscamos músicas, cuadros o esculturas que se refieran al tema que estamos abordando. Así, cuando trabajamos sobre sus propias casas, como parte de un trabajo más amplio sobre las señas de identi-

dad, también nos planteamos dedicarle un poema a la suya:

*Puerta del Sol,
me gustan
las macetas de mi casa.*

*Calle Federica Montseny,
en el salón
mi padre y yo.*

*Me gusta ir
de mi casa a la escuela
por la Acequia Gorda.*

*Mi hermana en el salón
quiere las galletas
que están en la cocina.*

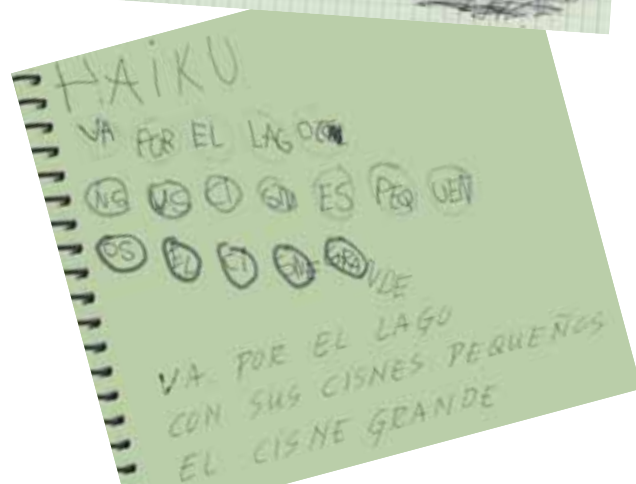
Por ir acabando

Nuestros gusanos de seda han sido un hilo conductor de los dos últimos cursos de mis niños y niñas en nuestra escuela, al haber nacido el último año de los huevos que guardamos el anterior. Ese ciclo de la vida ha sido motivo de algunas reflexiones y en medio de ellas entra un nuevo haiku, este de Mario Benedetti:

*La mariposa
Recordará por siempre
Que fue gusano.*

que provoca nuevos análisis:

—Era un gusano que hizo su capullo y salió la mariposa, y vio el capullo y recordó que fue un gusano la mariposa.



—Cuando se convirtió en mariposa, vio a los demás gusanos y se acordó que fue gusano.

De gusanos y mariposas también fue la actuación en la fiesta de fin de curso. Mientras los niños y niñas discurrían por el escenario, en una acción psicomotriz en la que pasaban de mariposa a huevo, a gusano, a capullo y a mariposa, un narrador iba acompañando con su voz las acciones, y, como no podía ser menos, el texto que leía iba trufado de los poemas que habíamos trabajado, y en especial del haiku de Benedetti, que se había convertido en una metáfora:

—Que cuando sea la fiesta de fin de curso hacemos ese teatro, pues las mariposas se van del cole y recuerdan cuando estaban en esa clase.

—La mariposa que recuerda al gusano es lo mismo que un niño recordando que estaba en Duende.

Valoración

En mis años de maestro he usado habitualmente la poesía como un lenguaje artístico más que he querido transmitir a los niños y niñas a través de mis poetas favoritos. No buscaba otro objetivo que el de sensibilizarles, de hacerles oído, de aficionarles a algo que a mí me gustaba y que forma parte de nuestra cultura. En alguna ocasión (hubo un gran año Lorca promovido por la Junta de Andalucía, en el que participamos) la poesía ha sido la protagonista directa, pero la mayoría de las veces ha venido a ilustrar un aspecto del asunto que estábamos trabajando con unas pinceladas de color.



En diferentes intervenciones he manifestado mi confianza en la capacidad de los niños y niñas para desplegar diversos lenguajes artísticos, respondiendo a mi experiencia como maestro. Y también me he pronunciado sobre la capacidad verbal de los niños y niñas. Sin embargo, no me había planteado unir ambos conceptos: sus habilidades artísticas y verbales. Ha sido desde que he incluido entre mis objetivos que los niños y niñas elaboren sus

poemas, que disfruten jugando a combinar palabras hasta que les suenen bonitas, que se me ha abierto otra forma de abordar la escuela donde los niños y niñas pasan de ser consumidores más o menos activos de la cultura a creadores de su propia cultura, de recitar los poemas de otros a escribir sus propios poemas.

El que este ambiente creativo me haya contagiado hasta el punto de hacerme escribir mis propios poemas ya no es asunto de este artículo. ■

Manuel Ángel Puentes Zamora
Escuela Infantil Municipal Duende,
Granada

Bibliografía

BENEDETTI, MARIO. *Rincón de haikus*. Madrid: Visor Libros, 2003.
DÍEZ NAVARRO, MARI CARMEN. *Poesías por alegrías*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2003.
DÍEZ NAVARRO, MARI CARMEN. *La oreja verde de la escuela*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.
DÍEZ NAVARRO, MARI CARMEN. *Un diario de clase no del todo pedagógico*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1999.
DÍEZ NAVARRO, MARI CARMEN. *Mi escuela sabe a naranja*. Barcelona: Editorial Graó, 2007.
PALACIOS OBÓN, MARTHA RIVA. *Haikú*. México: Ediciones El Naranjo, 2007.

A Federico García Lorca no lo incluyo en la referencia bibliográfica porque han sido tantas las ediciones manejadas...

Las matemáticas nos rodean

Otra mirada a las situaciones cotidianas

Asistimos a un seminario sobre la competencia matemática para comprender el mundo en la Universitat Autònoma de Barcelona. Elegimos esta temática conscientes de que teníamos una laguna en el momento de plantear situaciones matemáticas en la escuela. Después de asistir al seminario, hemos ampliado la mirada y hemos comprendido que no hay que forzar situaciones de carácter matemático, simplemente hay que poner intencionalidad matemática en todo lo que hacemos. Es cierto: después de cada sesión, al día siguiente surgían situaciones que nos llevaban a hablar de numeración, de geometría, de situación en el espacio... La única cosa que ha cambiado, por lo tanto, es nuestra mirada.

En la escuela, muchas veces trabajamos a partir de situaciones vividas y con significado

La formación continuada ofrece a los maestros la oportunidad de reflexionar y repensar la práctica educativa, e incluso de saber aprovechar todo lo que nos rodea para ofrecer posibilidades de aprendizaje a los niños y niñas desde la cotidianidad del día a día.

vando a cabo actividades sistemáticas y mecánicas en todo aquello que tiene que ver con el ámbito matemático. Si nos paramos a observar detenidamente, nos daremos cuenta de que el ámbito matemático está en todas partes, de que estamos rodeados de matemáticas: de números, de formas y figuras geométricas, mapas... Solo hay que prestar atención y poner intencionalidad matemática a todo lo que se hace.

¿Qué podemos hacer para conseguirlo?

