

Revista de la
Asociación
de Maestros
Rosa Sensat



in- Educar de
0 a 6 años
fan- Septiembre
Octubre / 2016
159 cia

módulo de revistas

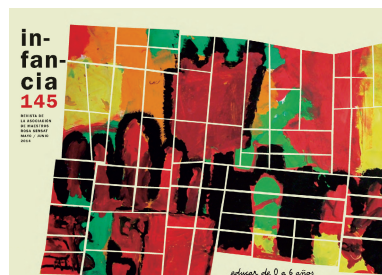
R O S A
S E N
S A T

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

Gratuito
Infancia latinoamericana
(castellano & portugués)

Consulta
y descarga
artículos
y revistas
mediante
créditos

Consulta
de contenidos
clasificados
por temas,
secciones
y autores



www.rosasensat.org

Disfrútalo

Cuando se inicia un curso, se proyectan pequeñas o grandes expectativas: sobre los grupos de niños y niñas y sus familias, con las que tendrás que trabajar; sobre el equipo de la escuela, las compañeras o los compañeros conocidos o nuevos; sobre los propios proyectos o las novedades, que se han pensado para mejorar o renovar la vida del grupo o de la escuela; sobre lo que se podrá descubrir o lo que genera confianza en el proceso de tener cada vez más certeza en el trabajo de cada día.

Una certeza abierta, flexible, que se deja cuestionar porque cada curso es nuevo, en buena parte desconocido, por mucho que conozcas el oficio y por muchos años que lleves haciendo de maestro. Porque en nuestro trabajo de educar sabemos que todo es nuevo, úni-

co, irrepetible, si hay viveza, por lo tanto también hay un espacio para la incertidumbre.

Más allá de lo cotidiano en la escuela, también este curso se moverá en la incertidumbre de si se cambiará o no, de nuevo, la Ley de Educación, sabiendo que cada nueva ley es peor que la anterior para la educación de los más pequeños.

La incertidumbre de hasta qué punto se podrá recuperar la calidad perdida a causa de los recortes, de no saber si todo seguirá igual, y, por tanto, si será un curso nuevo y viejo a la vez en la comprensión de la importancia de fondo de estas primeras edades de la vida, y por tanto de cómo debería ser la educación infantil de 0 a 6 años.

En estos aspectos hay que ser realistas: lo

más probable es que se mantenga la inercia de los últimos años; en consecuencia, en este campo, durante el nuevo curso, habrá que seguir luchando, sin desfallecer, sin que esta ignominia hacia los niños y niñas de estas edades haga tambalear nuestro trabajo con ellos y en la escuela.

Porque el inicio de curso como maestros anima a hacer más y mejor trabajo, a encontrar con quién compartir dudas o aciertos tanto en la escuela como fuera de ella. Porque siempre hay compañeras o compañeros a quien hace felices compartir con otros la ilusión de empezar de nuevo un curso, como quien comienza una nueva vida, pues tienen la certeza de que será único, porque nunca hay ninguno igual.

Si te gusta el trabajo de maestro, disfrútalo.

Página abierta	Reflexiones	Virginia Gómez Martínez	2
Educación de 0 a 6 años	El trabajo en equipo como fuente de conocimiento en educación	Gino Ferri	4
Escuela 0-3	Acercamiento a las artes	Montserrat Nicolás	8
	Comer en brazos	Cecilia Orta	11
Qué vemos, cómo lo contamos	Estructuras de juego con materiales de la vida cotidiana	Carmen Cuesta Rodríguez	15
		Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya	17
Escuela 3-6	La acogida de niños y familias en el parvulario, una oportunidad para crecer	Marta Marín, Ciscu Lombart y Eugènia Fornaguera	19
		El sabor agrídulce de la evaluación	Ángeles Abelleira Bardanca
Infancia y sociedad	Érase una vez... Kalandraka, que cumple su mayoría de edad	M.ª Adoración de la Fuente Fernández	29
Érase una vez	Cuentos de colores: Las tres naranjas de la vida	Elisabet Abeyà	40
Informaciones			42
Libros al alcance de los niños	sumario		45
Mediateca			46

Reflexiones

sobre el artículo de Manuel Ángel Puentes «Pequeños versos, grandes poetas», Infancia, 156

En estos tiempos que corren, en los que todo está impregnado por una visión utilitaria y mercantil de la vida, en los que todo va a un ritmo tan frenético que nos impide disfrutar del presente, necesitamos tiempo en el que simplemente disfrutar de la belleza. En esta línea, el arte en todas sus manifestaciones, y en concreto la poesía, nos ayudarán a desarrollar en nuestros niños el placer de lo estético.

La poesía es un género literario que ha estado arrinconado durante mucho tiempo, especialmente para los más pequeños, ya que su comprensión puede revestir cierta dificultad.

En este sentido, Manuel Ángel Puentes, el autor del artículo, realiza un gran acercamiento al concepto, por un lado introduciéndoles a la alta poesía, con grandes autores como Federico García Lorca, y por otro lado mostrándoles que ellos mismos pueden ser poetas, creadores de sus propios poemas.

Tal y como apunta en «Pequeños versos, grandes poetas», gracias a la creación poética ha descubierto «otra forma de abordar la escuela donde los niños pasan de ser consumidores más o menos activos de la cultura a creadores

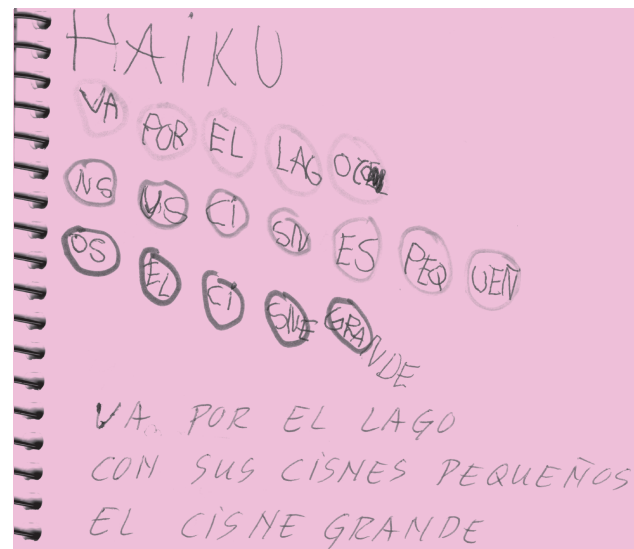
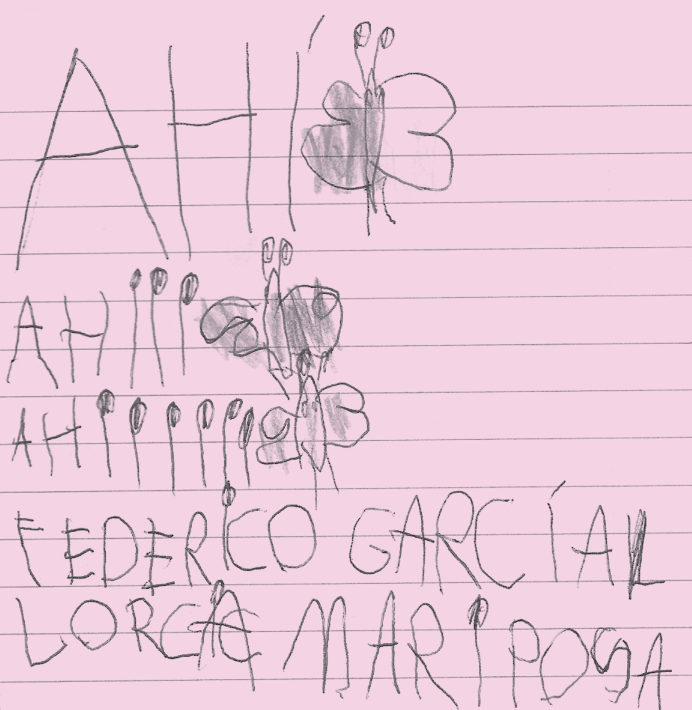
de su propia cultura». Debemos empoderar a los niños olvidando la idea de que ellos sean vasijas vacías que se deben llenar, darles la oportunidad de que ellos mismos lideren la

construcción de su propio conocimiento. En este sentido, William Butler Yeats afirma que la «educación no es llenar un cubo, sino encender un fuego». El papel que el niño desempeña en el proceso de aprendizaje suele ser totalmente pasivo; solo se limita a consumir contenidos ajenos para posteriormente expulsarlos. Estas dinámicas generan modelos de educación bulímica que fomentan (des)aprendizaje en (des)realidades pedagógicas, «donde los maestros juegan a enseñar y los niños a aprender, pero donde realmente nadie aprende».

Virginia Gómez Martínez

Es hora de que haya un cambio de paradigma en la educación en el que pasemos de aprendizaje por simulacro a aprendizaje por experiencia, donde los niños y niñas sean los protagonistas principales de su aprendizaje y dejen de consumir solo lo producido por otros. La creación poética los ayudará en la mejora del lenguaje.

Cada día asistimos al empobrecimiento del lenguaje, cada día somos menos precisos léxicamente, y esto está íntimamente relacionado, entre otras cosas, con que cada día hablamos menos con los demás, algo propio de nuestras sociedades. Ayudándoles los a comunicarse a través de la poesía, les estamos enseñando a vivir el lenguaje. Para ello, el autor del artículo, ha escogido un tipo de poesía japonesa, el *haiku*. Son composiciones que los niños y niñas pueden entender con facilidad, ya que no es necesario que las palabras rimen, consta



simplemente de tres versos de cinco, siete y cinco sílabas respectivamente; es decir, son breves y carecen de cualquier adorno. Debido a la simplicidad del formato, el *haiku* les proporciona una excelente oportunidad para dar libertad a la expresión verbal de forma creativa. Así, los niños y niñas serán capaces de desarrollar el lenguaje de forma artística en consonancia a su conocimiento del mismo.

Muchos de los *haikus* aparecen acompañados por imágenes; de este modo desarrollan tanto el lenguaje visual, como el escrito. Debemos abandonar la visión de la poesía como género único, dejando a un lado las propuestas que están en los libros y dando la oportunidad a nuestros niños y niñas de que cada uno encuentre su propia poética; así potenciamos sus diferentes modos de aprender, mostrándoles otros tipos de poesía como la visual o la escénica. A este respecto, el de tra-

bajar atendiendo a diferentes inteligencias, el autor también lo fomenta en clase traduciendo un lenguaje artístico en otro.

Por último, más allá de lo meramente lingüístico, no debemos olvidar la naturaleza catártica de la poesía, como herramienta para mitigar las tensiones de desafecto, ya sea con uno mismo o con nuestro entorno. Verbalizar pensamientos y sentimientos se convierte en el primer paso para ser capaces de gestionar nuestras emociones.

Sin querer dar una visión utilitaria a la poesía y teniendo muy en mente cómo comencé esta reflexión, aludiendo al desarrollo del placer estético en nuestros niños y niñas, es innegable que hay que reconocer los múltiples beneficios que tiene llevar a las clases la producción de este género.

Virginia Gómez Martínez
Consejo de Redacción de Castilla y León

El trabajo en equipo como fuente de conocimiento en educación

La importancia del trabajo en equipo es uno de los fundamentos que determinan la calidad del proyecto educativo de la escuela. Es un tema que puede parecer sencillo, pero que es muy complejo. Es complejo e importante, y su importancia despunta sobre todo en el momento en el que todo el sur de Europa asiste de forma generalizada a una disminución de los recursos que se invierten en el ámbito educativo, y en particular en la educación de la primera infancia.

Todos los que vivimos con compromiso y pasión nuestra profesión educativa estamos pagando las consecuencias de esta situación, cada día más difícil, porque los recursos que las administraciones invierten en educación disminuyen cada vez más, y se incrementan los recortes.

Ante esto, ¿qué podemos hacer?, ¿hay que rendirse?, ¿perder nuestros deseos y motivaciones?, ¿renunciar a lo que creemos?, ¿dejar de lado nuestros valores?, ¿aceptar que la educación de los niños y las niñas más pequeños sea un hecho marginal, cada vez menos importante en la sociedad contemporánea? ¿Yo pienso que de ninguna manera! ¡Creo que no!

