



in-fan-cia 117 *educar de 0 a 6 años*

REVISTA
DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS
ROSA SENSAT
NOVIEMBRE
DICIEMBRE
2009

PREMIO PEDAGOGÍA

29^a
convocatoria

La **Associació de Mestres Rosa Sensat** convoca el **XXIX Premio Marta Mata de Pedagogía**, para incentivar el trabajo innovador de aquellos profesionales de la educación que, individualmente o en grupo, y a partir de su práctica, contribuyen a la mejora de la calidad educativa y a la renovación pedagógica.



La fecha límite de recepción de originales será el **1 de octubre de 2009**.

El veredicto se hará público en el mes de **noviembre de 2009**.

Para consultar las bases: www.rosasensat.org

Convoca:



Con la colaboración de:



OCTAEDRO



Salud

Parece que todo el mundo sabe qué quiere decir *salud*, se da por sobreentendido que salud es no estar enfermo, pero ésta es una pobre definición negativa, porque incluso salud y enfermedad pueden no ser incompatibles. Pero la definición negativa que identifica salud con ausencia de enfermedades no es neutra, sino que tiene consecuencias en todo el sistema sanitario y en la actitud de los profesionales.

Quizás se podría aceptar que salud y educación son dos grandes conquistas de la humanidad y que van íntimamente unidas: sin salud difícilmente puede haber educación y sin educación difícilmente se puede tener salud. Con esto no queremos hacer un juego de palabras sino expresar el hecho de que la salud, como la educación, no es una cuestión de expertos, ni un asunto individual, sino que es una cuestión colectiva.

Salud es una calidad de la vida, o como se definió en el X Congreso de Médicos y Biólogos de Lengua Catalana, «la salud es aquella manera de vivir que es autónoma, que es solidaria y que es dichosa».

Por eso la salud de los pequeños está en función de su posibilidad de vivir de una manera que sea cada vez más autónoma, más solidaria y más dichosa. Ningún proceso educativo, tanto por parte de las familias como de los maestros y de los responsables de la política educativa, que no tenga en cuenta estos conceptos, será saludable.

Cuando la lucha contra la enfermedad no genera salud no tiene ningún sentido, porque salud es creación, donde participamos todos. Y en este punto salud y educación se encuentran para velar por que los pequeños puedan conquistar más cotas de libertad, de solidaridad y de felicidad.

Para poder hacer realidad este concepto en el cual la educación y la salud se encuentran, hace falta estar alerta, porque hoy a la educación, también a la educación infantil, se la tiene sometida a una constante búsqueda de enfermedades, con diagnósticos continuos, que no son neutras y que tienen consecuencias en el sistema educativo y en la actitud de muchos profesionales, por ejemplo forzando a los pequeños a aprender cosas sin sentido, obligándolos a estar quietos y

callados o repitiendo como autómatas alguna palabra en inglés. Unas acciones que tienen mucho de amaestramiento, que perjudican la salud y que les roban la infancia.

También hace falta estar alerta porque hoy la infancia de 0 a 6 años, tanto en la realidad como en lo que establecen las diferentes normativas, está alrededor de ocho horas diarias en la escuela y, por lo tanto, allí come, duerme, juega y aprende; en definitiva, vive. Por eso es por lo que la norma y la política educativa tendrán que garantizar que todas las necesidades de los pequeños sean atendidas, pero, paradójicamente, se reducen cada vez más los espacios tanto interiores como exteriores, se incrementa el número de pequeños por grupo, disminuye la formación de los profesionales, la alimentación mayoritariamente es precocinada. Nos encontramos con unas condiciones que tienen mucho miopía, que perjudican la educación y que generan enfermedad...

Que las vacaciones os ayuden a iniciar este curso con libertad, solidaridad y felicidad. ¡Salud!

| | | |
|---------------------------------------|--|---|
| Página abierta | | 2 |
| Educación de 0 a 6 años | Sobre los usos del arte | Imanol Aguirre 3 |
| ¿Alguna vez te has preguntado? | | 9 |
| Educación de 0 a 6 años | La escuela en el proceso de socialización | Pablo García Túnez 10 |
| Escuela 0-3 | Cajas, cajas, cajas... | M ^a . Soledad Marín, Mercedes Ruiz 18 |
| | La pileta de agua. Un escenario de aprendizajes | Carme Cols 22 |
| Buenas ideas | ¿Quién se esconde detrás de esa sombra? | María Jesús Pérez 27 |
| Escuela 3-6 | Miradas sobre el mundo | Lola Azparren 29 |
| | ¡Dando la lata! Experiencias sonoras en una Escuela del siglo XXI | Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roperó 33 |
| Infancia y sociedad | Vivir en comunidad. Convivencia y socialidad en los grupos de 0-3 | Prado Esteban 36 |
| Conversando con... | Mariano Dolci, pedagogo, matemático y titiritero | <i>Infancia</i> 42 |
| Informaciones | | 44 |
| Libros al alcance de los niños | sumario | 47 |
| Biblioteca | | 47 |

Sobre los usos del arte

Es muy posible que este fenómeno tenga su origen en la respuesta que el DBAE (*Discipline Based Art*

Education) opuso en los Estados Unidos a la tendencia pedagógica fundamentada en la libertad creadora. Pero el caso es que, sea como fuere, el viejo principio de que los niños y niñas de estas edades no tienen capacidad para relacionarse con las obras de arte ha caído.

Seguramente estamos ante un proceso necesario, porque a menudo es preciso que caigan las viejas creencias para poder construir nuevas perspectivas. Pero no puedo ocultar que el fenómeno me preocupa y sobre esta preocupación va a discurrir mi ensayo.

En mi actividad como formador de profesorado he podido asistir a la incredulidad y posterior sorpresa de muchas maestras ante la respuesta de los niños y niñas a las artes. Eran tiempos en los que resultaba imposible encontrar un libro de arte en las bibliotecas escolares y de hecho mi trabajo tuvo que comenzar muchas veces por impulsar la apertura de la escuela al mundo de las producciones artísticas y estéticas, en general, supuestamente reservadas al mundo adulto.

Sin embargo creo que ha llegado el momento de comenzar a hacer balance y valorar qué es lo que está resultando de esta transformación de la plástica o, como preferimos llamarlo, de la educación de las artes visuales.

En los últimos tiempos está proliferando la presencia de las artes en la escuela. Como esas modas que vienen y van, ahora parece que le ha tocado al arte hacerse con un lugar en la educación contemporánea y especialmente en esta etapa de la educación infantil.

Imanol Aguirre

Canon y academia tras el arte para la infancia

En primer lugar es preocupante la *insistente repetición sobre el trabajo exclusivo con determinados artistas*. Es fácil constatar que en casi todas las escuelas, sean de donde sean, se trabaja con obras y artistas cuya elección responde a criterios canónicos de la historia del arte o a unas concepciones pedagógicas poco contrastadas.

Por lo general, en las propuestas editoriales más usuales y en las prácticas escolares que he podido conocer, aparecen siempre los mismos artistas y similares obras. Joan Miró o Paul Klee suelen ser los más recurrentes, pero no faltan a su lado obras de Kandinsky, Matisse o Mondrian.

Todos ellos son artistas de primera línea, cuya calidad está debidamente sancionada por el mercado y la crítica artística, pero resulta llamativo que mientras en niveles superiores de estudio del arte todavía hoy cueste muchas veces pasar del impresionismo, en la escuela infantil sean estos artistas de las vanguardias del siglo XX los que tienen más presencia.

A mi entender esto se debe a la ya citada cualificación canónica, pero también a una concepción simplista de la infancia que lleva a considerar que los trabajos de estos artistas, con formas y colores básicos, resultan ser los más adecuados para la etapa infantil.

Si observamos con detenimiento muchas de las propuestas para la etapa podemos observar que responden a un análogo estilo y presentan similares características. Es como si estuviera emergiendo un nuevo género de "arte

Mondrian.

para la infancia”. Un género que tiene unos rasgos estéticos muy específicos como voy a tratar de mostrar en adelante.

El primero de estos rasgos es que, por lo general, hay una mayor tendencia a usar la pintura que cualquier otra forma de arte. Cuando digo la pintura no me estoy refiriendo sólo a una técnica, sino a la idea de que la presencia del color es imprescindible en el trabajo con artes en educación infantil. Aunque tampoco encontraremos en la mayor parte de las propuestas ricas gamas de color. Justamente los artistas citados se caracterizan porque la mayor parte de su obra se construye a partir de lo que en la terminología de los pintores se llaman “colores básicos”.

La elección de obras con predominio de este tipo de colores responde a un criterio sin fundamento científico, según el cual, existe una equivalencia o analogía entre el carácter básico de rojos, verdes, amarillos o azules y las competencias estéticas de la primera infancia. Estamos ante una especie de dudoso algoritmo estético según el cual la “simplicidad” cognitiva de los pequeños sólo es sensible a la correspondiente simplicidad cromática. No son lejanos los tiempos en que determinadas propuestas curriculares para esta etapa formativa proponía una especie de secuenciación que, comenzando por el rojo, seguía por el resto de los básicos, para pasar a las “mezclas”. Sin embargo, no hay ningún fundamento científico para considerar que son más adecuados (no más excitantes) estos colores que cualquier otro de la infinita gama cromática.



Matisse.

Algo análogo a lo dicho para los colores ocurre con las formas: respondiendo a similares criterios, la presencia de círculos, cuadrados, triángulos son casi garantía de éxito para la elección de obras de arte con las que trabajar en educación infantil.

Otro de los rasgos estéticos que rigen en la elección de obras de estos artistas y dejan fuera de la escuela muchas otras propuestas es el de la amabilidad temática.

Como tantas veces ha ocurrido con la ilustración infantil, la elección del arte para la infancia peca de una tendencia a la edulcoración que redundan en los mismos prejuicios sobre los más pequeños. Es muy propio de la cultura occidental de estos últimos tiempos el pretender apartar a los niños y niñas de la vida real y mostrarles exclusivamente un mundo ficticio, sin conflictos, donde todo rezuma alegría y bienestar, como en *Celebration*, la ciudad de Disney. Sin embargo, afortunadamente, la vieja creencia romántica sobre la infancia pura e inocente a la que se debe preservar del contacto con la complejidad de la vida real se está superando. Hoy gracias a investigaciones, como las impulsadas por Malaguzzi o las llevada a cabo por Isabel Cabanellas y Alfredo Hoyuelos, sabemos que la infancia corre desde el momento del nacimiento por cien caminos distintos; sabemos que no es uno sólo el lenguaje que entienden, sino que son cien(tos) los recursos sensibles y cognitivos que emplean para su crecimiento.

El problema, por lo tanto, no es solamente de índole estético, sino que es sobre todo de tipo de pedagógico y tiene su origen en la concepción

de la infancia desde la que trabajamos. Hoy debemos de tener en cuenta que su experiencia del mundo es muy compleja y que en educación no conviene simplificarla, porque sus necesidades de socialización no sólo no impiden, sino que empujan a niños y niñas a enredarse con el entorno cultural en el que viven.

La segunda preocupación que me suscita la aparición del arte en la educación infantil se refiere a *la forma en la que se trabaja* con los citados autores y obras. Paradójicamente, mientras en la elección temática prima esta visión simplista de la infancia, en las formas de trabajar con el arte se está produciendo una especie de retorno del academicismo a la escuela y cada vez son más los docentes que se sienten empujados a “enseñar arte” en educación infantil.

Por un lado, emulando las formas de la vieja historia del arte, es frecuente encontrar propuestas y actividades orientadas a que niños y niñas aprendan a reconocer los nombres de los artistas y conozcan sus biografías y sus obras. Además, resulta especialmente llamativo que tales presentaciones del autor y su obra, por otra parte deseables e inevitables, redunden por lo general en reforzar una visión de nuevo romántica sobre el genio creador. Casi la totalidad de las propuestas que conozco presentan a los artistas de forma mitificada y tópica, desaprovechando de este modo aspectos de su vida y su obra que pueden resultar mucho más educativos y susceptibles de conectarse con la experiencia vital de los niños y niñas.



Por otro lado, esta especie de neo-academicismo que está llegando a la educación artística infantil se puede reconocer en la proliferación de actividades consistentes en reproducir las obras de los artistas estudiados o en hacer simulacros de sus procedimientos que derivan en actos puramente mecánicos de recortar, puntear (que no es lo mismo que el puntillismo) o calcar.

En definitiva, parece como si se tratara de formar para el conocimiento de las artes en lugar de usar las artes para aumentar el conocimiento.

Oteiza.

Es como si esa especie de obsesión por el acopio de información que aqueja a buena parte de la educación española hubiera llegado también a la educación artística infantil; único lugar hasta la fecha libre de esos hábitos y uno de los entornos formativos más propicios para aprovechar las posibilidades educativas de las artes.

El arte como experiencia para la educación infantil

Nuestro objetivo en educación infantil no debería ser aprender arte, aunque bienvenido sea lo que se aprenda, sino usar las artes como una ocasión propicia para involucrar a niños y niñas en experiencias complejas, que les impulsen a tomar decisiones, a problematizar, a seleccionar recursos y a mirar de forma crítica; que les formen para comprender la vida y el mundo que les rodea, en definitiva.

Claro que eso implica cambiar la idea de infancia y la idea de arte que hoy reside en la mayor parte de las propuestas que hoy se ofrecen a la educación infantil. En nuestra experiencia como formadores y como

investigadores hemos podido comprobar cuánto juego puede ofrecer una propuesta formativa basada en concebir las artes y sus obras como condensados de experiencia humana. Hemos visto de qué manera enriquecen la formación, la diversificación temática, formal, cromática, técnica y estilística.

Podemos celebrar, y de hecho lo consideramos como un paso positivo, que las artes hayan llegado a la educación infantil, pero hoy debemos de considerar también que tan interesantes o más, desde un punto de vista formativo, pueden ser las instalaciones como la pintura o tan formativa la fotografía contemporánea como el arte infantilizado de Miró.

En nuestras investigaciones y experiencias hemos podido observar de qué manera la complejidad de las cuestiones que se les pueden plantear a través de las artes a niños y niñas de esta etapa formativa no sólo no limitan sus posibilidades expresivas, sino que permiten engarzar nuestra acción pedagógica con sus experiencias vitales y con su cultura visual.

No hay mucho espacio para ejemplos, por eso me limitaré solamente a citar algunos de ellos con la mera intención de mostrar sucintamente cuántos y qué diversos son los caminos por los que nos pueden permitir transitar las artes.

El primero consiste en una instalación, hecha en el marco de un seminario de formación, realizada por las maestras Blanca Berastegui, Sonia Jurio y Anabel Simón, del CEIP Félix Zapatero de Valtierra (Navarra).



Picassokiliki.

Se trata de la transformación del aula habitual en una aula de sensaciones cromáticas y visuales. Una experiencia que al decir de las educadoras en el informe que la acompañaba supuso lo siguiente:

“los objetivos y contenidos propuestos en el Proyecto podían haber sido conseguidos de una forma más “sencilla” y económica a nivel de espacio, tiempo y esfuerzo. Por ejemplo montando un rincón de luz y color dentro del aula.

Pero nos parece que no es algo tan motivante como lo que nosotras hemos desarrollado, ya que además les ha permitido vivir y sentir el cambio de un entorno conocido y formar parte de este nuevo entorno. No solo el entorno ha cambiado porque nosotras como diseñadoras de la propuesta lo hemos cambiado, sino porque ellos han entrado a formar parte de este nuevo entorno-espacio, y se transforma porque ellos están dentro de él”.

Otro ejemplo distinto es el del proyecto de trabajo realizado en la escuela Erreniega de Zizur (Navarra) sobre el artista Jorge Oteiza que, entre otras cosas, propició a los niños y niñas una profunda vivencia y reflexión sobre la configuración espacial, en este caso escultórica. En otro momento y en este mismo centro, con la colaboración de la alumna en prácticas de Magisterio Isabel Apezetxea, los niños y niñas pudieron adentrarse en el mundo de la redescrición formal y de la transformación de usos y significados tan queridos al surrealismo, inventando figuras a partir de la poco conocida y escolarmente utilizada escultura de Picasso.

