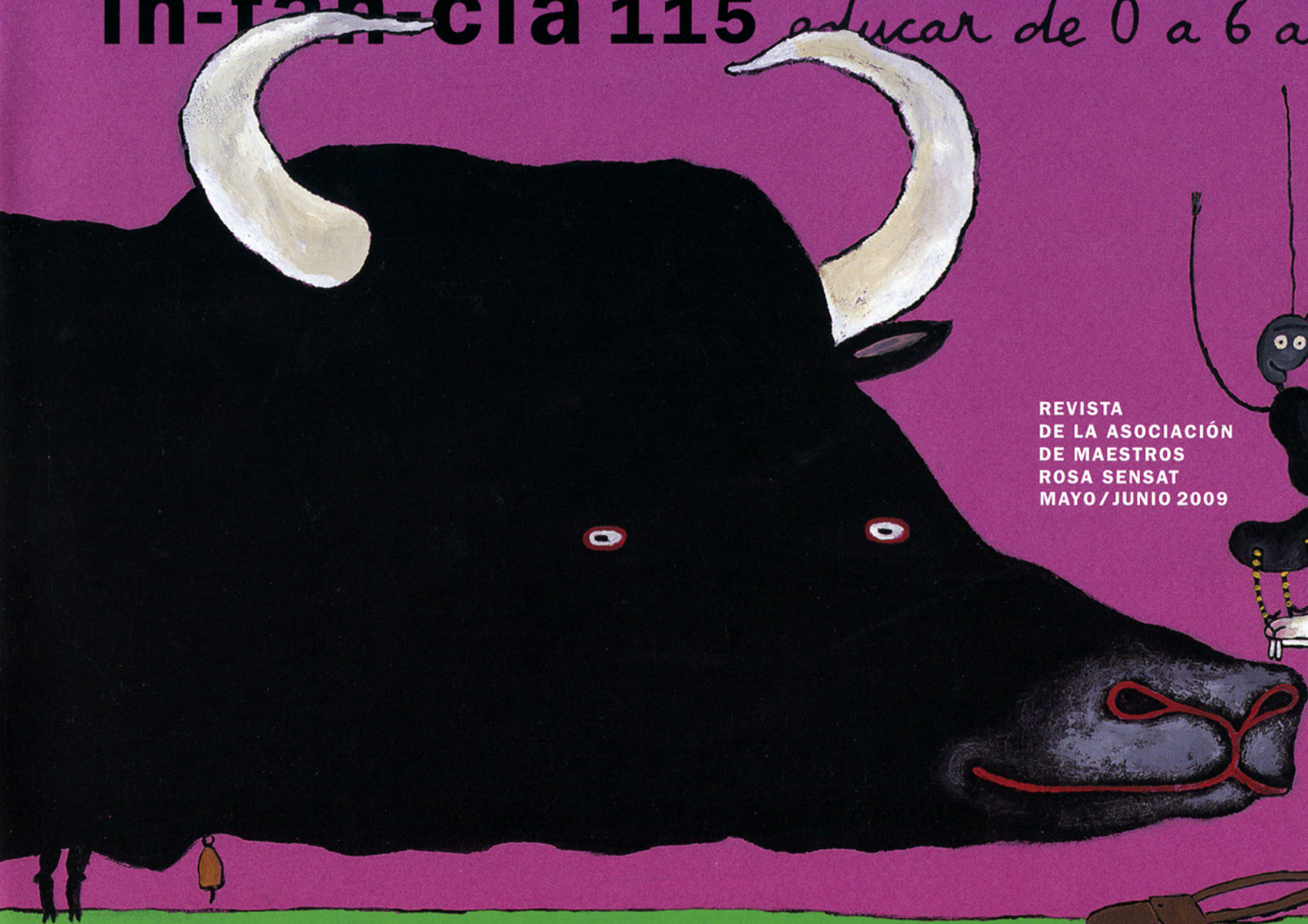


in-fan-cia 115 *educar de 0 a 6 años*



REVISTA
DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS
ROSA SENSAT
MAYO/JUNIO 2009



Si el día llegara...