El trabajo en equipo permite desarrollar distintas potencialidades. Entre ellas, cabe destacar sus virtudes como instrumento de formación continua, también en la construcción de escuela democrática y como herramienta para encontrar nuevas energías y esperanzas en los tiempos que nos toca vivir.

Gino Ferri

Y creo que el grupo, las otras personas que junto con nosotros comparten este oficio tan apasionante, es uno de los principales recursos a los que debemos aferrarnos para no rendirnos y dejarnos ahogar bajo el peso de las condiciones complicadas. Solo juntos podremos avanzar de forma positiva y propositiva.

Pero lo que he dicho hasta ahora es solo una simple introducción a las ideas que quiero exponer. Lo que intentaré hacer es comprender el porqué y el cómo el grupo, el trabajo colegial, puede asumir este valor y otros igualmente importantes.

Ahora para mí sería fácil explicar de forma ordenada las condiciones óptimas a través de las cuales se puede desarrollar un trabajo de equipo de manera eficaz. Sería fácil hablar de forma abstracta de estructuras organizativas, de tiempos reconocidos en el horario de trabajo para las actividades que se desarrollan en equipo, de las estrategias que hacen posible el trabajo en equipo dentro del grupo de educadores y maestros. Y quizás aún sería más fácil si hiciera referencia a la realidad a la que pertenezco. Me movería en un terreno seguro, conocido... Pero ¿qué os dejaría?, ¿qué llegaría a comunicaros? Estoy seguro de que correría el riesgo de hacer una argumentación bonita, pero que tendría como resultado subrayar la distancia, la diferencia, la lejanía...



Cada vez que planteo temas educativos, intento ofrecer puntos de reflexión, provocaciones a las personas que me escuchan o me leen, de forma que puedan establecer un diálogo real con la propia experiencia y cultura. Y trato de hacerlo sin la pretensión de dar recetas o modelos válidos universalmente (¡sería profundamente estúpido!), sino más bien buscando, a través de mis palabras, abrir nuevos espacios de pensamiento y de acción. Espacios de pensamiento y acción que cada uno pueda reelaborar para encontrar nuevas soluciones para vivir en la realidad a la

en que uno se sitúa delante de los otros es importante para ser capaz de estar atento a las otras realidades, ser más capaz de escuchar y, por lo tanto, más capaz de crecer también profesionalmente.

Empecemos por intentar definir qué es el grupo. ¿Qué entendemos por grupo? Creo que para responder a estas preguntas tan importantes es necesario empezar por algunas referencias culturales. La psicología social y el psicoanálisis, que se han ocupado de este tema, nos han enseñado que el concepto de grupo está íntimamente ligado a la propia

que se pertenece, tratando de ir más allá de unos vínculos que nos pueden parecer limitadores e insuperables.

En mi experiencia siempre he tenido retornos muy positivos de un planteamiento así. Creo que la forma

naturaleza humana. El ser humano no puede prescindir del grupo. Es con relación al grupo, a los grupos, que cada ser humano estructura progresivamente la propia identidad, le da forma, la modifica y la hace evolucionar dinámicamente en el trayecto de toda la propia existencia. Una escuela psicoanalítica francesa incluso teoriza acerca de que la relación con el grupo empieza antes del nacimiento...

La sociología del conocimiento y la antropología cultural han puesto en evidencia, desde mediados del siglo XX, que la cultura y la propia realidad son construcciones de significados en continua negociación en el interior de grupos humanos. Podríamos decir que son construcciones intersubjetivas dinámicas. Por eso la intersubjetividad es hoy el fundamento en el que se basan las investigaciones producidas por las ciencias naturales. Ya no se habla de datos «objetivos», sino de evidencias aceptadas de forma provisional sobre la base de acuerdos intersubjetivos, susceptibles de ser cuestionados ante la aparición de nuevas posibles investigaciones o teorías.

La epistemología y la psicología cognitiva de orientación socioconstructivista nos han enseñado que el aprendizaje humano no es un hecho individual que afecta exclusivamente a quien aprende, sino que es un proceso que ocurre en relación, en una continua y permanente dimensión de diálogo e intercambio con el otro. Según estas tendencias de pensamiento, que comparto, aprendizaje y construcción del conocimiento son procesos profundamente sociales, procesos íntimamente relacionados con lo que los evolucionistas llaman la naturaleza «ultrasocial» de la especie humana.

Respecto de estas ideas, también la biología y las neurociencias nos ofrecen otros puntos para la reflexión: la especie humana es la única que tiene un cerebro que se desarrolla en más de un 75 % después del nacimiento. Esto nos da una dimensión de la profunda relación con los demás (los progenitores y todos los que cuidan el bebé). Además, el resultado de muchas investigaciones ha demostrado hasta qué punto la dimensión relacional hace incrementar los vínculos entre las neuronas y la capacidad del cerebro de hacer nuevas conexiones.

Con todo esto quiero decir que el trabajo de grupo no es únicamente un aspecto metodológico, sino que está íntimamente ligado a nuestra identidad de seres humanos. Solo reconociendo el valor y la importancia de todo esto podemos comprender cómo hay que vivir el trabajo en grupo

en nuestro oficio. Es solo a partir de este reconocimiento que podemos elaborar estrategias coherentes y llenas de significado, porque, si bien es cierto que el grupo no es solo metodología de trabajo, es igualmente cierto que trabajar en equipo pide estrategias inteligentes, eficaces, que nos ayuden a sentir, pensar y desear el grupo como recurso imprescindible.

Esta última idea ya forma parte de la experiencia de ser niño en los procesos de construcción del conocimiento que viven en el interior de la escuela. Todos los que trabajamos con niños y niñas tenemos numerosos ejemplos que ilustran que los niños están naturalmente predispuestos a vivir el grupo como recurso ineludible para explorar el mundo, para conocer y comprender, para interrogarse y buscar juntos posibles respuestas.

Así pues, nosotros también tenemos que madurar esta capacidad de reconocer el grupo como parte ineludible de nuestra identidad profesional. Será entonces cuando el grupo podrá convertirse en el espacio a través del cual damos forma a la identidad de nuestra escuela. ¿Cómo? En primer lugar, dejando de limitarnos a repetir prácticas consolidadas, y poniéndolas continuamente en discusión, convirtiéndolas en objeto de investigación compartida, en grupo, para comprender su sentido, haciéndolas mutar a la misma velocidad que se modifica la realidad social que nos rodea.

Buscar continuamente el sentido de lo que hacemos es una manera de renovar nuestra identidad de escuela, sin detenernos, encontrando nuevas coherencias entre teoría y práctica que orienten nuestra práctica cotidiana..., aunque a veces es la práctica cotidiana la que nos hace modificar las teorías que nos inspiran. Y estos procesos solo podemos construirlos en grupo, en equipo.

Pienso que este tema tan apasionante ofrece tres mensajes muy importantes hoy:

- Un fuerte sentido de esperanza, porque testimonia la gran responsabilidad que tenemos como educadores a través de la voluntad de ponernos en juego para hacer crecer continuamente la calidad de la experiencia educativa;
- También testimonia la idea de que el conocimiento educativo es un proceso permanente que se alimenta de curiosidad, de deseo de grupo de producir ideas nuevas;



- El valor de la idea de grupo como sujeto, que va más allá de considerar al grupo como una suma de varias individualidades, creando la expresión de un pensamiento colectivo. ■

Gino Ferri, maestro de parvulario en Reggio Emilia

Imágenes del Centre per a la Petita Infància i Famílies J. M. Céspedes

Acercamiento a las artes

Siempre he pensado que las artes forman parte de la vida de las personas a través de la pintura y la escultura, de la arquitectura, de la música y la danza, de la literatura, del cine..., y de vida en la naturaleza, en mi opinión, como primera y más genuina manifestación artística.

Me parece importante, cuando hablamos de acercar las artes a los niños y niñas, el cuidado y la atención que dedicamos a los ambientes de la escuela, y la elección y selección de los materiales que ponemos a su alcance. Estos ambientes, la elección y disposición de los elementos y materiales, deberían tener los atributos artísticos, estéticos y sensoriales que permitan todas las acciones que más saben hacer los niños y niñas, a las cuales se sienten especialmente inclinados y por las cuales muestran una gran predilección. Es decir, observar y descubrir formas, movimientos, texturas, colores, volúmenes,

Creo que, en la escuela, acercar las artes a los niños y niñas tendría que facilitar el acercarlos al conjunto de los signos que forman parte de la cultura, pero, sobre todo, tendría que ser una experiencia de conocimiento compartida con las otras personas.

Montserrat Nicolás

sonidos...; desvelar los sentidos y la curiosidad por las cosas que les suponen esfuerzo e interrogantes; hacer

cosas como si fuera siempre la primera vez; darse cuenta de lo que los rodea, de los cambios, de las cosas nuevas; elegir, comparar, seleccionar, tantear, repetir, verificar, inventar... Porque, en todo esto, los niños y niñas son grandes expertos.

Uno de los primeros aspectos que, en mi opinión, favorece el acercamiento a las artes, y por el que no solo la escuela tiene que velar, sino en el que también las familias pueden participar, es el acompañamiento en el conocimiento del entorno donde viven los niños y niñas. El espacio urbano, con sus variadas arquitecturas, las fachadas de los edificios y de las casas, ofrece ventanas, balcones llenos de flores, portales, forjas, permite observar detalles ornamentales singulares, el paso del tiempo...

Paseando, podemos encontrar esculturas o instalaciones artísticas que pueden propiciar conversaciones acerca de la medida, del material con el que están hechas, imaginar qué pueden ser o qué pueden representar, saber quién las hizo... También despierta la curiosidad de los niños y niñas el descubrimiento de las fuentes y las farolas de las calles, y las plazas ajardinadas o los tenderetes de venta de flores, donde se pueden percibir sus formas, colores, perfumes... Y no olvidemos el bosque y el contacto con la naturaleza: la variedad de plantas aromáticas, la diversidad de animalillos o aves que la habitan, los árboles en las diferentes estaciones del año, con sus medidas, formas, el color de las hojas, la textura del tronco, la dirección de las ramas, la sombra que hacen, sus nombres.

Otro elemento a tener en cuenta es la observación del cielo: en un día soleado, en uno lluvioso o gris, lleno de nubes. Allí se encuentran los elementos que todos sabemos que llaman

Acercamiento a las artes

Siempre he pensado que las artes forman parte de la vida de las personas a través de la pintura y la escultura, de la arquitectura, de la música y la danza, de la literatura, del cine..., y de vida en la naturaleza, en mi opinión, como primera y más genuina manifestación artística.

Me parece importante, cuando hablamos de acercar las artes a los niños y niñas, el cuidado y la atención que dedicamos a los ambientes de la escuela, y la elección y selección de los materiales que ponemos a su alcance. Estos ambientes, la elección y disposición de los elementos y materiales, deberían tener los atributos artísticos, estéticos y sensoriales que permitan todas las acciones que más saben hacer los niños y niñas, a las cuales se sienten especialmente inclinados y por las cuales muestran una gran predilección. Es decir, observar y descubrir formas, movimientos, texturas, colores, volúmenes,

Creo que, en la escuela, acercar las artes a los niños y niñas tendría que facilitar el acercarlos al conjunto de los signos que forman parte de la cultura, pero, sobre todo, tendría que ser una experiencia de conocimiento compartida con las otras personas.

Montserrat Nicolás

sonidos...; desvelar los sentidos y la curiosidad por las cosas que les suponen esfuerzo e interrogantes; hacer

cosas como si fuera siempre la primera vez; darse cuenta de lo que los rodea, de los cambios, de las cosas nuevas; elegir, comparar, seleccionar, tantear, repetir, verificar, inventar... Porque, en todo esto, los niños y niñas son grandes expertos.

Uno de los primeros aspectos que, en mi opinión, favorece el acercamiento a las artes, y por el que no solo la escuela tiene que velar, sino en el que también las familias pueden participar, es el acompañamiento en el conocimiento del entorno donde viven los niños y niñas. El espacio urbano, con sus variadas arquitecturas, las fachadas de los edificios y de las casas, ofrece ventanas, balcones llenos de flores, portales, forjas, permite observar detalles ornamentales singulares, el paso del tiempo...

