

in- fan- cia



Revista de la
Asociación
de Maestros
Rosa Sensat

Educación
de
0 a 6 años

153

Septiembre
Octubre / 2015

A man in a plaid shirt is working with wood at a table. He is surrounded by children who are watching him. The setting is outdoors, with a dirt ground and some buildings in the background. The man is using a hammer and other tools to work on a piece of wood. The children are sitting around the table, some looking at the man and others looking at the wood. The background shows a dirt road and some buildings, suggesting a rural or informal settlement.

in- fan- cia

latinoamericana
suscripción gratuita www.rosasensat.org

Programas y realidades

Hace pocas semanas que en todos los municipios del Estado español se han organizado las elecciones municipales, que habrán elegido a los responsables que gestionarán nuestros pueblos y ciudades en los próximos cuatro años. Para los que trabajamos con niños y niñas pequeños esta es una oportunidad muy importante para tratar de conocer cuál es el carácter de las políticas que las diferentes opciones nos presentan, porque en los distintos programas electorales el capítulo que se dedica al área de educación vuelve a hablar de nosotros, o, mejor dicho, habla de los niños y niñas más pequeños.

Además, pronto se celebrarán también otras elecciones, autonómicas o estatales, que igualmente harán propuestas sobre las realidades educativas, esta vez de forma mucho más amplia y global.

Con esta situación que se presenta, queridos lectores, os pedimos que estéis bien alerta a la hora de leer los programas electorales.

Pero en este inicio de nuevo curso os queremos animar a seguir trabajando para dar forma a la escuela que todos queremos con nuestro

esfuerzo cotidiano. Una escuela que sea cada vez más respetuosa con las identidades de los niños y niñas que acogemos, una escuela investigadora, abierta a cambios y que huya de las inercias y las confortabilidades. Y, sobre todo, una escuela que cuente con el trabajo de equipo, y con las familias, como la herramienta más sólida para construir una sociedad democrática y solidaria. Y, si es necesario, una escuela desobediente cuando se nos proponen leyes o decretos que consideramos que entran en conflicto con los derechos de los niños y niñas.

El estilo que sepamos crear en nuestras escuelas es mucho más potente que cualquier programa electoral, por interesante que sea. Loris Malaguzzi decía que «los niños y niñas no aprenden en ningún libro de texto cómo se hace para relacionarse con los demás. Lo aprenden viendo cómo se relacionan los adultos que hay en su entorno».

Que tengáis un muy buen inicio de curso.

Página abierta			2
Educación de 0 a 6 años	Una escuela contra corriente	Gianfranco Staccioli	5
Escuela 0-3	«¡Otra mirada es posible!»	Equipo educativo El El Bonsái	13
	La grupalidad temprana	Lidia Susana Maquieira	16
Qué vemos, cómo lo contamos	Juego con la luz	Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya	19
	La estética en la cotidianidad	Equipo de maestros de la escuela municipal Baldufa, Girona	20
Escuela 3-6	Sentir, expresar, descubrir y crecer	Nerea Alzola Maiztegi, Itziar Iturrioz Goñi y Arantxa Garitaonandia	21
	El espacio y el tiempo en la escuela	Carne Alemany Miralpeix	29
Infancia y sociedad	La literatura infantil actual y los temas «incómodos»	Txabi Arnal	35
Érase una vez	Cuentos con varita mágica: Dos hadas hermanas	Elisabet Abeyá	40
Informaciones			42
Libros al alcance de los niños			46
Mediateca			47

sumario



Educar es dar la palabra

Jordi Canelles

Este último verano se ha publicado un conjunto de conferencias y de textos de Emilio Lledó, *Los libros y la libertad*, que es una pequeña joya de cultura, tolerancia y buen gusto. En esta miscelánea aparece, entre otras, una idea que tiene una gran trascendencia en el mundo educativo: los recién nacidos, los niños, dice Lledó, más que llegar a un mundo de objetos, más que nacer rodeados de cosas, nacen rodeados de palabras; nacemos, pues, en un mundo de significados y de símbolos.

Más allá de la lengua materna

Nacemos en una lengua materna que nos acoge. Todos tenemos una lengua materna, esto no es ningún mérito, de la que somos herederos y a la que no podemos renunciar. Es a través de ella que nos hacemos nuestro el mundo que nos rodea, el mundo presente y el mundo heredado; es decir, a través de la lengua materna somos memoria y, por tanto, también continuación de los que nos han precedido. Ahora bien, si bien es cierto que no somos responsables de nuestra lengua materna, sí lo somos de nuestra lengua matriz; la lengua matriz es aquella lengua propia, personal, singular, a través de la cual cada uno hace una nueva interpretación de su tiempo. Educar significa precisamente ayudar a pasar de la lengua materna a la lengua matriz. Es decir, educar significa permitir conformar una nueva lengua que haga una nueva lectura, una nueva narración personal y propia del mundo.

Otro sabio de nuestros días (y tenemos tan pocos que hay que tenerlos muy presentes), Lluís Duch, dice que la crisis actual no es ni una crisis económica ni una crisis de valores, sino que es una crisis de la palabra. Se ha banalizado la palabra, es decir, aquellas narraciones que

nos servían para entender el mundo en el que habitábamos ya no sirven, las palabras ya no significan lo que significaban hasta hace bien poco. Mirad, por ejemplo, la palabra *amigo*: resulta que ahora tenemos 500 amigos, en el facebook; o la palabra *distancia*: ¿qué está cerca y qué está lejos? Por tanto, las estructuras de acogida (la polis, la religión, la familia y la educación), que se sustentaban en la palabra, es decir, en narraciones que nos permitían entender el mundo, también están en crisis. Es obvio que la política, la religión, la familia y la educación (o, si se quiere, la escuela) necesitan una nueva reformulación, ya que tal como las entendíamos hasta hace cuatro días ya no sirven. El recién llegado, el niño o niña que se incorpora al mundo, necesita confiar en la interpretación que los adultos hacen de este lugar donde ha de vivir, aún inhóspito e incomprensible para él (la lengua materna de la que habla Lledó), de ahí la importancia de las estructuras de acogida. Ahora bien, si precisamente estas están en crisis, en redefinición, el niño difícilmente encontrará su lugar en el mundo, y educar, como dice Meirieu, consiste en aquel movimiento que permite hacer un sitio al recién llegado. Así pues, tenemos un reto importante y ciertamente urgente a alcanzar.

Las escuelas, lugares de interpretación

Walter Benjamin escribe: «El primer narrador de los griegos fue Heródoto. En el capítulo 14 del tercero de sus libros de *Historias*, hay un relato del cual podemos aprender mucho. Trata de Psamético. Cuando Psamético, rey de los egipcios, fue derrotado por el rey persa Cambises, este se propuso humillarlo. Mandó que colocaran a Psamético



Imagen cedida por Mari Carmen Díez Navarro

en la calle por donde tenía que pasar la marcha triunfal de los persas. Además, hizo que el prisionero viera pasar a su hija como criada, con el cántaro camino de la fuente. Mientras todos los egipcios se quejaban y se lamentaban de aquel espectáculo, Psamético se mantenía aislado, callado, inmóvil, con los ojos en el suelo. Tampoco se inmutó cuando vio pasar a su hijo en el desfile que lo llevaba a su ejecución. Pero cuando después reconoció entre los presos a uno de sus criados, un hombre viejo y empobrecido, solo entonces comenzó a golpearse la cabeza con las manos y a mostrar todos los signos de la más profunda tristeza.»

Por un momento pensad qué haríamos en la escuela con este texto. Seguro que no nos sería difícil imaginar una comprensión lectora del tipo: ¿qué dos ejércitos se habían enfrentado en la guerra? ¿Qué ejército había sido el vencedor? ¿Cómo se llama el rey de los persas? ¿Qué llevaba la hija de Psamético? ¿Qué destino le esperaba al hijo de Psamético?...

Walter Benjamin nos abre una ventana cuando nos plantea otra pregunta, una pregunta que no agota el texto, una pregunta que no termina en una respuesta porque es una pregunta que no termina en el texto sino que abre una narración: ¿por qué Psamético solo llora cuando ve el viejo criado?

Esta misma situación es la que se dio en una escuela que se planteaba trabajar por proyectos. El grupo de tercero estudiaba los delfines. Los niños y niñas formulaban preguntas sobre lo que les interesaba de estos mamíferos: ¿qué comen?, ¿cuánto viven?, ¿cómo se reproducen?... Hasta que fueron al zoo, y al salir del espectáculo alguien planteó con sus palabras una cuestión de otro orden: ¿es lícito que los delfines vivan en cautiverio?

Las escuelas son demasiado a menudo lugares descriptivos, por lo tanto pedimos a nuestros niños y niñas que reproduzcan, vuelvan a hacer lo que ya está hecho, piensen lo que ya está pensado, y nosotros, maestros, no dejamos de escaparnos de esta lógica: hacemos lo que ya está hecho, actuamos cíclicamente reproduciendo año tras año lo que ya sabemos. Proponemos romper esta lógica y empezar a vivir en escuelas que sean lugares de interpretación (lengua matriz) y no de mera descripción (lengua materna). Esta interpretación nos da pie a aquella expresión tan bonita del «hablemos de ello», es decir, todo está abierto. La escuela como lugar de creación y no de reproducción, lugares donde pensamos juntos, maestros y niños y niñas, sobre lo que no tiene nunca una respuesta definitiva, donde las respuestas y las acciones son aproximaciones, propuestas de respuesta, narraciones abiertas. Por qué lloró Psamético no lo sabe nadie, pero nos lo podemos imaginar juntos sin excluir ninguna respuesta; para saber si es lícito que los delfines vivan en cautividad necesitaremos saber muchas cosas de los delfines, pero sabemos que no llegaremos a una respuesta definitiva sobre su libertad.

El compromiso del lenguaje

No es ninguna novedad decir que el lenguaje nunca es inocente: las palabras que usamos son las palabras que configuran nuestro mundo; por lo tanto, podríamos decir que somos lo que decimos, lo que somos capaces de verbalizar. Los lingüistas dicen que el lenguaje es performativo, es decir, que el lenguaje es capaz no de reproducir ideas (e ideología) sino de crearlas. El lenguaje, pues, crea pensamiento y crea realidades. Por lo tanto, hay que reflexionar sobre qué lenguaje está invadiendo el mundo educativo, cuál es el lenguaje que en las escuelas, entre los teóricos y entre los administradores y políticos configura el mundo de la educación, no fuera que poco a poco y de manera sutil e imperceptible determinada ideología, determinada manera de pensar y de entender la educación haya ocupado nuestro pensamiento, nuestra manera de hacer y de percibir qué es y qué significa educar.

Necesitamos un nuevo vocabulario educativo, o, mejor, una nueva lengua educativa. Una lengua que sea lugar de encuentro y que vaya configurando una gramática alejada del imperativo de la economía que habla de resultados, de rendimiento, de cuantificaciones, de comparativas y de

Imagen cedida por EBM Tabalets



Imagen cedida por CEIP Escola Nabí

estadísticas, una gramática alejada de la tecnología y que no quiera saber de eficacia, de didactismo, de predicciones, de prescripciones, de dogmas. Sabemos que últimamente, y escondido tras una pátina de supuesta modernidad, pero de forma profundamente reaccionaria, se ha criticado sin ningún tipo de finura lo que se llama una cierta «bondad» educativa; se ha criticado, poniéndolo todo en el mismo saco, la escuela activa, «la escuela de la plastilina», las aportaciones del constructivismo y las propuestas derivadas de la LOGSE, la LOCE y la LEC. Este es un discurso ganador en los tiempos que corren; el peligro, y ya lo empezamos a ver ahora, es que el premio sea una sociedad fragmentada, donde los poderosos lo sean cada vez más y los débiles queden definitivamente excluidos. Nosotros proponemos otra mirada.

Nos sentimos incómodos en el lenguaje de las seguridades que rompen cualquier posibilidad de vida, de diferencia, de experiencia. Desconfiamos de quienes hablan sabiendo lo que dicen, sin abrir resquicios a la duda, de quienes hablan con arrogancia, de quienes utilizan

el lenguaje para separar, para excluir, para imponer, de los que hacen frontera del lenguaje. Necesitamos un lenguaje que nos acerque y nos mantenga al mismo tiempo en nuestra diferencia, que nos permita hablar de lo que nos pasa, de la experiencia, y no de los imperativos. Queremos un lenguaje que, tal como lo hace la experiencia educativa, conjugue en subjuntivo, que tenga carácter adverbial, circunstancial. Palabras que son propias del mundo empresarial, de la sociedad del consumo, han ocupado el lenguaje (y el pensamiento) educativo y han convertido la educación en un objeto mercantil: competencia, rendimiento, resultado, eficacia, éxito, excelencia. Frente a estas, proponemos otras que configuran otra manera de entender la educación. Serán las de nuestra lengua matriz, las que nosotros habremos escogido conscientemente, críticamente, comprometidamente: confianza, pausa, movimiento, interpretación, creación, subjuntivo, singular, justicia...

Quizás el deber de cada maestro, de cada claustro, no sea más que encontrar su propio vocabulario educativo, la lengua matriz que dé sentido a las acciones que se llevan a cabo en el día a día. ■

Jordi Canelles, director de la escuela La Llacuna del Poblenou

Una escuela **contra corriente**

Gianfranco Staccioli

Vivimos una época de inducción cognitiva impresionante. Somos víctimas de un número infinito de informaciones, de mensajes, de conocimientos superficiales. La sobreabundancia de cosas, la acumulación de noticias, la miríada de estímulos, solo puede generar –como parece que está sucediendo con los niños y niñas de hoy– un «desorden» cognitivo y afectivo, una inestabilidad motriz y corporal, una fragilidad emotiva y afectiva.

Buena parte de los medios de comunicación instrumentalizan con finalidades comerciales a quien los mira. Los niños y las niñas no perciben fácilmente que se les hace un lavado de cerebro, que a menudo son utilizados con finalidades lucrativas. No entienden que han *nacido para comprar* –como se explica en *Nacidos para comprar: los nuevos consumidores infantiles*, de Juliet Schor–, que sufren continuamente una *violación del imaginario* –*La violación del imaginario* es el título de otro libro fantástico de Aminata Traoré– que les obliga a convertirse, cada uno, en un *pequeño tirano* –*El pequeño tirano* es el título de un tercer libro, interesante, de Jirina Prekop.