1. Despertar deseo entre los niños y niñas para abordar situaciones desconocidas y construir nuevas perspectivas: el niño aprende buscan-

do en todo lo que está relacionado con la lectoescritura, pero demasiado a menudo acabamos lle-

do respuestas a las preguntas que él mismo se hace. En este proceso se generan experiencias significativas, dado que hay un interés para resolver un reto propio. Para poder solucionarlo es necesario el lenguaje, es decir, se generan situaciones de comunicación para explicar y escuchar. En este ir y venir de la experiencia al lenguaje, el niño genera conocimiento.

- 2. Observar qué sabe cada niño y niña:** es importante un adulto que observe y escuche las necesidades de los niños y niñas. Interactuar con ellos para averiguar lo que saben también nos ayudará.
- 3. Cómo el adulto capta lo que sabe el niño: uso de instrumentos para conseguirlo.** La documentación es un buen instrumento, el registro de conversaciones, el registro de los procesos que utiliza cada niño o niña para resolver un problema...

Ester Moreno y Sara Molina

4. *Qué hacemos o cómo lo hacemos para que comprendan lo que aprenden:* dando tiempo y espacios para que compartan lo que han aprendido, favoreciendo la conexión de sus conocimientos con realidades científicas, si es necesario, estableciendo imágenes y analogías que nos ayuden a visualizar el significado de cada número, generando situaciones que tengan sentido para el niño para que así pueda aprender desde la comprensión, y ayudándolos a buscar estrategias para entenderlo.
5. *Ofrecer espacios y tiempos para pensar en comunidad:* creando situaciones de misterio, teniendo libertad para preguntar, imaginando y buscando soluciones.

Si lo miramos detenidamente, todos estos pasos no son exclusivos para poder generar o extraer contenido matemático de las situaciones cotidianas, sino que todo esto es necesario para que el niño aprenda, independientemente de los contenidos.

A continuación presentamos dos experiencias llevadas a cabo por cada una de nosotras en dos grupos de cuatro años, intentando dar esta «mirada matemática».

Contexto para comprender el 1.000

Cada año, el 30 de enero, en la escuela se celebra el día de la paz y la no-violencia. Todos los niños y niñas de la escuela conversan sobre lo que quiere decir paz y no-violencia, y conversan sobre situaciones que conocen. Es sorprendente cómo, desde muy pequeños, los niños y niñas saben qué quiere decir paz y cuál es el contrario de este concepto. Los niños actual-

mente están rodeados de informaciones, las noticias son desalentadoras en este sentido, cada mediodía o tarde, en el telediario, los sucesos y las guerras están al orden del día. Es imposible que un niño de nuestros tiempos viva aislado de todo lo que pasa en su entorno cercano y en el mundo en general: tienen inquietudes, preguntan y, sobre todo, relacionan todo lo que captan en el día a día.

- Esta canción explica cosas bonitas o feas?
- Bonitas.
- Vosotros conocéis la guerra?
- Sí, luchan y matan.
- Si hay guerra, no hay paz.
- Es mejor la paz.
- Tiene que haber cosas bonitas.
- ¿Qué son cosas bonitas para vosotros?
- Las flores.
- Los abrazos.
- Los besos.
- Querer.
- Los helados.
- Ser amigos.
- Ser hermanos.
- Corazones.
- Los pájaros.
- El sol, la luna, las estrellas...

(Conversación con niños y niñas de cuatro años.)

Los niños y niñas de cuatro años saben qué quiere decir paz y qué quiere decir guerra y tienen muy claro que el mundo iría mejor con todas las cosas bonitas que ellos han dicho.

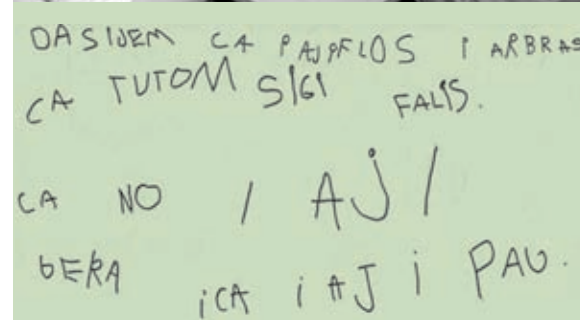
Este curso se ha querido plantear la fiesta a partir de una tradición japonesa, la «historia de

Sadako». Este relato está basado en una historia real tras la explosión de la bomba de Hiroshima:

Una niña de Hiroshima se puso enferma y le explicaron que si hacía mil grullas de papel era posible que se curara. A partir de esta historia, en Japón es tradición hacer mil grullas de papel para pedir un buen deseo.

Adaptación de la «Historia de Sadako»

Hasta aquí, la fiesta de la paz transcurrió como cada año, se conversó y se hicieron actividades conjuntas con los compañeros y compañeras mayores, se construyeron dos tiras de diez pájaros de papel y se leyeron los buenos deseos.





Comprender el pensamiento de los niños

Es un reto difícil, así que lo planteo con otra pregunta: *¿Cómo podemos hacerlo para saber cuántas tiras necesitamos?*

Rápidamente, los niños y niñas relacionan la representación que hice en la pizarra y lo explican:

- Haciendo las rayas.
- Como hiciste tú.

Y lo empiezan a representar.

Cada niño hace una tira y cuenta hasta diez. Con la ayuda de la maestra, suman de 10 en 10 y entre todos llegan a contar hasta 100.



Efectivamente, han contado entusiasmados, y en los cambios de las decenas han utilizado estrategias muy inteligentes y divertidas, por ejemplo «veintediez» para decir treinta. Les he ayudado a hacer estos cambios y rápidamente han pillado la dinámica.

No han llegado hasta el mil, pero ha sido un gran esfuerzo para ellos. Seguramente, el número 1.000 volverá a salir en algún otro momento del curso y podrán retomar el tema. De momento saben cómo llegar hasta el 100.

Dialogar en situaciones reales

Esta otra experiencia se llevó a cabo con un grupo de 4 años en dos sesiones distintas; en cada una participó la mitad del grupo.

Al primer grupo se les propuso que pensarán en formas que se pueden encontrar en el entorno: en la clase, en la calle, en casa... Una buena manera de provocar es que presten atención a su entorno, que piensen en todo lo que ven cada día sin poner interés en algunos detalles: las formas de lo que ven, de los objetos con los que juegan, los que emplean con diferentes finalidades (ellos o los adultos más cercanos...). Pura geometría. Pura matemática.

-*Pensad... ¿qué formas conocéis?*

-La forma del triángulo del tejado de algunas casas.

-La forma del cuadrado.

-La pizarra es cuadrada...

-Nooooo... ¡no es un cuadrado! No tiene los cuatro lados...

-Sí que los tiene...