Paseando, podemos encontrar esculturas o instalaciones artísticas que pueden propiciar conversaciones acerca de la medida, del material con el que están hechas, imaginar qué pueden ser o qué pueden representar, saber quién las hizo... También despierta la curiosidad de los niños y niñas el descubrimiento de las fuentes y las farolas de las calles, y las plazas ajardinadas o los tenderetes de venta de flores, donde se pueden percibir sus formas, colores, perfumes... Y no olvidemos el bosque y el contacto con la naturaleza: la variedad de plantas aromáticas, la diversidad de animalillos o aves que la habitan, los árboles en las diferentes estaciones del año, con sus medidas, formas, el color de las hojas, la textura del tronco, la dirección de las ramas, la sombra que hacen, sus nombres.

Otro elemento a tener en cuenta es la observación del cielo: en un día soleado, en uno lluvioso o gris, lleno de nubes. Allí se encuentran los elementos que todos sabemos que llaman



especialmente la atención a los niños y niñas: el sol, la luna, las estrellas, las bandadas de pájaros, los aviones que pasan...

El acercamiento a las artes a través del descubrimiento del entorno también tiene que propiciar que los niños y niñas sean visitantes de las propuestas que ofrecen los espacios culturales: museos, bibliotecas, auditorios musicales, instalaciones lúdicas... También participan de las fiestas populares de la ciudad, de los pueblos o de las fiestas mayores de los barrios, y se les ofrece la oportunidad de escuchar músicas y sonidos diversos.

Siempre que sea posible, tendríamos que hacer llegar música en vivo a la escuela, para ver y conocer también a los músicos y sus instrumentos, y para acercar músicas que formen parte del propio folclore y tradición, pero de la misma forma las músicas de otras tradiciones culturales que también forman parte de nuestra realidad.

Desde la escuela, también podemos ofrecer información para que las familias participen de

las audiciones y conciertos en vivo que afortunadamente en este momento algunas instituciones promueven para los más pequeños. Pero pongámoslos también en contacto con la música y las canciones de los músicos de calle, con obras de teatro, espectáculos de títeres, montajes de circo, recitales de poemas, narraciones de cuentos y espectáculos de danza.

Además de todo lo mencionado, no podemos olvidarnos de acercar los niños y niñas a los museos. A menudo, estos espacios, ya en su misma arquitectura, son una obra de arte: por sus proporciones, por la materia con que se han construido y por las señales y el tiempo que los han precedido. En este espacio gigantesco que, por ejemplo, encontramos en la cima de un monte de la ciudad, dentro de un gran parque o en medio de una plaza, los niños y niñas podrán contemplar obras de arte que existen desde hace muchos años o desde hace muy poco. Pero el museo no es solo un continente de obras de arte o un espacio de recorrido. Es, sobre todo, un espacio de contemplación que provoca emociones, permite la observación directa, parar la mirada e ir desvelando la sensibilidad hacia la belleza. No obstante, el arte no está solo en los museos, sino también en las pequeñas galerías y salas de exposiciones, en los talleres de artistas anónimos y en las muestras de arte que a menudo se hacen en las calles.

Para acercar las artes a los niños, tiene que haber la práctica del arte a través de los diferentes lenguajes expresivos, y es por eso que la escuela tiene que repensar los espacios y los tiempos para que esto sea posible, y para,



además, favorecer que, poco a poco, los niños vayan aprendiendo a valorar y a tener opinión del entorno y de las experiencias que viven.

«Para ser maestro hay que tener pasión por el mundo y habitarlo.» EULÀLIA BOSCH ■

Montserrat Nicolás, maestra

Comer en brazos

Cecilia Orta

En la práctica diaria de la escuela infantil, los momentos educativos de cuidado personal y atención individualizada –como el cambio de pañal, la alimentación, el aseo...– son los que nos brindan una ocasión única para construir una relación afectiva educativa de calidad, base fundamental para el bienestar y desarrollo autónomo de los niños y las niñas. Dar de comer en brazos es uno de los momentos de trato personalizado más especial.

La clase en la que trabajamos con los más pequeños de nuestra escuela –lactantes que al comienzo del curso tienen una edad comprendida entre cuatro y ocho meses– es muy amplia, por lo que hemos reservado un pequeño espacio para dar de comer. Este espacio, lo separamos del resto con una valla de barrotes verticales que solamente se despliega en el tiempo dedicado a la comida. Las tres educadoras damos de comer por turnos. Es decir, mientras dos dan de comer de manera individualizada a cada niño o niña, la tercera atiende al resto que está en clase. Seguimos cada día una regularidad en el orden en el que los pequeños comen.





Momento íntimo de conocimiento.



Con postura cómoda y relajada en el regazo.

Las miradas se cruzan y dialogan.

Repeto a la decisión de la niña.



La cuchara se detiene a la espera que surja el deseo.





*Momento de beber:
dar tiempo.*

*Las manos
comparten la forma
del vaso.*

*Las manos
comparten la
intención de la niña.*



En el tiempo de la comida, es importante que cada uno tenga su momento de relación plena con la educadora que le da de comer. Un momento íntimo, de sosiego y sin prisas. Un tiempo de relación privilegiada que les puede llevar a sentir placer por este momento. Porque hemos comprobado que, cuando existe un vínculo afectivo estable, una relación de confianza mutua entre el niño o niña y la persona que está a cargo de su cuidado y educación, y si, además, la comida se convierte en un tiempo de calma, intimidad, complicidad, respeto y armonía, los niños y las niñas comen con gusto. Persona adulta y niño construyen un proyecto común en un diálogo continuo.

Antes de ir a buscar al niño o niña para asearle y ponerle el babero, preparamos todo lo que vamos a necesitar: la comida, el vasito con agua, la cuchara y el trapito de aseo. Una vez con el niño en brazos, buscamos una postura cómoda para los dos. La educadora debe tener un buen respaldo y la posibilidad de apoyar el brazo donde el niño descansará su cabeza.

Respetamos su horizontalidad si él o ella no se sienta, se pone de rodillas o de pie por sí mismo. Si ya ha alcanzado la verticalidad, puede elegir comer sentado en el regazo de la educadora.

Nuestros brazos acogen su cuerpo con suavidad, de forma cómoda y segura, y el niño puede mover su cuerpo, brazos y piernas libremente.

El contacto verbal y visual es continuo, y le explicamos lo que vamos a hacer en cada momento. Le enseñamos la cuchara o el vaso,



La boca va a la cuchara.



y le esperamos. Toda nuestra atención se dirige a él o ella, y estamos atentas a sus señales. Se percibe entonces cómo el niño o la niña relaja todos sus músculos y surge ese diálogo que reconforta. El diálogo solo se produce cuando el niño siente que todas sus señales son tenidas en cuenta y participa activamente.

Con un tono de voz sosegado, ponemos palabras a todo lo que va aconteciendo: «Está calentito», «Me gustaría limpiarte la carita», «Parece que tienes hambre», «¿Quieres beber agua?», «¿Ya no quieres más?», «Quizá comas más a gusto la fruta», «¿Quieres este trocito de pera?».

Todas estas ideas, nos parece importante documentarlas y dejar constancia visual de ellas a través de imágenes que narran estas ideas-fuerza para que sean compartidas con las

familias. Así ha surgido un panel que relata esta forma de hacer que consideramos respetuosa con los niños y las niñas, con sus iniciativas, su maduración y sus derechos. ■

Cecilia Orta

Imágenes realizadas por Alfredo Hoyuelos
en la Escuela Infantil Municipal
Printzearen Harresi de Pamplona

Estructuras de juego con materiales de la vida cotidiana

Carmen Cuesta Rodríguez

Los equipos educativos de las Casas de Niños de la Zona Este 9, compuesta por los municipios de Torres de la Alameda, Villalbilla, Anchuelo y Corpa, de la Comunidad de Madrid, organizan distintas actividades fuera de clase para niños y niñas de uno a tres años, en pequeños grupos. Una de las actividades que han empezado a proponer, siguiendo a Javier Abad, son las estructuras de juego con objetos de la vida cotidiana.

Las estructuras que se les plantean tienen una forma determinada, muy pensada, con un orden y una estética.

En un primer momento, les proponen a los niños y niñas que observen la propuesta, y después se les invita a jugar. Les cuesta acercarse y romper el orden de los objetos, pero una vez que alguien se atreve, van todos detrás. Manipulan los objetos de mil maneras diferentes, y «desestructuran» la propuesta desordenándola, creando



su orden.

La tranquilidad solo se ve interrumpida por el ruido de la manipulación de los diferentes materia-

les. Están concentrados, abstraídos, descubriendo las distintas posibilidades de los objetos y las relaciones que establecen entre ellos.



Rollos de cartón, palos y cubos de zinc en la Casa de Niños La Isla de las Arreñas de Anchuelo.

A veces, paran, observan lo que hacen los otros y los imitan.

Según el momento evolutivo de cada uno o su estado de ánimo, juegan solos, al lado de otro, o colaboran en un proyecto de juego compartido.

De vez en cuando, levantan la vista hacia el adulto, para hacerlo partícipe y cómplice de sus acciones y conquistas.

Es un momento de disfrute en la acción y con los logros que consiguen. Sus caras pasan de la máxima concentración a la felicidad.

Al final del juego hay que recoger y poner cada cosa en su lugar;

con ello se trabaja la clasificación de los objetos según sus diferentes cualidades, ayudando a estructurar el pensamiento.

Para terminar, es el momento de la reflexión, y, cuando se les propone poner en palabras a qué han jugado y qué han hecho, también están estructurando el pensamiento lógico. Los mayores son capaces de ir ordenando la secuencia que han seguido en su juego, y simbolizarlo a través del dibujo. ■

Carmen Cuesta Rodríguez
Directora de Zona
de las Casas de Niños



Cucharas, pan rallado y cubos de zinc en la Casa de Niños El Bosque Encantado de Torres de la Alameda.

Cucutrás

Xarxa Territorial d'Educació
Infantil a Catalunya



Repensar la educación 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 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, etc., 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.

Uno de los aspectos más interesantes de la tradición popular es haber incorporado con sabiduría formas de relacionarse y juegos que son el

resultado de una observación continuada de las acciones y reacciones que se han establecido durante siglos entre niños y adultos.

¿Quién no ha jugado al cucutrás con un niño?

Ahora la experiencia cualitativa de vida colectiva permite descubrir cómo los niños y las niñas, desde muy pequeños, juegan al cucutrás por iniciativa propia, si el espacio y los materiales se han organizado para poder experimentar y descubrir.

¿Quién ha visto a los niños y niñas jugar al cucutrás?

Un juego inteligente, emocionante, el juego de ver y no ver, de comprobar una y otra vez si el otro está o no está, cosa que ya sabe, pero que ha de poder tocar, como muestra Pol, de nueve meses, cuando juega con Bruno, de ocho meses.

El cucutrás es un juego de descubrir, de descubrirse, siempre en relación con el otro. Así lo hacen con toda complicidad y dominio Roc, de 22 meses, y Lucía, de 23 meses, o cuando Anna, de 19 meses, con seguridad pide permiso para entrar en un dominio íntimo. ■



La acogida de niños y familias en el parvulario, una oportunidad para **crecer**

Septiembre es un mes emocionante para los miembros que formamos parte de la comunidad educativa de la escuela Vilamagore. El primer día de curso estamos expectan-

tes por conocer a los que se incorporarán al equipo de maestros de la escuela.

En la escuela valoramos y trabajamos por una buena acogida y acompañamiento en la aventura de iniciar un nuevo curso. Y, en estas primeras conversaciones, hablamos de los fundamentos que caracterizan nuestro proyecto. Paralelamente, en estos primeros días también se explica cómo se entiende y cómo se vive el proceso de adaptación de los niños y las niñas que se incorporan por primera vez a la escuela.

Sobre la adaptación se ha escrito y se ha hablado mucho. Más que una fórmula mágica de cómo afrontar este periodo, se ofrece una reflexión sobre cómo se trata en la escuela Vilamagore desde una perspectiva lo más respetuosa posible con el momento evolutivo de cada niño. Unas palabras acompañadas de la valoración de una madre permiten ir comprendiendo cada vez más la importancia de este proceso de entrada en la escuela.

pequeños, los principales protagonistas.