Así, los niños y niñas son fácilmente empujados y lanzados hacia bienes efímeros. Unos niños y niñas que confunden la realidad con la fantasía (como aquellos niños que se tiran desde un armario porque creen que pueden volar como Batman); unos niños y niñas estandarizados, insatisfechos, en busca de un alivio efímero (un juguete, una ropa de marca,

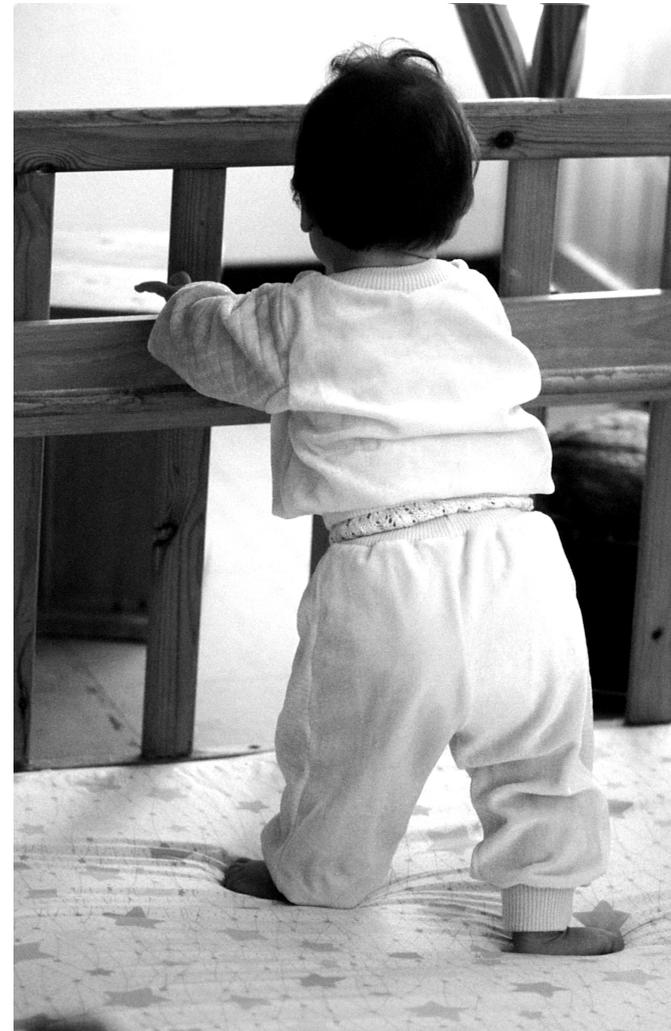


Imagen cedida por Carme Cols

una comida innecesaria, el móvil que tienen los compañeros...); unos niños y niñas, en resumen, que tienen dificultades para quedarse quietos y pensar y reflexionar. La prisa, la huída de la realidad, son el espejo deformado que ofrecemos a los niños y las niñas. Estar tranquilo sin tener miedo del silencio, permitirse una parada, parece hoy un lujo, un comportamiento inútil, incluso perjudicial.

La respuesta que la educación infantil puede dar a estos problemas no es, por supuesto, activar en los niños y las niñas (y en los adultos) todavía más adrenalina, insertando en la programación acontecimientos excepcionales, iniciativas curiosas y vistosas. O crear mundos fantasiosos irrealistas, de cartón piedra, llenos de duendes o de superhéroes espaciales. O bien volver a proponer (que es un verbo que indica una acción diferente de aceptar) los mismos estereotipos de personajes, de imágenes, de palabras, que son hoy el pan de cada día del niño asediado por los medios de comunicación. La respuesta tampoco es fingir que para los niños y niñas tenga un sentido profundo desarrollar un tema durante un largo periodo (varios telones de fondo) y referirse a él cuando se introducen las diferentes enseñanzas que se quieren introducir. O bien marcar la programación basándose en un calendario de papel (fiestas, estaciones) que a menudo indica no la realidad de las cosas, sino la idea estereotipada de las mismas cosas (en África he visto que, en Navidades, en los cristales de las escuelas había nieve pegada, nieve que nadie nunca había visto en la realidad). En la escuela es muy difícil distanciarse del cliché del consumismo. De buena fe, se tiende a reproducir modelos esquemáticos, ficciones, quizás diciéndonos que los niños y niñas tienen mucha fantasía, que les gusta... Y, con todo, hay que saber que a través de las elecciones que hacemos no se transmiten tanto las cosas que se hacen, sino que se transmite nuestro «otro», un mensaje sutil y penetrante que modela los pensamientos, los afectos y los comportamientos.

El niño «repetidor»

En resumen, si en las *Orientaciones didácticas* se insistía mucho en el término «niño competente», hoy tenemos que constatar que también hay uno «niño repetidor», un niño que recoge, barre, compone más o menos confusamente ideas y sugerencias y las lleva dentro de él, intentando volverlas a proponer tal como las ha recibido. No hay ningún

mal en ello, diremos, así lo han hecho también los niños y niñas de las generaciones precedentes, retomando modelos de comportamiento, dando significados compartidos a palabras y frases hechas, comportándose tal como veían hacerlo a los adultos. Hay, no obstante, una gran diferencia: aquellos niños y niñas recuperaban sus saberes extrayéndolos del entorno -seguramente, a menudo, pobre y limitado- y de las personas que compartían con ellos la esperanza del crecimiento, la confianza en el compromiso personal, la idea de educación como promoción individual y social. Los niños y las niñas de hoy se encuentran con que tienen que poner orden entre una miríada de modelos aparentemente incoherentes y confusos, que están socarronamente contruidos, mayoritariamente, para hacer crecer ciudadanos «repetidores», maleables, fácilmente influenciados, involucrados en una perspectiva que sustituye la idea montessoriana de los «niños autónomos» por la de los «niños heterodirigidos». Son los nuevos «súbditos» del tercer milenio.

Dos eslóganes están en la base de esta presión cultural, que hoy está representada por «la escuela» implícita, extraescolar, que gana la partida a la institucional y explícita. El primer eslogan sería algo como por ejemplo «Corre y compra», y el segundo, «Aprende las disciplinas». Son dos eslóganes muy eficaces que se basan en las necesidades verdaderas y profundas de los niños y las niñas (tener seguridades, ser reconocido como igual a los demás, superar las incertidumbres que derivan del aumento de conocimiento), dos eslóganes difundidos en las familias y que los niños y niñas llevan dentro incluso cuando van a la escuela.

El primer eslogan, «Corre y compra», enaltece la posesión («Colecciónalos todos», dice la publicidad de los cromos o de los muñecos de moda), incita la tendencia al conformismo y a la acumulación de cosas. Es un estímulo que crea niños malcriados, niños que quieren tener más que ser (¿recordáis *Tener o ser*, el clásico libro de Erich Fromm?). Es un estímulo que enaltece también la necesidad de tener las cosas lo antes posible (y, por lo tanto, se transforma en una incitación infinita hacia la compra inmediata de bienes que después resultan obsoletos porque inmediatamente son sustituidos por otros). Es un estímulo que implica también a los adultos, que compensan con el «regalo» comprado otros «regalos» que la mayoría de las veces no han sido capaces de dar.

El segundo eslogan, «Aprende las disciplinas», se basa en una idea de conocimiento estático, poco problemático, determinado por los conocimientos adquiridos. Y, en el fondo, se basa en la percepción profunda de no saber, de no conocer bastante y, por lo tanto, de tener que aprender y enseñar cosas «ciertas y precisas» (cuando todos sabemos que esto no es posible). Asimismo, se basa en la idea de que lo que se ha aprendido también tiene que poder ser visto por los otros (las familias, las maestras, las instituciones), de manera que se pueda demostrar que se ha aprendido, que se sabe. Se ha pensado que como ayuda a esta «angustia» de no saber se podían usar los conocimientos formalizados, las disciplinas (¿no sirven para esto las fichas escolares?), sin considerar el hecho de que a estas edades la realidad no está en las disciplinas, en todo caso es al contrario: son las disciplinas las que están en la realidad, y es allí donde hay que buscarlas.

Entonces, ¿qué hay que hacer? ¿Cómo ayudar al «niño repetidor»? Hay tres posibilidades. La primera es tomar nota tranquilamente de la imposibilidad de superar estos eslóganes tan fuertes y, como consecuencia, resignarse a no hacer nada. La segunda es luchar shakespearianamente y «levantarse en armas contra un mar de adversidades y eliminarlas combatiendo». También esta vía, como la primera, está destinada al fracaso. Rechazar en bloque el

modelo en el cual las personas están inmersas tiene como consecuencia el rechazo de quien ha crecido en este modelo. La tercera, que obviamente es la que proponemos, es simplemente la que nos muestra a nosotros mismos, a los compañeros, a las familias, cómo se puede avanzar siguiendo directrices, puntos de referencia que son a la vez sencillos y complejos, puntos de referencia que se puedan resumir en pocos «eslóganes parale-



Imagen cedida por EBM l'Esquirol

los» que se puedan expresar y comprender claramente. Necesitamos puntos de referencia, nos hacen falta como guía y también los necesitamos para medir, mientras avanzamos, la coherencia del quehacer cotidiano. Es muy fácil, en el camino (también escolar), perder la dirección y el sentido del andar. A menudo lo que se quiere lograr aparece como el único objetivo (a pesar de que las estrellas no son alcanzables). En cambio, hay que pararse continuamente a mirar las huellas, y no huir hacia un eterno «después». Hay que pararse para mirar las huellas que han quedado marcadas en el trayecto y continuar para que no empiece la destrucción de lo que se ha hecho. Como dice el poeta Antonio Machado, «Al andar se hace camino, se hace camino al andar». El camino se hace caminando, se construye caminando. Y así Calvino, en *Las ciudades invisibles*, nos lleva a Tecla, la ciudad que constantemente se construye «para que no empiece la destrucción». Y así el poeta griego Constantino Kavafis nos recuerda que el objetivo del viaje para llegar a Ítaca no es la meta, sino el mismo viaje: «Ítaca te ha dado el bello viaje. Sin ella no habrías salido a hacerlo. Nada más tiene que pueda ya darte.» Los programas escolares no se preparan y se programan de forma que el andar sea un itinerario obligado, un proceder que pone en segundo plano las exigencias personales, los acontecimientos ocasionales del entorno, las percepciones del momento. La construcción del conocimiento se desarrolla cuando todos (adultos y niños) construyen sus caminos, no cuando los itinerarios (incluso si parecen divertidos viajes turísticos) resultan ya prefijados.

Un camino contra la corriente

Cada cual –en el propio ámbito– podría intentar transmitir un «otro» que sea diferente de los eslóganes citados anteriormente («Corre y compra» y «Aprende las disciplinas»), indicando los puntos de referencia (eslóganes paralelos) que pueden servir de viático y de recorrido protector. Casi como un juego –pero no lo es–, podemos proponer dos eslóganes distintos y paralelos que ofrecen un camino diferente a los dos anteriormente mencionados. El primero dice: «*Festina lente*»; el segundo: «Cada momento de lo cotidiano tiene una extraordinaria potencia dramática.» Se trata de dos frases conocidas, expresadas –como veremos más adelante– por personas distintas, alejadas entre ellas en el tiempo, pero que han dejado ambas huella en la historia. Cada frase

hace de contrapeso a los dos eslóganes dominantes antes mencionados. ¿Qué pasaría si sustituimos la cultura comercializada de nuestro tiempo (que empuja a tener, más que a ser, e induce a los niños y niñas a correr cada vez más deprisa para llegar a no se sabe qué metas) por el lema *Festina lente*, o sea «Avanza lentamente»? ¿Y si se aceptara (incluso con la comprensible exigencia de ofrecer en la escuela conocimientos más o menos organizados, pero que hoy son, a menudo, demasiado abstractos) la idea de que la complejidad del conocer se puede desembrollar solo a través de la «sencillez compleja» de un vivir cotidiano que tiene una «extraordinaria potencia»? ¿Qué pasaría? ¿Cómo cambiarían la escuela y los maestros y las familias el contexto? No es fácil decirlo, pero lo podemos intentar.

Festina lente

Hice de maestra durante muchos años en la escuela experimental Città Pestalozzi de Florencia, donde, a la entrada de la escuela, destacaba un lema que también estaba cosido en los delantales azules de los niños; el eslogan decía: *Festina lente*. Me explicaron que «apresúrate despacio» o «avanza lentamente» era una frase atribuida por el escritor latino Suetonio al emperador Augusto. El lema había sido recuperado más tarde por los Médici florentinos, que en el siglo XVI lo hicieron el emblema de su flota (asociándolo a una tortuga con la vela) para que fuera advertencia de ponderación en las empresas y en los viajes. A la tortuga, que representa la lentitud y también es sinónimo de prudencia, se le une una vela hinchada por el viento, o sea, el que empuja las naves, que quiere ser sinónimo de fuerza de acción. Un buen navegante sabe que la vela, si se maniobra bien, permite avanzar incluso a contra viento y progresar lentamente en la ruta. Avanzar lentamente parece fácil, pero no lo es. Zavalloni, en el libro *La pedagogía del caracol*, recuerda las reflexiones angustiadas de una niña que no entiende el porqué de tanto correr en la escuela: «Mamá», dice la niña, «los maestros nos dicen que tenemos que darnos prisa, que no podemos perder tiempo porque tenemos que avanzar. Pero, mamá, ¿a dónde tenemos que ir? ¿Avanzar, hacia dónde?» Intentar dar una respuesta a la pregunta de la niña no es fácil, porque detrás hay una necesidad infantil profunda de *festina lente* (contrariamente a lo que se piensa). La madre quizás podría recordar otra



frase latina que decía: *Lentius, profundius, suavius* («Más lento, más profundo, más suave»), frase que ha sido retomada en un texto de Alexander Langer (*Più lenti, più dolci, più profondi*, 1998) y que nos plantea una pregunta «decisiva»: ¿cómo puede resultar deseable una civilización ecológicamente sostenible? Langer responde con *Lentius, profundius, suavius* en vez de *Citius, altius, fortius* («Más veloz, más importante, más fuerte»). Así pues, la pregunta decisiva se plantea no tanto sobre qué se

tiene que hacer o no se tiene que hacer, sino sobre *cómo* se tiene que hacer. «Cómo avanzar» es más importante que «dónde se va». Parece un contrasentido, parece un concepto equivocado, parece un axioma imposible, irrealizable en el tercer milenio, que se caracteriza por una velocidad que supera incluso la que enfatizaban los futuristas al inicio del siglo XX. En realidad, si pensamos un momento e intentamos mantener al margen nuestros modelos habituales, entenderemos que prestar atención a cómo se avanza significa respeto, significa mirar la realidad por lo que es, significa reflexión, significa estima por las cosas que se hacen (y por las personas que están con nosotros). ¿Acaso no son estos, todos los elementos fuertes de un currículum escolar? Qué lejano que parece el tiempo del ratón de agua y de la topo explicado por Kenneth Grahame (*El viento entre los sauces*), cuando el ratón, feliz en su barca, que se mueve lentamente, intenta explicar a la topo —un poco demasiado trabajadora— que ir lento «Es lo *único* a hacer; créeme, joven amiga, no hay nada, absolutamente nada, que valga más la pena que este pasear en barca, simplemente *vagando* (*messing about*). Vagando, chapuceando y nada más.» También el filósofo y científico David Hawkins (en *Aprendiendo a ver*) ha recogido y desarrollado la idea del ratón de agua. Aprender chapuceando es posible. Es bueno, se aprende e incluso nos hace sentir más serenos.

El valor de lo cotidiano

«Cada momento de lo cotidiano tiene una extraordinaria potencia dramática» es la frase del director de cine Roberto Rossellini que nos lleva a valorar -o, en cualquier caso, a saber que se puede valorar- cada acontecimiento que se produce, cada situación, cada pensamiento. Una enseñanza que también podría significar que lo banal, superficial, inútil no existe, y que somos nosotros quienes construimos la banalidad, la superficialidad, la inutilidad. Y somos también nosotros quienes podemos evitar «las banalidades» aprendiendo a ver, a interesarnos por las cosas cercanas, cotidianas, aparentemente sencillas y humildes. Valorar lo cotidiano en la escuela significa prestar atención a la realidad, no enseñar por esquemas (porque las manzanas no son realmente solo rojas o los cerditos completamente rosas). Enseñar por etiquetas puede parecer más productivo, más eficaz. Los niños y niñas «parece» que aprendan, pero en realidad a menudo solo se les pide que repitan (nuevamente niños «repetidores») de manera superficial y acrítica («¿Cuántos colores hay?», «Siete»). Los niños y niñas tienen, hoy más que nunca, necesidad de entrar en contacto directo con los acontecimientos, con la naturaleza, con las personas reales, que tienen todas especificidades, diversidades, coherencia de reglas. Otro director, Ermanno Olmi, nos dice que «la realidad hay que saber mirarla», y nos sugiere: «Tengo un consejo para dar. Con un ojo mirad lo que tenéis delante, con el otro buscad un detalle, un fragmento de realidad que tenga un significado universal... En verdad todo depende de la capacidad de saber dialogar con la realidad a través de la mirada de la poesía.»