-Pero no los tiene iguales. Tiene dos más largos, el de arriba y el de abajo (y hace el movimiento con el dedo... en horizontal).

-*Intenta alejarte un poco de la pizarra, que a veces va bien mirar las cosas desde otro lugar.*

La niña anda hacia el otro extremo de la clase y mira la pizarra otra vez.

-*Y ahora, ¿cómo la ves?*

-Sonríe y dice:

-Tiene forma de rectángulo.

-Sí, es un rectángulo. Y esta pizarra -señala la pizarra de caballete que tenemos- sí que tiene la forma de cuadrado.

-Uno, dos, tres y cuatro... ¡Sí, tiene cuatro puntas de cuadrado!

-Yo también conozco la forma del «rompo».

–¿Del rombo, quieres decir, quizás?
 –Es como un cuadrado, pero gira un poco.
 –¿Y dónde podemos encontrar uno, para saber cómo es?
 –Es como una cometa...
 –¿Qué otra forma conocéis?
 –La redonda... en los paraguas...
 –O en las pelotas.
 –Y el reloj también tiene un cuadrado.
 –¿Sí, y donde nos sentamos de la silla también!
 –Y un corro... es una redonda.
 –La luna llena también es redonda.
 –Y los ojos.
 –¿Los ojos, redondos? No, son así... no son redondos –sigue con el dedo la forma de su ojo, en la cara.
 –Sí, la parte que tenemos adentro sí que es redonda... la parte blanca no, la de color...
 –Para dar la vuelta en coche... una rotonda.
 –¡Los semáforos también son redondos!
 –¡Y tus pendientes, también son redondos!
 –Un tapón de una botella de agua, o de Trina, o de Fanta...
 –Tu cámara de fotos también es un cuadrado... Mira: una, dos, tres y cuatro puntas.
 –¡Pero tiene dos más largas! Es una forma de rectángulo.

Establecer relaciones en contextos matemáticos

Después de este diálogo planteo una nueva pregunta para poder avanzar algo más:

–Y además de todas estas formas que estáis diciendo, se me ocurre una forma geométrica que está



relacionada con la última investigación que estamos haciendo...

–¡La forma de las abejas!
 –¡La de las abejas no, la de la colmena!
 –¡La de las celdas!, que se llama... mmm...
 –¡Geométrico!
 –¿Esto quiere decir como una cinta de medir?
 –¡Nooo!
 –¡Has dicho «métrico»! Como la cinta...
 –¡Pero digo la forma, que tiene seis lados! –Y dibujas en el aire: uno, dos, tres, cuatro, cinco y seis...
 –Y se llama... hex...
 –¡Hexágono!
 –¿Y dónde encontramos esta forma, además de las celdas de las abejas?
 –Solo sabemos esta...

–¿Queréis que probemos de dibujarlo, el hexágono?
 –¿Sí, pero cómo se hace?
 –¿Alguien puede ayudar a Mar? ¿Alguien puede explicar cómo se hace, el hexágono?
 –Una redonda... y seis lados...
 –A ver... intenta dibujarlo...

Y aquí tenemos los hexágonos que dibujaron los niños y niñas del grupo verde:



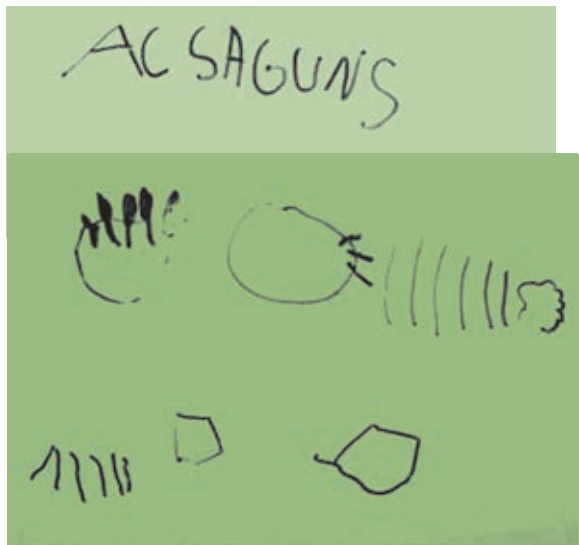
Hace seis palitos mientras va contando del 1 al 6.



Ha hecho el círculo inicial, y después ha acabado su hexágono con los «seis lados».

La niña que lo ha dibujado ha contado hasta tres mientras hacía la redonda, y después lo ha ometado haciendo los tres palitos.





Cuando la otra mitad del grupo ve el trabajo hecho por sus compañeros y compañeras, retomamos la conversación y se hace todavía más enriquecedora.

Introducimos la misma pregunta, y surge esta conversación:

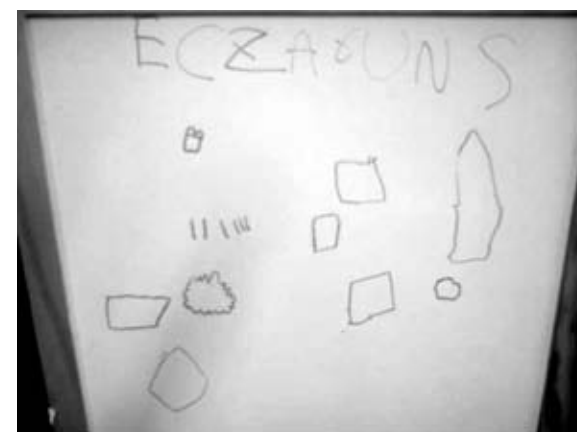
—¿Qué formas podemos encontrar aquí, a nuestro alrededor?

Y los niños y niñas han hecho sus aportaciones, como sus compañeros del otro grupo, basándose en formas geométricas como el triángulo, la «redonda», el cuadrado, el rectángulo..., se arriesgan con la forma del «corazón», de la «media luna», de la «estrella», y cuando vuelve a aparecer el rombo alguien pregunta:

—¿Qué es un rombo?

—¿Le puedes explicar qué es un rombo?

—El rombo es así. —Lo dibuja en el aire—. Es como una cometa. Mira, es así...





–Espera, que yo lo dibujo en la pizarra...

–Es como un cuadrado.

–¡No es cuadrado!

–Pero es parecido.

Y vuelve a aparecer, pero esta vez de manera espontánea, el hexágono:

–Y la forma de las abejas... ¡la forma de la habitación de las abejas!

–¿De la celda, quieres decir?

–Sí, de la celda... donde ponen las crías.

–¡Es la forma de hexágono!

–¡Tienes razón, es la forma de hexágono! ¿Qué os parece si intentamos dibujar uno? Para empezar, tenemos que recordar cuántos lados dijimos que tenía el hexágono.

–¡Seis! ¡Tiene seis lados!