Picasso.



Fotografía de Jeff Beck, que da lugar a la interpretación de Rubén.



Finalmente, puede servir como ejemplo de lo que vengo afirmando una de las numerosas situaciones a las que dio lugar el trabajo con arte contemporáneo desarrollado por M.^a Reyes González Vida de la Universidad de Granada y Rosa María Rafols maestra de la escuela “La Alquería” de esa misma ciudad, en el marco de la investigación doctoral de la primera. En este caso, se trata de la actividad de reflexión e interpretación a partir de la obra de Jeff Beck, que dio lugar al siguiente diálogo, bien ilustrativo de cómo el arte y la cultura visual pueden contribuir a que emerja la complejidad de la experiencia infantil:

Rubén: Porque habían salido a comprar... Y habían dejado los niños solos y ha venido un ladrón... y luego como se han puesto a llorar por lo que ha pasado, pues me parece interesante.

Maestra: ¿Todo eso ves en la foto?

Rubén: No, eso es lo que me parece.

Maestra: ¿Qué te parece interesante de lo que dice?

Rubén: Nada.

Maestra: ¿Nada? Entonces no te parece interesante esta foto.

Rubén: Pero es interesante lo que he inventado.

Concluyendo

De la misma formas que en la enseñanza de las matemáticas no se comienza por enseñar a copiar el resultado de la suma, sino a entender en qué consiste eso de sumar y ponerlo además en contextos de la vida ordinaria, el trabajo con las artes no puede ni debe comenzar por la copia de los resultados; por mucho que éstos sean el fruto de algún gran maestro de la historia del arte.

Si para algo sirven las artes, y con ellas el resto de la cultural visual que cada vez en mayor cantidad rodea al mundo de la infancia, es para mostrar experiencia humana: sensaciones, sentimientos, reflexiones, creencias, hechos, fantasías, sueños o realidades.

En educación de lo que se trata, por lo tanto, es de usar las artes para generar experiencia y esto no se hace simplemente copiando obras de artistas como antaño nos hacían hacer con las láminas de Freixas. No podemos reducir el trabajo con las artes a una mera cuestión de desarrollo de destrezas o de cultivo de la belleza, bajo unos discutibles criterios sobre lo que se considera propio o no de la estética infantil. Trabajar con las artes y con el resto de la cultura visual (tan rica en estímulos, en



oportunidades y en experiencia como las propias artes) debe ser una actividad fundamentada en la resolución creativa de retos y desafíos que las obras nos ayudan a plantear a los niños y niñas. Debe ser una manera de propiciar enredamientos con el mundo que les rodea para aprender a manejarse en él. Trabajar con las artes –y con la cultura visual– supone conectar con los deseos, fantasías y preocupaciones que movieron a los artistas a realizar sus obras para que éstas sean ahora motores de las nuestras. Ya llegarán tiempos, si algún día resultara necesario en este proceso, de memorizar nombres o de calcar resultados. ■

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, Imanol (2000): «Estereotipo, integración cultural y creatividad», en *Educación artística y arte infantil* (243-258), Madrid: Fundamentos.
- CABANELLAS, Isabel y HOYUELOS Alfredo (1994): *Mensajes entre líneas* (libro y vídeo), Pamplona: Ayuntamiento de Pamplona.
- CABANELLAS, Isabel y HOYUELOS Alfredo (1998): *Momentos. Cantos entre balbucesos*, (libro y vídeo), Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- DEWEY, John (1934): *El arte como experiencia*. México: FCE.
- GONZÁLEZ Vida, M.^a Reyes (2008) *Arte Contemporáneo y Construcción Identitaria en Educación Infantil. Un estudio sobre el uso del Arte Contemporáneo y la construcción de la identidad cultural del grupo Verde del Colegio Alquería*. Granada: Universidad de Granada.
- Green, Maxine (2005): *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*, Barcelona: Graó.

¿alguna vez te has preguntado?

¿Por qué los niños y niñas, no conocen a nuestros artistas, ni sus obras?

¿El arte no está en nuestros currículos?

¿Qué tipo de estética predomina en los libros que utilizamos en la escuela o recomendamos a las familias?

La escuela en el proceso de socialización

"La interacción social es importante en clase. Los niños deben hablar con otros, compartir sus experiencias. ¿Por qué las escuelas obligan a los pequeños a estar callados, dando como resultado una situación de autoridad y aburrimiento?"

(J. Piaget)

La Escuela es un espacio para el encuentro. Niños y niñas acuden a la escuela con diferentes bagajes de maduración adquiridos fundamentalmente en la familia. La escuela será un lugar en el que todos esos bagajes se confronten entre sí. En la escuela se pasa definitivamente del yo al nosotros; del tú al vosotros. La escuela

En este artículo se plantea el proceso de socialización como un aspecto del desarrollo social del individuo. Lo individual y lo social forman un todo indivisible, por eso, aunque la socialización se entiende en muchos casos exclusivamente como un proceso de culturización, el autor entiende que este proceso no es más que un aspecto del desarrollo global del individuo, en el ámbito de su desarrollo social. Por esta razón, a veces utiliza el concepto de socialización prácticamente como sinónimo de desarrollo social.

Desarrollo social y proceso de socialización

Hay diversas maneras de entender y definir la socialización. Una de las concepciones más extendidas es la que define la socialización como un proceso por el cual los individuos pertenecientes a una sociedad van asimilando la cultura, los valores y las formas de ver la realidad de la sociedad en la que viven.

Pablo García Túnez

es una amalgama, a veces evidente, a veces sutil, de formas de ser y de pensar, de maneras de ver y de estar en el mundo. Esa es la gran riqueza de la Escuela, a veces amenazada por ideas o prácticas restrictivas de la pluralidad.

Pero todo este proceso es inseparable de lo que entendemos por desarrollo social, algo que se produce a lo largo de toda la existencia, pero de una manera muy especial en la infancia y adolescencia y cuyos cimientos se establecen en los primeros años de la vida.

En realidad, cuando hablamos del desarrollo psicológico, podemos decir que socialización e individuación son dos caras de una misma moneda; dos momentos o fases de un mismo proceso: el de convertirse en persona. Dos posiciones en permanente interacción, de modo que lo que somos como individuos viene determinado por el medio en que vivimos y ese medio está sometido, en cierto modo, a nuestras formas de relación con él.

Individuo y medio: Yo y los otros son días inseparables. Cualquier individuo es, en cada momento de su historia, el resultado de la interacción dialéctica entre él mismo y el mundo que le rodea. En este sentido, puede



decirse que toda psicología del individuo es a la vez una psicología social. Y también puede decirse que socialización y desarrollo de la personalidad son aspectos de un mismo proceso.

Del mismo modo, el desarrollo del individuo remite al desarrollo de la especie. Cada ser humano encierra en sí mismo la historia de las relaciones, los afectos, los encuentros y desencuentros que va teniendo con los demás a lo largo de su vida. Más aún: En cada uno de nosotros, podemos seguir la pista de lo que ha sido la evolución de nuestra especie, la historia de la humanidad. Cualquiera que observe un corte transversal de un cerebro humano, podrá encontrar trazas de lo que fueron nuestros antepasados desde mucho antes de la posición erguida. Y también, cualquiera que observe los reflejos de un recién nacido, podrá comprobar que trae consigo un recuerdo de la evolución de la especie humana.

La socialización no es sólo un proceso de asimilación de elementos de la sociedad o la cultura, sino que es también un proceso de intervención en ellas. Y esto desde el principio: El niño es atendido con unas pautas culturales y de crianza concretas, pero desde bebé, tiene a su vez cierta capacidad de modificar el medio. En el proceso de socialización –quizá un tanto idealizado– hay una especie de contrato implícito: El individuo cede, por así decirlo, una parte de su libertad en favor de la comunidad y a cambio recibe los beneficios de ésta y, sobre todo, el apoyo y la seguridad que proporciona el sentimiento de pertenencia. Además puede de algún modo influir en la cultura que lo está moldeando.

Los agentes de la socialización

En el proceso de socialización intervienen un conjunto de personas, un conjunto de factores a los que llamamos agentes de socialización

Aunque el ser humano nace predispuesto para convertirse en un ser social, esto no ocurre por que sí. A veces decimos que los niños maduran con los años. Es una manera de hablar, porque en realidad maduran por las experiencias que van teniendo en el transcurso del tiempo. También decimos que un maestro tiene muchos años de experiencia. Ciertamente, el tiempo es imprescindible para la maduración, pero sabemos que lo que enriquece al maestro, como lo que hace madurar al niño, son las vivencias, las experiencias que va acumulando, especialmente aquellas que es capaz de integrar de manera positiva.

Y todo crecimiento se produce en relación permanente con los otros: Es una de las paradojas de la identidad: Para ser yo mismo, necesito de los demás.

Sin lugar a dudas, el principal agente en la socialización, entendida como un aspecto del desarrollo social y por tanto del desarrollo global de cualquier niño, de cualquier niña, es su

familia. Pero junto a la familia y en un lugar muy inmediato, se encuentra la escuela. En el desarrollo de niños y niñas, la escuela representa un espacio prácticamente imprescindible de socialización. Y no sólo es agente colaboradora de la familia, sino que la escuela aporta elementos básicos y genuinos.

Por otra parte, están todos los mensajes que permanentemente emiten los distintos agentes sociales: La propia organización social con sus normas, sus costumbres, su aliento de determinadas conductas y la reprobación de otras... Todo esto se produce en la calle, en las tiendas, en los espacios deportivos... A través de consignas, de imágenes, de juegos y juguetes, etc.

Y, por supuesto, los medios de comunicación: Hoy día los medios de comunicación tienen tanta resonancia y son tan omnipresentes, que constituyen un potentísimo factor de socialización con una enorme capacidad de incidir en la vida, en las relaciones y en la conducta de niños y niñas. No estar atentos a esta realidad por parte de los educadores, sería un grave descuido.

Los primeros pasos

El niño nace con una predisposición evidente a establecer vínculos, a convertirse en un ser social. Pero para que esta capacidad se desarrolle es imprescindible que encuentre, desde el primer momento de su vida, personas que le ayuden a desarrollar esa predisposición. Y para que ese desarrollo sea sano, lógicamente necesitan que esas personas encargadas de ayudarlo a crecer, lo hagan de manera adecuada.

En un primer momento, la criatura humana, el bebé, con una vivencia muy vaga de su identidad individual, es absolutamente dependiente del entorno, representado esencialmente por los padres y, de manera muy especial, en los primeros momentos, por la madre. De hecho, con independencia de quien la desempeñe, llamamos "función madre" al conjunto de cuidados y atenciones continuadas que se dispensan al niño en su primera etapa del desarrollo, muy especialmente, en el primer año de vida. Esta función es desempeñada esencialmente por la madre, con una participación cada vez mayor del padre.

Sabemos que es muy importante que la madre, es decir, el entorno humano inmediato del niño, se pliegue sin fisuras a sus necesidades, de las que paulatinamente se irán diferenciando los deseos. Es casi una vida en simbiosis.

Poco a poco, como describe magistralmente Winnicott, las pequeñas fallas, las progresivas desatenciones de la madre, la dilatación de la respuesta a sus requerimientos, irán reafirmando la conciencia de ser un individuo diferente, que irá integrando la vivencia del objeto como otro sujeto con el que se relaciona.

Aquí considero imprescindible recordar una vez más la idea de que, para un desarrollo sano del niño, es imprescindible que tenga esa vivencia narcisista plena y también la experiencia del otro sosteniéndole y cuidándole sin la menor exigencia a cambio, sin desfallecimiento. Pero, conviene insistir: Para un desarrollo sano, es *igualmente* imprescindible que progresivamente, con ternura, pero con firmeza, se frustre ese sentimiento de ser el único o de que el otro, los otros son una extensión de sí mismo, objetos-sujetos cuya única razón de existir es pertenecerle.



Éste es un momento crucial en el desarrollo de cualquier niño, de cualquier niña. En buena medida, el futuro del desarrollo social o, lo que viene a ser lo mismo, el desarrollo de la personalidad del individuo, se juega en esta etapa de la vida.

El espacio que va quedando entre la “madre” y el niño es esencial para que éste vaya organizando su vida independiente, desarrollando instrumentos que le permitan reorientar su mirada y sus deseos, conservar recuerdos, aprender a caminar, buscar desde su relativa soledad la relación con otros seres humanos, metabolizando así la frustración por la pérdida de una situación tan privilegiada.

En su búsqueda, irá encontrando nuevas personas: más parientes, algunos compañeros... Durante un tiempo le costará asimilar la existencia de otros seres independientes y sobre todo le costará aceptar la relación intensa con otras personas, niños o adultos, de aquellos seres que él consideraba de su exclusiva propiedad. Así irán poco a poco apareciendo en el universo del niño una serie de personajes que se irán diversificando, ofreciéndole nuevos

aspectos, nuevas formas de hablar, de moverse, de actuar... De ellos irá cogiendo cosas que irán calando más o menos en él, en función de diversos factores: En primer lugar, en función de la calidad del vínculo que tenga con las distintas personas. Así cada niño, cada niña irá desarrollando su personalidad individual y social con rasgos comunes en función de la proximidad en el espacio y el tiempo y con rasgos diferenciales en función de sus características psicofísicas y de las características específicas de su entorno más inmediato.

El papel de la escuela

La escuela, como agente de socialización, cumple diversas funciones, algunas de las cuales exponemos brevemente aquí:

En primer lugar, la escuela es un espacio para la convergencia: A la escuela llega cada niño, cada niña, con su historia, con su familia cargada en la mochila. La escuela es un lugar de encuentro. Y también es un espacio para la confrontación: Los niños van a vivir en la escuela,

ya de una manera rotunda, la experiencia de tener que compartir. La experiencia de los innumerables cruces de afectos, la experiencia tangible de los parecidos y las diferencias.

La escuela debe convertirse en crisol de toda esta pluralidad. El reto de la escuela es precisamente asumir todo lo que llega diferente y hacerlo compatible y enriquecedor, evitando al máximo la exclusión. Esta experiencia de vivir la pluralidad es insustituible en el desarrollo posterior de actitudes sanas en una sociedad plural. Por eso es importante apostar por una escuela para todos, por una escuela en la que se educan ciudadanos. Ciudadanos y ciudadanas del mundo en los que, el necesario sentido de arraigo y pertenencia, no genere el deseo xenofóbico de la exclusión. Las escuelas gueto, las escuelas con una selección sectaria de los alumnos, las escuelas donde se evita la pluralidad, son en cierto sentido un obstáculo para el desarrollo sano de los individuos y de la sociedad.

La escuela es también un espacio normativo: El respeto al encuadre: los espacios, el orden de

los objetos, los horarios, la autoridad de la maestra o el maestro, las normas democráticamente y claramente establecidas para todos... Todo esto va poco a poco consolidando el desarrollo social de cada niño, su sentido de pertenencia a un grupo que se rige por normas y valores. Después, poco a poco, la escuela tiene que ir proporcionando a niños y niñas la experiencia de participar en la elaboración del saber, en la riqueza de compartir afectos, en la modulación progresiva de su expresión, en la elaboración de criterios y normas de convivencia...

Los instrumentos de la Escuela

El papel de la escuela como agente socializador se ejerce esencialmente a través de su organización y dinámica, a través del currículum y a través, sobre todo, de los compañeros y del maestro.

La organización de la escuela y su dinámica cumplen una función decisiva en la socialización de niños y niñas y responden siempre a una filosofía, a una concepción de la vida y de

la pedagogía. Ciertamente, buena parte de la organización de la escuela viene impuesta por exigencias sociales: Horarios laborales, cuestiones económicas y hasta el urbanismo de la ciudad son factores condicionantes. Pero la escuela tiene la posibilidad de integrar estos factores con muchos matices diferenciales en función del pensamiento y las intenciones educativas. Por otra parte, en su organización interna incluye muchos elementos que representan ideas y valores, una concepción de la vida que, en un estilo democrático, debe ser el vector suma del pensamiento de los distintos protagonistas de la comunidad educativa. La comunicación entre los profesionales, la distribución de las tareas, la jerarquía, los roles ligados al género, etc.