Insistimos mucho en el valor de lo cotidiano, casi como confirmación de un pensamiento del poeta japonés Sengai Gibon, que hacia finales del siglo XVIII escribía en un haiku: *Tanoshimi wa / Hana no shita yori / Hana no shita* («El placer, más que bajo las flores, está bajo la nariz»). Como si dijéramos, si prestas atención a lo que tienes delante, a lo que sucede en la cotidianidad, si estás atento a lo que te rodea, te darás cuenta de que el conocimiento depende «de la nariz», de ti mismo, no del hecho de que tienes necesidad de buscar las cosas lejanas, difíciles de percibir y de comprender. El reconocimiento de la riqueza de lo cotidiano nos lleva a considerar estrechamente relacionadas las dimensiones afectivas y las cognitivas, las relacionales y las psíquicas. Reflexionando

sobre lo que sucede se hallan temas relacionados, complejos pero también significativos, que dejan huella, dejan memoria, dejan emociones y recuerdo. Los aprendizajes significativos (que en definitiva son los que cuentan) proceden de aquí. Si cada uno de nosotros piensa qué cosas importantes conoce, cómo las ha aprendido, con qué situaciones están relacionadas, puede confirmarlo. Las prácticas de «narración ludobiográfica» se basan también en esto. Pero no es solo nuestro pasado el que enseña, hay el sonido vivo del presente, que exige y que pide ser tenido en cuenta. No todo y no siempre está claro, pero por aquí se empieza (incluso a través de los conocimientos formalizados) y es aquí a donde se tiene que volver. Es a través de una práctica de «ecología de la acción» (como enseña Morin en *Tener la cabeza clara*) como se perfeccionan las estrategias del vivir. Los mismos programas no pueden determinar *a priori* lo que encontraremos en el día a día. Sin embargo, «nuestra enseñanza», dice también Morin, «tiende al programa, en tanto que la vida nos pide estrategias».

Pasado y futuro

«Aprender lentamente» y «Aprender de lo cotidiano» quizás pueden parecer eslóganes pasados de moda, nos recuerdan dos preceptos de otros tiempos. El primero parece referirse a la lentitud de los juegos froebelianos, y el segundo, a la atención agazziana por las cosas cotidianas, y también nos pueden recordar los cargos de cuidados del entorno en las casas montessorianas. El hecho es que hoy, respecto a los modelos educativos mencionados, los niños y niñas viven en otro mundo. El mundo de la infancia ya no es casa y patio, un mundo pobre en informaciones y en conocimientos, limitado en el espacio y en los contactos con las personas. El niño de hoy está siempre en movimiento, aprende muchísimas cosas, entra en contacto con adultos diversos, desde pequeño utiliza las tecnologías (hoy existen muchos juegos electrónicos para los más pequeños) que le aceleran los ritmos cardíacos, lo excitan y lo inducen a nuevos estímulos. Es un círculo perverso que ofrece la respuesta equivocada a una necesidad profunda. Es un círculo vicioso que desarrolla una infinita necesidad de aceleración, un círculo que rueda sobre sí mismo y que no satisface realmente (tanto es así que se sigue siempre con la necesidad de continuar). Las comunidades escolares de

antes buscaban enriquecer la experiencia de los niños y las niñas. La escuela era una apertura, ensanchaba los conocimientos y las experiencias. Hoy no es solo esto lo que la escuela tiene que ofrecer: velocidad y cantidad ya están en la vida familiar; la escuela tiene que desacelerar y seleccionar. Con un camino «contracorriente», cierto, porque tiene que intentar permanecer en pie frente a la fuerza del viento, mantenerse en

equilibrio (adultos y niños) e incluso intentar avanzar, a pesar de que con alguna dificultad.

Hay una sola manera, a nuestro entender, para no quedar sumergidos por los vientos que obstaculizan este camino: a una cultura se responde con otra cultura. Junto a la cultura de la prisa y del consumo (que es imposible obstaculizar completamente), se puede crear una cultura del grupo, de la escuela, de la comunidad. Este es otro término, «comunidad», del que se ha abusado y que ha sido debilitado, pero incluso así es importante que para cualquier cambio se cree un contexto que proteja, que coopere, que nos haga sentir menos solos. La comunidad grupo —a pesar de que las condiciones en la relación numérica adultos-niños parece que no van en esta dirección— sería el primer nivel. Y después habría la escuela, y después las familias, y después el territorio. Es un camino largo y no fácil. Pero no hay otro. La escuela tiene el deber de ofrecer lo que falta fuera de la escuela, no lo que ya se encuentra en abundancia. Y tiene el deber de reequilibrar las experiencias de los niños y las niñas. ¿Son demasiado movidos? Nosotros trabajamos con calma. ¿Ya no saben utilizar las manos? Nosotros trabajamos con las manualidades, con los proyectos, con la creatividad. ¿Conocen demasiadas cosas de manera confusa? Nosotros trabajamos con la reflexión, el sentido de las cosas y de los conocimientos, trabajamos con las «disciplinas difusas». ¿Están demasiado solos o demasiado ligados a sí mismos y a los propios egoísmos? Nosotros trabajamos con la relación, con el compartir.



Imagen cedida por EBM Sol Solet de Cellera de Ter



navegar en el etéreo espacio de la fantasía gratuita y de lo irreal. También significa ayudarlos a jugar y a imaginar, como es justo cuando se habla de niños y niñas de parvulario, con un juego que usa cotidianamente *il giocattolo più grande* («el juguete más grande») de Lucio Lombardo Radice, es decir, la mente, el pensamiento, la inteligencia, el divertimento, la curiosidad, el reto, la cooperación, «juguetes» que niños y adultos pueden tener siempre a su disposición. Y es con los pies en tierra y jugando de manera creativa como se aprende a andar sin hacerse demasiado daño, y es andando despacio como se avanza sin olvidar las propias huellas. Es el placer lúdico lo que sostiene a los «peatones» escolares, incluso cuando el viento empuja en otras direcciones. Placer y compromiso no son opuestos, especialmente si se viven en un contexto motivador y comunitario. Precisamente hoy en día necesitaríamos una escuela así, placentera, concreta y profunda. ■

¿Son demasiado frágiles en el aspecto afectivo? Nosotros trabajamos la escucha, la ausencia de juicio, la disponibilidad a entender.

Todo esto no quiere decir abandonar los conocimientos, ser laxos, *bonistas* o evitar las valoraciones. Significa tener los pies en tierra. Significa ayudar a los niños y niñas de hoy a tener los pies bien firmes, a volverlos a poner en tierra, puesto que demasiado a menudo se ven obligados a

Gianfranco Staccioli, Profesor del departamento de Ciencias de la Educación y de Psicología de la Universidad de Florencia.

Introducción al libro *Escola «slow»*. *Pedagogia del quotidiana*. Temes d'Infancia, 71

«¡Otra mirada es posible!»

Equipo educativo El El Bonsái

La Escuela Infantil El Bonsái, de titularidad municipal, sita en Fuenlabrada (Madrid) y gestionada por la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular (LEECP), inició su andadura en el curso escolar 2009-2010. Nuestra línea de trabajo, así como el motor de la propuesta pedagógica, es hacer que en la cotidianidad de la escuela los derechos de la infancia sean una realidad.

Este enfoque y compromiso con la infancia toma cada día más fuerza gracias al sostén profesional y personal que nos proporciona la entidad para la que trabajamos (Área de Infancia), la apuesta por el ciclo 0-3 años del Ayuntamiento de Fuenlabrada, la respuesta educativa y de calidad que se merecen nuestros niños y niñas, el compromiso de las familias con el proyecto educativo y sus señas de identidad, la responsabilidad del equipo educativo en la puesta en práctica de su tarea docente, la intervención y asesoramiento del equipo de atención temprana, la aportación que el resto de profesionales que componen el equipo humano de la escuela (personal de mantenimiento, cocina y limpieza) hacen en el día a día, así como el resto de compañeros y compañeras con los que interactuamos en los diferentes grupos de trabajo, formación, intercambios y jornadas.



Proyecto: la escuela que queremos

Todo esto y mucho más es lo que nos motiva a no tirar la toalla, y a que, ante adversidades como la bajada de matrícula y el cierre de clases, hayamos optado por multiplicar las posibilidades de los espacios (que se van quedando vacíos de vida) llenándolos de juego, propuestas, experiencias de aprendizaje y nuevos proyectos. Hubo un tiempo nada lejano en el que el centro contaba con doce clases en funcionamiento, y cada vez que lanzábamos propuestas de actividades conjuntas familias-niños y niñas-equipo exigía una cuidada organización que nos permitiera a todos y todas sentirnos a gusto para poder disfrutarlo, aunque no siempre era tarea fácil.



Hoy la realidad es otra, y desde el curso pasado al llegar el momento de la matriculación nos embargan sentimientos de desesperanza, pesimismo e incertidumbre laboral, porque sabemos que la escuela no se llena. Esta situación que arrastramos repercute negativamente en la consolidación del equipo y en el mantenimiento de los puestos de trabajo. A pesar de ello, seguimos luchando día a día para que se revierta esta dinámica.

Como grupo de personas que convivimos una gran parte del día en un mismo espacio, necesitábamos dar respuesta a esta nueva realidad. Comenzamos por reflexionar sobre QUÉ QUEREMOS, y a partir de aquí hemos sido capaces de tener claro lo que NO QUEREMOS. Entre las muchas cosas que no queremos estaba esta: no queremos convivir en una escuela con habitaciones llenas de eco y silencio donde nunca pasa nada. Esto ha supuesto un proceso de dimensión transversal que se ha centrado en la tarea de planificar y sostener procesos de innovación y atención a la diversidad, porque creemos que los lugares también son importantes. En nuestro laboratorio de ideas son fundamentales las aportaciones de las familias, que hacen que superemos con creces las expectativas de cada uno de los proyectos abordados.

Nos sentimos orgullosas como equipo de haber sido capaces de transformar este gran desánimo en un extra de energía para crear, enriquecer, compartir, diseñar, reinventar, reutilizar y reciclar nuestro hábitat. Esta comunidad educativa comparte la necesidad de que ética y estética vayan de la mano. Queremos que los espacios hablen de nosotros, cuenten, dejen huella, y tomar este rumbo nos ha posibilitado ir conformando y diseñando estos «pequeños observatorios del saber» (clases reconvertidas en espacios de juego y aprendizajes) donde cada grupo de niños y niñas realizan diferentes itinerarios: luz negra y mesa de luz, juego simbólico, ciencia y experimentación, biblioteca / espacio de lectura, dramatización y expresión como forma de enriquecer las vivencias y aprendizajes de la clase.



Nuestro objetivo ha sido crear situaciones que pongan en juego los conocimientos previos de los niños y niñas, ofreciéndoles otras vías de experimentación y actitud vital. Este planteamiento promueve que todos los niños y niñas se desplacen por todos los espacios del centro con total seguridad y confianza, tanto dentro como fuera de su jornada escolar, en compañía de sus maestros y/o sus familias, y poder así día a día ir apropiándose de nuevas historias que contar, inventar y compartir. Han hecho suyos tanto individual como colectivamente estos ambientes diseñados con y para ellos. La transformación del espacio se ha ido haciendo poco a poco y se ha dado importancia a los acontecimientos y descubrimientos que realizan los niños y niñas, convirtiendo cada propuesta en un escenario idóneo para reconocer su capacidad de interactuar y convivir con su entorno, su pensamiento mágico y su forma de ver el mundo. Todas ellas son propuestas abiertas a la percepción, al conocimiento y a la reflexión, y a partir de aquí que sean ellos y ellas los que extraigan sus propias conclusiones.

Paralelamente, y también en respuesta al momento que estamos viviendo, surge el proyecto «Espacios Familiares», propuesto por el Área de Infancia de la LEECP, aprobado por el Consejo Escolar y autorizado por el Ayuntamiento de Fuenlabrada. Esta iniciativa supone ampliar la mirada, rentabilizar la escuela como un recurso más del entorno y diseñar otro tipo de servicios para la primera infancia y sus familias, como una necesidad social, familiar y educativa. Dicho proyecto pretende proporcionar a las familias y a los niños y niñas que no están matriculados en la escuela, porque no quieren o porque no pueden permitírselo económicamente, un espacio para jugar, con materiales adecuados y donde se hacen propuestas de actividad con intencionalidad educativa, para que los pequeños y pequeñas puedan descubrir, conocer, divertirse, aprender a relacionarse... Del mismo modo, sus familias tienen la posibilidad de ver a los niños y niñas en acción fuera del ámbito familiar, y pueden compartir vivencias con otras familias y con profesionales. A la vez, se ofrece y se promueve la ayuda mutua entre las familias, con el objetivo de evitar el aislamiento durante un período del ciclo vital familiar que introduce cambios que requieren ser vividos con cierta tranquilidad. Estos espacios de ayuda mutua facilitan la creación de relaciones de amistad y la ampliación de la red de relaciones sociales.

Esta perspectiva de aprovechamiento eficaz y óptimo de los recursos nos va dando respuestas a la necesidad de representar e identificar el colectivo que conformamos, una comunidad educativa que busca experiencias, vivencias y compromisos con esta primera etapa de la vida. Creemos imprescindible que la escuela genere valores tanto de forma individual como colectivamente, y esto supone vivir el centro como una institución abierta y comprometida con su entorno. ■

Equipo educativo El El Bonsái



La grupalidad temprana

Ser con otros es una experiencia afectiva movilizadora, intensa, vibrante, energética, en términos de sensaciones y emociones, que los niños y las niñas tienen poca posibilidad de vivenciar, por la velocidad en la que vivimos en estos tiempos.

«...ciertas cosas no pueden o no deberían acelerarse, requieren tiempo, necesitan hacerse lentamente. Cuando aceleras cosas que no deberían acelerarse, cuando olvidas cómo ir más lentamente, tienes que pagar un precio [...] Es inevitable que una vida apresurada se convierta en superficial. Cuando nos apresuramos, rozamos la superficie y no logramos establecer un verdadero contacto con el mundo o las demás personas... Cuando las cosas suceden con tal rapidez, nadie puede estar seguro de nada, de nada en absoluto, ni siquiera de sí mismo...»¹

Ser con otros se logra dando tiempo para experimentar, respetando y estructurando el ritmo diario según las necesidades de los pequeños.

Frecuentemente escuchamos que la causa y la justificación por la cual se decide escolarizar a niños y niñas tan pequeños es que «se aburren en casa porque necesitan estar con otros niños y niñas de su edad», como si el «estar con» fuera un acontecimiento impregnado de habitualidad, que se da naturalmente y por proximidad entre los seres humanos. Ser con otros implica un proceso interno, que se traduce, se visualiza en el placer de existir, pero no como polo opuesto al aburrimiento —que por cierto podría ser una punta que abre a la creatividad— sino en relación con el placer de aprender a palpar con otro humano.

Lidia Susana Maquieira

Cuando un niño o niña —que no hace mucho que camina el mundo— se acerca a otro, lo toma de la mano o, simplemente, se miran un largo rato y se dejan llevar por lo que les provoque ese contacto, aparece sin dudas la magia que produce el encuentro.