Hace unos días unas compañeras holandesas vinieron a Rosa Sensat a preparar una visita de estudio para un grupo de una veintena de maestras que tienen interés en conocer la realidad de las escuelas infantiles del país.

Por este motivo nos sometieron a un amplio cuestionario sobre las múltiples realidades de la educación infantil, desde la legislación a las normativas, a la formación del personal, a las diferencias entre los 0-3 y los 3-6 años. Para poder entender muchas de las cuestiones hacía falta remontarse a la historia. En la conversación podían constatar las coincidencias y las diferencias entre nuestras dos realidades.

Siguiendo el hilo de la realidad oficial y el de las historias de la educación infantil en nuestros países, desembocábamos en Europa y a las políticas comunes que están, cada vez más, uniformizando la realidad diversa que cada país ha generado du-

rante uno o dos siglos. Precisamente esta diversidad pedagógica cultural y social hace

interesantes los viajes de estudio.

También compartíamos que la homogeneización de las políticas europeas tiene un preocupante componente añadido, que es el conservadurismo dominante, en demasiados casos ultra liberal, en los gobiernos actuales de la Europa comunitaria. A pesar de que mientras tomaban nota sus cabezas asentían, nos hicieron una pregunta directa: ¿Con tanto pesimismo veis la realidad?

¡No! ¡Ni mucho menos! En nuestra respuesta sus caras mostraron desconcierto. Somos muy optimistas, porque, como podréis ver en vuestra visita de estudio, en el país, a pesar de todas estas adversidades de las que hemos estado hablando, hay cientos, o quizás millares, de maestros que trabajan de manera extraordinaria, que forman equipo con sus compañeros, que respetan a los niños y niñas y que saben dar valor a cada uno de

sus descubrimientos, que comparten con las familias el gozo de la educación de cada niño y del propio niño en relación con los otros.

Son maestros infatigables a quienes gusta compartir sus experiencias, los descubrimientos y las dudas que cada nuevo paso hace aparecer. Les gusta discutir para plantear nuevos interrogantes y nuevos retos.

En nuestro país, como en otros muchos, la realidad está hecha de una suma de pequeñas realidades magníficas, que son las que permiten ser optimista, y de una realidad política que no está a la altura, o podríamos decir que sigue unas pautas muy lejanas de lo que exigiría la sociedad actual y la educación de los niños y niñas de estas edades.

Si llegara un día en que la realidad política estuviera en sintonía con la realidad práctica que nos permite ser optimistas, querría decir que aquel día el trabajo de muchos maestros habría vencido. Para poder llegar a ese día hay tantos maestros y tantas maestras que siguen luchando y disfrutando de su trabajo.

Página abierta			2
Educar de 0 a 6 años	Malaguzzi y Lewin	María Mercedes Civarolo	3
¿Alguna vez te has preguntado?			11
Escuela 0-3	Recordos por el espacio de la escuela	Javier Abad, Ángeles Ruiz de Velasco	12
	Sobre las propias piernas	Penny Ritscher	17
Buenas ideas	Desayuno sano	Mercedes Sánchez	21
Escuela 3-6	El arte en un Kindergarten	Carlos Beonza	22
	El ordenador, nuestro gran aliado	Elena Aguilera	29
	¿Con qué Sirenita nos quedamos?	Elisabet Abeyà	34
Infancia y sociedad	Bebeteca	Constantina Gallardo	37
Conversando con...	Juan Peralta	Mari Cruz Gómez	42
Informaciones			45
Libros al alcance de los niños	sumario		47
Biblioteca			47

Opiniones sobre la lectura del artículo «Ría de Vigo: facendo escola: proyecto integrador, proyecto socializador», del ceip Ría de Vigo, Infancia número 114, páginas 22-27, marzo-abril de 2009

A través de estas líneas, queremos en primer lugar, FELICITAR a la Escuela de Educación Infantil y Primaria Ría de Vigo por su buen hacer “facendo escola”; en nuestro grupo disfrutamos mucho con la lectura de este artículo, lleno de propuestas sugerentes, y, a la vez, se generó un debate interesante que concluyó con algunas reflexiones y muchas más preguntas y pensamientos... ¿no es eso, precisamente, lo que tiene que provocar una buena lectura?