El currículum en Educación Infantil se centra esencialmente en el desarrollo de las capacidades básicas del niño: Lenguaje, Psicomotricidad... así como en su proceso de autonomía y su capacidad para convivir. Es evidente que cada una de estas "materias" tie-

ne una serie de contenidos que tienen que ver con las exigencias de la adaptación a un determinado medio cultural, pero también cada uno de los contenidos puede enfocarse desde una óptica socializadora concreta: Desde la perspectiva de la competitividad o desde la cooperación; desde la tendencia a la homogeneidad total o desde la potenciación de la diversidad como valor; desde la progresiva confianza en sí mismo o desde la dependencia constante del adulto. El Lenguaje, por ejemplo, factor decisivo en el proceso de socialización, no se desarrolla en abstracto: En la Escuela se habla de determinadas cosas y en determinado tono. Se permite o no se permite hablar. Se escucha o solamente se habla, se dicen unas cosas y se callan otras...

Por otra parte, sabemos que existe un currículum no escrito ni hablado, pero con gran influencia: el currículum oculto. Éste incluye desde la decoración hasta el clima escolar o la distribución del patio. Aspectos fundamentales como la comunicación entre los profesionales, la



distribución de las tareas, la jerarquía, los roles ligados al género, etc. constituyen mensajes de gran impacto educativo y gran influencia en el proceso de socialización de niños y niñas.

El grupo de iguales tiene una importancia capital en todas las edades. En concreto en la Educación Infantil, el grupo de iguales constituye un campo de experimentación de sentimientos y afectos: cariño, celos, envidia, simpatía... Es una auténtica iniciación en el compromiso interpersonal, un ensayo de las primeras fidelidades y los primeros fracasos. El encuentro con el otro con sus diferencias y sus parecidos. La posibilidad de construir o destruir juntos. El descubrimiento del cuerpo de los otros, de las diferencias sexuales, de los matices de color... Una serie de experiencias enriquecedoras siempre que se desarrollen en un clima adecuado y con el apoyo y supervisión constante de los maestros. Es tarea de maestras y maestros organizar el espacio y las actividades de manera que la convivencia de unos niños con otros sirva para el enriquecimiento mutuo. A veces se desaprovecha de

manera lamentable toda esta capacidad de los propios niños y niñas, organizando la escuela de manera radial y reduciendo al mínimo las relaciones horizontales.

El papel del maestro

Maestras y maestros desempeñan un papel muy importante en el proceso de socialización de los niños. Máxime cuando la edad de incorporación al sistema escolar es cada vez más temprana.

Uno de los aspectos en que más claramente se ve cómo el desarrollo social no es más que la otra cara del desarrollo de la identidad personal es en los movimientos identificatorios de los niños. El maestro es un referente sobre el que se proyectan imágenes parentales con frecuencia fuertemente idealizadas. Niñas y niños manifiestan de manera ostensible esta idealización: "Lo ha dicho mi maestra" es un argumento rotundo en boca de cualquier niña o niño. Si lo ha dicho mi maestra, el asunto no tiene discusión.

Esto representa sin duda una gran responsabilidad para los profesionales. La conducta de los maestros, más aún que su saber, es el espejo en el que los niños se miran durante muchas horas al día. Sus valores y su actitud ante la vida se traducen constantemente a través de su estilo de escuchar, su manera de moverse, sus gestos, su mirada, sus palabras... Los niños, incluso aquellos que parecen estar menos atentos, captan permanentemente estos mensajes y en buena medida los hacen propios o los rechazan, pero rara vez le son indiferentes.

Como los padres en la familia, los maestros en la escuela cumplen la función de hacer que el mundo llegue a los niños de manera asimilable. Como diría Winnicott, "el mundo en pequeñas dosis". Porque los educadores no sólo tienen la tarea de aportar estímulos a los niños, sino también la de defenderlos del exceso y del desorden de estimulación.

El maestro, la maestra, en su relación constante con los niños y las niñas, transmiten no sólo una visión concreta del mundo, sino también

sus actitudes y afectos ante él: confianza, desconfianza, rabia, sumisión, crítica, actitud constructiva o destructiva... Todo esto va llegando a los niños como mensajes que junto, a los que llegan de los demás agentes socializadores, constituyen el material con el que irán construyendo su personalidad social.

El maestro, la maestra, son representantes de la sociedad. La confiabilidad que ofrezcan a los niños será fundamental en la construcción de las actitudes sociales que estos desarrollen.

Algunas paradojas en la Educación

Por otra parte, la escuela tiene que hacer frente a un importante reto: Preservar y enriquecer el colectivo con un respeto profundo a la individualidad. No siempre es fácil esta tarea. Más bien llega por momentos a ser bastante difícil y obliga a los educadores a pensar muy bien las estrategias a poner en marcha para hacer compatibles necesidades que parecen contradictorias.

La escuela tiene además otra misión un tanto paradójica: Sabemos que la sociedad le hace un encargo esencial: generar individuos que reproduzcan lo más fielmente posible los valores y el sistema de relaciones imperante. Pero, al mismo tiempo, los maestros pueden y deben tener una actitud crítica ante determinadas condiciones que se dan como axiomas en la sociedad.

Maestras y maestros se encuentran en una especie de encrucijada: Educar a niños y niñas en la sumisión, sacrificando en aras de una perfecta adaptación los espacios potenciales de libertad o “inocular el gusanillo” de la actitud crítica con el posible miedo al fantasma de la inadaptación. En realidad este dilema no es totalmente así, porque la mayoría de las sociedades dejan un espacio, al menos un resquicio, a la libertad de los individuos. Es este resquicio el que el maestro debe poner al alcance de los niños. Por otro lado, la actitud de rebeldía frente a la norma es algo que el niño trae a la escuela. Una actitud que se genera en el proceso de afirmación de la propia personalidad y que pasa por fases

imprescindibles de oposición. La tarea del maestro es ayudar a los niños a orientar su capacidad de rebeldía hacia objetivos y formas que, lejos de propiciar su exclusión social, lo conviertan en un individuo libre, maduro y críticamente integrado. Un difícil equilibrio sin duda. Difícil y arriesgado y que exige a maestros y maestras un alto grado de sensatez y de generosidad. Pero bueno, en esto consiste también ser maestro.

La ilusión por educar

Educar es participar activamente en el crecimiento de niños y niñas, es intervenir en la esencia de su proceso de socialización, ayudándoles a ser individuos capaces de convivir de manera saludable con los demás. Desgraciadamente, sobre todo en determinados niveles, da la impresión, a veces, de que la escuela tuviera la tentación de abandonar la tarea de educar. Esta renuncia sería una pérdida muy lamentable para el desarrollo de niños y niñas y para la construcción de la sociedad.





Pero hay algo más: La escuela, en realidad, es siempre educadora y agente de socialización y lo que podría ocurrir no es que se abandonara la tarea de educar, sino que se dejara de ser consciente de ello, con el riesgo de transmitir valores, principios y actitudes en ausencia de una reflexión profunda y colectiva, imprescindible para su inclusión en el proyecto educativo.

Ciertamente las razones de esta probable pérdida de interés por la “educación”, refugiándose en la “enseñanza”, habría que buscarlas, en gran medida, fuera de la escuela y de los maestros, porque tienen mucho que ver con el apoyo que la escuela recibe en esta tarea de educar o con el escaso valor que, en ocasiones, la sociedad otorga a la educación como motor de un auténtico desarrollo social.

Por eso, cuidar la escuela, cuidar a los educadores, debe constituir un empeño de toda la sociedad.

La formación y el reconocimiento social de maestras y maestros es algo que redundará muy directamente en la calidad de la Educación y

la calidad de la educación está íntimamente ligada al auténtico bienestar social.

Afortunadamente muchos maestros y maestras, muchas escuelas, mantienen vivo el entusiasmo por la educación. Y, sobre todo, la escuela de los más pequeños, La Escuela Infantil en sus diversas modalidades, está, por el momento, bastante ajena a la desilusión y goza de cierta libertad para educar, participando así de manera creativa y decisiva en el desarrollo social de los niños, en su proceso de socialización.

La Escuela es, sin duda, un espacio privilegiado para avanzar en el proceso de socialización que se inicia en la familia. Para eso es necesario que no abandone nunca su vocación educadora, es necesario que se apoye de manera decidida la tarea de los maestros, es imprescindible una comunicación fluida entre familia y escuela y es necesaria una valoración social de la educación como pieza fundamental para la convivencia y el progreso de cualquier sociedad.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M.W. (1986): Ideología y currículo. Madrid, Akal.
- BANDURA, A. y WALTERS, R.H. (1974), Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid. Alianza
- BAUDELLOT-ESTABLET (1975): La escuela capitalista en Francia. Madrid, Siglo XXI.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T., La construcción social de la realidad. Amorrortu
- BRAZELTON, T. B. y CRAMER, B.G., (1990) La relación más temprana. Paidós. Barcelona, 1993
- ERIKSON, E., (1950) Infancia y Sociedad. Hormé. Buenos Aires, 1980
- ERIKSON, E., Historia Personal y circunstancia histórica. Alianza. Madrid, 1979
- FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (Coordinador) (2003), Sociología de la Educación. Person Educación. Madrid
- FROM, E. y otros, La familia. Península. 1978. Madrid
- LÓPEZ, F., La formación de los vínculos sociales. (Cuadernos del MEC Nº 9. 1985)
- MARTÍN, L. y ERRÁZURIZ, La Escuela Infantil, un Lugar de Encuentro. Síntesis, 1989.
- REYMOND-RIVIER, B., (1965), El Desarrollo Social del Niño y del Adolescente. Herder, 7ª Edición, 1987
- SHAFFER, H. Rudolf, El Mundo Social del niño. Avances en la Psicología del desarrollo. 1ª ed. Castellano: Visor. Madrid, 1983
- SHAFFER, H. Rudolf, Interacción y Socialización. Aprendizaje-Visor. Madrid, 1989
- SPITZ, R., (1965), El primer año en la vida del niño. Fc.e Madrid, 1990
- STERN, D., El mundo interpersonal del infante. Paidós, 1991
- VÁZQUEZ, A. y MARTÍNEZ, I. (1996), La socialización en la Escuela. Una perspectiva etnográfica.
- WINNICOTT, D. W., (1965) La familia y el Desarrollo del Niño. Hormé, Buenos Aires, 1967

Cajas, cajas, cajas...

¿Cuántas veces no nos ha pasado que habiendo comprado un juguete para nuestro hijo, el pequeño ha preferido jugar con la caja que con su contenido?

Durante el curso 2007-08, en la Escuela Infantil “El Lago”, de Fuenlabrada, casualmente se agrupó en un grupo de 2-3 años niños y niñas “mayores” (nacidos de enero a octubre). Éste era un grupo muy heterogéneo en cuanto a su procedencia cultural pero con algo en común: una gran curiosidad, muchas ganas de jugar, de hacer cosas y de interactuar entre ellos. A lo largo del primer trimestre quedaron instauradas las rutinas y las normas del grupo. Así que pensamos que sería un buen momento para poner en marcha este proyecto de forma sistemática.

Comenzamos a introducir en el espacio propio del grupo cajas, todas valen, grandes, pequeñas, altas, diminutas...

Esta experiencia empezó a tener forma y observamos, dos tipos diferentes de uso, por un lado la caja-objeto a la que los pequeños les daban un uso lúdico: la caja-casa, la caja que transforma, la caja-casco... y por

La observación directa del juego que tienen los niños de corta edad nos ha hecho reflexionar sobre aquellos recursos que no utilizamos en la escuela y que de forma natural y cotidiana los niños y las niñas prefieren.

M.^a Soledad Marín, Mercedes Ruiz



otro, la caja-continente para guardar tesoros, muñecos preferidos... y que nos sirvió de mucho para la preparación de material para nuestros proyectos y práctica diaria, ya que era un material muy motivador para los pequeños y de fácil acceso.

Existen muchas posibilidades para la presentación de las cajas en el espacio del grupo, nosotras nos decidimos, la mayoría de las veces, por el elemento sorpresa.

Introducimos una caja grande (de lavadora) en la zona de disfraces. En un primer momento todos intentaron meterse a la vez, por lo





que hubo que llegar a acuerdos para que todos pudieran tener la experiencia de estar dentro. En algún momento alguno se dio cuenta de que había pequeñas ranuras (partes rotas) de la caja por la que era divertido mirar, llamar al amigo de fuera... ¿hacemos ventanas? Y así, poco a poco y en varios días aquella caja se

convirtió en una magnífica casa de juegos a la que ya acudían incluso con material simbólico (de comidas, de médicos...).

Las cajas pequeñas cuando la hemos introducido en el espacio propio del grupo sin dar ninguna pauta se han convertido siempre en cajas-recipientes, es decir usadas para llevar de un lado a otro coches, animales... por ello decidimos convertirlas (decorándolas nosotras) en granja de animales y garajes de coches.

que hubo que llegar a acuerdos para que todos pudieran tener la experiencia de estar dentro. En algún momento alguno se dio cuenta de que había pequeñas ranuras (partes rotas) de la caja por la que era divertido mirar, llamar al amigo de fuera... ¿hacemos ventanas? Y así, poco a poco y en varios días aquella caja se

Otras veces hemos usado las cajas como material para los pequeños proyectos que estábamos llevando a cabo.

En el proyecto “¿me conoces?” donde trabajamos básicamente el conocimiento de sí mismo, elaboramos una caja disfraz donde cada una de las partes de la caja era un animal con un agujero en la cara, la colocamos delante del espejo de tal forma que podían observar su imagen cambiada de una manera muy fácil.

En este mismo proyecto elaboramos un dragón comunitario para la época de carnavales.







Durante el proyecto de Abracadabra (dedicado a las transformaciones) usamos más las cajas como recipientes para hacer nuestras “magias”. Por ejemplo en una caja mediana rectangular hicimos el experimento del color: pusimos una cartulina tamaño folio en el fondo, esparcimos pintura de témpera, removieron cada uno su caja y observaron las mezclas.

Así las cajas han ido formando parte de la vida de todos en la escuela, como un juguete más y al que podíamos acceder sin grandes dificultades.

Podemos pensar que las cajas son un recurso muy frágil para la utilización de niños y niñas tan pequeños con una motricidad aun poco desarrollada y con pocas estrategias para compartir. Son muy fáciles de romper si están en zonas por las que corren y se mueven libremente por el espacio del grupo, pero si están en zonas bien delimitadas (las casitas de animales con los animales, los garajes con los coches...) no tiene por qué ocurrir. Quizás algo más difícil de conseguir es que las cajas no se rompan en algún altercado entre iguales. Pero al igual que con otros materiales es necesario enseñar a respetar las cosas que aunque no tengan un

valor económico elevado si lo tienen afectivo (elaborado por ellos). Esta fragilidad de la caja nos servirá para que vean lo importante que es cuidar el material que tenemos a nuestro alcance ya que experimentarán que esto ocurre realmente y no solo escucharán la frase “si no lo cuidas se romperá”.

Esta necesidad de expresar sus vivencias nos servirá para establecer una conexión con la educación en los valores del consumidor. Qué necesitamos para pasarlo bien, qué tipo de juguetes nos gustan e intentemos hacer alguno.

El buscar nuevos usos a cosas cotidianas, al alcance de todos los introduce en la necesidad de reciclar para respetar el mundo en el que vivimos y a su vez la idea de no consumismo (no hace falta comprar cada cosa que queremos porque algunas las podemos hacer nosotros mismos).