La diversidad de representaciones es una riqueza para el conocimiento

Después de esta aportación, y habiendo recordado ya los lados que tiene el hexágono, todos y todas han querido intentar dibujar el suyo, y este ha sido el resultado:

Se puede comprobar la variedad de interpretaciones, de representaciones, de estrategias para conseguir que su figura llegue a tener seis lados. Y esto es una riqueza para el conocimiento.

Quizás os estéis preguntando: *¿cómo se pueden quedar tranquilas dejando que haya tantas representaciones del hexágono y del 1.000?*

Porque esto surge de una situación real y cercana a ellos, que parte de investigaciones en la clase en las que se les plantea una duda que

transformamos en reto. A partir de aquí, la motivación está garantizada.

Confiamos en la capacidad de encontrar estrategias y establecer relaciones para resolver estos problemas, siempre acompañados por la maestra. Sabemos que es a partir de la experiencia y del ensayo-error que aprenden los niños y niñas. Es muy importante garantizar tiempo y espacio para que cada cual pueda realizar sus procesos de aprendizaje a la vez que los comparte con los demás. Estos momentos de representación diversa nos ayudan a conocer y a comprender cómo piensa cada niño y niña y qué estrategias utiliza. Para nosotros es más importante poner énfasis en este aspecto que no en que cada niño repita, a partir de la copia, un modelo que alguien le ha dado.

A pesar de que cada niño y niña represente el 1.000 o el hexágono a su manera, son capaces de identificarlos en diferentes situaciones cotidianas y darles el valor que corresponde según el contexto. No se trata de situaciones aisladas y descontextualizadas, sino que tienen un significado y una funcionalidad. Hay que decir que solo hemos presentado dos ejemplos, pero que este planteamiento se puede exportar a cualquier situación de la vida cotidiana en la clase.

Solo hay que perder el miedo a hacer algo distinto, y sobre todo confiar en los niños y niñas. Juntos, tomando nuevos caminos que nos llevarán al mismo destino... ■

Ester Moreno y Sara Molina,
maestras de educación infantil

Fisioterapia educativa

Durante la etapa educativa infantil, hasta los 6 años, presenciamos grandes logros en el área sensoriomotriz, cognitiva, comunicativa, social y emocional... Aquí está el entorno natural donde cualquier pequeño conseguirá su máximo desarrollo personal y académico, sumergido dentro de un contexto ecológico maravillosamente enriquecedor, porque se compone de muchas diversidades y desafíos.

Sin embargo, una deficiencia motora (hemiplejía, tetraplejía, espina bífida, parálisis braquial, síndrome de Rett, neuropatía, amiotrofia, artritis...) puede perjudicar sus aprendizajes de manera transversal e irreversible, ya que interfiere con las capacidades para el control postural, la motricidad gruesa y fina, la comunicación...

En nuestra cultura la mayoría de los niños y niñas se escolarizan tempranamente, de modo que el colegio y las experiencias vividas con sus coetáneos se convierten en su principal ocupación.

una intervención global, integrado en el seno de un conjunto de profesionales que organizan inclusivamente los agrupamientos, los espacios y los tiempos.

¿Para qué se actúa sobre los niños y niñas con deficiencias motoras?

La estrategia para aumentar el éxito escolar de estos niños y niñas es reforzar desde la edad infantil determinados objetivos del currículo, como son:

- a) Descubrir su propio cuerpo y el de los otros, actuar con seguridad y aprender a respetar las diferencias.

Y ante la necesidad de un apoyo específico, el fisioterapeuta educativo responde con

María Teresa Aliaga Vega



Malformaciones congénitas como las agenesias, artrogriposis, acondroplasia, etcétera, se reflejarán en la autoimagen.



Las posibilidades de participar con total normalidad se ven limitadas. La escuela debe compensar estas dificultades.



Desatender la falta de sostén cefálico y enderezamiento del tronco impide un acceso fácil al conocimiento (mirar, oler, saborear, tocar).



Aparecen disfunciones en la lateralidad, los seguimientos oculares verticales u horizontales, la apraxia constructiva...

- b) Observar y explorar el mundo que les rodea a través del juego y de la acción.
- c) Adquirir hábitos de higiene, alimentación, vestido, descanso y protección. Sería una negligencia no reducir los riesgos de sufrir problemas clínicos u ortopédicos crónicos como estreñimiento, infecciones respiratorias, deformidades en los pies, displasia de caderas, escoliosis... además del forzoso absentismo escolar.
- d) Desarrollar las habilidades comunicativas a través de distintos lenguajes mediante el movimiento, el gesto y el ritmo. Existen trastornos de coordinación como la disartria, las co-contracciones y las dispraxias que obstaculizan el habla y la gesticulación bilateral.
- e) Iniciarse en las herramientas lógico-matemáticas, la lectoescritura y las tecnologías de la información.

Aportaciones del fisioterapeuta al plan de trabajo

Conociendo las necesidades educativas concretas que tienen los niños y niñas deficientes motrices por sus características, introducimos los correspondientes contenidos que pueden ayudarles a mejorar:

1. Integración perceptiva corporal y espacio-temporal (vestibular, propioceptiva, táctil, visual).



Cuando su cerebro ignora alguna parte del cuerpo, el pequeño tiene conductas espaciales o secuenciales extrañas para el educador.

2. Estimulación de las capacidades de movimiento y de regulación postural afectadas, e inhibición de los automatismos perjudiciales.



Se necesita sostener el peso y equilibrarse para que no falle la bipedestación.



Manipular requiere ser capaz de apoyar, orientar, alcanzar, agarrar...

3. Habilitación funcional hacia la máxima autonomía posible mediante sus movimientos voluntarios.



Planificación y ejecución: resolver situaciones como levantarse del suelo, subir y bajar escaleras...

4. Uso de los materiales necesarios para acceder a los aprendizajes con la mayor independencia posible.



Dejemos caminar al alumno sin frenar sus propios mecanismos de corrección motora.

- Desarrollo de sus funciones motrices vitales (respiración, deglución, peristaltismo, esfínteres) y prevención de complicaciones para su salud debidas a la inmovilidad.



Aprendiendo a expulsar durante la mañana el moco acumulado en los pulmones.

El plan de trabajo contiene alternativas contra la sedestación en W, muy dañina desde el punto de vista óseo.



¿Cuáles son las tareas de los fisioterapeutas en educación?

Nunca debemos olvidar que no solamente actuamos sobre los niños y niñas. La intervención tiene otras dimensiones, y si no entendemos su importancia obrarán en nuestra contra.

La coordinación multidisciplinar y la participación de las familias son imprescindibles para que el plan de trabajo consiga resultados, ya que todos los procesos están ocurriendo simultáneamente.