Entre las reflexiones, compartimos esa idea de proyectos de vida y vivos de una escuela que abre sus puertas a la comunidad, que quiere conocer, que quiere entender y a su vez quiere intervenir para construir una comunidad mejor; ejemplo de ello son los proyectos con el Centro de Día de los Mayores y con el Centro de Educación Especial, que además de la riqueza en sí, producida por estas relaciones que se crean, nos parece especialmente relevante la frase que dice “hay abuelos y abuelas de los niños y niñas de educación infantil y primaria de la escuela, que, después de la experiencia, comprueban cómo sus nietos les muestran mucho más cariño y reclaman de ellos más información, haciéndoles partícipes de sus vivencias”, ¿qué mejor evaluación para un proyecto que ver sus repercusiones en la vida cotidiana de nuestros niños y niñas?

Destacamos, además, la idea que subyace de las palabras leídas, una escuela que convive, que hace cosas juntos, los mayores (un tercero, un quinto...) y los pequeños (infantil) y, además, con esa visión de comunidad, lo hace junto a otras escuelas.

Nos parecen especialmente entrañables esas visitas de los niños y niñas de 2 años al *cole* de los mayores, la planificación del recibimiento, la maestría de los anfitriones (tres y cuatro años) enseñando las cosas importantes de verdad de su *cole* (patio, estancias, cuentos, magia, merienda, regalos...). ¿Quién se resistiría a volver a una escuela así?



Entre las preguntas... ya sabéis, como maestras y maestros que somos, cuestiones metodológicas y organizativas: ¿será muy pronto noviembre para que los niños y niñas de 2 años visiten otras escuelas?

¿cómo organizar, sin que se nos escapen los detalles, las interacciones con el centro de día y de educación especial, para que sea verdaderamente enriquecedor para todos y todas?, ¿cómo poner de acuerdo a tanta gente que interviene en el desarrollo de estos proyectos?... en fin, como veréis, preguntas que intentan contextualizar lo leído, porque estamos deseando hacer proyectos, hacer escuela.

Para concluir, hay un hecho que nos parece fundamental, la red que se va creando con las escuelas de infantil como nexo de unión. ¡Qué importancia para la etapa!

Grupo Oleaje de Cantabria



Malaguzzi y Lewin

Encuentros y desencuentros entre dos concepciones innovadoras de la educación infantil

Dos enfoques en la educación infantil que, si bien surgieron en lugares distantes y bajo condiciones geográficas y sociohistóricas distintas, comenzaron a propagarse por el mundo dejando una impronta particular. Uno de ellos nació en Europa, concretamente en la Italia de la posguerra y el otro en Medio Oriente, específicamente en los kibutzim en Israel.

Innovar es una palabra con una connotación especial entre los educadores. Es sinónimo de novedad, cambio, creación e invención. Es producir ideas que transformen *maneras de pensar y actuar*, por lo tanto, supone asumir el desafío de atrevernos a cambiar aquello que está instituido, actuando de manera diferente a como lo veníamos haciendo, por lo tanto, genera una ambivalencia entre sentimientos deseados y no deseados que se presentan, por un lado, como un anhelo a lograr, y, a la vez, nos invade de inseguridad, desconfianza y provoca resistencia. Esta actitud un tanto escéptica puede deberse a que somos conscientes de que en educación hablar de cambio es como sumergirnos en una trampa ilusoria sin fin, que nos recuerda actitudes gatopardistas ligadas a discursos hartos conocidos provenientes de políticas que hablaron de reformas y transformaciones educativas con resultados muy pobres y que pueden sintetizarse en esta frase ejemplificadora: «si queremos que todo siga como está, es necesario que todo cambie.»