Creemos que este tipo de actividades son una buena manera de fomentar la importancia del reciclaje y la reutilización de materiales que permiten sentar las bases para crear paulatinamente una conciencia medioambiental y de consumo responsable. ■

La pileta de agua

Un escenario de aprendizajes

Carme Cois

La utilización de agua de la pileta ha permitido a los pequeños y a los adultos el interés por los descubrimientos, el criterio y el control. Un proceso construido a partir de la confianza y del respeto del adulto por el proceso seguido por los niños y niñas, por sus descubrimientos y por el esfuerzo para elaborar unos conocimientos compartidos. El adulto ha escuchado y ha acompañado al pequeño, que ha sido capaz de construir conocimientos con los demás.

En todas las salas de las escuelas infantiles actuales, podemos encontrar un espacio con una pileta de agua corriente. Es un escenario de vida cotidiana, donde pasan cosas, donde los niños y las niñas manifiestan su gran capacidad para utilizarla más allá de los momentos de beber o lavarse las manos o la cara. Nos muestran su curiosidad por conocer, explorar el comportamiento del agua. ¿Cómo organizaremos y potenciaremos este espacio para que se convierta en escenario en el cual se puedan dar el placer de conocer, de aprender y de comprender? ¿Cómo acogemos las cosas que pasan en este espacio? ¿Cómo convertimos lo cotidiano en la sorpresa de lo extraordinario?

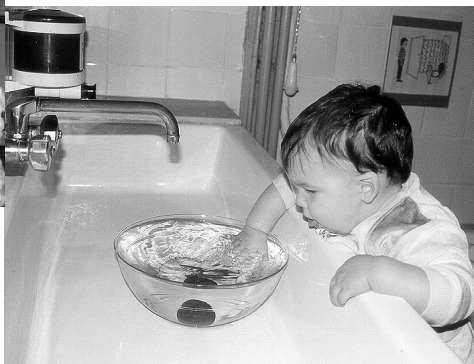
estaban colocadas a la altura del adulto. Los pequeños para llegar al agua tenían que hacer auténticos equilibrios. En los pequeños lavamanos que había siempre rebosaba el agua. A pesar de todo, los pequeños muy pronto encontraban cómo meter las manos a remojo en los inodoros o subiéndose a un taburete para investigar cómo abrir el grifo. Siempre había una excusa para beber agua y jugar con el vaso vaciándolo y llenándolo. Ante esta situación y el interés de la demanda de los pequeños, se planteó el

Durante muchos años únicamente encontrábamos la pileta de agua a una altura para que se utilizase como baño para los más pequeños. Si existían otras estaban pensadas para lavar pinceles de pintar. Todas

reto de repensar y adecuar este espacio. De esto hace ya muchos años. Hoy las piletas de agua están colocadas a la altura de los pequeños y las hay en prácticamente todas las estancias.

Disponer de piletas al alcance de los pequeños en todas las salas les permite, acompañados por los adultos, tener muchas más oportunidades de experimentar, aprender y compartir. Adecuar el espacio como un taller, un escenario, un lugar donde pasan cosas, que plantea interrogantes, invita a mirar, buscar respuestas, hablar, tomar decisiones, contrastar. En definitiva, y muy importante, a disfrutar de experiencias conjuntas y del esfuerzo necesario para encontrar repuestas.

Iniciamos una descripción de lo que pasa en torno a este espacio durante los primeros años. Cómo se acogen las demandas de los pequeños. Cuáles son las condiciones y estrategias que favorecen un ambiente de seguridad e investigación.



Inicio de un proceso

Con los más pequeños, el espacio de la mesa de cambio, se utiliza en muchos momentos cotidianos. Es un espacio que ofrece la oportunidad de dar atención individualizada y de disponer de momentos que nos permiten intercambiar miradas, sonidos, gestos, tacto... de momentos de diálogo con numerosas conversaciones entre el pequeño y el adulto. El cambio se convierte en un momento placentero para ambos. La mirada del adulto, atenta a las demandas e intereses de los pequeños, capta que el agua presente en este espacio se convierte en un elemento de atracción y curiosidad. En torno al grifo se establece una complicidad.

La actitud con la que el adulto acompaña al pequeño en su descubrimiento del agua es fundamental para transmitir y hacerle sentir el placer de aprender, conocer, comprender. En la mesa de cambio surgen momentos de complicidad y la



oportunidad de ofrecer, diaria e individualmente, un tiempo para descubrir el agua, para tocarla, para jugar con ella.

Acompañando al pequeño observo su expresión cuando nombro el agua. Su mirada busca rápidamente el grifo. ¿Quieres que lo abra? Espero. Observo las expresiones, el gesto, los movimientos que provoca el chorrillo de agua. Movimientos, sonidos guturales, gestos, expresiones que van apareciendo día a día. Adulto y pequeño establecen complicidades en el gozo de aprender juntos.

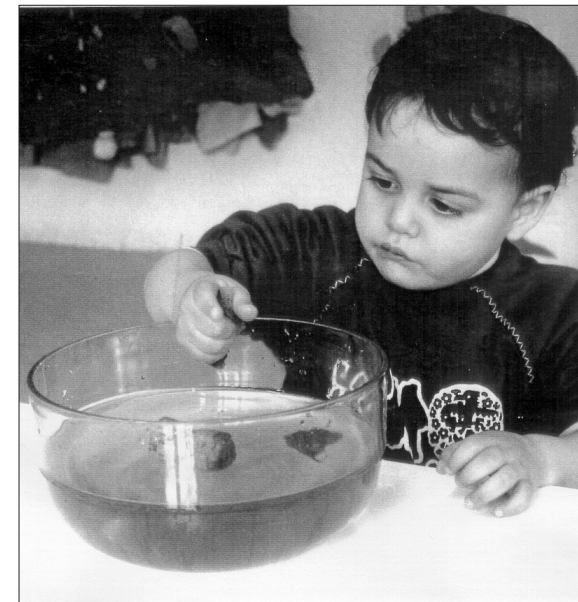
Desde esta relación nace el proyecto de pensar y adecuar la pileta de agua como un espacio donde los pequeños solos o con otros compañeros encontrarán objetos y materiales que favorezcan la experimentación y los descubrimientos con el agua.

¿Cómo se utiliza la pileta cuando está al alcance?

Las experiencias anteriores incitan a Joan a descubrir la pileta de agua. Las paredes de la pileta son uno de los soportes que lo ayudan a ponerse en pie. ¿Busca el agua? Sí, con la mirada y el gesto pide reencontrar el chorrillo. ¿Qué hace? Abro y cierro el grifo. El chorrillo de agua desaparece. ¿Qué piensa? Espero. Una de sus manos busca el agua sobre la superficie de la pileta. Se mira la mano y se la lleva a la boca. ¿Quizás tiene sed? Cojo un vaso, abro el grifo y lo lleno de agua. No se ha perdido ningún detalle. Le doy agua, la escupe. Cierro el grifo. Parece que no le interesa el agua del vaso. «¿No tienes sed?», le pregunto. De nuevo mira atentamente el grifo.

Empieza el diálogo: «¿Quizás me pides que vuelva la abrir el grifo?» La expresión y la alegría de su cara me dan la respuesta.

Maria y Roger ya andan. Se acercan a la pileta diciendo: “Aba, aba.” Así empieza el ritual de arremangarse para abrir el grifo. ¿Qué hacen? Los dos continúan observando el chorrillo, que parece que les cautiva. Lo repasan con el dedo; salpica... Uno hace, el otro espera. ¿Qué pasará por su cabeza? Los dejo un rato hasta que introduzco un pequeño cambio. Pongo el tapón en la pileta. Maria investiga el chorrillo, Roger remueve el agua con las manos. El agua se va acumulando. Dudo, no sé qué hacer, ¿cierro el grifo? Se lo están pasando en grande, pero el agua no se puede malgastar. Tendré que encontrar una solución. Cierro el grifo y saco el tapón de la pileta. Se forma un remolino y el



agua desaparece. Maria se agacha, mira al suelo y palpa con las manos como si buscara el agua. Mientras le seco las manos hablo con ella de lo que ha pasado. Roger parece que aún está “dibujando” con los restos de agua que quedan en la pileta. No quiere marcharse, pero tenemos que ir a comer. Seco sus manos y le digo: «parece que te lo has pasado bien».

He resuelto el problema de malgastar el agua poniendo un bol grande a manera de contenedor.

Abro el grifo y, cuando el bol esté medio lleno, lo cerraré. Hemos pactado implícitamente unos valores y un criterio que servirá de referente.

Ahora hay que afrontar otros retos. Aprender a abrir y cerrar el grifo, no mojarse. Cada pequeño sigue un proceso diferente. Hay que prever las situaciones que pueden producirse. Cada problema tiene una solución que buscamos conjuntamente e

incorporamos a sus investigaciones. Si un pequeño se moja él mismo pide cambiarse de ropa. Si se ha derramado agua fuera de la pileta o del contenedor, la recogemos juntos, hablamos de lo que ha pasado y de lo que podemos hacer para no resbalar. Son normas de convivencia que se van introduciendo poco a poco y que son puntos de referencia para los pequeños. Se puede jugar con el agua procurando no derramarla; si se derrama hay que recogerla, cuando se moja la ropa hay que cambiarla...

El bol medio lleno de agua sin ningún otro elemento ofrece muchas posibilidades. Los descubrimientos continúan. La quietud y el movimiento del agua producido por sus manos, movimiento que va describiendo formas, esculturas que se levantan, que vuelan... salpicaduras de agua. Momentos de contemplación, de silencio, manos en remojo, que se tocan con las del compañero. Sin interferir, busco la manera de acertar su pensamiento; con una mirada atenta, observando lo que sucede desde detrás de una cámara de vídeo. Después haré una lectura detenida de lo que ha pasado para poder describirlo.

Visualizo algunos fragmentos grabados y observo que antes de los dos años ya se arremangan solos, abren el grifo y lo cierran cuando el bol está

medio lleno, buscan la complicidad del compañero en sus descubrimientos y establecen relaciones de empatía y, según mi interpretación, también tienen conciencia de lo que pasa y empiezan a darse cuenta de lo que han aprendido.

El proyecto ha unido intereses de los pequeños, de los maestros y de las familias. En casa, en la pileta de la cocina, mientras papá o mamá preparan el almuerzo, los pequeños juegan subidos a un taburete. Vacían y llenan fregando los platos. La propuesta ha ido más allá de la escuela. Nos hemos complacido dando respuesta a una demanda y al interés por intentar hacer posibles unas condiciones que permitan utilizar la pileta de agua, más allá de su función prevista, como un auténtico laboratorio de experimentación e investigación.

Los pequeños cada día encuentran materiales distintos junto a la pileta, sobre una mesita. Los escojo haciendo hipótesis sobre qué pueden sugerir o provocar en ellos: ¿qué harán si encuentran tapones de corcho y piedras?, ¿qué harán con las tazas y las cucharas?, ¿qué pasará si en vez de cucharas dejo palos de madera? Los pequeños prueban, inventan, hacen... a veces las combinaciones son inimaginables. Con frecuencia también me piden los materiales que quieren.

Encontrar y reencontrar estas situaciones, vivirlas e interiorizarlas. Compartir sus conocimientos sobre el comportamiento de este fluido, características (olor, color, sabor...), aspectos relacionados con la densidad (flotabilidad de ciertos materiales). Superficie plana u ondulaciones provocadas por el movimiento. Adaptabilidad del agua que toma diversas formas según el recipiente que la contiene, formas que pueden capturar con embudos, botellas, tazas. El adulto los acompaña, interviene indirectamente en la preparación de los materiales, en el momento en que puede hacer una pregunta, siempre suficientemente abierta como para dejar espacio a las construcciones de los pequeños: ¿qué pasará si...?, ¿qué pasará cuando...? El arte de hacer preguntas y hacerlas en el momento adecuado allana y guía el camino de la investigación. La pregunta se inicia, se origina con los mismos materiales que utilizan. La incidencia del adulto se da en momentos muy puntuales sugiriendo, sin dar soluciones. Las preguntas estimulan diferentes respuestas. Provocan el esfuerzo de pensar, observar, actuar, comprobar, comparar, comunicar, representar. ■

María Jesús Pérez

Todo empezó un día en mi clase de apoyo a los grupos de 4 años, mientras jugábamos con el proyector y una sábana a adivinar a quiénes pertenecían las sombras que se veían tras la tela. Después de jugar con todos los pequeños del grupo, apareció una sombra inesperada. Nadie sabía de quién era.

Todo empezó un día durante mi apoyo al grupo de 4 años, en el C.P. Cristóbal Colón de Albacete, mientras jugábamos con el proyector y una sábana a adivinar a qué pequeños pertenecían las sombras que se veían tras la tela. Después de jugar con todos los de la clase, apareció una sombra inesperada. Nadie sabía de quién era.

«¿Quiénes son esos personajes tan raros? ¿Por qué van vestidos así? ¿Qué están haciendo?»

Así es como poco a poco, los pequeños se van sintiendo atraídos

«¿Qué será?» Todos están súper motivados.

«¡Ábrela!», me dicen.

Dentro viene una foto en grande de la infanta, un puzzle del cuadro, otros cuadros de Velázquez, otras meninas diferentes, una carta donde nos dice lo que nos envía y nos incita a conocer cómo se llama ella y los demás personajes...

«Ahora os toca descubrir a vosotros quiénes son, cómo se llaman...»

el espacio propio del grupo. Les sugiero hacer un cuadro grande de las Meninas entre todos. Así pues, yo dibujo en papel continuo los cuerpos de los diferentes personajes y ellos los completan dibujando la cara, manos, etc.

Recogemos la información que nos han traído, que ha sido mucha. La comentamos con los pequeños y les solicitamos que nos lo cuenten. Observamos otros cuadros del pintor, cómo se llaman...

¿Quién se esconde detrás de esa **sombra**?

«Parece la sombra de una muñeca.», dicen los pequeños.

De pronto se pone a hablar y nos cuenta que es una princesa, que vivía dentro de un cuadro, pero, sin saber cómo, mientras jugaba con un niño, se ha perdido y no sabe cómo volver.

Al mismo tiempo aparece por el otro lado la sombra de un desconocido, que dice ser un mago y que va a ayudar a la princesa a volver.

¡Oh, sorpresa! vive en un cuadro muy extraño. (Aprovechamos el proyector para mostrarles el cuadro que previamente habíamos preparado.)



por el cuadro. Quieren saber, quieren conocer.

El cuadro elegido "LAS MENINAS", nos va a permitir:

- Acercar a los pequeños a las manifestaciones culturales de otra época, y despertar actitudes de respeto y curiosidad hacia ellas.
- Desarrollar en los pequeños el amor y el gusto por la obra artística, así como la creatividad e interés hacia sus propios trabajos.

En la siguiente sesión estamos juntos y nos traen una carta de parte de alguien que dice ser una Infanta.

Para ello, ¿Qué podemos hacer? ¿A quien vamos a preguntar? ¿Seréis capaces de descubrirlo?...

Después de las diferentes sugerencias de los pequeños nos ponemos manos a la obra.

Lo primero es escribir una nota a las familias, cada uno a su manera, donde les pedimos ayuda para conseguir la información.

Nosotros adjuntamos nuestra nota, en la que les solicitamos información para que se la transmitan a los pequeños acerca del cuadro y el pintor, así mismo les facilitamos páginas web y les invitamos a visitar la biblioteca del barrio.

Hacemos entre todos el puzzle que venía en el sobre y lo colocamos en

Con témpera y pinceles empezamos a colorearlas, cada grupo pinta dos personajes.



Las recortamos y las preparamos para pegarlas en un papel continuo grande de diferente color según el grupo.

Con las indicaciones de los pequeños vamos colocando cada personaje, verbalizando lo que hacemos y por qué.

Mientras pintamos escuchamos la música de fondo de la época de la que también vamos hablando a los niños y niñas.

A continuación escriben los nombres de los personajes con la ayuda de todos los compañeros y



los colocan en el cuadro en el lugar que le corresponde.