A medida que un proyecto avanza, también evoluciona la manera de concebir este proceso de entrada en la escuela. La escuela Vilamagore, con un proyecto singular basado en metodologías vivenciales y activas, tiene como objetivo conseguir que los niños y niñas adquieran las herramientas necesarias para entender el mundo en el cual están creciendo y poder actuar de forma crítica y creativa. Un proyecto que vela por respetar los procesos madurativos y de vida de los niños y niñas se tiene que cues-

En esta nueva situación, los maestros, las familias y los niños y las niñas deben ir a la una, y establecer relaciones de confianza con el fin de conseguir el bienestar de los

**Marta Marín, Ciscu Lombart,
Eugènia Fornaguera**

tionar cómo desarrollar este proceso de adaptación. Así, creemos en un proceso real y natural, conectado más con la vida, y no tanto como un periodo escolar encorsetado por objetivos, materias y horarios.

Cada niño y niña es diferente y sus necesidades también son diferentes. Las realidades, las expectativas y las necesidades de cada familia son diferentes... Por tanto, cada año la adaptación será diferente y diversa. La adaptación de cada niño será única y singular. Así pues, no podemos pensar en un proceso de adaptación único, ideal y acabado.

Un niño o niña que llega por primera vez a la escuela se encuentra en un espacio nuevo, desconocido, que le puede crear inseguridad, angustia e intranquilidad. Los maestros hemos de estar atentos a cada gesto, a cada palabra, a la expresión de cada niño y niña, para ir ajustando nuestra intervención: habrá quien nece-

sitará medio curso para encontrar seguro este espacio nuevo, habrá quien le costará menos hacer vínculos, habrá quienes no llorarán los primeros días pero la desazón de este periodo quizás les salga más adelante, habrá alguien a quien la jornada escolar se le haga muy larga y podamos prever que solo venga por las mañanas durante un periodo de tiempo...

Tiempo al tiempo

Para que puedan aflorar todos los sentimientos y emociones que comporta una adaptación para un niño o niña hay que darle el tiempo, el espacio, la confianza y el clima para que se sienta realmente él mismo. Hay que entender el proceso de adaptación como una oportunidad y no como una traba a superar. Este proceso ayudará al niño o niña a madurar, a conocerse a sí mismo, a ser más autónomo, a crecer y a enriquecerse con las experiencias que este momento de la vida le ofrece.

A pesar de que es importante que las familias vivan este periodo con la máxima tranquilidad, seguridad y calma para poder transmitirles al niño, quien debe hacer frente a esta situación son los niños y las niñas.

En la escuela Vilamagore cada familia, de forma acordada con la maestra, gestionará la adaptación de su hijo en función de cómo va evolucionando a lo largo de este proceso, compartiendo y acompañando su actividad durante buena parte de la mañana.

El objetivo de este tiempo es encontrar aquel punto justo donde se pueda intuir que el niño tendrá suficientes herramientas y la capacidad de poder empezar a andar sin este acompaña-



miento familiar. Hay que darle la confianza para que esto sea así, cada día se consigue un pequeño hito que marcará un camino. Nadie puede hacer este camino por el niño, lo tiene que hacer por él mismo.

Los primeros días, niño y familia entran juntos en clase y juntos comparten aquellas primeras emociones que les permiten conocer a la maestra, el espacio, los compañeros, los juguetes...

El tiempo no cuenta. Las familias acompañan a los niños y niñas en su actividad: el familiar se sienta con él y los compañeros a





mirar un cuento, es un participante más de un juego de construcciones, es un comensal más de la mesa de la cocinita de la clase, es un jugador más de un juego de *Memory*, de un puzle, de unos encajes, es un escultor de animalitos de plastilina...

Más adelante, la maestra referente empieza a introducir pequeñas actividades de grupo donde las familias también participan, y así va entrando en la vida de la escuela: narración de un cuento, juegos de regazo, pequeñas conversaciones, representaciones con títeres, canciones...

Los niños y niñas deben encontrar estos ratos placenteros para poder estar tranquilos y empezar a animarse a participar en estas actividades a solas.

En estos momentos, las familias, como mejores conocedoras de sus hijos, pueden valorar si dejan que se queden en la escuela un rato más sin su presencia o decidir que ya han tenido una buena experiencia y despedirse hasta el día siguiente.

Al reencontrarse familia y niño, es importante que puedan explicarse y compartir aquello que ha pasado durante el día en aquellos

momentos en los que no han estado juntos. En la escuela Vilamagore, las familias entran y encuentran muestras de lo que ha ido pasando durante el día.

Durante el año, podemos encontrar documentación con los escritos que resumen lo que se ha vivido durante el día, podemos encontrar un juego que se ha jugado, podemos probar una receta que hemos cocinado, podemos disfrutar de un mural hecho entre todos, podemos observar una fotografía de un paseo que hemos realizado, podemos ver el resultado de un pequeño experimento...

Cada día, en las entradas y salidas, la familia y la maestra pueden intercambiar impresiones sobre aspectos y situaciones relevantes ocurridas durante el día.

Con todo esto y poco a poco, los niños y las niñas irán haciéndose suya la escuela y encontrarán un espacio seguro, acogedor, estimulante y agradable para sacar todo aquello que tienen dentro y despertar las ganas de aprender.

Los maestros debemos ser conscientes de que el proceso de adaptación es un momento muy importante para la vida de un niño y para sus familias, tan importante que debemos velar porque se den todos aquellos condicionantes (espacio, tiempo, clima, comunicación...) que favorezcan una adaptación lo más respetuosa y natural posible con las necesidades de estos niños y niñas, y que realmente sea una verdadera oportunidad para crecer.

Marta Marín, Ciscu Lombart y Eugènia Fornaguera,
del equipo de maestros de la escuela Vilamagore



Aparte de lo que todos esperamos que sea la escuela, un espacio para aprender, para mí la escuela es una extensión de la familia. Un sitio donde Joan, por encima de todo, sea feliz, se encuentre a gusto y esté acompañado de personas que lo quieren y a quien él pueda querer.

Lo que la escuela significa para mí y el vínculo que quería que estableciera mi hijo con ella ha formado parte de nuestro proceso de adaptación. Si la escuela es «mi familia», confío plenamente en ella. Confío en que lo cuidarán, lo querrán y harán por él todo lo que consideren necesario. No es una fe ciega, a la familia también se la cues-

tiona, se le pregunta y se crece con ella, pero siempre desde el amor y el respeto.

Por todo ello, para mí la adaptación fue un proceso de conocimiento. Yo, Joan, las maestras del grupo, los otros niños y niñas y sus familias, los otros maestros y el personal no docente, debíamos conocernos, y esto requiere tiempo. El tiempo de poder estar dentro acompañando a Joan, sin un tiempo limitado, o hablando con otros niños y niñas, compartiendo espacios, actividades o necesidades y estableciendo vínculos. Porque sin vínculos de cariño no puede haber confianza, y sin confianza no hay tranquilidad ni felicidad.

Progresivamente se estableció una rutina: llegábamos al espacio, saludábamos a todo el mundo y elegíamos un cuento para leer juntos.

Poco a poco, otros niños y niñas venían a sentarse para leer el cuento con nosotros, creando así vínculos entre ellos y conmigo. A veces Joan estaba con la maestra u otra madre o padre mientras yo leía un cuento a otros niños y niñas, y así poco a poco se creaba una red de relaciones entre todos.

La calma con la que las familias podíamos entrar y salir de la estancia, sin hora límite, sin presión, sin la sensación de que molestábamos o no dejábamos hacer el trabajo a los maestros, nos dio la tranquilidad de hacer un proceso natural, en el que Joan fue descubriendo el espacio, el ritmo y la forma de hacer. Conoció a Mireia como referente, como maestra y como miembro de la «familia» a quien recurrir si se sentía mal cuando yo no estaba. ■

Mireia Llurba, madre de Joan, del grupo de 3 años, en la escuela Vilamagore



El sabor agridulce de la evaluación

Desde el momento en el que acojo a un nuevo grupo de niños y niñas, me gusta evidenciarles lo que en nuestro idioma –el gallego– denominamos «as medras».

As medras son los signos de crecimiento, generalmente referidos a los estirones que dan, a la conformación de su cuerpo, ya que paulatinamente van pasando de casi bebés a niños, a los cambios faciales, a la caída de los dientes, etc. Pero a mí me gusta hacer extensivo ese balance de *medras* a otros muchos indicadores de su crecimiento: la progresiva adquisición de autonomía y de hábitos, la soltura con la que se manejan por el centro, el enriquecimiento de su habla, el control emocional, lo relacional, la complejización de su juego o la ampliación de su mirada y de su comprensión. Todas las personas que trabajamos en esta etapa y que convivimos diariamente con ellos a lo largo de tres

Hablar de la evaluación en educación infantil produce tal avalancha de contradicciones que siempre acaba teniendo un regusto agridulce, unas veces tirando más a dulce y otras más a agrio, en función de si se considera una acción inherente al proceso de crecimiento –en todos los sentidos– o de si se entiende como el mero cumplimiento de una tarea para dejar constancia en documentos institucionales.

produce un sabor dulce, cálido y satisfactorio.

En mi clase, al igual que hay cintas métricas en las que registramos los estirones, hay también paneles y fotografías de ellos mismos a lo largo del tiempo, así como carteles que resumen muchas de las actividades realizadas. Con cada grupo, siempre partimos de una clase en blanco, casi vacía, que se irá llenando de huellas de nuestras vivencias en conjunto, que siempre son un referente de lo aprendido y vivido. No nos gustan las casas diseñadas por un decorador. Preferimos que cada rincón, cada cartel y cada elemento sea el reflejo de nuestro devenir, de modo que, miremos para donde miremos, sepamos cuál es el motivo por

años bien sabemos del salto cuantitativo y cualitativo que dan en estas edades, así como de lo necesario que es hacérselo saber. Esta es la evaluación que me gusta y la que me

el que están ahí. Así, en muchas ocasiones nuestras conversaciones integran esos signos, que actúan como hitos o mojones indicándonos los kilómetros recorridos.

En verdad, no es posible acumular o mantener visible la historia de un grupo a lo largo de tres años, pero en los últimos tiempos los blogs

Ángeles Abelleira Bardanca



As medras, cuánto crecemos.



Ya pesamos más.

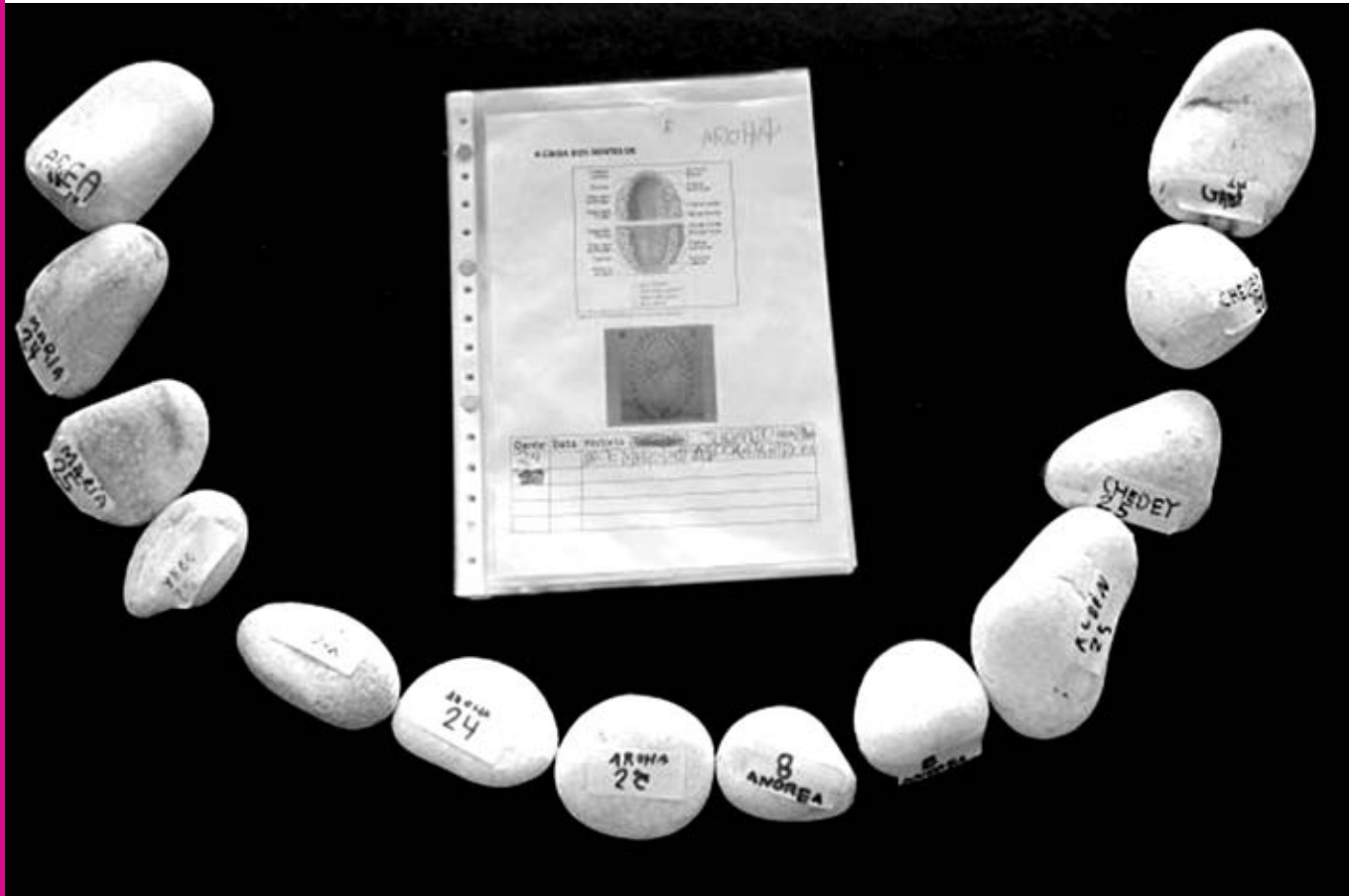
de clase actúan como líneas de tiempo, tanto para los mismos niños y niñas como para las familias y los maestros. Nosotros, con frecuencia, y cuando menos cada remate de trimestre, recordamos mucho de lo realizado revisando todo lo publicado en el blog. Aquí haremos un paréntesis para destacar esta presentación de la web en la mejora de la comunicación con las familias, ya que supone una ventana a través de la que ellos pueden ver lo