Por otra parte los datos sobre innovaciones no son muy alentadores. Según Perkins (1995) el 95 % de las innovaciones perecen antes de cumplir cinco

María Mercedes Civarolo

años. Reich (1993) afirma que el 92% de las escuelas norteamericanas son tradicionales y en Latinoamérica de 193 innovaciones registradas en el periodo 1985-2000, el 86% no se evaluaban; el 9% presentaba procesos evaluativos; en el 4% se realizaban programas e investigación y solo el 1% presentaba programas de evaluación e investigación (Rf. Citado por De Zubiría Samper, 2006).

La escasez de ejemplos innovadores genuinos puede sostenerse en la tesis de Zubiría Samper (2006), que afirma que «la escuela es la más monolítica y tradicional de todas las instituciones que existen», y en las afirmaciones de Restrepo (1994) al definir a la innovación como un «mejoramiento que se puede medir, deliberado y con pocas posibilidades de suceder a menudo». Pareciera que cambiar la escuela es una empresa un tanto compleja y que los pocos cambios que se realizan son superficiales, tan solo de maquillaje; ¿Será que la escuela es como la fábula de la tortuga y el escorpión, ¿su naturaleza es no cambiar?

Ahora bien, no hay que perder de vista que *cambiar no siempre es sinónimo de innovación*. Es decir, *no todo cambio en educación puede ser considerado una innovación*. *Atentos a esta advertencia*, es posible afirmar, sin miedo a equivocarnos, que en educación infantil el cambio ha resultado siempre más accesible que en la educación básica, una explicación alternativa podría provenir de afirmar que si bien la noción de infancia es una construcción social que se remonta al siglo XVI y XVIII (Aries, 1987),

este cambio específicamente en la concepción antropológica propició discursos conceptualizadores que se constituyeron en la esencia misma de la educación para la infancia, así como también, prácticas innovadoras, con «nombre y apellido», provenientes de las ideas de los precursores o padres fundadores: Comenio, Rousseau, Froebel, Montessori, Decroly, Freinet, Dewey, entre otros. La historia es el ejemplo vivo para demostrar que la innovación aunque compleja es posible, que de su carácter mítico puede pasar a ser una realidad en el preciso momento en que es posible aunar de manera coherente pensamiento y acción; a esto se suma que cuando su carácter innovador es finalista (De Zubiría Samper, 2005), es decir, de transformación genuina de sus fines aunque involucrando transformaciones más allá de estos, en sus conceptualizaciones de fondo y a nivel de lo didáctico, organizativo e instrumental, se conforma un sistema sólido, tanto en la teoría como en la práctica educativa, como es el caso de las dos innovaciones que vamos a presentar a continuación, no sin antes advertir que deben entenderse en su complejidad (Morin, 1998), abandonando la tendencia a la simplificación porque requieren de una mirada macro y multirreferencial, que permita evitar reduccionismos y comprensiones desvirtuadas.



Dos enfoques innovadores en educación infantil

Actualmente existen múltiples enfoques en la educación infantil pero nos vamos a detener solo en dos, que si bien surgieron en lugares distantes y bajo condiciones geográficas y sociohistóricas distintas, comenzaron a propagarse por el mundo dejando una impronta particular. Uno de ellos nació en Europa, concretamente en la Italia de la posguerra y el otro en Medio Oriente, específicamente en los kibutzim en Israel. Ambos, similares pero disímiles, mantienen numerosos puntos de encuentro aunque también desencuentros en función de algunas diferencias destacables. Estos aspectos son los que trataremos de dilucidar a continuación, tomando las siguientes categorías para el análisis: marco teórico, conceptualización antropológica del niño/niña, concepción de educación y propósitos, posicionamiento frente al aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

Guidom Lewin y los jardines experimentales de Israel

Los jardines experimentales israelíes surgieron en el Centro de Actividad del Niño en la Escuela de Educación Oranim, en Tivon.