En otra sesión les contamos el cuento "Las Meninas" sacado de Internet. Lo comentamos. Lo comparamos con las Meninas de Picasso, etc.

Luego ellos dibujaron su propia versión del cuadro. En el se puede apreciar cómo han captado todos los detalles, orientación, lugar que ocupa cada uno...

El resultado fue espectacular, colocamos los tres cuadros de



Meninas, con fondos diferentes, en azul, rojo y negro en el pasillo de Educación Infantil; además colocamos las realizaciones de cada uno e invitamos a las familias a visitar nuestro pequeño museo.

Lo mejor de todo fue el proceso donde todos estábamos implicados. Las familias respondieron de una forma inesperada, aportando gran cantidad de material. Algunos trajeron libros de la biblioteca, que previamente habían mostrado y explicado a sus hijos.

Habíamos conseguido conocer el cuadro y el pintor. Y también conocían los nombres de los otros personajes.

Como se puede observar a través de este pequeño proyecto hemos trabajado diferentes áreas: plástica, lectura, escritura, música, búsqueda de información por diferentes vías...

La actividad ha integrado de forma lúdica a todos los niños y las niñas, y ha permitido diferentes niveles de participación y desarrollo.

Todos hemos aprendido de todos: los padres y madres, los niños y las niñas y las maestras. ■



“Hoy el cielo está azul Max, y hay una enorme nube alargada, desenrollada como una cuerda. Al final de la nube, el sol parece un agujero amarillo...” Max supo al instante que sólo un niño podría darle un informe meteorológico como éste.

La ladrona de libros
Mrkus Zusak



Iñigo Vidaurre, 4 años.
“Mama pájaro y el pajarito en el nido.”

Acabo de visitar una exposición escultórica del artista Juan Ramón Auda. En las primeras que contemplo siento que hay una unión profunda entre materia, madera, y forma: los huecos invitan a entrar (si yo fuera pequeña –pienso–, porque mi tamaño ya no me permite la entrada), los recorridos a esconderse, la textura a tocar...

En ese momento no hay ningún pequeño cerca pero imagino que para cualquiera de ellos será irresistible entrar, salir, asomar la cabeza, correr, tocar... Sigo recorriendo la exposición y veo un vídeo donde el autor habla de su obra: cuenta cómo le atraen esos árboles antiguos, con enormes raíces, con sus huecos, los animalillos que en ellos viven, la memoria de “esconderse cuando era pequeño, dentro de algún tronco... Me emociona la capacidad del artista que

El arte es una expresión específica, una representación de experiencias, una actividad creadora que favorece la aparición de múltiples respuestas imaginativas y personales, que ayudan a construir una personalidad integrada.

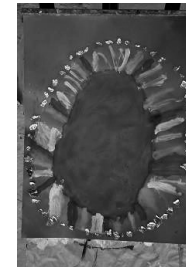
Lola Azparren

ha logrado transmitir(me) esas vivencias en sus representaciones volumétricas, donde materia y forma se muestran a mis ojos como

una simbiosis vital y estéticamente muy bella.

Pienso que hay personas en todas las épocas y de todas las edades capaces de representar “su mundo” – a través del lenguaje plástico, musical, dramático, poético...–, expresarlo mostrarlo, que contribuyen a mejorar la vida cotidiana. Y es que tenemos una necesidad profunda de comunicarnos por medio de lenguajes simbólicos que entrañan emoción y belleza.

El arte es la sonrisa de la creación
P. Klee



Hugo Oroz, 6 años.



Carla Sotés, 5 años.

Miradas sobre el mundo

El arte es una expresión específica, una representación de experiencias, una actividad creadora que favorece la aparición de múltiples respuestas imaginativas y personales, que ayudan a construir una personalidad integrada (ligada a situaciones y valores que nos llevan a desenvolvernos con independencia y solidaridad). Por ello, entendido como base de la vida creativa, como fuente de realización humana, debemos favorecerlo desde los primeros años, ocupando un lugar preferente en los proyectos educativos.

Miguel Puig, 4 años.



En las tres últimas imágenes, podemos contemplar cómo, una misma propuesta “el sol, el astro rey” obtiene respuestas diferentes, individuales, emocionales e imaginativas

La imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por el ser humano, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana basada en la imaginación.

Los elementos de los que parte la imaginación son tomados de la realidad por el ser humano. En su interior sufren una compleja re-elaboración, y es esta profunda transformación la que hace que acaben convirtiéndose en producto de su imaginación.

Enseñando a aprender

Los procesos creadores se advierten desde la infancia. Los primeros puntos de apoyo que encuentran los niños y niñas para su futura creación se basan en lo que ven y lo que oyen, acumulando material para construir su fantasía. Se reflejan sobre todo en sus juegos y en sus representaciones artísticas.

El niño o la niña que monta sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que peinando a su muñeca se cree peluquera..., en sus juegos reproducen lo que ven y lo que oyen de los mayores, pero no lo trasladan a sus juegos para recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades.

Tan natural como el juego, le es a la infancia la actividad artística. Ambos nacen de la misma necesidad expresiva. En el juego, la expresión se consume en su misma manifestación, mientras que, en el arte, nos queda objetivado en la obra resultante.

Desde la expresión plástica, experimentando con los elementos propios de este lenguaje, con los materiales y con las distintas técnicas (y recursos expresivos a que da lugar) la infancia descubre nuevas formas, las interioriza logrando generar

imágenes que describe transmitiendo al mismo tiempo, el propio potencial creador.

Las actividades plásticas son un dominio privilegiado para la exploración sensorial, para la percepción y, sobretodo, para el placer de provocar, por azar, nuevas situaciones dentro de un mundo imaginario cambiante o irreal.

Ahora bien, los niños y las niñas son artistas no como resultado de una creatividad permanentemente dispuesta a entrar en acción en cualquier situación, sino de otra que se pone en marcha cuando pueden valerse de estímulos de diferentes medios y son guiados por un contexto interactivo favorable.

Supone la puesta en marcha de métodos pedagógicos capaces de producir alfabetización artística, y de estar sujetos a una línea de progresión y control.

Una verdadera iniciación al arte además pasa por “la impregnación”. Su valor reside en ser algo vital, algo que transforme nuestra vida y, por lo tanto, nos transforme. Esta premisa tiene que estar siempre en la base de cualquier actividad que pretende hacer transmisión del arte.

Una propuesta pedagógica de, con y a través del arte debe generar un movimiento, unir un aquí (y ahora) con un allí, como el deseo, como la imaginación.

La potencia de una actividad de creación artística no se mide en los resultados y eficiencia, sino por el número de deseos, expectativas y aspiraciones que pone en movimiento, por su capacidad de proyectar(se).

El valor del arte, el valor educativo del arte, no está en las obras mismas, sino en su capacidad para generar experiencia y saber.

Los niños y las niñas no han acumulado tantas experiencias como los adultos, por ello, es muy importante potenciar en los pequeños desde el hogar y los Centros Educativos (comenzando por el parvulario) una valoración sensible de los objetos que les rodean, del entorno y de las obras de arte, favoreciendo que sean capaces de captar y discriminar cualidades sensoriales para formarse una representación armoniosa de imágenes mentales.

Flores fantásticas



Jaime Ciriaco, 5 años



Lucía Escrivá, 8 años



Miguel Cebellán, 7 años

Arte y Sociedad

El Mundo

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.

A la vuelta contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

–El mundo es eso –reveló–. Un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vista con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

Un sabio proverbio africano dice que para educar a un niño hace falta la tribu entera. En la sociedad actual de la comunicación y el conocimiento no podemos pensar ya por más tiempo que éste se adquiere sólo en la escuela. En la tarea educativa estamos actuando todos –centros escolares, centros culturales, familias, *mass-media*...– y por lo tanto a todos nos toca asumir responsabilidades.

Para incrementar la familiarización y sensibilidad de la sociedad ante estas formas de expresión artística, visual o musical, para que sean capaces de encontrar en ellas los discursos ideológicos, sociales y culturales que configuran, así como los resortes sensibles que les dan cuerpo material, es decisivo generar en torno a ellos un ambiente culturalmente rico y hacer de las artes, como en general de todo el conocimiento, un

ámbito donde recrear, poner a prueba y representar experiencias de vida.

I. Aguirre nos propone concebir los productos artísticos como relatos abiertos a la investigación creativa. Esto supone, en primer lugar, comprenderlos en términos de experiencias vividas (Dewey, 1934), tratándolas como tejidos de creencias y deseos que han alcanzado un grado de consenso social que las ha hecho ser comúnmente aceptadas; una especie de condensado de las experiencias culturales y las fantasías, deseos, sensaciones, etc. de sus creadores y usuarios.

Además, entender las artes y sus obras como relatos abiertos tiene la virtud de neutralizar su carácter elitista porque nos permite vivirlas como ejemplificaciones de experiencia estética. De modo que la obra de arte no hace sino desarrollar y acentuar lo que es característicamente valioso en las cosas que gozamos diariamente.

Los Centros de Arte Contemporáneo, (cada vez hay más) se ofrecen hoy como espacios donde todos acudimos acompañados de nuestros diversos saberes, culturas, miedos, experiencias... y donde encontramos que los ritmos, los tiempos y los valores son diferentes a los de nuestro día a día.

Espacios que nos acercan a la comprensión de nuestro mundo.

Estos centros tienen como objetivo abrir a todo tipo de públicos las claves de la creación contemporánea (arte y cultura contemporáneas como fuente de conocimiento). A través de diversas iniciativas y con una adecuada metodología, su propósito es proporcionar a cada

persona una experiencia significativa adaptada a sus intereses y necesidades.

El espacio urbano, cada vez en más ciudades, acoge manifestaciones artísticas que plantean al transeúnte una relación levemente distinta con un hábitat. Se trata del *Street Art*. Así, el artista Rodríguez Gerada dice “quiero dar otras opciones a los iconos publicitarios que vemos cada día y que pretenden vendernos una identidad. En vez de representar un modelo físico ideal, que intenta vendernos un producto, es uno de nosotros a la misma escala, el mismo nivel, la misma importancia, el que aparece, con la diferencia de que se trata de alguien de aquí”.

El artista Tono: “Uno de los aspectos más importantes para mí cuando hago una exposición es lograr un intercambio de mundos. No suelo pintar en el barrio pijo de la ciudad, sino donde encuentro soportes bonitos, que suele ser en barrios populares o hasta favelas. En sitios donde no hay arte, así, esas personas lo ven por primera vez y además integrado en su medio y hago que la gente de las galerías vaya a verlo fuera de su lugar habitual. Es un intercambio entre los dos mundos...”

Cada vez son más los ayuntamientos que celebran su ciudad invitando a artistas para que hagan intervenciones en el espacio público...

Pienso que éstas y otras iniciativas nos ayudan a “sentir” el arte y la cultura como experiencias vividas, en las cuales podemos participar, compartir, transmitir a las generaciones más jóvenes... re-construir el mundo de forma creativa y solidaria.

Del relato *No era el único Noé*



Irene Zhang, 9 años



Yerai Ayensa, 8 años



Zuriñe Muneta, 10 años

Bibliografía

- ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona: Paidós.
- LOWENFELD, V., BRITAIN, L. (1975): *El desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires: Kapelusz.
- READ, H. (1982): *Educación por el arte*, Buenos Aires: Paidós.
- VIGOSTKY, L. S. (1982): *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid: Akal.
- DE BARTOLOMEIS, F. (2001): *El color de los pensamientos y de los sentimientos*, Barcelona: Octaedro.
- Catálogo de la Exposición "Los 100 lenguajes de la infancia" (2005). Barcelona: A.M. Rosa Sensat, Reggio Children

Imágenes

- Obras de los niños y niñas del Taller de Artes Plásticas de BIDAI.
- "Collage del pájaro" Iñigo Vidaurre, 5 años. 2007
 - "El sol" Carla Sotés, 5 años. 2007
 - "El sol" Miguel Puig, 4 años. 2005
 - "El sol" Hugo Oroz, 6 años. 2006
 - "Flores fantásticas" Jaime Ciriaco, 5 años. 2008
 - "Flores fantásticas" Lucía Escrivá, 8 años. 2008
 - "Flores fantásticas" Miguel Cevellán, 7 años. 2008
 - "El arca del país del hielo" Irene Zhang, 9 años. 2007
 - "El arca del país de la fantasía" Yerai Ayensa, 8 años. 2007
 - "El arca del país de la fantasía" Zuriñe Muneta, 10 años. 2007

¡Dando la lata!

Experiencias sonoras en una Escuela del siglo XXI

En Zaleo comenzamos a trabajar con los ordenadores y sus periféricos en los grupos de educación infantil en el curso 2000-01. En este momento, al uso del escáner, webcam, micrófono, fotografía y vídeo digital, pizarra digital..., se añade la grabadora de sonidos como herramienta que permite *cazar* los sonidos de personas, objetos, y cuantos elementos del entorno sean del interés infantil, además de aquéllos que se pueden obtener desde Internet.

El proyecto *¡Dando la lata!* surge de la necesidad de sensibilizar a niños y niñas, familias, maestras y maestros, al barrio, a instituciones culturales y educativas sobre nuestra realidad sonora, y desemboca en una fuerte motivación del equipo educativo por documentar los sonidos de la infancia y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la Escuela de Educación Infantil Zaleo, perteneciente a la red pública de la Comunidad de Madrid, nos planteamos propuestas que tienen que ver con la integración de todos los lenguajes y el desarrollo de todas las competencias, las digitales también. En nuestros proyectos tienen cabida la expresión corporal, el teatro, la danza, la música, la educación visual, los contenidos de animación y aproximación a la lectura y la escritura, de lógica-matemática, de ciencia... y recientemente los territorios sonoros que pueblan la infancia.

Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roperó

Nuestras experiencias sonoras son recientes, pero están teniendo un impacto importante en toda la Comunidad Educativa: el proyecto en torno a la *radio* y su vinculación con el *Arte Contemporáneo*, el *paseo con maletas por el barrio* descubriendo a qué suena la calle y la *pieza sonora* «¡Oiga, el agua!», que elaboramos en colaboración con la Casa Encendida (y se encuentra disponible en la Red a través de la revista digital de la Escuela), han sido proyectos que han motivado el que nos ocupa ahora.

El proyecto se plantea para toda la Escuela (0-6 años), de acuerdo al Plan TIC del centro y a lo largo de gran parte del curso 2008-09, si bien se está desarrollando, a través de los recursos informáticos, con los niños y las niñas de 2º ciclo.

En coherencia con nuestros Objetivos de Centro y como Comunidad Educativa del siglo XXI, las familias tienen un papel en este proyecto sonoro con las TIC. El pequeño se convierte en el principal agente de documentación: manejando la grabadora y las cámaras de foto y vídeo; el maestro formula propuestas creativas que faciliten el aprendizaje y el desarrollo de nuevas competencias, y los recursos del entorno nos permitirán hacer visibles los resultados.

Las latas

A lo largo de la historia de la Escuela este objeto ha sido inspirador de acciones, sobre todo en el grupo de bebés. Se trata de un material de fácil obtención: el propio comedor, las familias, el abuelo que tiene un bar... Además contamos con un abrelatas que remacha a la vez que corta, con lo que aseguramos la total seguridad. En este contexto, conseguimos una ingente cantidad de latas de todo tipo: distintos tamaños, timbre y textura.

¡Vamos a extraer infinitas posibilidades al objeto con ayuda de las TIC! Con especial incidencia en lo “sonoro”.

¡A dar la lata!

Necesitamos: latas, escáner, impresora, cámara de foto y vídeo digital, micrófono, cascos, MP3, proyector de vídeo y grabadora de sonido. Para editar los sonidos recurrimos al programa libre *Audacity*. La pizarra digital y el programa de dibujo y tratamiento de imagen *Paint*, nos ayudan a transgredir creativamente las imágenes obtenidas a través la cámara y el escáner.