Nacido así, veremos cómo ese vínculo amoroso progresa en compromiso cuando los niños y niñas en su media lengua dicen «ella

es mi amiguita», y sin más palabras se abrazan profundamente... conmoviéndose.

El vínculo ha madurado según los ritmos emocionales de los niños y las niñas, y a partir de allí comienza el estar con otros sanamente; entonces es posible comenzar a compartir, acción que los adultos solemos querer imponer tempranamente, y que los niños y niñas tratan de acatar a pesar de que la misma violenta su idiosincrasia.

Si damos tiempo a ese estar con, si el sostenimiento afectivo es sin presiones, acompañando y propiciando escenarios posibles para el encuentro, veremos que los niños y niñas se eligen para compartir, sin ceder, sin resignar,

Imagen cedida por Silvia Majoral



Imagen cedida por EBM La Mar

porque el dar y recibir se incorpora como un acto frecuente con el que ambos crecen internamente.

Si un niño o una niña ha recibido la respuesta adecuada a sus necesidades emocionales, se siente amado, seguro, sereno, construye una buena base para su autoestima, y puede ver en otro niño alguien a quien estimar, valorar, considerar, alguien con quien convivir dando y recibiendo.

No hay competencia por el afecto del adulto, no hay causa para pensar al otro como un adversario. No hay lucha sino intercambio, logrado gracias a que el adulto ha proporcionado lo que cada uno necesita, sin plantear competencias inadecuadas, como por ejemplo «mirá lo que hace fulanito... qué bien se porta», porque lo que se enseña mirando atenta y comprometidamente a un niño es a mirarse, sentirse, valorarse, estimarse para estimar a los demás.

Propiciar encuentros es una tarea pertinente para la sala de los más pequeños.

Encuentros para:

- mirarse,
- tocarse,
- reírse,
- gesticular,
- para estar,
- para sentir,
- para oler y olerse,
- para mirar y mirarse,
- escuchar y escucharse,
- contemplar y contemplarse

Descubrirse en, y descubrir a los distintos pobladores, cohabitantes de la sala.

Es gracias al encuentro que propició el ser con otro que se irá abonando estar juntos en el aprendizaje cotidiano de la vida.

La grupalidad como tal comienza a ser una experiencia cultural posible de ser transitada, afectuosa y cuidadosamente.



Imagen cedida por Carme Cols

Hablamos de cultura y afecto trayendo la voz de Chiqui González,² que sostiene que la cultura es la distribución social del afecto, y agrega que el afecto es una fuerza movilizadora hacia el otro.

Dice René Kaës³ refiriéndose al «afecto y las identificaciones afectivas en los grupos»: «El grupo es sin embargo un activador de experiencias sensoriales intensas: no solo visuales y auditivas, sino también olfativas y táctiles. Involucra e invoca al cuerpo en su relación con el cuerpo del otro y según diversas modalidades: imaginarias, simbólicas, reales. Los vínculos de grupo implican relaciones de proximidad y de distancia: conmueven, afectan, participan en el «desarreglo de todos los sentidos» (Rimbaud), pero también en sus regulaciones.»

Trabajar como educadores, estar y mostrarse disponibles hacia los niños y niñas más pequeños en pequeños grupos, o en grupos reducidos en las salas de bebés, deambuladores y 2 años, habla de ese cuidado, del amor, del afecto y la escucha de sus tiempos, y también habla de la potencialidad que se visualiza en los niños y niñas: habla de las expectativas, pero también del respeto. ■

Lidia Susana Maquieira, licenciada en Psicología
Centro de apoyo a la crianza y la educación temprana (CACET) Argentina

Notas:

1. CARL HONORÉ. *Elogio a la lentitud*. Ed. del Nuevo Extremo, 2008.
2. MARÍA DE LOS ÁNGELES CHIQUI GONZÁLEZ en TED, bajo el título «La infancia como nuevo humanismo», <http://bit.ly/1J2mYKa>
3. R. KAËS, *Un singular pluriel*, París, Dunod, 2007. Trad. al castellano por M. Segoviano, *Un singular plural*, Buenos Aires, Amorrortu, 2010.



Imagen cedida por Carme Cols

Juego con la luz

Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya

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

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

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

El juego es el componente primario de las grandes actividades que están en el origen de la historia de la humanidad.

Es en el juego donde se hace evidente el estadio superior del desarrollo del niño, porque jugar es una manifestación de la libertad interior que le permite contemplar el mundo por el cual y para el cual es educado, creando formas de conocimiento, de vida y de belleza.

Jugar con la luz es fascinante; cada una de las imágenes es una lección de las múltiples cuestiones que los niños y niñas se plantean en torno a un foco de luz, desde tocarla a preguntarse ensayando si viene de arriba o de abajo, hasta establecer un diálogo entre la luz y la sombra, con el propio cuerpo, con objetos, con las dimensiones, según las distancias.

Es un juego complejo, en el que los niños y niñas experimentan, descubren y disfrutan de sus ensayos, de sus errores, de sus aciertos... Jugando es como sus acciones libres son cada vez más precisas, al ritmo de sus descubrimientos. ■



La estética en la cotidianidad

Equipo de maestros de la EBM Baldufa, Girona

Poco a poco en el mundo educativo parece que va quedando más claro que rodearse de cosas bonitas en la escuela no es una cuestión de frivolidad, que la estética no es solo un tema de forma sino de fondo, una declaración de principios, y que los niños y niñas también son merecedores de ella.

Hacemos referencia a las palabras de Veà Vecchi cuando dice: «La dimensión estética presupone una mirada que descubre, que admira y se emociona. Es lo contrario de la indiferencia, de la negligencia y del conformismo.»

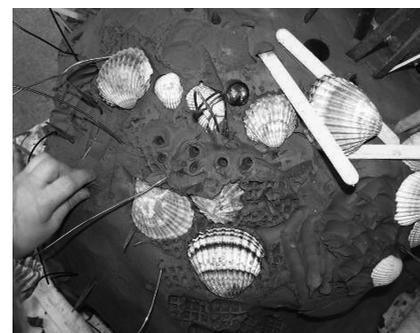
Con esta idea pensamos que la presentación de las propuestas a los niños y niñas debe tener siempre este componente estético que invite a descubrir, admirar y emocionar.

Lo vamos intentando cada día, esperando que sin darnos cuenta forme parte integrada de nuestra manera de hacer y estar con los niños y niñas.

Las fotografías muestran cómo se presentan los materiales que acompañan la «montaña de barro», una experiencia que llevamos a cabo en la escuela.

Incorporar la estética a la cotidianidad nos ha permitido comprobar lo que dice Anna Lia Galardini: «La belleza genera belleza.» ■

Equipo de maestros de l'EBM Baldufa, Girona



Sentir, expresar, descubrir y crecer

Nerea Alzola Maiztegi
Itziar Iturrioz Goñi
Arantxa Garitaonandia

Summa Aldapeta es un colegio de la red Kristau Eskola (Escuela Cristiana de la Comunidad Autónoma Vasca) situado en San Sebastián, fruto de la fusión de tres centros escolares de largo recorrido educativo.

En el curso 2012-2013 Summa Aldapeta – Educación Infantil abre una nueva etapa en su trayectoria, con un nuevo equipo formado por la mayoría de los maestros y maestras de los tres centros anteriores y en un nuevo edificio construido bajo las orientaciones pedagógicas del equipo profesional.

La educación infantil en summa aldapeta

¿Qué busca el equipo pedagógico de educación infantil de Summa Aldapeta?

En el proyecto educativo de la escuela podemos encontrar, como en tantos centros, bellos deseos e intenciones para la educación infantil.

Pero, como bien sabemos, no nos es difícil escribir proyectos atractivos pero no nos es fácil cumplir esos objetivos con unos espacios y programas que restringen bastante el ritmo y la creatividad de los niños y niñas, con unos baremos prácticamente iguales para todos, con una conducción que no deja aflorar la riqueza interior y la naturaleza de los niños.

A decir verdad, en los equipos anteriores de las tres escuelas hay profesionales de gran valía, que han trabajado muy bien con los niños y



niñas durante años. Precisamente es este interés por los niños el que ayuda al equipo pedagógico, en el umbral de la unificación, a interrogarse por la calidad de la educación infantil, a ser crítico con su trabajo y a buscar nuevos caminos.

El equipo educativo se pregunta cómo hacer para crear realmente un proyecto y un espacio educativo de creatividad, libertad, visibilidad del niño, etc.

Aprovechando que comienzan una nueva etapa, la dirección se empeña en que este nuevo tiempo sea ocasión para hacer cambios espaciales al servicio de unos criterios pedagógicos que orienten, con prudencia pero con tenacidad, en una dirección de innovación auténtica en beneficio de niños, familias y educadores.

Para ello realizan, por una parte, un trabajo de documentación y de visitas a centros considerados innovadores, recogiendo ideas, ejemplos de buenas prácticas, etc., y por otra trabajan con los arquitectos en el diseño de los espacios.

Visita realizada con algunos niños y niñas de Educación Infantil a su futuro nuevo centro (2011-2012).



Hacia un cambio de paradigma pedagógico

En la intuición de un nuevo paradigma pedagógico, durante el proceso de unificación y de construcción de un nuevo edificio el equipo pedagógico tuvo en cuenta varios factores: la luminosidad, la comunicación entre las clases, la adecuación de espacios y materiales a la edad de los niños y niñas, la apertura de las clases a espacios exteriores, espacios especiales para la psicomotricidad (distintos para el primer ciclo y el segundo ciclo), un espacio para la creatividad con material de pintura y reciclaje, un espacio para la biblioteca, un espacio para la huerta, etc.

Hay varias experiencias interesantes de la fase anterior que se siguen impulsando en la nueva etapa (fomento de la lectura con los niños y familias, la práctica psicomotriz, etc.), pero un elemento nuevo que va a ir orientando un cambio profundo es el encuentro con la obra de Arno Stern. Este descubrimiento provoca la irrupción de algo novedoso en sí y que, al mismo tiempo, va a interrogar la práctica pedagógica en clase y en la escuela.

Para llevar a cabo esta experiencia, ¿qué necesita la escuela? Un espacio adecuado, una formación básica de las maestras y crear en la autonomía y la capacidad de los niños y niñas.

Así, en el curso 2011-2012, en la nueva construcción se reservan varios lugares para la psicomotricidad, para la biblioteca y uno nuevo para el taller de creación.

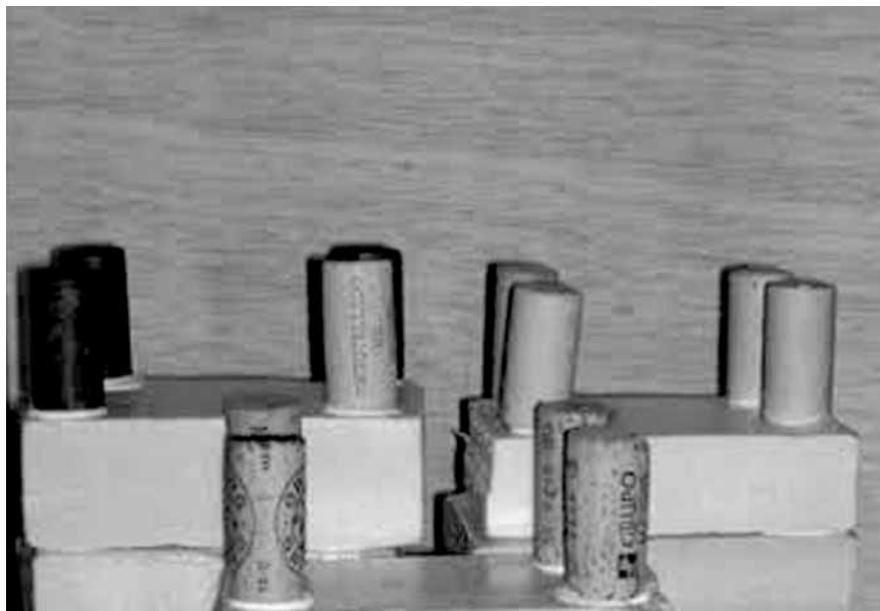
Paralelamente, el equipo de Educación Infantil comienza a formarse en la *educación creadora* propuesta por Arno Stern, de la mano de José Miguel Castro, que junto a Vega Marín animan en Bilbao los talleres de Expresión y Educación Creadora DIRAYA.

En el curso 2012-2013, en el que se inaugura el nuevo edificio, se implementa por primera vez el taller de creación con los niños y niñas de 2, 3, 4 y 5 años.

Antes de explicar la experiencia que se está realizando, para situar mejor al lector en la filosofía del proyecto damos unas pinceladas del autor que inspira la experiencia.

¿Quién es Arno Stern?

La historia de Arno Stern (1924) comienza al final de la Segunda Guerra Mundial, cuando le ponen al cuidado de un grupo de niños, huérfanos



de guerra, en un orfanato suizo. Debido a su inexperiencia y a su falta de formación sobre la infancia, no tiene mejor idea que ponerlos a dibujar de forma libre para mantenerlos entretenidos. Sorprendentemente, esta actividad tiene un éxito tan inesperado que se anima a continuar con la experiencia abriendo un taller de pintura en París.

Los descubrimientos iniciales que Stern va haciendo en torno al dibujo infantil y los niños y niñas, le llevan a iniciar un periplo por todo el planeta en busca de tribus que en pleno siglo XX no hayan tenido todavía contacto con la civilización occidental. Stern está buscando, con estas investigaciones, la confirmación de lo que ha creído descubrir con sus experiencias iniciales en el orfanato suizo y en su taller de París, y que dará lugar a lo que él ha llamado la Formulación.

La idea que está detrás de la Formulación es que todos los seres humanos tenemos una «memoria orgánica» que es universal y que se expresa a través del dibujo libre y espontáneo. La constatación de esto vino dada por la comprobación realizada por Stern en estos viajes por todo el mundo de que niños y adultos realizaban las mismas figuras y dibujos en todas partes.

Paralelamente a esto, sigue trabajando en su *closlieu*, que es el espacio por excelencia donde se desarrolla la Formulación. El *closlieu* es un lugar

cerrado, preparado y diseñado para favorecer la emergencia de la Formulación en cada uno. Un espacio donde personas de diferentes edades, niños y adultos, se sienten libres para desarrollar el juego de pintar libremente, sin juicios, sin inhibiciones y sin competición. Sin pretender nada, con la pasión que produce realizar una actividad por el placer que proporciona la actividad en sí misma, sin esperar recompensa ni fruto alguno de dicha actividad. Nada de lo que allí se hace es hecho para ser exhibido ni pretende transmitir mensaje alguno. Para Stern es importante que la persona tenga la posibilidad de escapar a la vigilancia de su razón para entregarse a un acto no intencional. Como dice el autor (2008, 19), «es necesario sobrepasar la razón para dejar que tenga lugar una huella de otra evidencia».

Taller de expresión y educación creadora

Como hemos señalado anteriormente, en el curso 2012-2013 la escuela abre un espacio donde los niños y niñas pueden expresarse en libertad, en autonomía.