Aquí todo crece, también las chayotas.

que tenemos interés en mostrarles (esto es un aspecto clave) y en la conformación de la memoria del grupo.

Otra de las evaluaciones que más nos gustan es la que hacemos los martes, el día de tutoría con las familias, ya que siempre les anuncio que esa tarde recibiré a los padres de alguno de ellos, por lo que pido sugerencias sobre lo que





Homenaje al diente caído. Ver en InnovArte

debo decir sobre esos compañeros. Por supuesto, esto requiere de un aprendizaje para saber destacar lo bueno y apuntar lo mejorable sin que ello resulte intimidatorio para los interesados. Generalmente sus opiniones coinciden plenamente con las mías, y son muy certeras y atinadas; además, casi siempre hacen observaciones que a mí pudieron pasarme desapercibidas. La generosidad, la bondad, la empatía, el compañerismo, las inteligencias y el com-

portamiento quedan perfectamente plasmados en sus comentarios. Todo esto solemos transmitirlo a los padres, para los que resulta sumamente esclarecedor conocer cómo es visto su hijo o hija por los compañeros. Aquí que-remos apuntar que también los acostumbramos a que no todo debe salir de clase: hay cosas que tienen que quedar entre nosotros, no por

su gravedad, sino más bien por confidencialidad, ya que pertenecen a nuestra intimidad como grupo.

En otras ocasiones, y sin necesidad de mediar el tener que «rendir cuentas» ante nadie, cada uno de nosotros podemos hablar sobre lo que se nos da muy bien y lo que no tan bien.

Una valoración al día

De igual modo, nos gusta evaluar nuestra vida en clase y en el centro. Así, habitualmente por las mañanas planificamos la jornada y lo escribimos en el encerado. Al finalizar solemos dedicar un tiempo a valorar si lo hemos cumplido o no, los motivos que nos lo han impedido (incluso consideramos la posibilidad de un mal ajuste), los imprevistos surgidos (con sus ventajas e inconvenientes), lo grato que ha resultado, los incidentes, los percances y las sorpresas del día. A estos momentos de valoración, solemos invitar a otras maestras que intervienen con el grupo e incluso a las monitoras del comedor

escolar, que complementan nuestra visión con sus aportaciones.

Durante la jornada, acostumbro a hacer anotaciones en una libreta sobre los regalos que nos da nuestra vida en común, ya que, como les suelo decir, tengo miedo de olvidarme de tantas cosas buenas que nos suceden, de lo que nos hace reír o de lo que nos sorprende. Ellos no saben que en esa libreta también anoto algunos episodios no tan gratos,

que me pueden dar pistas sobre la situación individual y particular de cada niño o niña. Así, al cabo de tres años juntos, puedo recordar muchas situaciones vividas, analizarlas con la distancia suficiente y valorar la evolución de cada uno. Ahí, cuando iniciamos nuestros ritos de despedida, cuando ya está cercano el momento de partir hacia la nueva etapa de educación primaria, gustamos de dejar constancia de la valoración del grupo, de la percepción que tienen de sí mismos y de los demás.

Intercambio de pareceres

Una vez se fueron para el centro de primaria, concierto una entrevista con su nueva tutora, aunque dejo pasar un tiempo prudencial, ya que prefiero que los conozca sin nada que condicione su mirada. Entonces exponemos nuestras percepciones sobre los niños y las niñas, y sobre el grupo, siempre cuidando mucho de no incurrir en la facilitación de datos o información ya irrelevante por pasada o superada.

Como decía al comienzo, a grandes rasgos, esta es la parte dulce de la evaluación, la que me resulta placentera, la que considero rica y enriquecedora, la necesaria y más útil. No cabe duda de que, con lo anteriormente expuesto, cumpliríamos con las funciones y características de la evaluación, así como con la filosofía evaluadora en infantil. Aun así, debemos complementar los requerimientos documentales, y para ello cubrimos cuantos documentos hay que cubrir marcados por la legislación, teniendo siempre presente que no son más que un requisito, no un fin en sí mismos.



Regalo para su nuevo tutor o tutora en el centro de primaria hecho de 25 cajas dentro de las que hay cartas de presentación de cada niño, escritas por ellos mismos, por sus familias y por la maestra.

Aquí mismo podría cerrar este artículo, y cualquier lector o lectora de la revista podría hacerse una idea bastante aproximada de la

visión sobre la evaluación, así como de la vida en la escuela infantil, y con bastante probabilidad serán todas ellas muy coincidentes. Pero dado que esta publicación llega a las facultades de educación, academias de preparación de oposiciones, administraciones educativas y centros de formación del profesorado, consi-



*Mensajes en botellas con motivo del paso a primaria.
En cada botella, el acróstico de cada uno con sus
mejores cualidades vistas por los compañeros.*

dero que hay que dar un paso más, y al igual que hacemos con los niños y las niñas, hay que razonar sobre lo que está bien y sobre lo que no. Por ello, a continuación apuntaré en lo que se está convirtiendo la evaluación en infantil, las peligrosas derivas que está tomando, que no son otras que las que me producen ese

malestar, esa sensación agria que me hace sentirme mal, para lo que tengo que mentalizarme y autosugestionarme, intentando convencerme de su utilidad, aunque cada vez, según me van pasando los años, se me hace más cuesta arriba.

Algo más que burocracia

La evaluación en infantil no puede reducirse a rellenar documentos, ni confundirla con la entrega de boletines informativos estandarizados a las familias. Las reuniones de coordinación de nivel no pueden limitarse a la selección negociada de ítems trimestrales haciendo una suma de los propuestos por las tutoras y las especialistas. Los ítems utilizados un curso por un grupo no pueden servir exactamente iguales para otro año, ya que los niños y niñas son diferentes, y se supone que los intereses, las circunstancias y la organización también lo son. Las comisiones de evaluación no pueden ser actos de catarsis en los que, en un brevísimo espacio de tiempo, se evalúe a los niños y niñas, centrándose únicamente en los que presentan problemas de comportamiento o en los que portan alguna «etiqueta». La evaluación en la memoria anual de las programaciones didácticas y de nuestro desempeño no puede ser tan solo una suerte de salvoconducto que garantice su validez para el próximo curso. No se puede dar a entender a las familias que los boletines informativos son un compendio de aprobados y suspensos. Los informes de final de ciclo tienen que ser informativos y no losas. No, esto es lo que hay que evitar.

La evaluación debe ser una fuente de aprendizaje, no una clasificación en función de las

«Las llaves están en infantil», intervención artística final de la promoción 2012-2015, en la que plasmamos lo que nos abren en infantil: corazón, cabeza, alegría, generosidad, gusto, los ojos, el olfato...

pruebas a superar. Evaluar en infantil es valorar, poner en valor, destacar. No, desechar. No podemos permitir que se asimile la evaluación de los pequeños a la de niveles superiores ya devastados por la fiebre evaluadora. Aquí debe prevalecer el sabor dulce. Medrar solo puede ser positivo, por ello *as medras* que se producen en infantil tienen que ser

vistas como conquistas o triunfos, nunca debemos permitir que parezcan fracasos.

No quisiera finalizar sin compartir dos recomendaciones como prevención ante el riesgo de esas derivas. La primera es la lectura de lo que Carmen Díez Navarro entiende como narrativas evaluadoras, y la segunda, sobre las contradicciones entre lo que hacemos, lo que decimos y lo que pensamos, magníficamente expuesto por Beatriz Trueba. ■



Bibliografía

DÍEZ NAVARRO, C. *10 ideas clave: la educación infantil*, Barcelona: Graó, 2013.

TRUEBA MARCANO, B.: *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*, Barcelona: Octaedro, 2015.

INNOVARTE EDUCACIÓN INFANTIL, BLOG: «Vida programada o vida real en la escuela infantil», «Evaluar en infantil» (1ª parte), «Evaluar en infantil» (2ª parte).

Ángeles Abelleira Bardanca, maestra de educación infantil, EEI Milladoiro-Ames (A Coruña)

Érase una vez... **Kalandraka**, que cumple su mayoría de edad

Nací un 20 de enero en la ciudad de Pontevedra, cuando mis creadores redactaron unas escrituras y me inscribieron en el Registro Mercantil de Sociedades como empresa editorial. Desde el comienzo –y hasta ahora– he contado con muchos amigos que me han ayudado a crecer: escritores, ilustradores, librerías, bibliotecarias, mediadores... Entre ellos, especialmente, Xosé, Manuela, Maribel y Gonzalo; también profesores como Oli, Antonio Rubio, Chema Heras y Pilar Martínez, y grandes maestros como Federico Martín. Tengo muchas más personas que me cuidan y alimentan, pero no os las voy a desvelar en este momento.

M.^a Adoración de la Fuente Fernández

Un viaje de mil millas comienza con el primer paso.
LAO-TSE

Os estaréis preguntando por qué me pusieron el nombre de Kalandraka. Mis padres me han contado que así se llamaba un grupo de teatro para niños que había en Pontevedra, del cual ellos formaban parte. Y en el seno de ese grupo nació la idea de crear la editorial.





La primera vez que me presentaron al público fue el 2 de abril del año 1998, coincidiendo con el Día Internacional del Libro Infantil y Juvenil. El escenario fue la galería Sargadelos, en Pontevedra, y ahí aparecí yo con mis cuatro primeros títulos, todos publicados en gallego: *Os tres porquiños*, *A casaña de chocolate*, *O ganapán das palabras* y *Mago A e Mago B*.

Dicen mis creadores que su primera intención era editar en lengua gallega, en formato de álbum ilustrado, cuentos tradicionales, de los que en aquella época había muy pocos publicados, obras inéditas de autores actuales, y tradu-

cir los grandes álbumes que ya eran un referente internacional en el mundo de la ilustración. Tenían una gran experiencia en actividades de animación a la lectura y percibían la demanda de ese tipo de libros. Ellos organizaban encuentros de literatura infantil y juvenil, talleres de escritura, sesiones de cuentacuentos... Y también participaban en cursos de formación del profesorado –tanto los organizados por los centros de formación de la Consellería de Educación como los organizados por los movimientos de renovación pedagógica–, por lo que mantenían una constante comunicación con el profesorado y

con las bibliotecarias más activas. Leían, viajaban y regresaban cargados de libros que aún no habían llegado a nuestro pequeño país.

Cuando se iniciaron en la edición recibieron el apoyo entusiasta de los equipos de normalización lingüística (ENL) que habían aparecido en todos los centros educativos de Galicia, según establecen los reglamentos orgánicos de los centros, normativa autonómica promulgada en 1996 y 1997.