La organización de niños y adultos: los agrupamientos son flexibles, para garantizar así entornos de aprendizaje colaborativos. El proyecto se va trasladando a las familias desde el principio, proyectando cada día las imágenes de los procesos en el momento de la salida y en el espacio común de encuentro; también desde la página web de la Escuela y la Revista Digital, a fin de facilitar así su colaboración e implicación en el proyecto.



Fotografiando las construcciones.

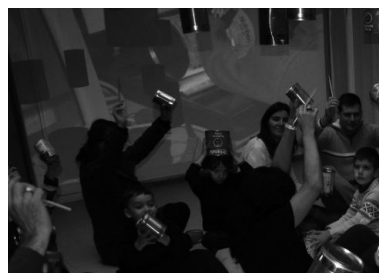


Manipulando las imágenes escaneadas de las latas.

Acciones

- Elaboramos una webquest, adaptada a infantil, sobre los sonidos. Acudimos a portales educativos como isftic (instituto Superior de y Recursos en Red para el profesorado), a bancos de sonidos en 3D u holofonías, paisajes sonoros... Conocemos experiencias de Arte Sonoro presentes en el entorno cultural a través de visitas virtuales a museos.
- Aparece una “Instalación” en el patio interior de la Escuela: latas de todo tipo colgando desde un entramado cuadrangular. En el suelo y sobre un fondo de papel espejo, todo tipo de latas están a disposición de todos los pequeños de la Escuela y de las familias. Desde bebés hasta los abuelos, todos jugamos y probamos las posibilidades de las latas: sonido, construcciones, simetrías en el espejo, reflejos de luz, textura...
- El cuento. A través de “Historia de una lata”, de Begoña Ibarrola, generamos debate sobre los aspectos que aborda el texto: reciclaje, ecología, solidaridad, estética, creatividad...
- Reconocimiento del objeto identificando sus cualidades físicas, estéticas y sonoras. ¿Cómo se puede medir una lata? Surgen múltiples propuestas: con la regla, el metro de la abuela, un rotulador, una cuerda, las manos, los pies...
- Construcciones con las latas. Los niños y niñas hacen fotos a las propuestas de los compañeros y a las propias.
- Estampamos las latas con témpera sobre cartulina; las arrastramos y superponemos con distintos colores. Aparecen círculos, rectángulos, líneas rectas, curvas e intersecciones de todo tipo.

Escuchando sonidos desde la webquest.



- El objeto es escaneado desde múltiples posibilidades: de pie, tumbado, arrastrado... Descubrimos que realmente el cilindro “reconstruido” es un rectángulo y dos círculos. Imprimimos las imágenes, que formarán parte del “proyecto estético” del grupo.
- Forramos las latas con papel y pintamos sobre ellas con ceras. Descubrimos la dificultad y la maravilla de dibujar y escribir en la curva.
- Generamos todo tipo de sonidos con la lata, nuestro cuerpo y con otros objetos de uso habitual: pinceles, lápices, maderas...
- Adquirimos competencias digitales en relación con la obtención y reproducción de sonidos. Documentamos los sonidos de las latas; los representamos con materiales habituales y con la pizarra digital.
- Creamos partituras en papel y en la pizarra digital con los sonidos generados por las latas. Intercambiamos los roles: director, músico, fotógrafo, vídeo cámara y “cazador” de sonidos.
- Concierto con la participación de las familias. Algunos niños y niñas documentan con grabadoras y cámaras, otros ejercen de músicos; lo mismo que los adultos que además dirigen la acción.
- Elaboramos un guión sonoro que recoge los sonidos generados hasta la fecha; estos acompañan a la instalación artística y posteriormente formarán parte del espacio sonoro permanente de la Escuela como parte de nuestros espacios sensoriales.



Concierto con las familias y las latas.

El proyecto permite desarrollar de forma integral los diferentes lenguajes del niño, percibiendo una realidad multisensorial, compensando el peso de la imagen en el uso de las TIC y estimulando su imaginación y creatividad.

Se generan materiales curriculares sonoros propios y significativos. El equipo educativo inició el pasado curso la puesta en marcha de un Proyecto Estético que nos defina como Comunidad Educativa. Así, a los materiales visuales que se han elaborado para algunos espacios de la escuela, se añadirán los materiales sonoros que permitan reivindicar este ámbito educativo.

Valoramos la posibilidad de exponer los resultados dentro y fuera del Centro a través de los medios que las TIC nos ofrecen: proyector de ordenador, web de centro, revista digital y también en otros espacios del entorno: la biblioteca del barrio, centros culturales, museos... ■

www.educa.madrid.org/web/leei.zaleo.madrid

Vivir en comunidad

Convivencia y socialidad en los grupos de 0-3

“La soledad es finitud y limitación, la comunidad es libertad e infinitud”
L. Feuerbach

Lo que sigue es el producto, ante todo, de la reflexión sobre la experiencia en la Escuela Infantil “La Luna”, Getafe (Madrid), de la percepción de que, a menudo nuestras intenciones se quedan en palabras, y que dar realidad a los fines exige dedicar mucho tiempo a observar, reflexionar sobre los acontecimientos, documentarse en diversos campos (no sólo en la pedagogía sino en otros como la historia o la filosofía), escuchar (a los niños y niñas, a las familias, a los compañeros). Este artículo recoge algunas conclusiones, que son fruto de la meditación sobre numerosos sucesos particulares ocurridos en los grupos de 0-3.

Prado Esteban

que atender a la situación social real en la que se desarrolla, la actual es, sin duda, compleja. La conflictividad que reina en las relaciones entre iguales en la sociedad moderna tiene que ver con la pérdida de los mecanismos tradicionales que antaño constituían los referentes convi-

venciales y morales y con la desaparición de la cultura y filosofía clásica que hacía de los dilemas de la existencia humana el centro de su meditación, de manera que el sujeto de la modernidad carece de cultura como instrumento que aporta significados, sistemas de creencias, reglas, códigos, normas, prácticas, hábitos y costumbres; en definitiva una cosmovisión básica que organiza el interior de la persona, lo que ha dejado un vacío innegable de ideas acerca de la construcción de lo humano en general.

Desaparece como referencia vital y cultural la familia extensa, la vecindad, la comunidad de los cercanos, los padres y madres actuales afrontamos solos la crianza y además carecemos de conocimientos prácticos, éstos se han sustituido por un aglomerado de informaciones inconexas, publicidad y propaganda (*los pequeños como mercado*), cine, novelas y teorías pedagógicas a menudo tan ajenas a nuestro acervo cultural como a la experiencia y que transmiten los expertos desde arriba.

El exceso de trabajo y ocupaciones de los mayores, la falta de vida en común que caracteriza la familia actual escinde el contexto vital de los niños y niñas y la de sus mayores en dos mundos, los pequeños han de vivir una vida artificializada, hecha de actividades, espacios y objetos para niños, no comparten la vida de sus padres, no acumulan experiencias significativas y, por ello, carecen de referentes que les permitan dar significados a los sucesos de su vida diaria. El contexto común queda reducido, como mucho, a los momentos de ocio como suma de actividades inscritas en la trivialidad.

La convivencialidad como conjunto de capacidades que hacen posible la vida en común implica procesos muy complejos, que se desarrollan en los primeros años de vida y tienen que ver tanto con la forma como se organizan las relaciones con los adultos como con la posibilidad de establecer relaciones con los otros iguales cercanos. La pretensión de potenciar la convivencia en el centro escolar no puede confundirse con prevenir la violencia, asentar las normas o introducir la disciplina, pues la vida en común se basa en elementos que trascienden en mucho estos fines.

Cualquier propuesta de educar las capacidades para la vida colectiva tiene necesariamente



Por ello proponer la construcción de una cultura de la convivencia no es tarea fácil, la desaparición simultánea de los conocimientos y sus vías de transmisión, el desplome de todo el edificio que sostiene la cultura (tanto la clásica como la tradicional-popular) nos sitúa en un punto cero para reconstruir la compleja trama de ideas, costumbres, hábitos y referentes que hacen posible la comunidad humana. Somos conscientes de que muchos de los problemas creados no tienen solución en la sociedad actual donde el trabajo, el consumo de objetos y diversiones ocupan la mayor parte de la vida de las personas. Aun con todas estas limitaciones la escuela infantil podría ser un paliativo a la penosa experiencia social a que acceden los menores, pero ha de superar enormes obstáculos teniendo en cuenta que ni siquiera el *qué* y el *para qué* de la convivencia están claros hoy, y ésta sería la primera necesidad.

Del mundo de los adultos cercanos recibe el niño o niña la cultura viva (o la ausencia de ella), la conciencia del ideal de ser humano y

sus facultades, lo que equivale al modelo ideal de sociedad que se desea. Así visto, el objetivo de crear un sujeto social nos pone en la tesitura de reflexionar tanto sobre nuestra función como adultos educadores cuanto sobre la idea que portamos de los niños y niñas como individuos humanos.

Como sólo es posible socializarse dentro de la sociedad sería necesario reconstruir la trama social (al menos a pequeña escala) que hoy no es sino un conglomerado de grupos de afines luchando por conseguir una mayor cuota de bienes para sí. Las necesidades de los niños y niñas se sitúan contra las de los adultos, las de las familias frente de las de la escuela y viceversa; en esta sorda batalla, la “socialidad” se interpreta como un elemento negativo, referido a aquellos valores que impiden la guerra abierta entre facciones. Más si las normas de conducta pueden imponerse, no así la socialidad que tiene que partir del interior del individuo y, por lo tanto, ser elegida con libertad y no impuesta desde arriba. Escoger la convivencia, es, por lo tanto, mucho más que integrar

algunas habilidades de comunicación y cercanía con los demás, es elegir un modelo de vida en el que las relaciones horizontales con los iguales predominan sobre las jerárquicas y que requiere de la constitución de un ideal de humanidad basada en la libertad del individuo lo que es bastante subversivo en el mundo actual.

Una escuela que se proponga que la convivencia sea algo más que unas cuantas palabras, tan bonitas como vacías, tiene que ser una escuela valiente para enfrentarse a la vez a la presión de las ideas dominantes que presentan la hostilidad de todos contra todos como la única naturaleza humana y el egoísmo y el interés personal (que aparece muchas veces como un egoísmo educado y cortés) como los valores más caros al individuo y al miedo interior a elegir un camino difícil que exige un gran esfuerzo intelectual, compromiso personal, voluntad y persistencia en los fines elegidos, puesto que los niños y niñas no podrán crear referentes convivenciales si no viven inmersos en una *cultura comunal viva*.



Teorías del sujeto antisocial

Una epidemia de egoísmo recorre la sociedad toda, en esta situación sería una ingenuidad pretender que las capacidades para la vida en común puedan surgir de introducir algunas actividades a favor de la convivencia o pequeños proyectos concretos. La vida del aula ha de ser revisada y nuestra intervención repensada a partir de los objetivos que nos proponemos, por ello es necesario considerar todas las ideas que ejercen de determinantes en nuestra labor. Las teorías pueden afectar, a veces de forma decisiva, al trabajo del educador, pues delimitan lo que esperamos de los niños y niñas y esas expectativas pueden convertirse en una barrera insuperable para los pequeños pues ¿cómo podrían aspirar a hacer cosas de las que nosotros no les creemos capaces?, ¿cómo pueden pensar que son deseables aquellas conductas que nosotros consideramos como imposibles?

La tesis del egocentrismo infantil ha definido como el primer impulso de la naturaleza humana el interés propio, la concentración del individuo sobre sí mismo y sus necesidades, esta idea del sujeto deriva en un concepto de la sociedad como ámbito en el que predomina la búsqueda de mayores bienes para uno mismo y, por lo tanto, la pugna de todos contra todos. Me parece que detrás de tal construcción no se encuentra la observación imparcial de la actividad infantil, sino un planteamiento profundamente *político* que no parte de la realidad sino de la justificación de un modelo de sociedad hobbesiana

en la que prevalece la lucha entre los iguales y la moral no es sino la ley impuesta por la autoridad.

La indiferenciación que parece existir en el recién nacido entre el yo y el mundo exterior no supone necesariamente la prevalencia del yo pues la conciencia del propio ego es todavía muy débil y ha de construirse precisamente a través de las experiencias y relaciones que se producen en sus primeros años, por lo tanto a través del salir de sí mismo y su relación con el entorno y con los otros, pues un individuo completamente aislado no podría edificar su propio ego o identidad además de que no podría sobrevivir.

En muchos casos el egocentrismo es el resultado de la experiencia y de las relaciones que establece el niño o niña con los adultos cercanos, del hecho real de que el bebé depende del otro para satisfacer sus necesidades se ha deducido la teoría sobre la centralidad del pequeño en la relación educativa. Cuando este presupuesto se unilateraliza se construye una relación en la que el adulto es el único dispensador de afectos y cuidados y el niño o niña mero receptor de los mismos, de manera que, aunque este modelo se adopte con la mejor de las voluntades y de la forma más bondadosa se torna muy negativo para el desarrollo integral de las criaturas. El adulto ultraprotector crea a su alrededor individuos pasivos, dependientes, subordinados siempre a otros para conseguir cualquier objetivo, individuos con una mentalidad de usuarios de bienes y servicios, mutilados en sus capacidades más humanas.



Aparece así el niño o niña que se considera el centro del mundo, incapaz de diferenciar necesidades de deseos, cargado de demandas y exigencias, lo que es lógico pues no tiene ninguna experiencia viva de convivencia con los demás. La idea de las criaturas como “sujeto de derechos” desarrollada por la modernidad no es, ni mucho menos, tan revolucionaria como se ha hecho creer, pues el “sujeto de derechos” es, en esencia, antagónico con el “sujeto de libertades”, pues, mientras los derechos son siempre otorgados, la facultad de elegir y sostener una elección nunca podrá venir de fuera al individuo, sino que solo será real cuando surja de su propio esfuerzo y de su conciencia.

El adulto servidor no es sólo servidor, es una figura de enorme poder, que se constituye en el centro del que parten todos los cuidados, toda la seguridad y que tiende a ocupar el lugar central en el mundo de las criaturas a las que sirve, de manera que impide su desarrollo y se constituye como representación del poder de uno sobre todos los demás.

Si observamos de forma imparcial las relaciones que espontáneamente establecen los niños, veremos que existe la hostilidad, la agresión y el dominio a la vez que la búsqueda de la compañía por sí misma, la ayuda, el consuelo, la observación de los otros, el gusto por imitar o aprender de los demás, si miramos con atención descubriremos el egoísmo junto al altruismo, por lo tanto podremos decir que las inclinaciones “espontáneas” de los niños y niñas (con las salvedades que siempre hay que poner a lo espontáneo, o de naturaleza, pues

nadie se ha desarrollado en el vacío sino en la cultura dominante en su entorno) son contradictorias y su desarrollo no está determinado en uno u otro sentido sino que incluye un grado de elección.

Desaprender para reaprender

“En estos actos tan sencillos y tan elementales se produce algo mucho más profundo: a lo largo del tiempo (...) el niño va adquiriendo la conformación de lo que pudiéramos llamar el carácter “humano” de su vida. Lo que le viene desde fuera al niño es más que la influencia de otra persona, es la conformación de su humanidad. Es una especie de co-situación, de co-hominización. Va adquiriendo precisamente un carácter humano. (Xavier Zubiri “Tres dimensiones del ser humano: individual, social e histórica.»)

La figura del adulto y su relación con los pequeños debe volver a repensarse desde una perspectiva ateórica, es decir, atendiendo a la reflexión sobre la experiencia y a la definición de los fines que ha de perseguir la educación.

Parece razonable que, en sus primeros años, el niño o la niña entre en contacto con las necesidades de otros, tanto las de los iguales como las de los adultos y no solamente para articularlas con las suyas propias sino para intentar satisfacer a otros en la medida de sus capacidades, por amor, por conciencia de su vinculación con ellos. La relación con los iguales es más difícil para los pequeños pero les proporciona aprendizajes decisivos y relaciones afectivas de mucha calidad. El educador tiene que dejar suficiente espacio para que estos encuentros se puedan desarrollar. La conexión

con los otros aporta elementos incuestionables en el crecimiento de la persona, pues del vínculo social provienen los componentes esenciales con los que el sujeto construye su propia identidad, como ser singular pero ligado a los demás, como ser con valores y libertad de elección. A través de la relación le llegan al bebé las primeras nociones sobre la objetividad del mundo y el deseo de conocerlo, por lo tanto la relación no solo sirve al desarrollo de la vida social de niños o niñas sino que tiene mucho que ver con la creación de la propia personalidad y con el enriquecimiento de su vida intelectual.