El taller tiene dos espacios: uno con materiales reciclados y el otro con pintura.¹ La maestra de la clase acompaña a los niños al taller (desde los 3 años acuden al taller una hora por semana y los de 2 años media hora), pero solo asiste² en caso de que algún niño o niña tenga necesidad (de material, etc.) y está presente dando seguridad al niño. Los niños y niñas tienen libertad total para trabajar en concentración, y por ello han de cumplir unas normas básicas de convivencia para reservar ese lugar (no molestar al compañero, respetar la obra del compañero, no correr, no juzgar). Llama la atención el ambiente sosegado que se vive. Como decía Maria Montessori hace casi un siglo, la concentración es básica para el trabajo del niño, y si se le permite hacerlo con libertad o independencia, usando la terminología de la autora, el niño tiene gran capacidad de concentración.

En estos talleres hay dos espacios muy importantes: el colectivo y el individual.

El espacio individual está en la hoja de papel, en el taller de pintura y en el juego que desarrolla el niño en el taller de plástica. En cuanto a los espacios colectivos, son espacios de relaciones: el lugar en el que se

encuentra el material reciclado; en el caso de la pintura, el espacio relacional es la paleta de colores.

Es un lugar para el juego y para que este juego se desarrolle en condiciones adecuadas.



Sobre el espacio, Stern (2008, 63) escribe: «Así como existen personas con un encanto irresistible, ciertos lugares son de una seducción innegable. Uno de ellos es el espacio donde los niños expresan lo que sale de su interior: un espacio sencillo, con cuatro paredes y la mesa-paleta. Con material reciclable y paletas y pinturas para pintar.»

La obra que cada niño o niña realiza en el taller no es juzgada, no es valorada y no se saca del taller ni para enseñarla a las familias. Esta discreción es buscada para evitar que el niño tenga que dar explicaciones sobre lo que ha hecho, para que no sea valorado, ni comparado, etc. Es

la expresión del niño y para sí mismo, pues él realiza y expresa lo que quiere con los materiales que encuentra en el taller. Es decir, el niño no expresa para que su obra sea valorada o juzgada.

Esta forma de funcionar contrasta con lo que estamos acostumbrados a hacer: normalmente pedimos al niño un objetivo, juzgamos lo que ha hecho, valoramos en qué etapa está,³ etc. Los adultos, por nuestra formación y esquemas anteriores, tendemos a pensar que todo ha de tener una finalidad y cualquier obra o dibujo ha de representar algo, etc. En esta práctica no es así: es algo, diríamos, gratuito y natural; es la expresión surgida de la concentración y de las entrañas de cada ser incomparable y genuino.

En el juego de pintar los niños y niñas están en grupos compartiendo la paleta de colores pero cada uno viviendo su necesidad, sin pensar el ser más ni menos que el otro. Ser diferente y, siendo diferente, tener algo en común, viviendo esta comunidad durante el juego, pues es un juego que se vive con el otro y no en soledad.

Consideramos que el planteamiento toca el corazón de la auténtica educación, que debe acompañar a cada ser humano en su propio camino y en su propio ser, de modo comunitario, en una convivencia respetuosa, ayudándolo a desarrollar al máximo todas sus capacidades, ofreciéndole espacios de respeto, de estímulos y de libertad.

Como hemos dicho, el objetivo de este taller es el de ofrecer a los niños y niñas un espacio de juego, concentración y de respeto. La educadora ha de cultivar una actitud de respeto hacia la persona y su trabajo, su trazo, su juego, su creación. El adulto no juzga nada, observa y respeta el desarrollo de cada uno. El niño tiene total libertad.

La educadora sabe que en el juego de hacer y de pintar el niño desarrolla capacidades insospechadas, como por ejemplo las de observar, de asociar, de investigar, de pensar, de concentrarse. Las maestras se dan cuenta de que los niños y niñas logran aprendizajes como la clasificación, la inclusión, el orden, etc., de modo natural y sin ninguna utilización de materiales llamados «escolares», como pueden ser fichas, libros de texto, etc.

En un mundo en el que tanto nos cuesta estar donde estamos, estar concentrados, sabemos que esta capacidad desarrollada es una clave

importante para la vida social, para el desarrollo cognitivo, para aprender a pensar, para aprender a aprender, para aprender a ser, para la escucha, para el desarrollo simbólico.

Quizá descubrimos en estos talleres lo que Paul Klee dice sobre la literatura o el arte, a los que no corresponde tanto reproducir miméticamente lo sensible cuanto hacer visible lo que normalmente no se percibe.

Descripción de una sesión:

Para que el lector se sitúe en la experiencia, describimos someramente una sesión de taller con los niños y niñas.

La sesión suele durar una hora aproximadamente. Antes de llegar al espacio taller la maestra recuerda a cada niño en cuál de los dos talleres va a jugar (reciclaje o pintura). Se divide a los niños y niñas en dos grupos, y la mitad del grupo juega en el taller de reciclaje y la otra mitad, en el de pintura.

Se explica un breve cuento a modo de introducción a los niños y niñas que van a participar en el taller de pintura. El objetivo del cuento es el que los niños y niñas interioricen y comprendan la necesidad de pintar con suavidad. Una hoja blanca pide a los niños que la traten dulcemente, sin dañarla. A esta breve historia la acompaña una canción.

Al grupo del taller de reciclaje se le recuerda que van a jugar, que nada de lo que construyan se va a sacar de clase, que la maestra no propone ningún modelo pero que asistirá a todas y cada una de las necesidades de los niños y niñas y que acabada la sesión fotografiará todo para archivarlo en una carpeta en el ordenador. También se les recuerda que se les avisará cinco minutos antes de terminar la sesión.

Comienza el juego: un grupo pinta y el otro grupo, con el material de reciclaje, manipula, clasifica, observa, introduce objetos en recipientes, pega, trasvasa, envuelve... No hay modelos, no hay orientaciones, no hay prohibiciones. Solo las normas señaladas anteriormente y la presencia atenta de la maestra.

Diez o quince minutos antes de la hora se les recuerda que les quedan cinco minutos para ir cerrando el juego. Al cabo de los cinco minutos, el grupo que ha participado en el taller del reciclaje recoge la clase y vuelve a dejarlo todo como lo ha encontrado al entrar.

Para finalizar la sesión, sentados en círculo, el niño que quiera tiene la posibilidad de contar cómo se ha sentido, a qué ha jugado... Asimismo, la tutora puede expresar algo o devolver algo de lo que hayan dicho los niños y niñas.

Reflexión o evaluación sobre la práctica:

Aunque no se ha podido realizar aún una investigación sobre los resultados en el desarrollo de los niños y niñas ni en la impregnación de la experiencia en la comunidad educativa, la satisfacción del equipo coordinador de la práctica es muy alta por una serie de indicios. Apuntamos los más importantes:

- El ambiente que se crea en los talleres es de concentración, calma, respeto. Es llamativo el bajo tono de voz, la falta de gritos, el cuidado que tienen con los objetos, etc.
- Las creaciones de los niños y niñas son muestras de gran ingenio, observación, asociación, investigación. Así, los aprendizajes que realizan naturalmente y sin darse cuenta, como clasificación, orden, inclusión, etc., los hacen naturalmente y espontáneamente. Juegan concentrados, con material accesible y un adulto que ni dirige ni juzga, sino que asiste cuando se le solicita. Asimismo, en la pintura «la persona se concentra en sí misma, sobre necesidades ignoradas, sobre un medio de expresión inexperimentado, y es estimulada por la presencia de los otros» (Stern, 2008, 63).
- La autonomía de los niños y niñas y el respeto a las normas básicas (no molestar a otro, no romper lo de otro, no correr, no juzgar). Las maestras observan el progreso notable en la construcción de la propia identidad, de la propia estima, sobre todo en niños y niñas que se manifestaban como inseguros, muy dependientes, etc.⁴
- La creatividad que manifiestan los niños y niñas, la expresión, sus procesos creativos y en autonomía.
La experiencia está siendo tan positiva y gratificante que maestras que no estaban muy convencidas con el «experimento» están posicionándose



muy favorablemente,⁵ y en este momento confían en el proyecto. Alguna maestra comenta incluso que este taller sirve de «terapia» a determinados niños y niñas, ya que mejoran su actitud.

Concluyendo y mirando al futuro

La experiencia es reciente y, como hemos apuntado antes, no hay suficiente distancia para investigar las consecuencias de esta práctica en el conjunto del proyecto educativo. Pero podemos señalar ciertos elementos que se detectan y que en el presente ya traen una mejora en la práctica educativa del centro. Estos puntos merecen ser investigados más de cerca en los próximos años.

- La mejora en la educación de la autonomía e identidad de cada niño.
- El respeto al desarrollo personal propio del niño: acompañarle en su desarrollo total, acompañarle en su crecimiento. Como dice el propio Gardner, la inteligencia es valiosa, pero la personalidad es más importante.

- La experiencia está cuestionando algunas de las prácticas cotidianas, en las que, casi sin darnos cuenta, imponemos, conducimos, juzgamos, etc., sin hacer visible al niño en toda su potencia, sus ganas de expresar, sus deseos de investigar, de jugar, de aprender. Si sabemos esperar a los niños y niñas, poniendo nosotros el andamiaje y unos espacios adecuados, ellos nos sorprenden con sus ganas de aprender, de investigar, de expresar, de relacionarse y su gran capacidad de trabajo.
- Se trabaja lo que Gardner (2011) llama «inteligencia intrapersonal en el trabajo» o «juego individual», lo cual nos ayuda a soñar e imaginar, a pensar e investigar, a evaluar nuestras capacidades.
- Es una práctica basada en la experimentación, en la indagación surgida del interior y estimulada por el ambiente que se ofrece a los niños y niñas.
- Se fomenta el desarrollo simbólico, pues determinadas dimensiones de lo humano se expresan mejor con símbolos que con conceptos y el universo que el ser humano habita no es puramente físico sino también imaginario. Se trata de una concepción antropológica que supone reconocer en el ser humano otras dimensiones (éticas, estéticas, emotivas, etc.), además de la racional. Asimismo, supone reconocer que la racionalidad no lo es todo en el ser humano, ni siquiera lo más distintivo. Este planteamiento nos evoca lo que Jung apunta: «Tener imaginación es ver el mundo en su totalidad, porque la misión y el poder de las imágenes es hacer ver todo cuanto permanece refractario al concepto. De aquí procede el que la desgracia y la ruina del hombre que «carece de imaginación» sea el hallarse amputado de la realidad profunda de la vida y de su propia alma» (1977, 20).
- Se cultiva el desarrollo ético y moral de los niños y niñas, en el respeto a unas normas de convivencia y a unos valores basados en el respeto por uno mismo y por los otros; en una autonomía creciente configurada en el cultivo de la sensibilidad hacia el otro.

Como dice Sucasas (2001, 16) refiriéndose a la obra de Lévinas, «la heteronomía se constituye en la subordinación del yo a la exigencia



imperativa encarnada por el rostro del otro. Sobre esta heteronomía se configura la autonomía del sujeto, en cuanto agente moral que responde al mandato del prójimo».

Es decir, la autonomía del niño se educa en comunidad, se educa respetando y teniendo en cuenta al otro.

Atisbamos y soñamos que esta experiencia que realizan todos los niños de la escuela nos puede ir ayudando a una educación integral. Como señala Gardner, la tarea de la escuela es ayudar al niño a que desarrolle sus propias aficiones, su vocación, su talento, y para ello necesitamos una educación personalizada, propia para cada niño. Como sabemos, el concepto de inteligencias múltiples, además de reconocer capacidades que antes eran menospreciadas frente a las habilidades escolares tradicionales, obliga a replantear el sistema educativo.

Los talleres de educación creativa pueden potenciar la educación inclusiva, que respeta e impulsa a cada niño y niña, y, asimismo, pueden comprender y respetar mejor la diversidad.

Como bien escribe Adela Cortina (2010), buscamos la excelencia, pero una excelencia para todos: «[...] el secreto del éxito en sociedades democráticas consiste en competir consigo mismo, en no conformarse, en tratar de sacar día a día lo mejor de las propias capacidades, lo cual requiere esfuerzo, que es un componente ineludible de cualquier proyecto vital. Y en hacerlo no solo en provecho propio, sino también de aquellos con los que se hace la vida, aquellos con los que y de los que se vive [...] Por eso una educación alérgica a la exclusión no debe multiplicar el número de mediocres, sino universalizar la excelencia.» ■

Nerea Alzola Maiztegi Huhezi – Mondragón Unibertsitatea
Itziar Iturrioz Goñi. Directora de Educación Infantil y
Arantxa Garitaonandia. Profesora. Colegio Summa Aldapeta, Donostia



Bibliografía citada

- CORTINA, A. «Universalizar la excelencia». *El País*, 29 de diciembre de 2010.
- GARDNER, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 2011.
- JUNG, C. G. *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Luis de Caralt Editor, 1977.
- STERN, A. *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*. València: Carena Editors, 2008.
- SUCASAS, A. *El rostro y el texto. La unidad de ética y hermenéutica*. Barcelona: Anthropos, 2001.

Notas:

1. En el taller hay los siguientes materiales: material reciclado, mesas, una mesa paleta, pinturas, pinceles y papel clavado en una pared de material phaltex.
2. En realidad, Stern llama «servidor» al adulto que está en el espacio reservado, pues está al servicio de los niños y niñas y al margen de cualquier relación de poder.
3. Solo tenemos que recordar las publicaciones que hemos leído y aplicado tanto en las escuelas sobre las etapas del dibujo infantil, sobre las interpretaciones de los dibujos de los niños y niñas, etc., para darnos cuenta del cambio de paradigma.
4. Como hemos señalado, estas observaciones necesitarían una investigación rigurosa y longitudinal para ser corroboradas.
5. Como en el caso anterior, sería interesante realizar un seguimiento longitudinal e investigar sobre el pensamiento de las maestras y los cambios vividos en su pensamiento y en su práctica.

El espacio y el tiempo en la escuela

Es incuestionable la influencia de la organización del trabajo y de las cadenas de montaje, que perseguían saber el tiempo empleado en cada una de las tareas para hacer más eficaz el trabajo productivo. Es una manera de garantizar la consecución de los objetivos perseguidos. Este planteamiento caló y se ha mantenido en la organización escolar bajo la creencia de que garantiza la eficacia y la eficiencia del funcionamiento organizativo de la práctica escolar, en el cual la fragmentación del tiempo lleva necesariamente a la fragmentación del conocimiento. Se establece como exigencia una organización de las actividades que sigue un esquema en serie, progresivo, de complejidad creciente y totalmente preestablecido en forma de programa, planificación de curso o currículum cerrado.

Los niños y niñas, en esta situación, no pueden anticiparse al trabajo, sino que han de esperar las consignas sin elección ni decisión propia; saben que tienen que hacer una actividad en la cual no se sienten ni libres, ni conscientes, ni creativos; bien al contrario, se espera que sean regulares, obedientes, sumisos, diligentes, puntuales, con éxito individual..., con todos los valores necesarios, bien preparados, para trabajar en un centro de

En los centros escolares, mayoritariamente y de forma progresiva y linealmente establecida desde la educación infantil a la secundaria, el tiempo se divide en horas cerradas, en las cuales un maestro o profesor «imparte» una asignatura con un programa preestablecido, y generalmente esto tiene lugar en un espacio característico y peculiar de trabajo llamado «clase», compartido por niños y maestros.

¿A qué obedece esta organización del espacio y el tiempo escolar? ¿A qué modelo de sociedad responde?