En 1998, el primer año, el catálogo de Kalandraka ofertó 15 títulos y, el segundo año, 25 títulos nuevos más.



En el año 2000, el proyecto editorial de Kalandraka se convirtió en plurilingüe, porque se amplió a todas las demás lenguas peninsulares oficiales: castellano, catalán, euskera y portugués. Uno de los motivos por los que se tomó esta decisión fue la buena acogida que los libros de Kalandraka tenían ya en Galicia y en los numerosos encuentros que se realizaban con profesorado, bibliotecas y librerías a lo largo de toda la geografía peninsular: Madrid, Portugal, Cataluña...

En la editorial eran conscientes de la importancia de las primeras lecturas para los niños y niñas que se iniciaban en la maravillosa aventura que es leer. Admiraban algunas publicaciones europeas por su calidad estética y estaban atentos a las propuestas más diversas.

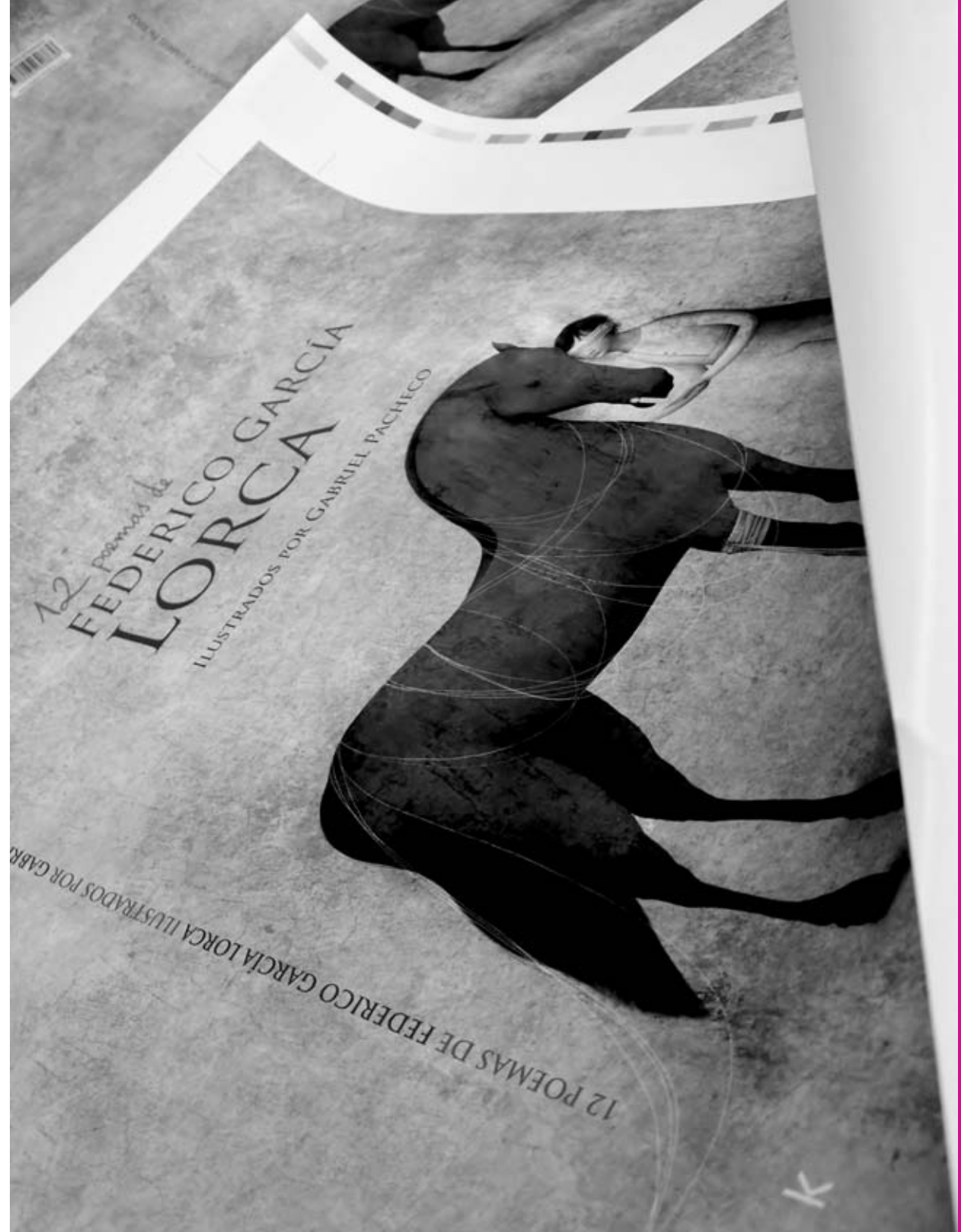
Entre sus objetivos estaba poder publicar libros de gran calidad estética y literaria, libros que sedujeran y perduraran en el tiempo.

La importancia de la imagen

El álbum ilustrado, decía Kveta Pacovsca, es el primer museo al que se acercan los niños y las niñas. La propuesta gráfica de un álbum nos puede transmitir sensaciones, estimularnos; en definitiva, ayudarnos en nuestra educación estética, visual y afectiva.

Conscientes de la importancia de la imagen en la formación integral del individuo, en Kalandraka nos propusimos acercar a los lectores distintas técnicas de ilustración, diferentes maneras de ver y entender el mundo. Un mundo rico en diversidad.

Cuando recibimos un texto que deseamos publicar, valoramos cuál es el estilo de ilustra-





ción que mejor lo puede acompañar y agrandar. En ocasiones, es la misma persona la autora de texto e ilustración, de modo que el diálogo entre texto e imagen es unipersonal. Cuando los autores son distintos, se establece una relación dialéctica que permite que el texto narrativo crezca, acompañado de la propuesta plástica.

En la editorial manejamos un enorme archivo de ilustradores e ilustradoras, con cientos de propuestas de artistas de diferentes países. Nos gusta el mestizaje y la posibilidad de que se establezca el diálogo entre creadores de distintos lugares. Esto nos ha permitido, por ejemplo, disfrutar del trabajo del ilustrador brasileño André Neves para el texto *Orejas de mariposa* de

la asturiana Luisa Aguilar, o de las deslumbrantes imágenes que el mexicano Gabriel Pacheco nos regaló para doce poemas de Federico García Lorca, entre otros.

En el catálogo de Kalandraka hay autores e ilustradores actuales de muchos países: España, Portugal, Italia, Argentina, México, Brasil..., además de los grandes clásicos ame-



ricanos y europeos que han sido traducidos a muchas otras lenguas.

Diariamente pueden llegar a la editorial más de quince proyectos con la ilusión de que puedan ser publicados. Es una cantidad enorme para gestionar, teniendo en cuenta que solo publicamos unos cuarenta títulos al año. Desearíamos contestar rápidamente a todos, pero, debido al gran número recibido, nuestra respuesta puede tardar meses. Nos llegan muchos más trabajos de ilustración que textos, y observamos con pena que la calidad de los textos es inferior si la comparamos con las propuestas plásticas. Pensamos que una de las causas es que hoy en día hay muchas más personas con for-

mación en diseño e ilustración gracias al avance de la tecnología, al aumento de los estudios especializados en diferentes universidades y centros de formación, y al crecimiento exponencial de la oferta de libros ilustrados: álbum, cómic, etc. Por contra, la tarea de la escritura, aparentemente menos visible, no ha crecido en la misma proporción que las propuestas gráficas.

Los premios

El año 2012 fue muy importante en la biografía de Kalandraka, porque el Ministerio de Cultura nos otorgó el Premio Nacional a la Mejor Labor Editorial Cultural, un premio que se le concedió por primera vez a una editorial gallega.

También fue la primera vez que se premió a una editorial especializada en libro infantil. Podemos estar satisfechos, porque este galardón se suma a otros muchos reconocimientos recibidos a lo largo de nuestra trayectoria, desde el primer Premio Nacional de Ilustración que recibió Óscar Villán en 1999 por *El pequeño conejo blanco*, hasta el tercer Premio Nacional a los Libros Mejor Editados de 2015 en la categoría de Obras Generales y de Divulgación por Fernando Pessoa, antología poética.

Pero, además de recibir galardones, tenemos la responsabilidad de organizar y otorgar dos de los premios más importantes en el campo de la LIJ actual.







Uno es el Premio Internacional Compostela de Álbum Ilustrado, organizado con el Departamento de Educación del Ayuntamiento de Santiago de Compostela. Este certamen se enmarca en el contexto de la Campaña Municipal de Animación a la Lectura que, desde 2001, convoca a miles de escolares y familias en torno a los libros, la narración oral y el arte de la ilustración.

El otro es el Premio Internacional Ciudad de Orihuela de Poesía para Niños, en colaboración con la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Orihuela, tierra natal del poeta Miguel Hernández. En sus primeras ocho ediciones han sido premiadas obras de autores de España, México, Chile y Argentina.

¿Hacia dónde camina Kalandraka?

Uno de nuestros trabajos más recientes, *Non hai berce coma o colo*, tiene que ver con las primeras edades, las primeras voces, la primera poesía que reside en las nanas. Bebe de la tradición oral y la música de raíz. Es un proyecto de los músicos y profesores Magoia Bodega y Paulo Nogueira, que cuenta con ilustraciones de Mariona Cabassa y la colaboración de destacados intérpretes de la música gallega.

Seguimos apostando por la colección Makakiños, impulsada desde la Asociación BATA de Tratamiento del Autismo y dirigida a personas con necesidades de apoyo educativo. Es una iniciativa necesaria y pionera, una experiencia

altamente gratificante en la que Kalandraka participa con mucha ilusión para acercar los libros y la lectura a los más pequeños y ayudarlos en el difícil camino de la integración. Son libros escritos con SPC –sistema pictográfico de comunicación– e ilustraciones adaptadas a las características de los receptores. En Makakiños se pueden encontrar desde cuentos tradicionales hasta obras de autor, pasando por libros que los ayudan en su día a día.

Entre los nuevos retos figura la traducción al gallego de autores clásicos de la pedagogía y la educación como Francesco Tonucci, Mario Lodi, Lev Vygotskij o Maria Montessori, entre otros. El catedrático de la Universidad de San-



tiago de Compostela Antón Costa es el coordinador de esta nueva colección.

Poesía, narrativa, arte o conocimiento del medio son otros géneros que forman parte del catálogo de Kalandraka y que llegan a los lectores bajo el sello editorial Faktoría K de Libros.

«Los libros para soñar» viajan por el mundo a través de la participación de la editorial en las principales ferias internacionales del sector: Bolonia, Frankfurt, Guadalajara, Buenos Aires... Fruto de esos viajes son las traducciones a coreano, chino, japonés, árabe, alemán, francés o inglés, para que niños y niñas de otros países puedan acceder a su lectura.

«Libros para soñar» es el lema de Kalandraka, y es también el nombre de nuestra librería especializada en literatura infantil, situada en pleno Casco Vello de Vigo.

Además de ofrecer una amplia variedad de materiales para prelectores, primeros lectores, lectores autónomos e incluso público adulto, en Libros para Soñar se desarrolla una completa programación de actividades de animación a la lectura, con cuentacuentos, encuentros con autores, talleres de plástica creativa, sesiones para bebés, exposiciones de ilustración...

Actividades semejantes también se realizan en el Espacio Kalandraka, situado en el Barrio de las Letras de Madrid desde hace más de dos años.

En Galicia, en Madrid, en Barcelona, en Sevilla, en Portugal, en Italia, en todos estos lugares hay personas trabajando con entusiasmo para que los «libros para soñar» lleguen al mayor número de lectores posible en una empresa en la que se ha implantado la jorna-

da laboral de treinta y cinco horas semanales.

Me llaman Kalandraka. Y esta es la historia de dieciocho años de compromiso con los lectores de ayer, de hoy y de mañana. Dos de los fundadores de Kalandraka, Manuela Rodríguez y Xosé Ballesteros, nos han dado la información necesaria para poder elaborar este relato en primera persona sobre la trayectoria de una editorial con vocación de seguir alcanzando nuevas fronteras, emocionando, aportando conocimiento, entreteniéndolo y alimentando nuestra imaginación.