Por otro lado el propio adulto tiene que incorporarse al colectivo del grupo como sujeto de necesidades, tiene que mostrarse tanto como dispensador de cuidados cuanto como necesitado de cuidados, entregar afectos tanto como ser querido. Esa reciprocidad en las relaciones adulto-niño (teniendo siempre en cuenta que cada uno da según sus posibilidades, que son distintas) implica una comunicación de persona a persona (entre personas no iguales pero igualmente humanas) y una actitud de respeto por parte del adulto hacia el niño o niña. No debemos olvidar que en la red de relaciones que construye el pequeño en los primeros años de vida se tejen las capacidades para vincularse afectivamente a otros.

El afecto individual es, sin duda, uno de los componentes esenciales de la vida social, pero no el único, pues los vínculos sociales, como parte esencial y trascendente de la vida afectiva del sujeto, se sustentan en un sistema de valores culturales y morales que incluyen al menos:



- El sentimiento de pertenencia al grupo, de formar parte del mismo mundo.
- El respeto a las personas en tanto que personas, lo que no excluye el conflicto, la crítica, los desacuerdos etc.
- La conciencia de interdependencia que incluye el esperar apoyo y asumir obligaciones respecto a los iguales.
- La capacidad para llegar a acuerdos, cooperar y gestionar colectivamente los asuntos comunes.
- La elección de fines y el desarrollo de proyectos comunes.
- El desinterés y la superación del egoísmo como valor supremo para la vida en común.

- La importancia de los valores inmateriales por encima de los materiales y el valor de los sujetos por encima de los objetos.
- La responsabilidad respecto de la comunidad.
- La autoexigencia y el esfuerzo personal para aportar según las capacidades propias.
- La disposición a escuchar, tener en cuenta y tolerar afectuosamente a los demás.
- La magnanimidad.
- El situar los deberes por encima de los derechos y el dar por delante del recibir en las relaciones con sus iguales.

La posibilidad de que el contexto relacional del niño o niña: padres, educadores, herma-

nos, compañeros, abuelos, etc. No sea un desordenado rompecabezas y no constituya un mundo de compartimentos estancos reside en la capacidad que tengamos los adultos responsables para vivir y trasladar los vínculos sociales como experiencias vivas y no frases muertas. No obstante sería muy ingenuo y tal vez prepotente pensar que la educación por sí sola puede regenerar la sociedad, con más modestia debemos trabajar cada día para que los valores pensados puedan ser vividos, para hacer que de palabras se conviertan en obras y conductas aunque sea en núcleos muy pequeños.

El esfuerzo mismo ha de ser suficiente recompensa. ■

Conversando con... **Mariano Dolci**

pedagogo, matemático y titiritero



INFANCIA: *Tu trayectoria profesional ha estado siempre muy ligada a la escuela y concretamente a la educación infantil. ¿Por qué? ¿Qué papel has jugado en este ámbito?*

MARIANO DOLCI: Es verdad; me he ocupado siempre de la educación, aunque desde puntos de vista diversos. Empecé en la educación secundaria con chicos y chicas de once a trece años, a enseñar matemáticas y ciencias. Por interés hacia los chicos, hacía más de lo que se me pedía y me dedicaba a hacer de animador en el tiempo de después de la escuela, voluntario, en el cual los enseñaba a jugar a ajedrez. Después dejé la escuela para seguir una compañía de titiriteros y me convertí en un profesional. Si tengo que decir la verdad, en aquel momento pensaba dedicarme a una forma de teatro políticamente comprometida, y

Mariano Dolci fue quien nos enseñó que los títeres pueden ser una modalidad expresiva más de los niños y niñas que se aviene particularmente con la manera de ser de los pequeños. Más tarde hizo que nos diéramos cuenta de las posibilidades que ofrecía el trabajo a partir de las sombras y últimamente nos propone identificar y alentar, de entre todos los juegos simbólicos practicados por los niños, aquéllos que pueden representar los primeros «garabatos» teatrales.

para adultos, porque la compañía a la cual me uní y que me había fascinado, seguía esta dirección con mucha coherencia y coraje. Pero esta compañía tenía también un repertorio destinado a los niños y muy pronto empecé a interesarme cada vez más por el público infantil. En este aspecto el Ayuntamiento de Reggio Emilia me propuso establecerme en la ciudad para experimentar y difundir junto con el equipo pedagógico y las educadoras todas las posibilidades pedagógicas de los títeres y marionetas en las escuelas infantiles municipales. Cosa que he hecho durante casi 35 años, en un medio extraordinariamente vivo e inteligente.

Infancia

I.: *Mucha gente te conoció por los cursos sobre títeres y sombras que ofreciste en los años setenta y ochenta, a pesar de que tu formación es en ciencias. ¿Por qué decidiste hacerte titiritero?*

M.D.: No hace falta exagerar en esto de mi formación en ciencias. En la universidad estaba inscrito en ciencias naturales y ni siquiera acabé el curso. En Italia hay este extraño prejuicio de que si una persona ha estudiado matemáticas en la universidad ya es capaz de enseñar matemáticas a niños. Pasar de la ciencia al teatro de títeres puede parecer un salto brusco, pero yo no lo viví de esta manera. Digamos que, desde joven, no he trazado nunca fronteras rígidas entre las materias, tanto si son humanísticas, como artísticas o científicas, tanto si son teóricas como prácticas, áridas o gratificantes, ni entre el juego y el estudio. Esta actitud, que me provocaba dispersión y me impedía concentrarme en una disciplina, no era ciertamente una cualidad en los estudios académicos, sino, al contrario, un obstáculo. De todas mane-

ras, y me he dado cuenta reflexionando sobre tus preguntas, esta particularidad, siempre que estuviera controlada conscientemente, podía tener aspectos positivos en el contacto con los niños pequeños. Trabajando durante tantos años con Loris Malaguzzi y sus colaboradores, poco a poco fui tomando conciencia de la necesidad de no «parcelar» precozmente al niño, al menos al pequeño, en materias y actividades demasiado separadas las unas de las otras, de no enjaularlo en dicotomías rígidas: el niño no soporta estas divisiones nuestras y, a mi parecer, esta actitud es una manifestación de una gran inteligencia, la de los grandes creativos, tanto si son investigadores como artistas; es una calidad que tendríamos que intentar preservar tanto tiempo como sea posible. La parte derecha y la parte izquierda del cerebro tienen funciones diferentes, y nos han sido dadas no para ser amputadas selectivamente, sino para que entre ellas se teja un equilibrio.

En contacto con los niños he intentado siempre no alejarme de este objetivo y no me escandalizo si el juego con las sombras puede pasar del teatro de las siluetas a los juegos al aire libre, o a la emocionante observación y previsión del movimiento diurno de las sombras provocadas por el sol. Sólo una mirada superficial puede considerar estas actividades netamente separadas entre sí.

I.: *¿Qué crees que aportan los títeres a la educación de los niños y niñas pequeños?*

M.D.: Marionetas y títeres forman parte del teatro con pleno derecho, a la par con todo los otros géneros. A nosotros, no nos interesa hacer bajar a franjas de edad cada vez más precoces técnicas nacidas y practicadas en el mundo adulto; nos interesa, en cambio, proporcionar a los niños un arco lo más vasto posible de modalidades expresivas. Con los títeres, pues, nos interesa proporcionar, no tanto una técnica, como un lenguaje que se aviene particularmente con la manera de ser de los pequeños. Podríamos decir más bien «volver a proporcionar», porque los niños ya tienen espontáneamente tendencia a animar sus juguetes e incluso los objetos comunes. Es justamente de esta manifestación de donde tenemos que partir en la escuela, en primer lugar creando las situaciones favorables a su aparición y, por lo tanto, encontrando la manera de saberlas

mantener, reforzar, difundir y escalar: el adulto, pues, como recurso y como memoria del grupo. Lo que hemos denominado «garabato teatral» es justamente eso: saber coger de entre todos los juegos simbólicos practicados por los niños aquellos que hay que alentar en la medida en que son susceptibles de representar los primeros signos potenciales de un lenguaje teatral; ayudar al grupo a evolucionar allanando las dificultades. Es difícil, naturalmente, definir con precisión el garabato teatral y cualquier definición será siempre convencional, pero en todo caso lo que es interesante es interrogarse constantemente observando y escuchando a los niños para evitar los dos extremos: los juegos de ficción de los niños no son verdadero teatro, o bien, que todos los juegos simbólicos son ya teatro. Banalidades que no nos ayudan en las situaciones concretas.

I.: *El último de los cursos que estás ofreciendo trata del reloj de sol y la medida del tiempo. ¿Por qué el reloj de sol? ¿No son demasiado pequeños los niños para un concepto tan abstracto y difícil como la medida del tiempo?*

M.D.: La pregunta está mal planteada; no se trata de transmitir conceptos abstractos o difíciles. Se trata, más bien, de atraer la atención sobre el comportamiento de las sombras y de suscitar emociones y maravilla (no conozco una alegría más grande que ver a los niños maravillarse; la maravi-

lla que es premisa de todo progreso hacia el conocimiento). Con las sombras tenemos la suerte de poder acceder a un centro de interés de todos los niños, a caballo entre la racionalidad y la imaginación, entre realidad y fantasía y, podríamos decir, entre física y metafísica. Siguiendo y manteniendo el interés por las sombras, los niños encuentran normal pasar del teatro de sombras corporales al del perfil, a los juegos al aire libre o también a seguir los movimientos regulares suscitados por los movimientos aparentes del sol. No se trata de enseñar a leer la hora sino de acercarse a conceptos importantes. Hago mención sólo del hecho de que el tiempo no se puede parar (hemos probado de todas las maneras posibles de inmovilizar las sombras provocadas por el sol...), que estamos atados a ritmos naturales y sabemos qué consecuencias deletéreas trae su debilitamiento en nuestra vida. No es necesario que a los tres años lleguen a comprender los movimientos del sol o, peor todavía, de la tierra; ya tendrán tiempo. Pero, no es inútil observar durante unos días los movimientos regulares de la sombra de una golondrina de cartulina pegada al vidrio de una ventana sobre el suelo. Contrariamente a lo que muchos piensan, aquello maravilloso se encuentra en lo que es conocido y no en aquello desconocido.

I.: *Los temas que tratas son resultado de una síntesis de conocimientos de matemáticas, filosofía, etc. que a menudo pasan desapercibidos a los ojos de quienes sólo ven la superficie de tus propuestas. ¿Crees que el maestro de educación infantil tiene que tener conocimiento de todas estas disciplinas para poder hacer propuestas ricas e interesantes a los niños?*

M.D.: También esta pregunta me parece mal planteada. Naturalmente, es obvio que el educador tiene que poder tener una profesionalidad propia; tiene que saber, y saber hacer, cosas cuando menos para estar equipado de ojos y de orejas necesarios para aprender a ver los comportamientos infantiles. Podemos añadir que cuanto más culto es, mejor, pero tenemos que evitar equívocos. Me parece que el problema no consiste tanto en la cantidad de cultura sino más bien en la mentalidad, en la actitud y el interés por la cultura en general y no sólo en una especialidad. Sabemos que un colectivo de enseñantes que sabe valorar y compartir los conocimientos de cada uno de los componentes, los intereses de cada cual, incluso los extraescolares y también las aficiones; un colectivo que sabe experimentar y documentar de forma que no vuelva a cometer los mismos errores, que sabe explotar la aportación de las familias y del ambiente, en definitiva sabe más y funciona «mejor» que muchos expertos. ■



Conclusiones del Tema General 2009, Escola d'Estiu de Rosa Sensat

Una de las pocas certezas que se pueden tener hoy es que vivimos en un periodo de incertidumbre; quizás hace falta aprender a tener seguridad en la incertidumbre, dado que sabemos que la sociedad y la cultura cambian y cada vez de manera más acelerada. Las crisis son necesarias, nos dicen que tenemos que cambiar. El caos es consubstancial al ser humano. Hoy, más allá de la crisis financiera y económica, lo que realmente está en crisis es el sistema, y la democracia está amenazada. En los últimos treinta años, el neoliberalismo y su utopía del libre mercado como regulador de la sociedad, han supuesto un aumento de la pobreza y la desigualdad, y han creado nuevos peligros para la supervivencia de la especie humana. La forma que tienen el neoliberalismo y el neoconservadurismo de hacer frente a estas desigualdades crecientes es negarlas y reprimirlas. Han fomentado valores como la competencia, todo lo han mercantilizado, todo es un producto. Argumentan que la desigualdad es un estímulo, fomentan el individualismo. An-



te el caos que generan estos valores, la respuesta del mismo sistema es el neoconservadurismo, que quiere imponer orden y que busca una moralidad que sirva para dar seguridad. Constituyen un tándem muy peligroso. Pero el caos actual, consecuencia del ultraliberalismo, ha fomentado el individualismo, la inmediatez, el mercantilismo, y se sirve del autoritarismo y el sentimiento nostálgico de una escuela de la represión. Entre niños y jóvenes se ha generado una sobreexcitación informativa y publicitaria con muchos medios para manipular. La educación no queda al margen. En este contexto, los niños y jóvenes son considerados como objetos y la educación como un producto de consumo, que considera la escuela una empresa con mano de obra barata y dócil, de la cual espera una práctica tecnocrática, economicista y gerencial. La democracia es la perspectiva de entender estos cambios como la posibilidad de construir un futuro colectivo para todas y todos. La democracia pide personas con capacidad de pensar, de crear vínculos, de hablar, para acabar con todo tipo de guetos, construir juntos dentro de espacios públicos como la escuela, aprender a diferenciar, dialogar para encontrar la palabra justa, para estructurar el propio pensamiento.



Diversidad e igualdad

Si consideramos que cada persona es única, la diversidad ha definido desde siempre la humanidad: cada uno de nosotros es diferente del otro, pero a la vez es igual que el otro. Se es diferente en género, en edad, en capacidades, en creencias, en intereses, en habilidades..., la diversidad podría tener tantos matices que llegaría a ser casi inabastable. Pero a la vez, somos iguales en derechos sociales y civiles, en los Derechos Humanos. Todas las personas tienen los mismos derechos: de disfrutar de una vida digna, de una educación de calidad, de una salud más allá de la ausencia de enfermedades, de una lengua y una cultura propias, de poder opinar y ser escuchados, de ser respetados en la intimidad y el honor... Y así se podrían ir denominando todos los derechos que tiene toda persona hoy, que podrán ser ampliados mañana si finalmente se hace con el sentir y la opinión de toda la humanidad. La diversidad y la igualdad pueden ser interpretadas y reinterpretadas, sabemos que con mucha facilidad pueden ser utilizadas con intenciones, ideas o voluntades antagónicas, que con ellas se puede generar confusión. Por lo tanto, hace falta to-

mar conciencia de que nosotros en tanto maestras y maestros estamos inmersos en el caos actual de exceso de información, de los juegos de palabras, de la profundidad social y la ideología que diversidad e igualdad pueden tener ahora y aquí, para nuestro país y el mundo. Para una sociedad democrática, hacen falta condiciones para que todo el mundo pueda interactuar como igual. Para conseguirlo, hace falta una distribución de recursos que garantice que todo el mundo tenga voz de manera independiente y también requiere de los modelos institucionales, valores culturales que muestren el mismo respeto por todos. Igual que hace falta un presupuesto adecuado para las escuelas públicas donde van estos niños de los barrios excluidos.