Carme Alemany Miralpeix

producción, en una fábrica. En las escuelas, el tiempo y el espacio, junto a las actividades cerradas, se convierten en los instrumentos encargados de formar individuos productivos y disciplinados para una sociedad productiva y disciplinada. Al mismo tiempo, se separa a los niños y niñas por edades en espacios diferentes, y así la edad y el tiempo se tornan criterios clasificadores y diferenciadores. El tiempo es para las administraciones una herramienta útil, un mecanismo de control de las escuelas, del currículum y de los maestros y maestras, que al mismo tiempo y con los mismos instrumentos se encargan de controlar a niños y jóvenes. Este modelo, que se perpetúa en la escuela, contrasta con el modelo de sociedad del presente y el futuro cercano. A la vez, se piden a la escuela cambios profundos, como son la apertura al entorno, la utilización de las tecnologías de la comunicación, el hecho de tener en cuenta la heterogeneidad de los grupos, la diversificación de las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento, el fomento de la participación activa de los niños y niñas en la construcción del conocimiento...

¿Esta transformación es posible dentro de la organización escolar que hemos descrito? ¿Será real si no nos planteamos en profundidad un cambio en la organización del espacio y los tiempos escolares?

El tiempo subjetivo ha de entrar en la organización escolar. El tiempo subjetivo, al contrario que el tiempo cronológico, permite a cada cual que su organización tenga sentido. Objetivamente, una hora es una hora, pero para cada cual puede tener un valor diferente. El tiempo de la experiencia individual, el tiempo conscientemente vivido, no es el tiempo que marca el reloj. Cuando se provocan situaciones sugerentes, creativas, en las cuales el niño se siente libre y consciente de su propio proceso de aprendizaje, el tiempo se percibe breve y se vive de manera intensa y excitante.

Es este tiempo el que es importante que impregne la organización escolar y el que debe fomentar la escuela.

La planificación móvil y flexible del tiempo escolar, que se adapta a las necesidades de cada uno de los miembros del grupo, de las prácticas docentes, y que genera vivencias alentadoras y satisfactorias, es la que conviene que se genere en la organización escolar, una planificación que reconoce individualidades, el tiempo subjetivo de cada persona, la libertad, la responsabilidad y que aproxima a la felicidad.

Evidentemente, esta concepción diferente del tiempo escolar requiere necesariamente una revisión del currículum, que tiene que dejar de ser una simple suma de contenidos, como también de las actitudes de maestros y maestras, que han de pasar de ser predominantemente individualistas y transmisores de «su área» a colaboradores activos y generadores de conocimiento global. Hemos de aceptar el reto de no presentar al niño, al joven, contenidos excesivamente secuenciales y programados, porque no favorecerán su propio proceso de autoconstrucción de conocimiento y de aprendizaje. El acto de aprendizaje es personal, es el propio sujeto quien

decide cuándo aprender. El aprendizaje es en sí un acto de libertad. Es conveniente, pues, romper con motivaciones impuestas en programas encorsetados, preparados para fechas, tiempos y edades prefijados y que generan preguntas a las cuales damos respuestas que se pueden repetir sin comprender. Como contrapartida, se pueden generar proyectos que partan circularmente de las ideas de los niños y niñas, los adultos, el medio y el contexto. En esta situación se crean interacciones que permiten un proceso abierto, marcado por la incertidumbre, por la predisposición de posibilidades abiertas, que no tienen un camino predeterminado y que comportan un gran respeto por la autonomía y la diversidad.

Tal como dice Loris Malaguzzi: «La experiencia nos confirma que los niños necesitan mucha libertad para indagar, probar, equivocarse y corregir. Para elegir dónde y con quién quieren invertir su curiosidad, sus emociones; para apreciar los infinitos recursos de las manos, de la vista, del oído, de las formas, de los sonidos y de los colores. [...] Respetar los tiempos madurativos del desarrollo, de los instrumentos del hacer y el entender, de la plena, lenta, extravagante, lúcida y cambiante aparición de las capacidades infantiles es una medida de sabiduría dialógica y cultural.»

De manera análoga a la imposición del dominio del tiempo objetivo, cronológico, en las escuelas, el espacio de clase convencional responde también al modelo productivo al que iban encaminados los futuros trabajadores de cadenas de producción. La disposición de mesas y sillas, el punto de mira centralizado en la mesa del maestro y la pizarra (de tiza o digital, da lo mismo), la iluminación libre de sombras y unificadora de los fluorescentes, son el escenario perfecto para el modelo de escuela basado en la producción, la repetición y la uniformización.

Al contrario, el modelo de escuela que permite descubrir y aprender de forma creativa y en libertad necesita un espacio diversificado donde el sujeto se sienta incluido en la colectividad pero, a la vez, encuentre su espacio privado, de pausa dentro del ritmo general. Un lugar amable, confortable, habitable. Un espacio donde sean posibles, predominantemente, las relaciones y la multiplicidad de actividades especializadas que se puedan realizar. Un espacio que favorezca la relación interpersonal basada en el diálogo, y entre la persona y el mundo de los objetos, que siempre han hablado a los humanos a través de su forma y su comportamiento, en un lenguaje a veces sofisticado que requiere una gran dosis de implicación sensorial, de observación y de reflexión. El espacio que proponemos no ha de simplificar la diversidad del entorno en forma de laboratorio especializado; tiene que ser un lugar donde esta complejidad se convierta en experiencia formativa, búsqueda de información y de relación.

La calidad del ambiente es el resultado de múltiples factores, e influyen en él la forma y el volumen del espacio, la organización funcional y, al mismo tiempo, la percepción sensorial, como por ejemplo la luz, el color, la acústica, el olor, las texturas...

Una cualidad que ha de tener el espacio es la de favorecer el reencuentro, el intercambio y la empatía. El conocimiento es una construcción permanente que cada persona hace elaborando y organizando los datos que percibe, los hechos que vive y la realidad que le rodea. La construcción del conocimiento no se lleva a

cabo de una manera progresiva y lineal, sino en red, según una retícula de elementos interconectados. En este contexto, la percepción, la acción y la reflexión devienen estrategias fundamentales para la construcción del saber individual, que se estructura, se desestructura y se consolida gracias al diálogo y la confrontación con los demás.



Al mismo tiempo, el espacio tiene que permitir hacer visible el proceso de investigación de los niños y jóvenes y tiene que posibilitar documentar no solamente los resultados, sino también y principalmente el proceso de investigación y de conocimiento. El niño o niña que se desarrolla en libertad y en un entorno creativo habita el espacio construyendo continuamente el lugar donde se encuentra; necesita, pues, un espacio transformable, dúctil, que permita formas diversas de habitarlo y de utilizarlo a lo largo del día o con el paso del tiempo. El espacio, pues, como un organismo, ha de estar preparado para cambiar, evolucionar según el proyecto o la manera de ser de quien lo habita.

Un elemento importante es una estrecha relación entre el espacio interior y el exterior. El objetivo es conseguir sentir y percibir plenamente lo que pasa afuera, el clima, el paso del tiempo, las estaciones, el ritmo del pueblo o la ciudad, el transcurso de la vida fuera.

Pero, ¿cómo resolver la transformación del espacio en edificaciones pensadas para contener «clases» convencionales, todas iguales, situadas a ambos lados de pasillos enormes, vacíos de vida? Una vez más necesitamos una intervención creativa, libre de estereotipos, rompedora con los convencionalismos, pero reflexiva y coherente.

Analicemos los diferentes aspectos del espacio del grupo. La forma del espacio es difícil de modificar, pero podemos intervenir añadiendo elementos rompedores, como por ejemplo estanterías y biombos que separen zonas de trabajo más individualizado o en pequeño grupo de zonas de trabajo en gran grupo. Podemos abrir las puertas e integrar los pasillos a la convivencia del grupo o transformarlos en espacios de relación y de trabajo entre los grupos que habitan los diferentes departamentos.

La luz determina enormemente un espacio, a menudo le da la magia necesaria que invita a la acción. La luz es la responsable de tres dimensiones perceptivas: la visibilidad, la imagen estética y la sensación del paso del tiempo. Generalmente, en la escuela nos fijamos en la primera, pero olvidamos las otras dos. La luz es un componente importante de nuestra percepción estética. La luz del día nos permite sentir y ver el paso del tiempo, y podemos manipularla de manera sencilla con cortinas o persianas que los niños pueden utilizar de forma autónoma. La iluminación artificial (la distinción de luz natural y artificial es solo una convención; la luz, provenga del sol o de una lámpara, es energía radiante generada por la explotación de recursos naturales) es conveniente que no sea uniforme, como suele pasar para privilegiar la igualdad de iluminación en todo el espacio. El paisaje luminoso puede ser muy vivo y articulado, atendiendo a variaciones de intensidad, de diferencia de color... Un factor muy importante son las sombras: pueden ser diáfanas o muy densas, ordenadas o caóticas, fragmentadas o compactas, producir auténticas coreografías ambientales. El paisaje luminoso favorable en una escuela tendría que ser articulado, variado y complejo, polícromo, dinámico, rico en penumbras, rico en texturas, híbrido en colores provocados con materiales translúcidos de diferentes tonos y texturas; en definitiva, como todo en una escuela, tendría que estar pensado para favorecer el descubrimiento y el aprendizaje libre y creativo.

Tendríamos que prestar atención también al olfato. La percepción de un olor tiene un gran poder evocativo, es capaz de despertar inmediatamente la imaginación y el recuerdo de un ambiente.

En cuanto a los materiales, es importante la complejidad armónica que favorezca, como un elemento más, el descubrimiento del mundo y del aprendizaje libre y creativo. Es importante que los materiales tengan durabilidades diversas, que pueda verse su comportamiento a lo largo del tiempo, desde el que dura unas pocas horas –como las flores– al más duradero –como el metal o el vidrio–, o el que adquiere calidad con el tiempo –como la madera–, o el que se deteriora y pierde su característica de calidad material –como el plástico.

Así pues, para que el niño pueda llegar a ser sujeto activo de su propio aprendizaje, conviene garantizar un espacio organizado de manera que cada cual se sienta seguro allí, además de una dinámica colectiva que permita a todo el mundo involucrarse. Un espacio que permita descubrir nuevas posibilidades y poner a disposición del niño recursos sugerentes y diversificados. Un espacio que le permita «arriesgarse a hacer lo que no sabe hacer para aprender a hacerlo, un espacio protegido de los juicios inmediatos y de la presión evaluadora» (Philippe Meirieu).

Podríamos permitirnos imaginar el edificio de la escuela como un todo, abierto, de espacios flexibles habitados por grupos flexibles de niños y niñas, jóvenes y maestros que comparten proyectos comunes, espacios que permitan la formación de equipos de maestros y estudiantes, equipos interdisciplinarios donde la cooperación sea necesaria para conseguir los objetivos de un proyecto común, donde todas las miradas e intervencio-



nes sean necesarias, donde no haya que clasificar ni por edades ni por género, ni por capacidades, donde la colaboración de todos sea imprescindible. Un espacio creativo que permita al maestro sentirse integrado en el proyecto de sus estudiantes, no con la obligación de evaluarlos, de juzgarlos, de adiestrarlos, sino aportando lo que sabe y descubriendo con la mente abierta mediante las aportaciones de todos. Surgiría así otro perfil de maestro que disfrutaría del hecho de continuar aprendiendo conjuntamente con las mentes más creativas y «frescas» de los niños y jóvenes. En este contexto se generarían valores y actitudes difíciles de conseguir en el modelo más generalizado actualmente en las escuelas. ¿No estamos todos



de acuerdo en que nuestros niños y niñas aprenden más de las actitudes de sus maestros que de sus palabras? Y el placer de aprender, ¿lo podemos contagiar desde la postura solemne de quien ya lo sabe todo?

Quizás, pues, nos conviene caminar hacia un nuevo modelo de escuela en el cual todos, maestros y niños y niñas, nos sintamos bien trabajando en equipo, aprovechando la riqueza de la diversidad y construyendo juntos valores y conocimiento. ■

Carme Alemany Miralpeix, maestra de la escuela El Roure Gros de Santa Eulàlia de Riuprimer



La literatura infantil actual y los temas «incómodos»

Txabi Arnal

La sociedad occidental de inicios de siglo educa para el éxito, la felicidad aparente y el color único. A menudo se obvia que la vida también es tristeza y fracaso, y que hay motivos y derechos tanto para la una como para el otro. Se olvida, en definitiva, que la vida tiene multitud de colores. Si nos ayudaran a comprender este concepto desde edades tempranas, tal vez seríamos más resistentes a la frustración.

Los niños y niñas quieren saber. Es su derecho obtener información sobre el mundo en general, y sobre «su mundo» en particular. Los niños y niñas quieren respuestas y los adultos no se las damos. No solemos hacer frente a su curiosidad cuando nos plantean un tema «complicado». Nos escondemos detrás de excusas como «son demasiado pequeños para comprender» o «no es necesario agobiarlos con estos asuntos». Y lo hacemos así porque, seguramente, no sabemos qué ni cómo responder. En su lugar dibujamos un mundo irreal, pletórico de felicidad y armonía. Convertimos en tabú temas habituales, naturales e ineludibles. Y mientras tanto los niños y niñas siguen queriendo respuestas.

La literatura infantil ante el reto de las nuevas temáticas

Poco a poco la literatura infantil empieza a vestirse de tristeza, de muerte, de separaciones, de emigración, de rechazo y de fracaso, pero también de mucho color (más que nunca) y de infinitas maneras de amar, de sentir y de ser feliz. Todo esto puede sonar a primicia y, sin embargo,

Imagen cedida por EBM Bon Pastor



Imagen cedida por Mercè Pou



no constituye una novedad. El último tercio del siglo pasado fue testigo de un notable crecimiento del número de obras literarias que trataban de explorar y explicar el medio ambiente en que se desenvuelve el niño (occidental). Autores como Astrid Lindgren, Peter Härtling, Cristine Nöstlinger, Roald Dahl, Maria Gripe o Judith Kerr situaban a los jóvenes protagonistas de sus obras en contextos reales nada cómodos. En ocasiones eran víctimas de conflictos bélicos, o de la desigualdad creada por el capitalismo y la sociedad industrial, y a menudo se veían obligados a afrontar duras vicisitudes de su vida diaria.

Los peligros de la «modernidad»

Pero caminemos con cuidado. Tal y como anticipaba Strausfeld (1989) hace veinticinco años, es necesario y adecuado hacer literatura infantil de corte crítico y realista, pero no de cualquier manera. Cuando se favorece el mensaje en detrimento de los valores meramente literarios, las obras suelen adquirir cierto tufillo didáctico. Y eso no es todo. Debido en gran parte a la temática que las ambienta, este tipo de obras suelen presentarse barnizadas por una notable capa de pesimismo que dificulta la atracción y el goce del lector.