Tomando prestadas las palabras de Álvaro Cunqueiro: «*mil primaveras más*» para Kalandraka. ■

M.^a Adoración de la Fuente Fernández es miembro del Consejo de Redacción de Infancia en Galicia.



Hoy, un cuento de color... naranja

Las tres naranjas de la vida

Elisabet Abeyà

Las tres naranjas como símbolo de vida y de amor aparecen en otros cuentos y se dejan ver por primera vez en el siglo xvii en Italia, en *Il Pentamerone* de Giambattista Basile. El naranja es un color alegre, símbolo de vida, propio de los estados de transición y de cambio. Su existencia suele durar poco. Así, lo encontramos cuando pasamos del rojo al amarillo, de la leña a las brasas, de la noche al día... Para el hinduismo y el budismo es un color sagrado, y quienes lo visten en sus túnicas nos están indicando una voluntad de renovación: el color de quien aprende. En este cuento, las tres naranjas simbolizan también un tránsito para el protagonista: de la enfermedad a la salud, de la soledad al amor.

Había un rey, de un país muy rico y poderoso, que tenía un hijo muy enfermo al que ningún médico entendía el mal. Un día una viejecita le dijo que su hijo se curaría si podía encontrar las tres naranjas de la vida. El chico decidió irse por el mundo en búsqueda de estas naranjas.

Anda que andarás, caminó por unos bosques espesos hasta que se le hizo de noche. Vio, muy lejos, una luz, y él que fue para allí y se encontró que era una casa. Llamó y pidió posada. Le salió una viejecita y le dijo que ya podía irse a toda prisa, porque su marido era un gigante que si al venir lo encontraba se lo comería, porque se comía a todos los huéspedes. El muchacho, sin embargo, insistió, y la anciana le dio acogida.

Cuando llegó el gigante, desde la puerta se puso a gritar: «¡Qué olor de carne humana que siento!». Su mujer le explicó que había recogido a un muchacho enfermo que iba en busca de las tres naranjas de la vida. El gigante se compadeció del príncipe y le dijo que no sabía dónde podían encontrarse estas naranjas, pero que ya lo acompañaría a casa de la Luna, que, como recorría todo el mundo, tal vez lo sabría.

Al día siguiente, por la mañana, se lo cargó a los hombros y en cuatro zancadas lo llevó a la otra parte del mundo y lo dejó en casa de la



Luna, que era una gran giganta. Una vieja que había tampoco le quería abrir por miedo a que la Luna se lo comiera, pero por fin lo acogió.

Cuando vino la Luna también se lo quería comer, pero finalmente lo atendió. Le dijo que no sabía dónde estaban las tres naranjas que pedía, pero lo guio para que fuera a casa de otro gigante que era el Viento, que corría más que ella y se metía por muchos sitios donde ella no podía entrar.

Llegado el muchacho a casa del Viento, le pasó como en casa del gigante y de la Luna, pero el Viento también lo atendió y le dijo que sí, que sabía dónde estaban las tres naranjas que pedía, y, ¡zas!, de una ventolera lo llevó, desde su castillo, que estaba en lo alto de una gran montaña, como el de la Luna, a un valle espeso, quién sabe dónde de lejos, donde había un jardín en el que se criaban las tres naranjas de la vida.

El Viento previno al mozo que las naranjas estaban guardadas por un dragón feroz que lo mataría, y le dijo que debía procurar partir las

naranjas y matar una de las pequeñas palomas que encontraría dentro; hecho esto, podría matar al dragón.

El príncipe entró en el jardín, cogió las naranjas y, enseguida, partió una, pero la pequeña paloma de dentro se le escapó. Partió la otra con todo cuidado, pero tampoco pudo evitar que la paloma huyera. Partió la última y la pequeña paloma también le huía, pero aún tuvo tiempo de cogerla por la cola y la mató. Al momento, salió el dragón enfurecido, como queriendo comérselo, pero el príncipe le cortó la cabeza con la espada. De la cabeza saltó una gran piedra de diamantes que, al caer al suelo, se convirtió en una gentil doncella a quien hacía muchos años que el dragón tenía encantada. Cuando partió la última naranja, el mozo recobró la salud y, como le gustó la princesa y a la princesa le gustó él, se casaron.

Y quien no se lo quiera creer no beberá vino de la calabaza ni saldrá a bailar a la plaza. ■

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

Les tres taronges de la vida



51 escuela de verano de la A. M. Rosa Sensat. Conclusiones tema general: «Bien común, en construcción»

Hace cincuenta y un años que la Escuela de Verano de Rosa Sensat apuesta por la innovación y la renovación pedagógica, con lo que esto significa histórica y socialmente. La Escuela de Verano es una fiesta, una fiesta de la educación, no nos cansaremos de decirlo. Una fiesta hecha de reencuentros, reflexiones compartidas, sorpresas, interpelaciones, intercambios, nuevos conocimientos y aprendizajes...

Dentro de la escuela de verano está el tema general, un clásico. Hemos de decir que este año elegirlo no nos costó mucho. Hacía poco que habíamos leído *Repensar la educación*, el último informe de la UNESCO, en el que se advierte que se están difuminando los límites entre educación pública y educación privada y que se pregunta cómo se puede proteger el principio fundamental de la educación como bien público en el nuevo contexto global en el que tiene lugar la educación. Y es en este marco en el que se contraponen un concepto que tiene su origen en la economía de mercado, el bien público, a un concepto

basado en las relaciones existentes en una sociedad: el bien común.

Este texto nos hizo pensar, pensar en un concepto del que hablan tanto los representantes de posiciones neoliberales como los políticos de izquierda. Todo el mundo habla del bien común, pero tenemos el sentimiento de que no se interpreta de la misma forma, ni se quiere decir lo mismo.

Queríamos ir más a fondo, y creímos conveniente profundizar en la reflexión acompañados por voces expertas que a la vez nos dieran elementos para tener una mirada más profundizada. ¿Y qué mejor que hacer este ejercicio de reflexión en el marco de la Escuela de Verano? Es un marco en el que confluyamos todas aquellas personas interesadas en la educación, pero fundamentalmente en una educación emancipadora y comprometida, en una educación que incluye a todo el mundo... ¿Podríamos decir que trabajamos para que la educación sea verdaderamente un bien común?

Los límites de la naturaleza y de la humanidad

Para entender el concepto de común debemos empezar por la vida humana y por el lugar donde se desarrolla esta vida: la naturaleza.

La vida humana es imposible sin la relación con la naturaleza. Para sos-

tener la vida humana debemos ser conscientes de que los seres humanos somos ecodependientes, porque dependemos de la naturaleza, y que somos interdependientes, porque nuestra vida en solitario es imposible. Debemos ser conscientes de que la vida humana, los cuerpos humanos, son limitados y vulnerables, y que necesitan el cuidado de los demás, sobre todo en algunas etapas de la vida. Por lo tanto, debemos tomar conciencia de estos límites: los humanos y los de la naturaleza.

Hoy vivimos en un marco cultural, económico y político que da la espalda a todas estas necesidades y límites. Estamos en una situación de urgencia, y no se puede plantear un crecimiento ilimitado porque la naturaleza es limitada. Debe haber un principio político urgente para que toda la sociedad se reproduzca de forma justa y en total equilibrio con la naturaleza, ya que funcionar al margen de la vida y al margen de los límites de la Tierra es lo que nos ha llevado a la actual crisis del planeta.

Desde este punto de vista, entendemos por común todo aquello de lo que dependemos para vivir: la fotosíntesis, la regulación del clima, el ciclo del agua, el conocimiento... Por lo tanto, lo común es lo que necesitamos para estar vivos, y se define, precisamente, porque hay

una comunidad que lo usa, lo cuida y lo gestiona, siendo consciente de que el común tiene sus límites.

El bien común como principio político

Para que haya comunes debe haber comunidad, y es por eso que todo lo común no debe ser de nadie y debe ser de todos, y tampoco puede tener un uso sin restricciones, sino que debe estar gestionado por la comunidad.

¿Cómo se concibe el bien común? ¿Cómo se gestiona? Lo común es central para la vida, y tiene que haber un control ciudadano fundamentado en la construcción de movimientos sociales, porque no son tiempos de estar solos. Hay que articular una comunidad que nos permita transgredir, desobedecer y construir.

En nuestra sociedad capitalista hay una reducción del concepto de valor asociado al precio: sabemos el precio de todo y el valor de nada. La acumulación de objetos, de propiedades, en vez de liberarnos nos hace esclavos, no nos deja ser autónomos frente al destino y sus constantes inmutables, y nos impide velar por la dignidad de nuestras vidas. Estar pendientes de la conservación de los objetos, de la propiedad, hace que no dediquemos parte de la vida –la única que tene-

mos- a la propia vida, al amor, a la amistad, a la fraternidad, a los sentimientos, a las emociones...

Y es por ello que, para construirnos, tenemos que ir construyendo el bien común...

Del yo al nosotros

La humanidad es una especie que sin cooperación no habría sobrevivido... La condición humana tiende a satisfacer las necesidades individuales antes que las colectivas. Pero ¿por qué no podemos volvernos un poco más cooperadores y algo menos competitivos, si es lo suficientemente claro que todos saldríamos ganando?

Debemos pasar del individualismo a la cooperación, del yo al nosotros, asumiendo la solidaridad y la cooperación como motor imprescindible para alcanzar los compromisos que vinculan la vida social de las personas.

Asumir la responsabilidad individual significa implicarnos en lo común para responsabilizarnos del otro y de uno mismo, porque aspiramos a una vida digna y sabemos que la única posibilidad de obtenerla es colaborando entre todos. Es por ello que no hay más opción que la ética. Y eso se aprende practicándolo desde la infancia: la interiorización de los valores de coherencia, responsabilidad, respeto a la dignidad propia y ajena, que no derivan nunca de la

imposición legislativa ni de ningún código revelado, sino de la práctica basada en el aprendizaje cotidiano.

Desde la escuela, tenemos que hacer vivir a las nuevas generaciones la importancia de la implicación para hacer un mundo mejor y más sostenible.

Tiempos y espacios para la reflexión y la acción

Necesitamos políticas de territorio y políticas de tiempo. En buena medida, la crisis ecológica la podríamos leer como un choque entre los tiempos de la vida humana y los tiempos del mercado. Porque los tiempos del mercado son lineales, veloces y supuestamente irreversibles, mientras que los tiempos de la naturaleza, de la historia y de la vida de las personas son lentos y cíclicos. Incluso la democracia y la política requieren mucho tiempo. Necesitamos tiempo para vivir de una manera razonable, justa, sostenible y digna.

Así pues, para construir el bien común necesitamos reflexión y acción. Una reflexión que también requiere tiempo, y que es imprescindible para pensar cómo podemos ser coherentes con lo que pensamos.

La acción debe orientarse a hacernos sentir partícipes a todos, y es aquí donde planteamos que se debe repensar cómo deben ser los tiem-

pos y los espacios para aprender, que no se limitan a la educación formal, sino que se extienden a lo largo y ancho de la vida. Necesitamos tiempo para favorecer procesos lentos de observación y reencontrarnos en ellos, y reanudar el uso de espacios, de dentro y de fuera, que favorezcan relaciones de encuentro y de construcción común.

La educación, un bien común

La educación es uno de los bienes comunes más preciados, y que hay que preservar. Memoria, cultura y conciencia son los valores que la educación debería transmitir. Y también hay que entender que la educación es mucho más que enseñanza, porque todo hecho educativo lo es porque es acompañamiento en el camino de la emancipación. Por eso la educación no es solo enseñanza.

Tal y como se concibe la educación ahora, la razón prima por encima de las emociones, la mente está por encima del cuerpo, la cultura está por encima de la naturaleza. Muchas veces, la persona que educa es el receptáculo de la ciencia, la razón, y es también un sujeto patriarcal, que traspasa y reproduce este sistema de dominio sobre las personas que está educando.

La educación debe proporcionar las herramientas para que cada persona

se convierta en un sujeto autónomo capaz de emitir sus propios juicios morales. Y por eso es necesario que en educación se planteen los mínimos interrogantes: ¿quién soy? ¿Qué hago? ¿Con quién? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Por qué? Debemos plantearnos estos interrogantes y ponerlos en común.