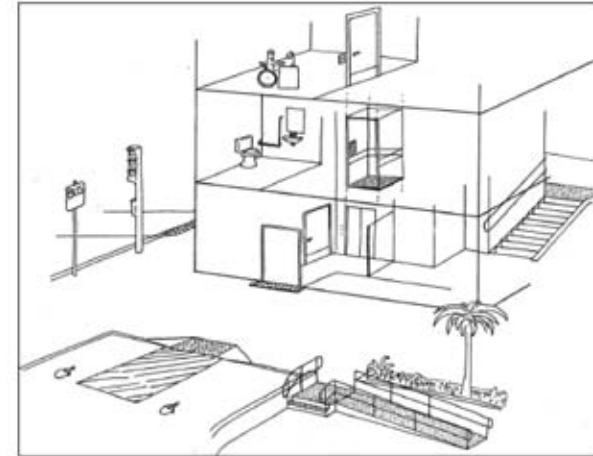
Por nuestra cualificación, los fisioterapeutas somos responsables de valorar al niño con deficiencia sensorio-motora y asesorar continuamente al tutor y al resto de profesionales que colaboran en su educación respecto a:

- Significado del diagnóstico médico: explicar qué sistemas están dañados (piel, musculatura, huesos, articulaciones, vías nerviosas, áreas perceptivas o motoras cerebrales, etc.). Así, una encefalopatía o una lesión medular afectan al control de esfínteres de distinta forma.

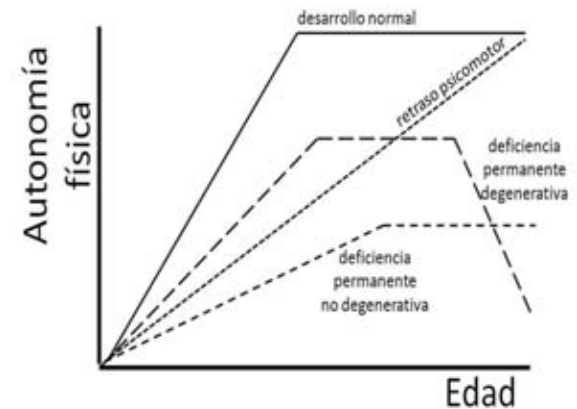
Es arriesgado descuidar un retraso motor secundario o déficit cognitivo, ceguera, autismo, abandono infantil...



- Gravedad de la afectación, que depende de muchos factores, entre ellos las deficiencias asociadas.
- Clasificación según su evolución funcional, para elaborar un plan de trabajo realista.



Un alumno que vaya a utilizar habitualmente su andador o su silla de ruedas debe escolarizarse en un edificio accesible.



Las previsiones ante una lesión perinatal no son iguales que ante una enfermedad hereditaria o sobrevenida.

- Evaluación ajustada: saber qué criterios son demasiado difíciles o imposibles y elegir otros alternativos.

¿cómo trabajamos con los niños y niñas?

Respecto a nuestra metodología, como titulados expertos en el desarrollo neuromotor normal y patológico, aplicamos técnicas biomecánicas y neurológicas especializadas. Las maniobras adecuadas para movilizar pasivamente al niño o niña y para posicionarlo bien alineado varían en cada caso: espasticidad, ataxia, hipotonía, distonías, etc.

Debemos mostrar cómo manejarlo también pensando en protegerle y proteger a sus cuidadores de lesiones físicas. Pero dichas maniobras no son lo mismo que la educación sensomotriz: si queremos que el alumno adquiera habilidades para cambiar de postura solo o para desplazarse (volteo, gateo, marcha, etc.), hay que desencadenar su realización activa.

Utilizaremos, entre otros, la guía verbal, el modelado (imitación), la aproximación por ensayo-error, el moldeado (encadenamiento hacia delante y hacia atrás), la retirada progresiva del soporte físico, la estimulación sensorial y la facilitación muscular.



Adaptaciones del mobiliario y útiles escolares



Los padres deben colocar algunos elementos en casa.



Diseñamos actividades individuales o grupales según el momento evolutivo y los recursos disponibles.

Interacción entre colegio y comunidad

Terminaré recordando (sería demasiado extenso desgarrarlo en esta ocasión) el asesoramiento que podemos hacer sobre las actividades extraescolares terapéuticas, deportivas o de la vida diaria, la coordinación con los centros de atención temprana y con los médicos (neuropediatras, traumatólogos, rehabilitadores, ortopedas, etc.).

Conclusión

Tras veinte años de experiencias en el ámbito de la deficiencia motora, he observado con esperanza que una actuación precoz y eficaz del fisioterapeuta educativo disminuye el impacto curricular que pueda tener sobre el niño.

Más aún, tenemos la oportunidad de dar una respuesta ante sus dificultades que mejore las competencias personales de todos sus compañeros y de los profesionales sobre quienes ha recaído el privilegio de educarlos.

No existe mayor alegría. ■

María Teresa Aliaga Vega. Fisioterapeuta del colegio público Antonio Machado, Albacete.

Bibliografía

- BROGEN, E. *El control postural, clave en las alteraciones del desarrollo*, 2010.
- LEMÉTAYER, M. *Reeducación cerebromotriz del niño pequeño*, 1994.
- MACIÁS, L. *Fisioterapia en pediatría*, 2002.
- OMS. *Clasificación internacional de la funcionalidad, la discapacidad y la salud*, 2001.
- VOJTA, V. *Juegos musculares en la locomoción refleja y ontogénesis motora*, 1992.

En internet

www.sefip.org, www.fisioinfantium.org



Había una vez un padre tan pobre que no tenía nada para comer, ni él ni sus tres hijos. Para poder hacer algo de pan, fueron a pedir prestado un poco de trigo de sembradura, y sembra-

Hoy, un cuento de color... verde

El caballo verde

Elisabet Abeyà

Cuando hagáis vuestro el cuento de hoy, de-searéis encontrar vuestro caballo verde. Este color nos transporta a la naturaleza, al bosque, a la selva, a los matices del mar inmenso, a los productos frescos... Dicen que relaja la vista. Para muchos es sinónimo de vida, de salvación y de esperanza. Por donde hay color verde, puedes salir, puedes pasar, puedes avanzar.

En los cuentos, el color verde está asociado a la suerte y a la solución de los problemas: un anillo con una piedra verde, un gorro verde que te permite ir a todas partes porque si te lo pones te vuelves invisible, las damas verdes que habitan los estanques, la rana que se transforma en príncipe... Y, en el cuento de hoy, un caballo verde que lleva la suerte al protagonista.

ron siete granos; ense-guida salieron unas frescas plantitas daban gusto de ver. Pero he aquí que, al siguiente día, encontraron que una bestia se las había

comido y tuvieron que sembrar siete más. Por la noche, sin embargo, algún otro animal se las volvió a comer, y esto ocurrió muchas veces, hasta que, preocupados de ver que no podían salvar el trigo, decidieron velarlo. La primera noche, lo veló el hermano mayor, que se durmió como un tronco y, cuando se despertó al día siguiente, también encontró que se las habían comido. La noche siguiente las veló el hermano medio, al que le pasó lo mismo, y así perdieron dos noches sin ningún provecho. La tercera noche las veló el hermano pequeño, que por miedo de dormirse se llevó un cántaro de agua; a la que se amodorraba un poco, se remojaba los ojos. A medianoche, salió un caballo blanco para comérsele el trigo. El guarda, que iba provisto con un bastón muy grueso, le arreó un sinfín de palos, y el caballo, asustado, le dijo:

–No me pegues más, que yo te ayudaré en todos los trabajos siempre que me necesites.