A partir de 1974, se llevaron adelante durante muchos años investigaciones (action-research) sobre el juego del niño en diferentes culturas, religiones y clase sociales para después, cambiar el objeto de estudio y centrarse en la actividad natural de niños y niñas, que fluye en forma espontánea y se va sucediendo durante las horas del día. Como consecuencia, Guideon Lewin (1984), su mentor y director, desarrolla la Teoría de un Jardín de Infantes Diferente que se propaga como un enfoque didáctico en las propuestas colectivas de educación del movimiento kibutziano¹ y más allá del mismo.

Los fundamentos teóricos del enfoque, constituyen una síntesis dialéctica de aportes relevantes del siglo pasado. El principio de la actividad tiene sus raíces en Dewey, el proceso por el cual el niño construye su pensamiento a partir de la acción se basa en Piaget, el proceso de recreación de la inteligencia en Bruner, las leyes de la actividad en las últimas corrientes del estructuralismo, las teorías generativistas del lenguaje de Noam Chomsky (Stern y Szulanzky, 2000).

A partir de este marco, se concibe el aula como un laboratorio de investigación (Szulansky, 2007), diseñada y organizada con múltiples materiales que se ofrecen y estimulan a los niños, incluyendo un espacio intermedio,



semicubierto y un espacio exterior que se denomina patio de desechos con objetos reales que cumplieron su función en la comunidad y que la sociedad ha dejado de usar pero que pueden ser reciclados para otro uso e invitan al niño/niña a experimentar e investigar.

En este contexto topológico se les da a los pequeños la posibilidad de actuar libremente mientras el maestro observa y decide cuándo es necesario intervenir. La interacción del adulto con el pequeño se basa en la idea de la «participación activa» que se fundamenta en la tesis que reconoce el valor esencial de la presencia del educador en la actividad espontánea del niño. Pero el énfasis no está puesto en el rol activo del maestro ni en su construcción metodológica, sino en acompañar dinámicamente al pequeño en su actividad integral. Es el maestro quien se responsabiliza del ambiente educativo, se muestra respetuoso de la actividad espontánea desplegada por los pequeños y es responsable de aportar lo que necesitan en función de los intereses y propósitos. La mediación social que concreta no es cualquier tipo de intervención sino aquella que tiende a facilitar la actividad del pequeño. El contenido curricular no está prescrito de antemano, todo lo contrario, emerge de la actividad que los pequeños desarrollan a manera de una matriz abierta (William Doll, 1993).

La teoría sobre la actividad infantil, elaborada de las situaciones experimentales propuestas durante años, permitieron definir a la actividad y formular principios universales comunes a todos los niños y niñas sin distinción; sin embargo, esto no hace perder de vista que cada uno es diferente de los demás y que su expresión es única, singular, y «la actividad lleva inherente la potencia de la identidad» (Stein y Szulanski, 2000). Estamos ante una postura optimista que cree en el pequeño como sujeto de derecho, libre, activo, dotado de múltiples posibilidades, que aprende a través de la interacción con el objeto, que es lo que le permite construirlo.

La sociedad ejerce su influencia generando una educación infantil de base productora apoyada en las nociones de aprendizaje y desarrollo que devienen de Piaget (1983) cuando dice que «cada vez que se le enseña prematuramente a un niño algo que hubiera podido descubrir solo, se le impide a ese niño inventarlo y, en consecuencia, entenderlo completamente», porque para que el niño entienda algo, debe construirlo por sí mismo. El pequeño no desilusiona las expectativas sociales y es capaz de producir conocimientos, valores y la actividad es la expresión de ello, aunque las condiciones culturales, y en especial educativas, puedan condicionar la esencia productora del mismo. No obstante, producto es siempre el resultado de un proceso, por eso, están íntimamente relacionados y ambos son importantes.

Las actividades que el pequeño es capaz de desarrollar traslucen una gramática cuyas características comunes se visualizan en sus componentes, que siempre están presentes: juego, trabajo, aprendizaje y creatividad.