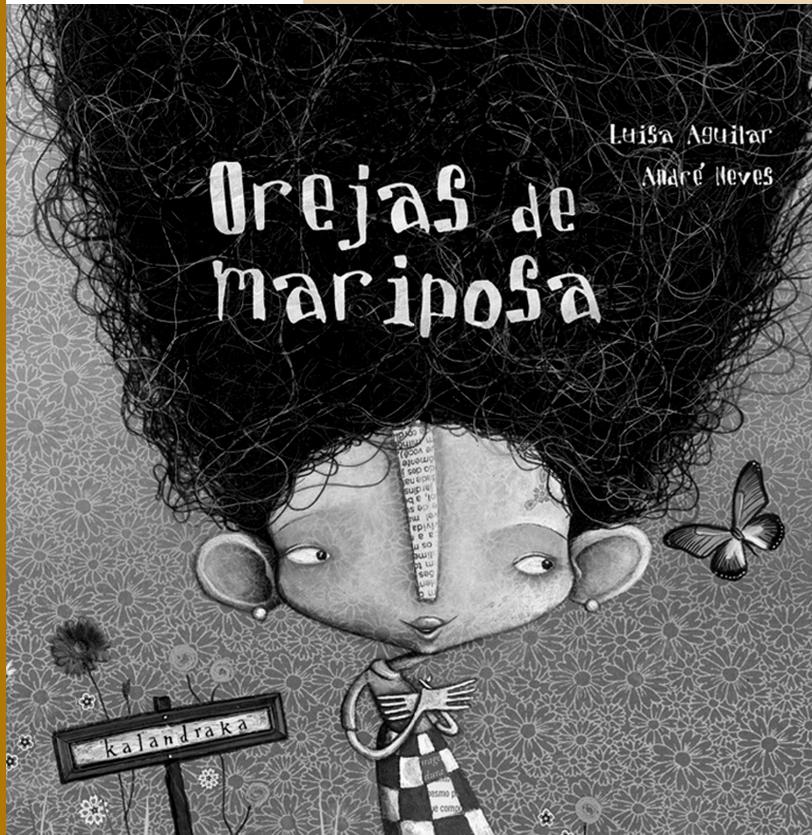
Decíamos que Strausfeld anunciaba ciertos riesgos inherentes a la literatura infantil de corte crítico y realista, pero también ofrecía soluciones. Contra el didactismo proponía una lectura previa al contacto del niño con la obra, una verificación de que las «soluciones» suceden por la lógica interna del relato y no por la intención pedagógica del autor. Y sobre el pesimismo, mejor si recurrimos a la cita directa del autor: «Cualquier análisis de una situación no puede excluir el optimismo, ya que solo así existe la posibilidad de cambios positivos en circunstancias negativas» (Strausfeld 1989: 87).

Proponemos...

Proponemos a continuación un listado de obras que desarrollan alguno de los temas «incómodos» aludidos en este artículo. Son álbumes infantiles de alto valor literario. Pensamos que estas obras deberían ser tomadas en consideración a la hora de dar forma a una buena biblioteca (escolar, o no), tanto por atreverse a tratar el tema que tratan como, sobre todo, por su ya mencionada calidad literaria.

ACOSO-BULLYING:

AGUILAR, L.; NEVES, A.
 OREJAS DE MARIPOSA.
 Sevilla: Kalandraka, 2008.



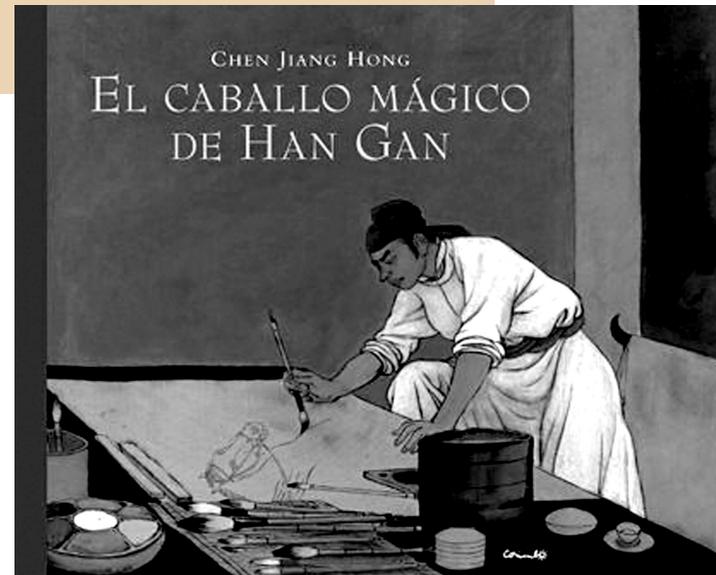
SOLEDAD:

JEFFERS, O.
 PERDIDO Y ENCONTRADO.
 México, DF: Fondo de Cultura
 Económica, 2005.



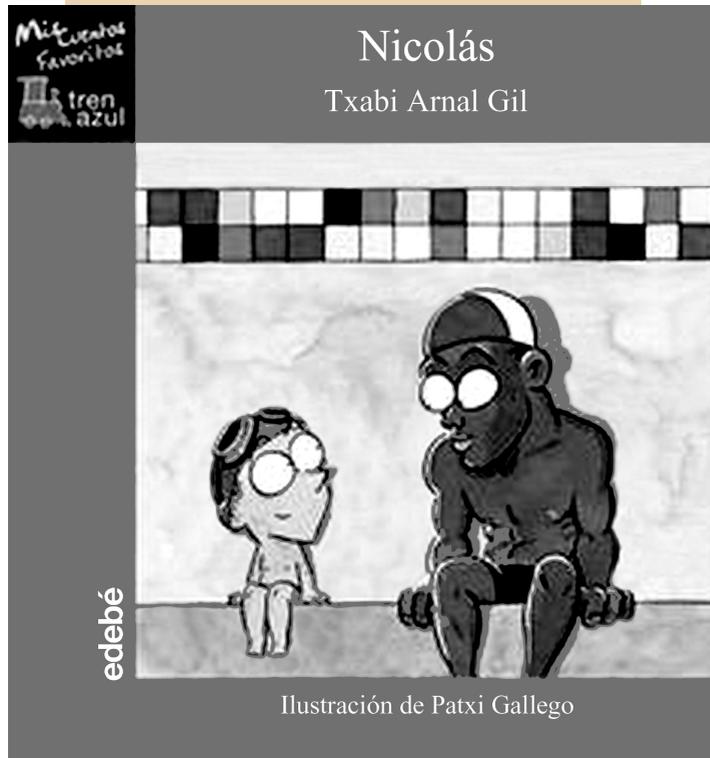
GUERRA:

JIANG HONG, C.
 EL CABALLO MÁGICO DE HAN GAN.
 Barcelona: Corimbo, 2004.



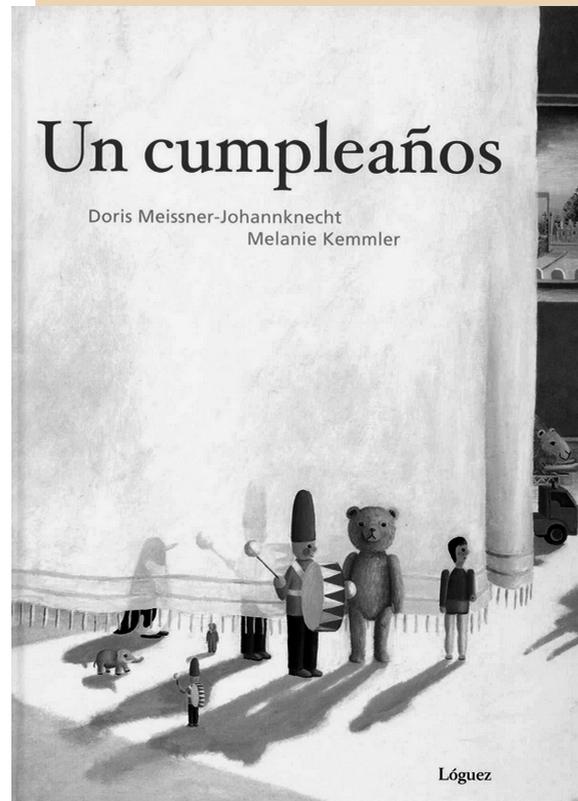
EMIGRACIÓN:

ARNAL, T.; GALLEGO, P.
NICOLÁS.
Barcelona: Edebé, 2012.



MINUSVALÍAS PSÍQUICAS:

MEISSNER-JOHANNKNECHT, D.;
EMMLER, M.
UN CUMPLEAÑOS.
Salamanca: Lóguez, 2008.



MINUSVALÍAS FÍSICAS:

PÉREZ ESCRIVÁ, V.; RANUCCI, C.
CIERRA LOS OJOS.
Barcelona: Thule, 2009.



MUERTE:

VAN OMMEN, S.
REGALIZ.
Madrid: Kókinos, 2005.



SCHÖSSOW, P. (2006):
¿CÓMO ES POSIBLE?!
LA HISTORIA DE ELVIS.
Salamanca: Lóguez, 2006.



AMOR SIN FRONTERAS:

SOBRINO, J.; ODRIOZOLA, E.
UN SECRETO DEL BOSQUE.
Pontevedra: OQO, 2008.



Vamos concluyendo...

Defendemos abiertamente que los «temas incómodos» cobren presencia en la literatura dirigida a los más pequeños. No se trata de dar prioridad a una literatura infantil de tintes oscuros y tristes, y sí de reivindicar el derecho del niño a saber de aquello que le preocupa, sin distorsiones ni ocultamientos. Y, qué duda cabe, la literatura es una vía hacia el conocimiento. A nosotros, por supuesto, también nos gustan las obras alegres y los finales felices. Es más, los preferimos. Pero somos conscientes de que el mundo es multicolor. Fantasía, realidad, felicidad, tristeza... Todo forma parte de nuestro patrimonio. Y también del patrimonio de la literatura infantil. ■

Txabi Arnal Gil, Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz
(universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea)

Notas bibliográficas

STRAUSFELD, M. «El realismo crítico en la literatura infantil-juvenil». *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 83 (1989), pp. 83-87.



Cuentos con varita mágica

Elisabet Abeyà

Este próximo curso, quizá más que nunca, a todos nos gustaría tener una varita mágica. ¿Qué haríamos con ella? Creo que los que nos dedicamos a la educación de los más pequeños nos pondríamos fácilmente de acuerdo en algunas cosas básicas que no hemos obtenido con otros métodos. Pero no nos podemos quedar de brazos cruzados esperando nuestra varilla. Os proponemos para este curso contar «cuentos con varita mágica», y así, contando, contando, quizá nos viene alguna buena idea.

Dos hadass hermanas

Había un hada que vivía con sus dos hijas. Las dos hermanas eran muy diferentes. La mayor era atrevida y le gustaba hacer cosas muy vistosas. La pequeña era humilde y prefería hacer tareas sencillas pero muy bien hechas. Un día la madre les dijo:

–Hijas mías, pronto no podré hacer de hada ni proteger todas estas tierras. Una de vosotras tendrá que hacer mi trabajo, pero no estoy del todo segura de cuál de las dos debe ser. Por eso durante tres días y tres noches tendréis todos los poderes de un hada. La que lo haya hecho mejor durante estos tres días será la que me sustituirá.

Les dio a cada una una preciosa varita mágica y ambas se dispusieron a hacer de hadas como mejor sabían. La mayor se convirtió en una gigante y quería hacer cosas muy grandes e importantes. La pequeña se convirtió en un zarcero volador, porque estaba convencida de que las cosas grandes están hechas de cosas pequeñas, igual como el mar, que es tan grande, está hecho de gotitas de agua.

Las dos hermanas se separaron y cada una se fue por su viento. Tres días más tarde volvieron a su casa a explicar a su madre qué habían hecho.

La mayor estaba muy satisfecha porque había habido una tormenta terrible y ella hizo levantar una barca que estaba a punto de naufragar, y con su varita detuvo las olas. Entonces se encendió la luz del faro y la barca, con todos sus marineros, pudo volver al puerto. Al oír esto, la pequeña gritó de alegría:

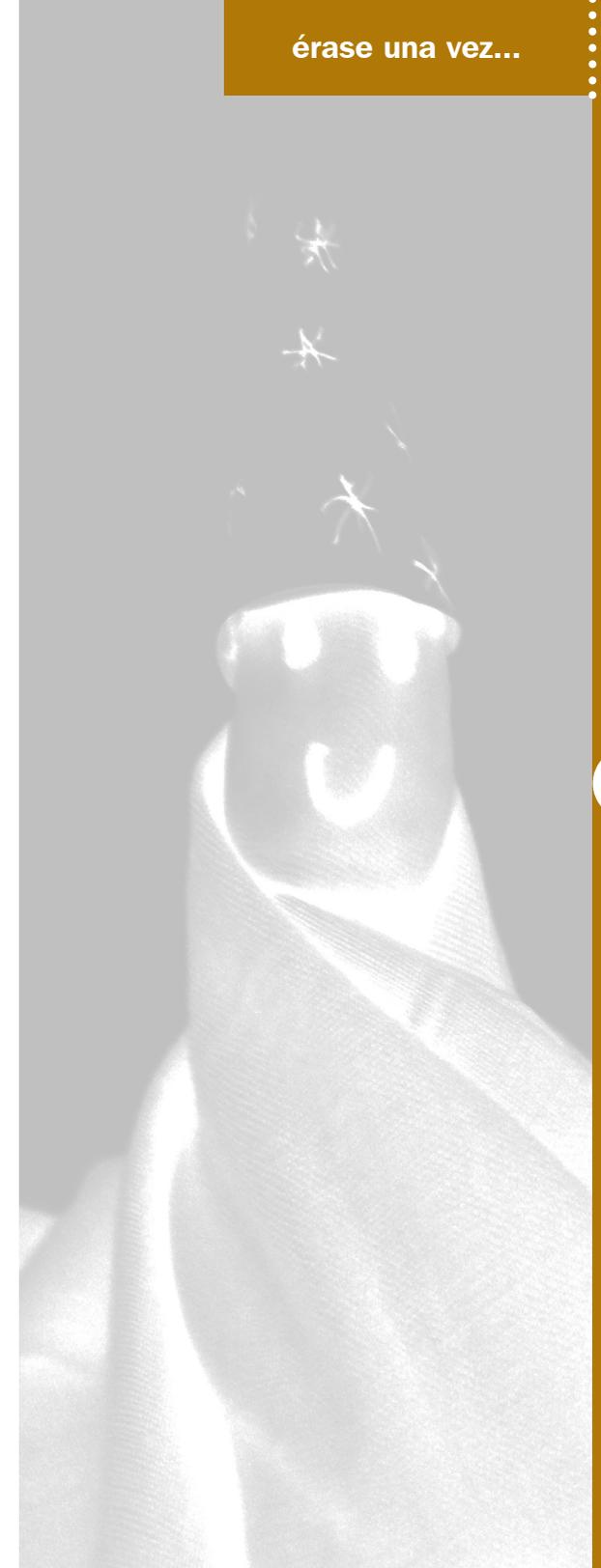
–Estoy muy contenta, porque yo estaba en el faro y justamente estaba apagado porque el faro estaba enfermo. Envié a su nieto a alumbrar el faro, pero era un niño pequeño y tenía miedo de subir las escaleras a oscuras. Yo, que me había vuelto muy pequeña, me puse cerca de su oreja y le dije: «No temas, sube y podrás salvar la vida de algunos marineros.» Lo acompañé y le hice luz por las escaleras con mi varita. El niño encendió el faro y ahora veo que gracias a ello tus marineros se pudieron salvar.

La madre las había escuchado atentamente y les dijo:

–Hijas mías, veo que las dos sois muy necesarias. Si bien las grandes hazañas pueden salvar muchas vidas, también es verdad que las pequeñas cosas a menudo son las más importantes. Por eso he decidido que ambas seréis las hadas de este país.

Y así fue como durante años y años las dos hermanas unieron sus fuerzas y protegieron a todos los habitantes de aquellas tierras. Y colorín colorado, cuento terminado, si hay hadas bien, y si no también. ■

(Adaptación de un cuento popular francés)





EAEko Haur Hezkuntzako Jardunaldiak

Jornadas de Educación Infantil de la CAV



Primera Jornada de Educación Infantil del País Vasco

El pasado 25 de junio tuvo lugar en Bilbao la primera Jornada de Educación Infantil del País Vasco, con la CrEaTiViDaD como tema motor.