Y el chico no le pegó más. La noche siguiente volvió a velar el trigo. A medianoche se le presentó un caballo negro con la boca abierta de par en par, a comérsele el trigo. Así que lo vio, le plantó bastonazo, y el caballo habló y dijo:

–No me pegues más, que yo te ayudaré en los trabajos siempre que me necesites.

Al día siguiente volvió a velar el trigo, y se le presentó un caballo verde que también se le quería comer el trigo, y después de molerlo a palos le dijo lo mismo que los otros dos caballos:

–No me pegues más, que yo te ayudaré en los trabajos siempre que me necesites.

Para ver si se podían sacar la miseria de encima, los tres hermanos decidieron ir a probar fortuna, pero los grandes, que eran muy envidiosos, querían tratar de quitarse de encima al pequeño, porque le tenían manía, ya que él había encontrado quién se les comía el trigo y ellos no. Fueron a una montaña muy alta, muy alta, que costaba mucho de subir, pero mucho más de bajar. Como ya había oscurecido, el pequeño se durmió. A medianoche, los dos hermanos mayores se despertaron y se fueron, bien convencidos de que no podría bajar y se tiraría desde el peñasco. Al día siguiente, cuando el pequeño se vio solo, llamó al caballo blanco, que al punto se le presentó y lo bajó a la tierra plana. Cuando los hermanos mayores llegaron, encontraron el pequeño que ya los esperaba. Se quedaron parados y no salían de su asombro.

Anda que andarás, fueron a parar cerca del mar y se les hizo de noche encima de una roca, desde donde era muy difícil bajar, y, como la noche anterior, dejaron dormido al hermano pequeño, bien convencidos de que el mar se lo llevaría, pero cuando el pequeño se despertó y se vio solo llamó al caballo negro, que enseguida lo bajó, y llegó a la playa antes que sus hermanos.



las haciendas y pasar a ser rey! Esperó a que se hiciera de día, cosa que le pareció que tardaba más de cien años, bajó del árbol, se presentó en casa del rey y le hizo saber que quería pelear con él. Cuando el rey lo vio tan pequeño, y tan poca cosa, se hartó de reír, y enseguida salió a la calle dispuesto a darle su merecido. Antes de ponerse cara a cara, el chico pidió la ayuda del caballo verde, que se presentó, se puso a su lado y, con un soplo, el rey cayó por el suelo rodando como una rueda, sin ánimo de alzarse ni decir palabra. Y quedó muerto. El chico quedó dueño de la corona y de todas las haciendas del rey.

He aquí que llegó a oídos de sus hermanos que era rey porque había oído la conversación del consejo de los siete gigantes, y pensaron que podían ir ellos a pasar la noche en aquel árbol para ver si los gigantes volvían y, en su consejo, decían algo bueno para que ellos pudieran ser reyes de otras coronas. Pero pasó que, cuando ya hacía un rato que estaban escondidos entre

las ramas, se presentaron los siete gigantes gritando como locos, furiosos como un demonio, poniéndose verdes unos a otros, tratándose de charlatanes, diciendo que si has sido tú el bocazas que ha descubierto la virtud del caballo verde. Arrancaron las ramas del árbol para hacerse bastones y cogieron a los dos hermanos sin ni darse cuenta de que eran hombres, pensando que eran ramas, y empezaron a molerse a palos entre ellos, hasta que los siete gigantes quedaron muertos, y los dos hermanos también, dado que, como los usaron de bastones, ya os podéis imaginar cómo quedaron de magullados.

Y aquel muchacho, por listo y buen chico, quedó rey y señor de todas aquellas tierras, sin que para nada le tuvieran que hacer sombra ni miedo los siete enormes gigantes que, sin sospecharlo, le habían descubierto el secreto, ni los dos hermanos que tanto mal le querían. ■

(De Joan Amades, *Folklore de Catalunya. Rondallística*. Editorial Selecta, 1982.)

El hermano pequeño tomó experiencia de lo que le había pasado dos noches seguidas y creyó que junto a sus hermanos más bien perdería que no ganaría, y decidió irse solo.

Anda que andarás, se le hizo de noche en medio de un bosque y, por temor a que si se dormía no pudiera salir algún oso o algún lobo y se lo comiera, se subió a un árbol para dormir. Y he aquí que mientras estaba en el mejor momento del sueño lo despertó un ruido muy extraño. Eran siete gigantes enormes que se acercaban y, con sus pasos, hacían tambalear toda la tierra. Sin poder pensar que subido al árbol hubiera alguien que pudiera oírlos, se sentaron al pie de su tronco para tener un consejo, y el más viejo de los gigantes habló así:

—Yo no entiendo, compañeros míos, cómo por el mundo hay gente tan boba. Ya sabéis que el rey dará su corona y sus haciendas al que sea más valiente que él, se pelee con él y lo gane. Se presentan a cientos y a miles de aspirantes y él los gana a todos como si nada, y los tontos no saben que la fuerza y la valentía no la tiene el rey, sino el caballo verde que alberga en su cuadra. Si algún espabilado supiera apañárselas para que el caballo verde lo ayudara a él en vez de al rey, en un abrir y cerrar de ojos lo habría ganado y tuyas serían la corona y las grandes haciendas que tiene, que tampoco son exactamente tuyas, porque las ganó a otro rey que las tenía gracias a que lo ayudó el caballo verde.

Recórcholis, al muchacho desde arriba del árbol se le pusieron unas orejas de a palmo: ¡cómo se lamía los dedos pensando de qué forma más sencilla había encontrado y sabido cómo podía vencer al rey, quedarse la corona y

La Educación que nos Une

¿Qué aporta una plataforma como la nuestra a la construcción de un discurso educativo contrahegemónico? En primer lugar, creemos, una mirada poliédrica y plural sobre la educación que aborda, desde distintas perspectivas, una escuela que amenaza con pasar de los rígidos modelos conservadores de antaño a los modernos dictados neoliberales.