La educación debería ser mucho más respetuosa con los ritmos de aprendizaje. En la organización escolar hay una falta de reconocimiento de la diversidad, en sentido amplio. Y también hay la invisibilidad de algunos conocimientos, saberes y habilidades que no están presentes en la escuela.

En la escuela hay desigualdades, unas diferencias que vienen dadas tanto por la falta de inversión pública como, a veces, por las expectativas de los maestros en los niños y jóvenes. Pero el éxito y el fracaso no se generan solo en la escuela, sino también en un contexto social más amplio. Y es por ello que hay que combatir la exclusión educativa con más justicia social, y enmarcar los procesos de éxito y fracaso escolar desde un punto de vista social y relacional, poniendo la atención no solo en el hecho académico. Por esta razón las políticas de inversión a favor de la equidad son una estrategia que favorece no solo a los más desfavorecidos o excluidos, sino a toda la sociedad.

La posibilidad de vertebrar la colaboración entre la ciudadanía debe hacerse con una educación que nos comprometa a todos en la transformación del mundo.

Construyendo el bien común

El debate del tema general de este año ha sido intenso. Los que hemos participado hemos quedado impactados y nadie ha salido indiferente. Las aportaciones de los expertos y las discusiones de los grupos de estos dos días nos han dado más elementos para averiguar qué es el bien común, pero también nos han llenado de más interrogantes, que nos hacen cuestionar el modelo de sociedad en el que vivimos y nuestra responsabilidad como profesionales de la educación... y también nos han dado fuerza y brío para continuar nuestra reflexión y nuestra acción, con el coraje necesario, y sabiendo que no estamos solos para hacer este largo camino que es la construcción del bien común para transformar la sociedad.

51 Escuela de Verano
de Rosa Sensat
Barcelona, 8 de julio de 2016

Estas conclusiones recogen el debate de los participantes en el tema general, a partir de las aportaciones que hicieron los ponentes invitados: Yayo Herrero, Vicente Molina, Aina Tarabini, David Fernández y Sergi Cutillas.

Nuestro Jerome S. Bruner

Jerome S. Bruner ha vivido un siglo entero. Seguramente es el siglo más importante para la psicología, al que él y sus teorías han hecho una aportación fundamental que tiene un impacto directo en nuestro trabajo de educadores de niños y niñas pequeños.

[...] Todos los que hemos estudiado para convertirnos en maestros hemos leído textos de Bruner. En nuestras bibliotecas tenemos algún volumen de J. S. Bruner que nos leímos, que quizás tenemos un poco olvidado, pero que en un momento u otro hemos ido a buscar para releerlo cuando alguna anécdota vivida en nuestras escuelas nos ha dejado con la necesidad de enmarcarla teóricamente. Creo que uno de los grandes valores de los escritos y las teorías de Bruner es que están muy relacionados con nuestra cotidianidad. Los temas que le interesaron más (la afectividad, la educación lingüística, la autonomía de quien aprende, el currículo en espiral, el rol de quien enseña...) tienen mucho que ver con nuestro día a día, y esto es fundamental para explicar la tremenda actualidad de sus ideas, que argumentan teóricamente una idea de niño capaz, potente, y una imagen de escuela abierta, viva, rigurosa



pero flexible.

Desde finales de los años noventa, Bruner fue invitado a visitar la experiencia de las escuelas de Reggio Emilia. Malaguzzi había muerto ya hacía unos años (qué encuentro tan extraordinario se ha perdido la historia de la educación... Bruner y Malaguzzi juntos), y los responsables lo acompañaron a hacer una visita a la escuela Diana. Cuando Bruner entró en la escuela, escuchaba lo que le contaban, pero de repente pidió a todos que no le dijeran nada. Quiso ir solo a ver lo que hacían los niños y niñas de la escuela, quería observarlos. Unos en la «plaza», organizados en los diferentes espacios de juego; otros en los minitalleres, trabajando con materiales más expresivos; otros, en pequeños grupos, en las clases... las maestras de la escuela observando, tratando de seguir las huellas de los niños y niñas.

Después de un largo rato, emocionado, se encontró de nuevo con los que lo habían acompañado a la escuela... «Ya empezaba a pensar

que lo que yo he estado escribiendo toda la vida no era posible hacerlo realidad. Hoy he visto que sí es posible.»

Desde ese momento, Bruner fue un amigo de la experiencia de la ciudad italiana, donde viajó regularmente hasta sus últimos días.

[...] En una entrevista que le hicieron ya en 1981 en una revista italiana, la desaparecida *Zerosei*, dirigida por Loris Malaguzzi, concluía:

«[...] Más que presentar las cosas a los niños y niñas como si fueran automáticas, lo que es esencial desde muy pronto es darles una idea de cómo funcionan. En una sociedad tecnológica como la nuestra, más que dar un sentido de incapacidad se debe dar a los niños y niñas la sensación de que todo se puede aprender, de que pueden descubrir el porqué de todas las cosas y todos los fenómenos.»

Extracto del artículo de David Altimir, publicado en *El diari de l'escola d'estiu*, de 4 de julio de 2016



Nuestra portada

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

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

Foto: Gorka Goitia.

IGERABIDE, J. K. (2014): *Ur: libro de lluvia*, Berriozar: Hualde Alvaro Luis Enrique y Pascual Loyarte Unai.

Este proyecto artístico se presenta en una caja donde encontramos varios tesoros: un libro, un disco, unas imágenes y un folleto con propuestas de juegos. El texto ha sido escrito por Juan Kruz Igerabide; las ilustraciones, por Elena Odriozola, y la música, por Oihane Igerabide y otros que han participado dando voz a los poemas y a las canciones. Así, la obra está pensada para ser leída, escuchada o para invitar al juego.

La lluvia es el argumento principal, tema que ha nacido de la memoria que guardan los autores de los juegos de infancia bajo la lluvia.

Dependiendo de la edad o del nivel de lectura, disfrutaremos de la obra leyendo, escuchando o jugando. Para los más pequeños el material propuesto necesita de una persona intermediaria que los acompañe en su disfrute.

Es una propuesta audaz y original, tanto en la forma como en el contenido.

Para todas las edades.



Fe de errores

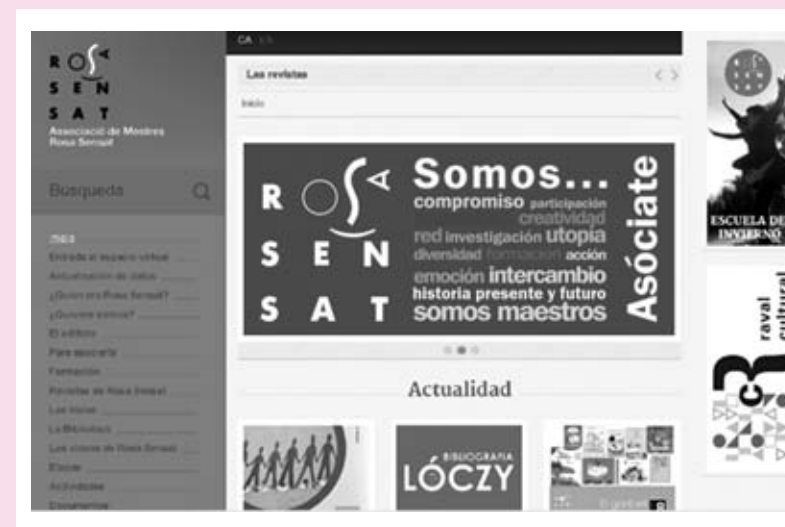
En el número anterior de INFANCIA, la Asociación Cultura 0.18 era la autora del artículo «Eres tú». Por otro lado, la Escuela Infantil Belén de Granada es donde trabaja Mercedes González Martín, autora del artículo «Buscando soluciones».

La escuela se mueve

En esta ocasión vamos a señalar algunas páginas de grupos y asociaciones de profesionales de la educación que, en todo el territorio, se movilizan para pensar juntos en una escuela mejor. Desde aquí también nuestro agradecimiento a su trabajo.

Hilos para Educar www.hilosparaeducar.es

Nacida en Jaén, la asociación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje Hilos para Educar es una organización sin ánimo de lucro centrada en crear espacios de encuentro para los docentes y las familias con el fin de construir juntos un modelo de intervención, centrado en la infancia, que respete su particular modo de ser y estar en el mundo. También pretende difundir propuestas de innovación educativa en colaboración con la universidad, los centros de formación del profesorado y otras instituciones relacionadas con el ámbito cultural y social que compartan nuestra mirada sobre la infancia.



A. M. Rosa Sensat www.rosasensat.org

Rosa Sensat es un movimiento de renovación pedagógica y una asociación de maestros y maestras unidos para mejorar la educación a través de actividades de difusión de prácticas pedagógicas, la formación permanente y la demanda de escuela pública. En su página web puedes encontrar revistas, libros, vídeos, entrevistas y otros documentos de interés para los profesionales de la educación.



La Educación Que Nos Une <http://laeducacionquenosune.org/>

La Educación Que Nos Une está conformada por diferentes colectivos y plataformas: Yo Estudié en la Pública, Red IRES, Rosa Sensat, Juventud Sin Futuro, Ecologistas en Acción, Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica, Attac España, Foro Mundial de Educación, Plataforma en Defensa de la Educación Infantil 0-6 y Oxfam Intermón. Cada uno de ellos ofrece su propia mirada, una mirada poliédrica y plural sobre la educación que desborda la óptica de los dictados neoliberales.

Entre otros documentos interesantes, encontramos un manifiesto que puede resultar útil difundir.



Plataforma 0-6 de Madrid <http://plataformade-madrid06.blogspot.com.es>

Son profesionales, familias y estudiantes que demandan políticas de primera infancia, sociales y públicas; una etapa de educación infantil inclusiva, con identidad propia; el reconocimiento de la ciudadanía de los niños y las niñas, y que las Administraciones y la sociedad civil garanticen estos derechos básicos.

Podemos encontrar vídeos, entrevistas, tablas de reivindicaciones, manifiestos, etc.



Sí al 0-6 de las escuelas de Granada. <https://www.facebook.com/SiAl06EscuelasInfantilesMunicipalesDeGRANADA/?fref=nf>

Tras ponerse en cuestión el futuro de las escuelas infantiles de la Fundación GranadaEduca, familias y profesionales se han movilizado durante todo este curso y han conseguido no solo la paralización del desmantelamiento, sino el apoyo de todos los grupos políticos y de toda la ciudad para cuidar y promocionar el modelo que estas escuelas representan.

Podéis entrar en Facebook y apoyar sus iniciativas o disfrutar con las acciones diseñadas por los niños y las niñas, sus familias y sus educadores.

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, Carmen García y Rosa Securún.

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, M.ª Teresa Núñez, Juanjo Pellicer, Maite Pérez, M.ª del Carmen Soto.

Consejos autonómicos

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

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, M.ª Paz Muñoz, Pablo Rodríguez, 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.

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

Extremadura: 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, 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)

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 utilizada 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.»

Somos . . .



compromiso participación

comunidad creatividad

red investigación **utopía**

diversidad **formación** acción

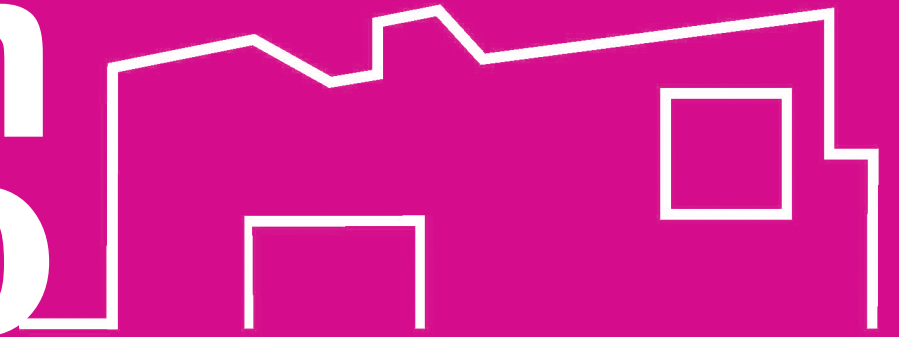
emoción **intercambio**

historia presente y futuro

somos maestros

Asóciate

Formación en centro



¿Qué ofrecemos?

Formación personalizada y a medida,
que se adapta a las necesidades y a los
intereses de cada centro o institución.

encentre@rosasensat.org

R ● S
S E N
S A T

¡Estamos
a tu lado!