La ocasión hizo aflorar la ilusión, la motivación, las ganas de aprender y la necesidad de impulsar sinergias entre los docentes de la primera etapa de la educación. El objetivo de visualizar su trabajo y de apoyo mutuo se materializó en una masiva y activa participación.

La expectación se palpaba en el *hall* del Conservatorio de Bilbao, y la alfombra roja del *photo-call* dio paso a un vídeo de diferentes creadores (escritoras, científicos, bertsolaris, luthiers y niños y niñas de las clases de infantil) que describieron sus

experiencias con la creatividad ya desde sus primeros pasos en la escuela.

Marisol Anguita, de la escuela pública Serralavella de Ullastrell e investigadora narrativa, en una emocionante sesión, compartió su experiencia de aula: su forma de trabajar por proyectos, el refuerzo de las relaciones desde el afecto, la importancia de la tribu, del entorno... una propuesta cercana, real y desde el corazón: *ibrillante!*

La segunda parte de la jornada se desarrolló de forma práctica y los asistentes pudieron participar en uno de los once talleres propuestos.

La jornada se cerró con un bertso y un aurreku en honor y agradecimiento al magisterio de la

etapa de Infantil, que en esta ocasión se juntaba por primera vez en una jornada específica para los maestros y maestras de dicha etapa.

Nere Inda Goikolea
Asesora de Educación Infantil
Berritzegune Nagusia. Centro de apoyo a la
formación e innovación
educativa del Gobierno Vasco

La información de la jornada está disponible en: <http://bit.ly/1JsXYh7>



Imágenes cedidas
por Jordi Navarro



La jornada «La fuerza de los más pequeños», un diálogo sobre la vieja Europa y la nueva América Latina

El sábado 4 de julio hacia las siete y media de la tarde, en un magnífico CosmoCaixa, el secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Paolo Speller, y Sergio Díez, en representación de las revistas *Infancia*, ponían el colofón de una jornada que, con el título «La fuerza de los más pequeños», mantuvo el interés, el diálogo y el entusiasmo de los cerca de cuatrocientos participantes.

Maestros y educadores entusiastas disfrutaron de múltiples miradas y experiencias sobre la infancia de 0 a 6 años en un intercambio, un diálogo entre personas de aquí, de España, de Europa y de América Latina.

La jornada se abrió con un diálogo entre Carmen Barbosa y Peter Moss, entre culturas, entre lenguas de los dos lados del Atlántico, que desde el norte y el sur comparten la convicción de que los niños y niñas de las primeras edades son fuertes y potentes, incluso los que nos pueden parecer más débiles. Se expresan con cien o más lenguajes; solo necesitan que las personas adultas seamos capaces de escucharlos.

Carla Rinaldi desgranó, poco a poco y con profundidad, el conocido poema de Loris Malaguzzi, una narración que solo pueden hacer las personas que como ella han participado en la construcción de la extraordinaria realidad educativa de las escuelas infantiles y los parvularios de la ciudad italiana de Reggio Emilia, que este año también celebran los cincuenta años.

Son personas que conocen a fondo lo que ha significado la construcción de la realidad reggiana y el proceso colectivo junto a un maestro excepcional como Malaguzzi. El poema «Los cien lenguajes de los niños» es una síntesis, una metáfora, hecha de mucha reflexión y debate, sobre la práctica en Reggio, y Rinaldi la compartió el sábado con todos nosotros para ayudarnos a ir más allá.

Diez temas, desde tres perspectivas diferentes, hicieron presente al niño fuerte, en un encuentro que había comenzado a las diez de la mañana con un diálogo sobre la vieja Europa y la nueva América Latina, entre el sur y el norte. Un diálogo que hizo evidente que el mundo no es uno solo, sino que hay muchos, y que entre ellos es posible descubrir confluencias.

En este contexto, un grupo de siete chicas y chicos del Centro de Música y Escena para la Inclusión Social del barrio del Raval de Barcelona Xamfrà nos regalaron un hermoso concierto, breve pero intenso, alegre, feliz, lleno de vitalidad, como lo fue toda la jornada. Un día es poco para aprender, pero es muy alentador para desear aprender si te dejas llevar por el entusiasmo, un entusiasmo que se contagió a todas las personas que participaron en la jornada anual de las revistas *Infancia*.

*Imágenes cedidas
por Pablo Ramírez*



**Declaración provisional de la 50ª Escuela de Verano:
Una escuela nueva por unos pueblos libres**

Los maestros de la 50ª Escuela de Verano, desde una gran determinación, declaramos la necesidad y la oportunidad de construir un nuevo imaginario colectivo, y la voluntad de marcarnos un horizonte lo más amplio posible que nos permita recuperar la esperanza y empezar a construir un mundo más habitable, más humano y más justo.

Proponemos construir esta escuela nueva a partir de tres grandes ejes: las ecologías, la lucha contra las desigualdades y las culturas.

Las ecologías nos infunden una perspectiva global que nos hace sentir parte de un todo humano, de una única especie, la especie humana, y de un todo planetario, la Tierra donde vivimos. Vemos nuestro mundo como un mundo de mundos, como una comunidad de pueblos, no como una agregación de estados y naciones, y trabajamos para dejar una Tierra habitable ahora, sin esperar a mañana, para que pueda ser habitable para las generaciones futuras.

La Tierra, el planeta que habitamos, se mueve en una lenta pero constante transformación, como evidencian ante nuestros ojos terremotos, erupciones volcánicas, inundaciones, en una evolución sin prisas. Nosotros, los hombres y las mujeres que vivimos en ella, en comparación con el resto de seres vivos, somos una especie relativamente joven, que evoluciona también con lentitud.

Nuestra ecología política escoge la igualdad de acceso a los recursos, haciendo énfasis en la cooperación en vez de la competencia, en el respeto a la diversidad frente a la uniformidad. Debemos romper radicalmente con la política catastrofista para dar paso a la solidaridad, la responsabilidad, el



enfoque global de los problemas, la acción determinada cada día por el bien común y la liberación de un sistema construido sobre la explotación de los demás y sobre el consumo excesivo.

Nuestra propuesta ambiental se sustenta en estos argumentos, y se reflejará en la educación en todas sus formas: en el replanteo sobre conocimientos y valores, en la organización de las instituciones educativas y en la formación de los maestros.

Las desigualdades no son solamente económicas, estimuladas por el neoliberalismo que nos acosa, sino que crecen y se generalizan: las migraciones del campo a la ciudad y las migraciones internacionales son una de sus consecuencias, y tienen siempre un componente de violencia.

La educación forma parte de las políticas sociales de un país, y cumple funciones sociales de primer orden que pueden combatir las desigualdades y que también, además de contribuir al progreso económico, contribuyen a la paz.

Las culturas, entendidas como producciones humanas muy ligadas a sus contextos ecológicos y territoriales, a la historia de los pueblos y sus proyectos de futuro, son manifestaciones todas ellas de la riqueza y el pluralismo de la especie.

La cultura es lo que vincula lo más íntimo de las personas con lo universal, y en este sentido la cultura universal proviene de compartir unas mismas preguntas, aunque las respuestas sean diferentes. Cada pueblo intenta comprender la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales, trata de entender el mundo desde varias lecturas.

Y con relación a los procesos migratorios hay que proclamar bien alto que los derechos humanos universales deberían ser reconocidos en los mismos términos para todos los seres humanos. Esta democracia multicultural debe reunir todas las identidades presentes en la sociedad. Y es por eso que hay que luchar para que todos puedan ejercer los derechos humanos en igualdad de condiciones, y eliminar así las restricciones que los estados suelen imponer en materia lingüística, religiosa o cultural.

Sabemos que todas las culturas tienen valor y que son sus creadores y recreadores, en contacto con los otros pueblos, quienes han de decidir su evolución, sin imposiciones ni humillaciones, y por lo tanto cabe preguntarse qué conocimientos y qué cultura consideramos imprescindibles y necesarios para los niños y jóvenes de hoy.



*Imagen cedida
por Mireia Garriga*

Imagen cedida por Pablo Ramírez



Llamamiento

Esta propuesta solo se puede conseguir colectivamente, alimentándose de la experiencia y los conocimientos de todos los educadores, que son niños y jóvenes, familias, maestros, animadores, formadores, hombres y mujeres de los medios de comunicación y de la cultura, instituciones públicas...

Por todo ello, nos comprometemos colectivamente y públicamente a:

Hacemos presentes, como comunidad educativa, en todos aquellos debates que afecten a la educación en cualquiera de sus etapas y dimensiones.

Priorizar la función social de la educación por delante de las otras que también le son propias. Esto quiere decir, en la práctica, combatir las desigualdades sociales desde la escuela y poner las bases para poder seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Debatir con rigor y profundidad qué es lo que hay que aprender: qué bases culturales son imprescindibles, cómo garantizar un dominio de todos los alfabetos necesarios para la vida, cómo trabajar y practicar el diálogo crítico y la discusión argumentada.

Esta es una primera invitación, provisional, que nos comprometemos a desarrollar este 2015 para que venga ese día en el que se haga realidad.

**50a Escuela de Verano de Rosa Sensat
Barcelona, 8 de julio de 2015**



El nuevo espacio del arenal

Consideramos imprescindible integrar el entorno natural dentro de la escuela y consolidar el exterior como espacio educativo.

En el curso 2013-2014, dentro del proyecto de transformación del patio de la escuela pública, infantil y primaria Pla de les Vinyes de Santa Coloma de Cervelló, se replanteó el espacio del patio de los más pequeños.

Presentamos la creación de un espacio, el arenal, en un entorno con diferentes niveles de arena de río lavada, especial para los juegos sensoriales. Una arena modelable que pueden imaginar y manipular como si fuera agua. El espacio está delimitado por troncos de olivo de diferentes formas que subdividen escenarios con propuestas que provocan nuevas situaciones de juego. Es un espacio al que se puede acceder desde diferentes puntos, con escaleras y desniveles con las formas naturales de los propios troncos.

Es un espacio generador de escenarios ricos en estímulos, con muchas posibilidades y combinaciones de juegos motrices, sensoriales, y para el conocimiento de los límites y posibilidades de cada cual. La riqueza de los elementos naturales y su distribución facilitan una organización natural en pequeños grupos. En cada grupo se puede observar la creación de sus propias historias sin la intervención del adulto. Vivencias en un entorno de bienestar.

Se ha creado un lazo, una vinculación, una responsabilidad respecto a este espacio más allá del estereotipo de un arenal plano regular donde nunca había arena. ¡Hemos conseguido un arenal diferente!

La Comisión de Mejoras de los Espacios Exteriores de la escuela pública Pla de les Vinyes de Santa Coloma de Cervelló



EL ARTISTA QUE PINTÓ UN CABALLO AZUL Kalandraka Ediciones Andaluća, 2012.

Este libro es un homenaje a Franz Marc (1880-1916), el pintor alemán que se atrevió a pintar un caballo azul. Este artista fue crucial en la carrera de Eric Carle (1929) y en su gusto por la abstracción y el color, mostrándole el camino para vivir el arte como un aliento simbólico de gran profundidad.

El libro, con poco texto, es una explosión de la escala cromática y expresa la libertad de pintar la realidad de modo no convencional, dando a los sentidos la potencia de ver más allá de las apariencias.

Este artista ve y pinta un caballo azul, una vaca amarilla, un zorro púrpura... en un lenguaje simbólico que traspasa los lenguajes codificados.

El autor nos invita a abrir grandes las ventanas de nuestra imaginación y creatividad y no cerrarnos en los esquemas obtusos de una visión no real de la realidad, pues también la fantasía, la imaginación, el símbolo son reales, tan reales que sin ellos no podríamos vivir ni queremos vivir.

Que los niños y niñas pinten lo que quieran, el cielo de color tierra y la tierra de color cielo.

A partir de 4 años

«En estas edades, la realidad no está en las disciplinas, en todo caso es al contrario. Son las disciplinas las que están en la realidad y es allí donde hay que buscarlas.» Tomamos las palabras de Gianfranco Staccioli, del artículo «Una escuela contracorriente», que aparece en este número, para introducir una selección de sitios web que muestran proyectos educativos que respetan los ritmos de aprendizaje, que privilegian la relación social y que mezclan los lenguajes de la estética y de la ciencia para aprehender el mundo.

Escuela pública Congrès Indians

<http://escolacongresindians.com>

Una escuela pública que se entiende como lugar de encuentro y crecimiento de todas las personas que a ella acuden: maestros, familias y niños y niñas, y que considera a estos ciudadanos de pleno derecho. Destacamos especialmente que sea un proyecto público y la carta de compromiso que firman el equipo de la escuela y las familias.



Createctura

<http://www.createctura.es>

Irene Fernández, arquitecta, es una de las desarrolladoras de este proyecto pedagógico que acerca el mundo de la creatividad y el aprendizaje activo a los niños y las niñas por medio de la arquitectura y las artes aplicadas.

El proyecto CREATECTURA surge de la Asociación Educativa Galatea, una organización sin ánimo de lucro que se fundó en el 2011 para promover la innovación educativa y el aprendizaje activo.

CREATECTURA genera espacios de aprendizaje en torno de disciplinas diversas, como la ciencia, la música, la arquitectura y las artes gráficas y aplicadas.



Entrelibros

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

La Asociación Entrelibros acoge a un heterogéneo grupo de personas procedentes de diversos campos profesionales, cuyo nexo común es su condición de lectores y la convicción de que la literatura es un instrumento primordial para provocar emociones y conocimiento. Las lecturas literarias compartidas permiten establecer un espacio de comunicación y expresión libre de las emociones y los pensamientos, alientan la escucha y la conversación, establecen lazos afectivos. La literatura actúa así como un medio de acercamiento y atención a los otros.



Suscripción a la revista Infancia

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Fecha nacimiento: _____

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

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

IBAN:

Firma del titular

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

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

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

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

Consejos autonómicos:

Andalucía:

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

Asturias:

Jorge Antuña, Alejandra Campo, M.^a José Claudio, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón

Canarias:

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

Cantabria:

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

Castilla-La Mancha:

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

Castilla y León:

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

Euskadi:

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

Extremadura:

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

Galicia:

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

Madrid:

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

Murcia:

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

Navarra:

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

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
Enric Satué

Maquetación: Clara Elias

Impresión: INGOPRINT
Maracaibo, 15, 08030 Barcelona

Depósito legal: B-19448-90

ISSN: 1130-6084

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

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

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

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

temas de in-fan-cia

R O S A
S E N
S A T

Desde sus inicios, la revista Infancia, así como las escuelas de verano de la Asociación de Maestros Rosa Sensat y sus cursos y seminarios de formación continuada, han dado a conocer el pensamiento y la práctica pedagógica inspirados en los principios educativos de la pediatra húngara Emmi Pikler. Se trata de una teoría pedagógica elaborada a partir de sus orientaciones pediátricas y de la reflexión sistemática sobre ellas llevada a cabo en la pequeña casa de maternidad que se creó en Budapest en el año 1946.

Una pedagogía dónde la autonomía de movimientos del bebé y la relación afectiva privilegiada con los adultos constituyen la clave del éxito de su cuidada atención personal en el cual destacan tres elementos: el concepto de infancia como realidad única, los conocimientos científicos sobre el desarrollo infantil, y la actitud, por parte de la persona adulta, de confianza y respeto hacia la evolución de cada niño y niña.

En estos tres libros se pueden encontrar los principios de esta pedagogía con un excelente rigor en las observaciones, y en la descripción de situaciones concretas que nos aportan elementos de reflexión para nuestra práctica diaria.

www.rosasensat.org





R
S E N
S A T

Asóciate

www.rosasensat.org