Nuestra mirada no puede ser solamente la de una parte de la comunidad educativa, sino la de una ciudadanía que va de la mano de los movimientos sociales que han abierto la posibilidad de ese otro mundo posible atento a romper con el modelo político, económico y social heredado y puesto al servicio de una minoría. No podemos cambiar la escuela sin transformar el mundo. No podemos transformar el mundo sin cambiar la escuela. Nada podrá cambiar si no cambia también la percepción social de lo que significa enseñar y aprender, y si no se modifica esa mirada individualista y competitiva con que muchas familias abordan la educación de sus hijos e hijas. También debemos trabajar en el cuestionamiento de ese marco.

Con la incorporación de la Plataforma en Defensa de la Educación Infantil 0-6 hacemos nuestros en La Educación que nos Une los planteamientos que llevan mucho tiempo reivindicándose desde diferentes espacios tras los ataques sufridos a esta etapa, y que después llegarían sistemáticamente a todas las demás. Los más pequeños son los más importantes (y los más vulnerables), y por eso defendemos una educación desde el nacimiento. Estamos convencidos de que la educación infantil es fundamental para una correcta orientación y funcionamiento de los procesos evolutivo, madurativo y de desarrollo en la infancia, factores que posibilitan la felicidad presente de niñas y niños y la educación posterior.

La calidad de las acciones de la educación infantil puede condicionar en buena medida el equilibrio de cada individuo y la potencialidad del proceso educativo posterior, por eso es fundamental que las niñas y niños de estas edades se desarrollen en las mejores condiciones posibles.

La educación infantil es quizá el espacio educativo donde es más evidente que la escuela que necesitamos es una escuela para vivir. Es allí donde aprendemos que somos interdependientes, y

tenemos que esperar, compartir y construir en grupo. También allí descubriremos que la vida buena depende de las lechugas, el agua, los gorriones, el pan, los abrazos, y de las manos que nos los acercan. En definitiva, que somos no solo interdependientes, sino ecodependientes.

Somos una plataforma diversa y abierta que mira a la educación porque es pieza imprescindible para ver otro mundo y mira al mundo porque necesita de él para construir otra educación. Somos conscientes de que nuestro objetivo último no es una escuela digna, sino vidas dignas para las personas en una sociedad justa y sostenible.

No se trata de ofrecer recetas o proponer métodos concretos. Se trata de ofrecer a la comunidad educativa y a la ciudadanía en su conjunto el placer de la utopía. Es la hora de dejar de lado la pedagogía gris, y de ilusionar e ilusionarnos. Se abre un escenario de transformación real del modelo de escuela pública. La escuela pública tiene que ser la garantía de un modelo de ciudadanía crítica y participativa. Debemos así recuperar el debate sobre educación y sacarlo afuera, romper los muros de la escuela, una escuela abierta al entorno físico, social y cultural.



abril 2016
46
marzo

Nuestra portada

La lluvia, los charcos, los ríos, el mar... el agua. ¿Acaso es posible controlar la tentación de tocarla? La lluvia nos regala las gotas cayendo, y los charcos y los juegos, que provocan toda una gran cantidad de sensaciones. Por otro lado, la hipnosis que genera un inocente grifo manando donde el cuerpo de Itziar busca conocer y conocerse. En el patio de la escuela disponemos de un grifo. Una provocación. Poco más que añadir.

En la periferia los adultos, observando y dando seguridad y confianza para investigar y jugar libremente en una situación sencilla y llena de todos los ingredientes que la infancia demanda en sus actos.

Foto: Gorka Goitia.

OSITO

Autora: Else Holmelund Minarik

Ilustrador: Maurice Sendak

Traductora: María Puncel

Editorial: Kalandraka, Pontevedra, 2015

Este es el primer título de la serie Osito, que escribió Else Holmelund Minarik (Dinamarca, 1920 – Estados Unidos, 2012) en 1957. Una familia de osos humanizados protagoniza los seis títulos que la integran, cinco de los cuales fueron ilustrados por Sendak. Este volumen incluye cuatro sencillas historias sobre la vida cotidiana, que utilizan una estructura dialogada que da mucha agilidad a la narración. Además, hay muchas repeticiones y algunas rimas, lo que da ritmo al cuento.

Las ilustraciones de Maurice Sendak (Nueva York, 1928 – Connecticut, 2012), a dos o tres tintas, están inspiradas en los grabados antiguos. La línea protagoniza las imágenes, creando personajes expresivos, tiernos y llenos de alegría. Sendak también da importancia al blanco en los fondos de muchas de las ilustraciones.

Javier Sobrino



Las familias en la web



Los cien lenguajes. Escuela y espacio familiar www.loscienlenguajes.com

Con el lema «No me bajo de Las Nubes», familias y educadoras lucharon durante meses para conservar su escuela, la escuela infantil Las Nubes. La única escuela infantil pública del distrito de Retiro iba a ser subastada, arrebatada al equipo educativo (elegido por las familias) que llevaba diez años dándole vida –y subastada al peor postor, a empresas privadas que con el apoyo de la Administración pública hacen de la educación infantil un negocio.

No consiguieron frenar la subasta, y así fue como el equipo educativo y las familias se quedaron sin escuela.

«No me bajo de Las Nubes» sigue siendo su emblema de lucha por una educación infantil pública digna, pero a su vez se ha convertido en el nombre de una cooperativa sin ánimo de lucro formada por el equipo educativo y las familias. Desde el deseo de ofrecer un lugar respetuoso, amoroso, digno para los niños y niñas, han creado la escuela Los 100 Lenguajes y el

proyecto «Espacios familiares Los 100 Lenguajes». Los espacios familiares ofrecen a los niños y niñas de entre 0 y 3 años, escolarizados y no escolarizados, un ambiente de juego y relación, organizado con espacios y materiales que responden a las necesidades de cada edad. Por otro lado, para las familias es un espacio en el que disfrutar observando el juego de sus hijos y un ambiente tranquilo donde compartir con profesionales y otras familias sus inquietudes, interrogantes y experiencias en un clima de respeto.



Gestionando hijos www.gestionandohijos.com

«Gestionando hijos» es un proyecto de Educar es Todo y tiene como objetivo contribuir a colaborar con madres y padres en su labor educativa. Son un equipo de personas que quiere mejorar el nivel de la sociedad educativa apoyando a uno de sus pilares: las madres y padres que lideran los hogares y la educación de sus hijos.

Parte de la premisa de que madres y padres mejor preparados como educadores darán un presente y un futuro mejor.

Así pues, dando por válida esta premisa, crean ideas que impacten en madres y padres para conseguir su objetivo, que debiera ser el de todos. Podemos encontrar artículos y vídeos de interés, retos (como el de aliarse con los maestros) y enlaces a otros proyectos educativos.