Tiempo y espacios

La arquitectura de nuestras escuelas está todavía anclada en las aulas formales y los largos corredores del siglo XIX, con pocas excepciones que confirman la regla. El espacio es el amigo valioso que nos conecta con el mundo que nos rodea. Necesitamos tanto el espacio como el tiempo para comunicar en público y para reflexionar en privado. El espacio y el tiempo que siempre van juntos (teoría de la relatividad) son instrumentos básicos para ampliar nuestros conocimientos. Necesitamos concebir el espacio como dinámico, y frente a las edificaciones más tradicionales hace falta repensar el espacio—los espacios interiores y exteriores— con imaginación y distribuir el mobiliario para crear diferentes espacios donde el



niño se encuentre bien acogido. El tiempo es el elemento clave para dominar las personas, necesitamos reflexionar sobre el tiempo: el que se expresa en primera persona, para decir que no se dispone de tiempo, lo que dificulta progresar en el tiempo social, público, el tiempo compartido de construcción de aprendizajes. La concepción del tiempo hoy pide cambios: pasar del tiempo individual al tiempo social, pasar del tiempo que tiene una finalidad concreta al tiempo ecológico, pasar del tiempo programado al tiempo espontáneo. Para *aprender a aprender* hace falta un tiempo con una dimensión ecológica que tiene en cuenta el contexto global del aprendizaje. El tiempo que no es lineal permite la creatividad en el aprendizaje. La cosa se complica si se tiene en cuenta el valor de la complejidad, que es una de las características de la sociedad actual. Somos herederos y reproductores de la pedagogía de la esencia en detrimento de la pedagogía de la existencia. La de la existencia es una pedagogía de la liberación, donde el diálogo y la experiencia tienen un valor central. Tiene en cuenta el pasado y el futuro, pero de manera subordinada al presente. Esta perspectiva libera la herencia del

pasado y las exigencias del futuro, y de esta manera permite la liberación del sujeto; el gesto y la palabra son propios del presente.

Educar en una sociedad compleja

Somos conscientes que todo el mundo y todo educa, pero estas conclusiones se centran en la escuela, incluyendo escuelas, institutos y centros de tiempo libre. Ciertamente todo el mundo educa, pero en una sociedad democrática unos tienen responsabilidades generales y otras las tienen más concretas. Por lo tanto la responsabilidad es colectiva y los Temas Generales de las Escuelas de Verano de Rosa Sensat son a la vez una toma de responsabilidad de los maestros y una demanda a las administraciones, con una clara voluntad de crear sinergias positivas para mejorar juntos la educación del país. Pensamos que nuestra democracia está enferma, puesto que no distingue lo que pertenece a la esfera privada de lo que pertenece a la pública, y el aprendizaje de lo que pertenece a cada una de estas esferas es primordial para vencer el caos. La democracia



requiere individuos capaces de pensar y no es posible la democracia si las personas no tienen la capacidad de reconocer que a veces no tienen razón. También en la escuela el niño tiene que poner entre paréntesis sus intereses individuales para implicarse en proyectos comunes. La escuela hoy tiene que tomar conciencia de que ante este caos la elección está entre contenerlo con autoritarismo o con la libertad personal de autocontrolarse. Para poder salir del caos, el maestro ha de enseñar y ayudar a los alumnos a hablar y a pensar con exactitud. En este proceso, la inquietud de quien enseña es una virtud. Es lo que hace que los maestros sean honestos y exigentes con ellos mismos. Los centros educativos pueden ser una prisión o un oasis, y lo que hace falta es encontrar nuevas maneras de acercarlos a ser un oasis. El espacio de aprendizaje desborda la escuela y entra en relación con el entorno, en el cual podemos encontrar tanto cosas positivas y enriquecedoras como hechos negativos, pero todos nos sirven para el aprendizaje. Cada día es más necesario que el maestro ayude a crear espacios de trabajo diferentes, espacios individuales dentro la misma clase para que los chicos y chicas puedan estudiar. Cuando se estudia se necesita poder descansar y reflexionar, en el aprendizaje no sólo es importante la atención, sino que los momentos de distracción también tienen valor. Tanto a los pequeños como a los adultos

Nuestra portada



En setiembre un enjambre de insectos negros, redondos y peludos aparece ante nosotros, a nuestra misma altura visual. Incluso una nube huye de ellos. Aunque el tono rosa de las trompetillas de los bichos, y sus redondos y estupefactos ojos, permiten entrever que no hay nada que temer, que andan (o vuelan) ellos mucho más apurados que nosotros, y que la cosa va en broma. Es muy de admirar la profundidad de campo de esta ilustración de Roger Olmos, que permite la sensación de que estamos revoloteando a la misma altura que los protagonistas, en una asombrada inmensidad diáfana. La ilustración pertenece a *La cosa que más duele en el mundo*, relato de Paco Liván publicado por OQO, pero pertenece aún más a los que lúdicamente se complacen en ella.

les gusta formar grupos pequeños de relación que facilitan que cada uno tenga un rol. Hace falta mucho entrenamiento para formar parte de estos grupos, y a los niños y niñas les gusta mucho entrenarse y para hacerlo hace falta tiempo. El tiempo es altamente complejo. Para poder afrontar los tiempos hace falta que como adultos hagamos los desaprendizajes necesarios, entre ellos el de la velocidad, que nos hace ir con el tiempo cronometrado. Hace falta comprender que el tiempo de vivir es el presente. Otra dinámica que hace falta desaprender es el resultado, entendido como un punto en que recogemos frutos. Y es que un resultado nunca nos explica el presente, sino el pasado; lo que nos explica el presente son los procesos. Los niños y las niñas necesitan un espacio y un tiempo que sean suyos, donde se encuentren con los amigos y puedan decidir con independencia la manera de organizarse para desarrollar sus competencias. Y que haya un equipo de pedagogos sociales como profesionales que los acompañen en el tiempo libre. Lo que nos tiene que preocupar no son los conocimientos concretos y que los adquieran bien pronto, sino el hecho que los pequeños y jóvenes pasen todo el día en la escuela y que no les quede tiempo para desarrollar las competencias que adquieren en el tiempo libre. Quizás para poder enseñar hoy hace falta desaprender, deshacerse de ciertos hábitos mentales y ciertas prácticas, imposiciones y autoimposiciones, para poder entender que el programa es una herramienta, a la cual ni los maestros ni los niños se tienen que supeditar. Los niños y los jóvenes tienen que

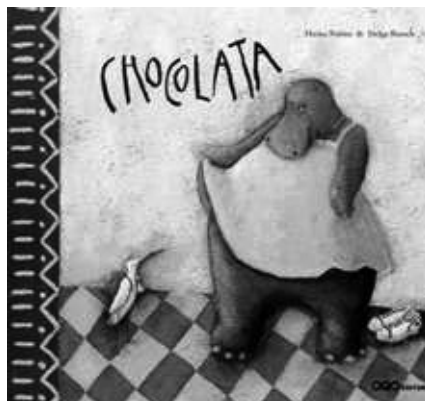


ser sujetos activos, tienen que poder decir qué proyecto formativo quieren. Hace falta construir la democracia curricular en el aula. Se tiene que facilitar un proceso de construcción del aprendizaje de manera colectiva; pasar de un tiempo que tiene una finalidad concreta a un tiempo que da valor al contexto, y de aquí a aprender a aprender, una concepción que genera autonomía en el aprendizaje, para que haya espacio para la improvisación, que es motivadora del aprendizaje. Hace falta admitir que quién enseña no puede mantener el rol de saberlo todo. La tentación puede ser la de cerrar y simplificar este sistema tan desordenado y complejo, pero la escuela lo que tiene que hacer es ayudar a encontrar el camino de la comprensión. El trabajo del educador es la de acompañar durante toda la escolarización al pequeño y el joven, para aprender a distinguir de manera justa, a hablar con precisión, dar oportunidades a la creatividad y a todas y cada una de las competencias. El trabajo de acompañar es complejo, reclama honestidad en la escucha y rigor y exigencia en todo el proceso. Este es un nuevo y a la vez viejo trabajo: los últimos decenios han contrapuesto lo que es nuevo a lo que es antiguo, y conciben la tradición desde un punto de vista despectivo. ¿Cómo podemos hacer de educadores si el pasado se desvanece? ¿No hay nada de honrado y valioso en la acumulación de conocimientos que ha hecho la humanidad a lo largo del tiempo? Hay un legado cultural, ético, político y social que corresponde a los educadores transmitir a las generaciones jóvenes.

Nuestro compromiso

El gran reto que nos proponemos, como maestros y profesores de esta Escuela de Verano de Rosa Sensat, es el de enseñar a todos los pequeños y jóvenes a encontrar placer en la inteligencia, para aprender a pensar y conversar, con exigencia, con precisión, para facilitar su emancipación y para reforzar la democracia. Una democracia que necesita personas capaces de hablar y escuchar al otro, y hacer de los errores de unos y otros una herramienta de aprendizaje, para encontrar un camino hacia la humanización como forma de progreso y de creatividad desde la propia libertad. Nosotros podemos contribuir a dar visibilidad a los muchos proyectos democráticos que hay en Catalunya. Con una ley no podemos ofrecer una alternativa al neoliberalismo, pero lo podemos hacer a partir de conectar como en una red todas las experiencias locales de democracia en la escuela que existen. Se propone hacer realidad un diálogo abierto entre arquitectos y pedagogos para repensar las escuelas, los institutos y los centros o lugares de tiempo libre, con edificios y jardines flexibles adecuados a las necesidades pedagógicas y sociales de hoy, porque todos sabemos que el espacio no es neutro. Cada vez más hay una gran presión internacional sobre la escuela para que los pequeños y jóvenes aprendan una serie de materias, y que lo hagan cuanto más pequeños mejor. Por lo tanto se ha de abrir un debate sobre el tiempo y los ritmos de aprendizaje en la escuela y en el tiempo libre.

14 de julio de 2009



Marisa NUÑEZ, Helga BANSCH: *Chocolata*, Pontevedra: OQO Editora, 2006.

Chocolata vive tranquila en la selva hasta que un amigo le anuncia que en la ciudad hay una estupenda casa de baños. El personaje es un hipopótamo hembra lleno de ánimo y curiosidad que se nos hace simpático enseguida. La historia, situada en el África negra, narra el viaje de Chocolata desde la selva a la ciudad, los intentos y las dificultades de la protagonista para adaptarse a ella y, finalmente, la vuelta a su soñado hogar. Su finalidad es realizar una nueva experiencia en la casa de baños y cumplir su cometido.

Es un relato escrito en clave de humor: su llegada a la ciudad, la ropa que se compra, los zapatos, los restaurantes, el baño... Nada está hecho a su medida pero se compra un bikini, nada puede compararse con su cama al aire libre pero duerme muy bien en un hotel en el que sólo se ven las estrellas en la puerta, la bañera no es muy cómoda pero experimenta

la casa de baños y compra a su amigo Teófilo un libro de la selva africana. Los pequeños detalles son de una gran importancia para disfrutar de la historia. El final es feliz, rodeada de sus amigos, saboreando el agua, el cielo y la tranquilidad de su laguna.

Es una historia circular, en la que el diálogo de las ilustraciones con el texto verbal hace de esta narración un buen y cercano relato para los niños. En su sencillez, la presencia del humor, de la amistad, de la curiosidad por conocer y de la alegría de la acogida y de los rincones propios dan a esta narración una profundidad y ternura grandes. Es un libro que les encanta a los niños y niñas. A partir de 4 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Pedro Pablo BERRUEZO ADELANTADO, Alfonso LÁZARO LÁZARO: *Jugar por Jugar. El juego en el desarrollo psicomotor y en el aprendizaje infantil*, Sevilla: Eduforma, 2009.

Este libro surge como resultado de largos años de trabajo, muchas horas de reflexión y de un compromiso con la formación de nuevos profesionales de la educación y de las técnicas corporales, que ha configurado una sensibilidad y un interés por el juego como verdadero instrumento de desarrollo para las personas. Los autores -profesionales de reconocido prestigio en el campo de la psicomotricidad- nos muestran la importancia del juego en el desarrollo del individuo.

Para ello realizan un interesante recorrido sobre las diferentes perspectivas teóricas y tipos de juegos infantiles, incluido el más reciente: el videojuego. Los autores nos ayudan a reflexionar sobre el juego en la escuela, sobre el valor de las reglas y la disyuntiva entre la competición y la cooperación. Se dan propuestas para la observación del juego, así como para la intervención del adulto ahon-



dando en la necesidad de un cambio de mentalidad del maestro que le lleve a restaurar el valor pedagógico del juego.

Además se ofrecen unas indicaciones para adaptar y mejorar los juegos y se facilita la orientación necesaria sobre los espacios más recomendables para favorecer y potenciar su práctica. Por último se presenta una amplia gama de recursos lúdicos, seleccionados en función de la experiencia de los autores y que se consideran adecuados para distintas edades, situaciones y capacidades.

Queremos con esta reseña bibliográfica, ofrecer un homenaje a la memoria de Pedro Pablo Berruezo -Chuti- estudioso empedernido, trabajador infatigable, un buscador incansable de una escuela mejor para todos, especialmente para los más débiles, un hombre comprometido con la educación, con sus coetáneos, un buen hombre.

Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2009 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)

Precio para 2009 (IVA incluido):
 España: 47 euros
 Europa: 57,11 euros
 Resto del mundo: 60 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción

Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

□□□□ □□□□ □□ □□□□□□□□□□

Entidad Oficina Dígito control Cuenta/libreta

Firma del titular

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

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

Dirección: Irene Balaguer, Mercedes Blasi
Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste
Secretaria: Mercè Marlès

Consejo de Redacción: Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Carmen García, M.^a Cruz Gómez, Koro Lete, M.^a Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pellsa, Joaquín Rayón, Margarita Rojas, M.^a del Carmen Soto

Consejos Autonómicos:

Andalucía: Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Silvia Cortés, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Carmen Ortiz, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Maribel Serralvo

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

Canarias: Leonor Cabrera, M.^a Carmen Cabrera, Rosi Castro, Yaiza Corujo, Lucía Costa, Verónica Durante, M.^a Gema Fernández, Carmen Hernández, Elena Marrero, Agustín Perdomo, Rafaela Quintana, Margarita Rojas, Lucía Trujillo

Cantabria: J. Antonio Arce, Isabel Bolado, M.^a Paz Muñoz, Cristina Salamanca, M.^a Cruz Torrecilla, Yolanda Valle

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

Castilla-León: M.^a Ángeles Gutiérrez, Mónica Fraile, M.^a del Carmen Sánchez, M.^a del Carmen Soto

Euskadi: Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Mónica Calvo, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite Gracia, Koro Lete, Jasone Llona, Maite Pérez

Extremadura: M.^a Paz Pellisa, Carmen de Tena

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

Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, M.^a José Vicente

Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Mirta Lidia Eiroa, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

Ilustración de portada: Roger Olmos

Impresión: IMGESA
 Alarcón, 138-144.
 08930 Sant Adrià de Besòs (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.: 7,90 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de A. M. Rosa Sensat.

«A. M. Rosa Sensat, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de *Infancia*, o partes de ellas, sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa. Cualquier acto de explotación (reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición, etc.) de la totalidad o parte de las páginas de *Infancia*, precisará de la oportuna autorización, que será concedida por CEDRO mediante licencia dentro de los límites establecidos en ella.»

novedad

editorial



Viviendo el barrio
E.I.M. Arlequín

Un proyecto de escuela de cero a seis años que narra el arraigo en su barrio, en un proceso continuo de descubrir, analizar, redescubrir, dialogar, aprender juntos.

159 págs.
PVP: 13,80 euros

Edita: Octaedro-Rosa Sensat

Tel.: 934 817 377
www.revistainfancia.org



Házte responsable de tu dinero

Ahorra invirtiendo en
Abacus cooperativa

4,50%*

Infórmate en www.abacus.coop
o en el teléfono 93 217 81 66

*Tipo de interés válido hasta el 31 de julio de 2009

Abacus ●●●●
Cooperativa