And next comes L www.andnextcomesl.com

La autora del blog es escritora, toca el piano, tiene formación en psicología y en ciencias de la comunicación, y es madre de dos hijos. Uno de ellos fue diagnosticado con autismo. A partir de ahí desarrolló su curiosidad sobre cómo el juego puede ayudar al aprendizaje. Su idea es compartir su propia historia para inspirar y ayudar a otros. Este blog se inició en febrero de 2013 después de muchas peticiones de los amigos para que comenzara a escribir sobre las diferentes actividades que la autora hace con los niños y niñas, y que ellos también podrían realizar en su tiempo de juego con sus hijos e hijas.

Este blog es un mosaico de ideas para trabajar la psicomotricidad, la música, los cuentos, la relación... a través de recursos sensoriales, actividades educativas y manualidades para niños y niñas, recursos para hiperlexia y autismo, consejos de blogs y mucho 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

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

Dirección: Sergio Díez.
Jefe de Redacción: Raimon Portell.
Coordinación: Mercè Marlès.

Consejo de Redacción: Marta M. Álvarez, Verónica Durante, Susana Fonseca, M.ª Adoración de la Fuente, Carmen García, M.ª Cruz Gómez, Gemma González, M.ª Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.ª Paz Pellisa, Maite Pérez, M.ª del Carmen Soto.

Consejos autonómicos

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

Asturias: Marta M. Álvarez, Jorge Antuña, Alejandra Campo, M.ª José Claudio, Herminia Iglesias, Verónica Martínez.

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

Cantabria: Sergio Díez, Ana García Gámez, Alexandra Mediavilla, M.ª Paz Muñoz, Cristina Salamanca, Yolanda Valle.

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

Castilla y León: Virginia Gómez, Ángeles Gutiérrez, M.ª Carmen Sánchez, M.ª Carmen Soto, Rubén Soto.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de A. M. Rosa Sensat. «A. M. Rosa Sensat, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRL-PI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de *Infancia*, o partes de ellas, sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa. Cualquier acto de explotación (reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición, etc.) de la totalidad o parte de las páginas de *Infancia*, precisará de la oportuna autorización, que será concedida por CEDRO mediante licencia dentro de los límites establecidos en ella.»

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

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

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

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

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

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

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.
Fotografía de portada: Gorka Goitia.

Maquetación: Clara Elias.

Impresión: Ingoprint.
 Maracaibo, 15, 08030 Barcelona

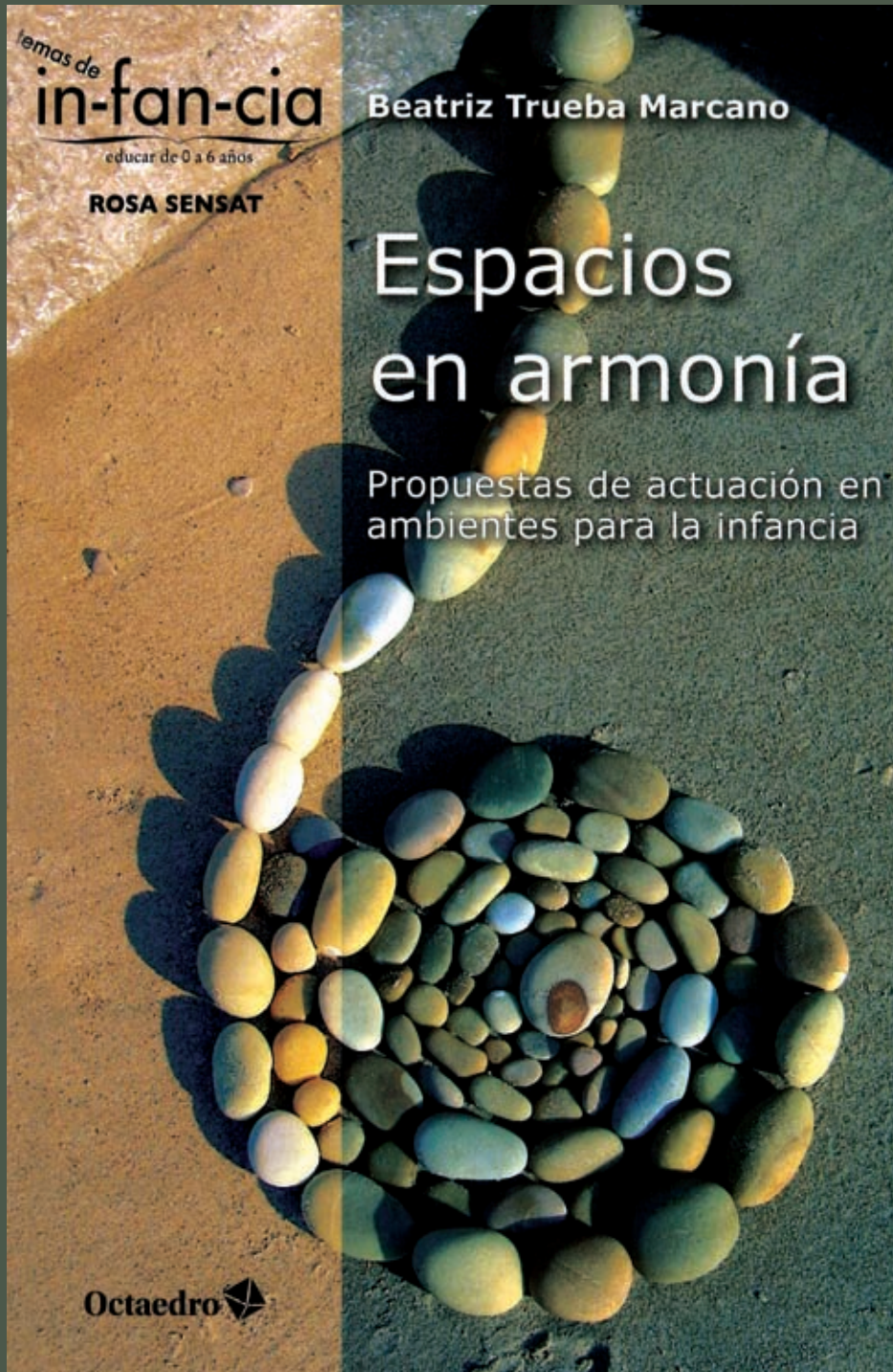
Depósito legal: B-19448-90.

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)



novedad

temas de infancia

Tomando la imagen de infancia como punto de partida, la autora propone un conjunto de principios educativos para estructurar e intervenir en el espacio ambiente. El espacio habla, acoge y conforta, permite, provoca. La escuela se presenta como un lugar hermoso y amable, un espacio que invita, que da sentido y presencia a la vida cotidiana, que viste su ambiente desde la necesaria diversidad de materiales de distinta procedencia. Y muestra la relación entre infancia y adultos como oportunidad de encuentro y de asombro para el descubrimiento y el conocimiento mutuos.



R O S A
S E N
S A T

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**

www2.rosasensat.org/pagina/formacio-a-distancia