Es la libertad que goza el pequeño la que lo instituye como protagonista y centro de la acción, ya que se apoya en la creencia de que es un sujeto dotado de posibilidades, apto para aprovecharlas al máximo, para descubrir y construir conocimientos y productos de su actividad libre,

individual o en pequeños grupos, como resultado de sus decisiones y elecciones entre alternativas diferentes y significativas. Su inteligencia se desarrolla en la acción y se la define como la capacidad múltiple para resolver problemas y producir productos que sean valiosos en por lo menos una cultura (Gardner, 1987).

Desde esta perspectiva la educación es un proceso de autoconstrucción personal, la escuela tiene como propósito acompañar procesos de desarrollo de los pequeños más que el aprendizaje de tópicos particulares. Aprender es siempre descubrir, y enseñar es respetar, intervenir sin dirigir, es acompañar dialogando y aportando lo que el pequeño necesite, a partir de los procesos y productos del devenir de su actividad.

Maestros y niños están siempre aprendiendo, el aprendizaje y la enseñanza convergen como fruto de una verdadera relación ontológica (Fenstermacher, 1989) y se convierten en un tema de investigación en sí mismo, que es absolutamente visible en esta práctica reflexiva que deviene de la investigación acción sostenida y que genera documentación pedagógica que será compartida, discutida e interpretada para obtener mejores comprensiones sobre la actividad de los niños y las niñas.

Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia, Italia

Desde 1963, Reggio Emilia ha llegado a ser una de las experiencias de educación infantil más importantes del mundo. La muestra «Los Cien lenguajes del niño» que viene recorriendo el mundo desde hace más de veinte años ha posibilitado la difusión de la experiencia cautivando a todos aquellos que han tenido la oportunidad de apreciarla. La existencia de redes reggianas en muchos países de Europa y Asia; y en especial la RED SOLARE en Latinoamérica² es un indicador válido de la notable repercusión que está teniendo su expansión.



Su mentor, Loris Malaguzzi (1920-1994) ha dejado su impronta innovadora a través de su obra, en palabras de Hoyuelos (2004) ha sabido generar una pedagogía de la trasgresión, pero también de la esperanza y la expectativa donde la clave está en la imagen del niño que sostiene y promulga, como en la educación que propone partiendo de la escucha atenta que permite el aprovechamiento de las capacidades y potencialidades de niños y niñas desde una cultura respetuosa de la infancia. Una pedagogía donde teoría y práctica se abrazan y acunan una a la otra, fundiéndose en una admirable simbiosis.

Para Malaguzzi todo comienza en la pregunta ¿cuál es tu imagen de niño? La respuesta ofrecida a este interrogante propicia una mirada particular sobre la educación infantil. El niño/la niña que concibe es fundamentalmente un sujeto de derecho con capacidades y potencialidades que no dejan de asombrar; un sujeto dotado de cien lenguajes, una de las tantas metáforas que nos legó Malaguzzi para describir su optimismo pedagógico que denuncia y reacciona ante ideas y acciones que ven al niño como débil, incompleto, pasivo, y limitado, encorsetado y privado en sus posibilidades de desarrollo. Por el contrario el niño que concibe es capaz de observar y de crear, porque atesora un rico bagaje de posibilidades que le permite expresarse en «cien lenguajes», pero de esos cien lenguajes le roban 99, denuncia Malaguzzi... Sin lugar a dudas no es el niño dorado de Rousseau ni tampoco el sujeto heterónimo de Aries, es un sujeto activo y autónomo, capaz de construir sus propios procesos de pensamiento y conocimientos, que puede generar ideas, preguntas, y tentativas de respuesta. Al decir de Veà Vecchi (2004), «nace como un todo y la totalidad de sus sentidos se aguzan para relacionarse con el mundo que le circunda a fin de comprenderlo».

En consecuencia, la propuesta educativa de Malaguzzi es una infancia implicada en una sociedad que la considera parte relevante y que se encuadra en un contexto participativo del movimiento democrático progresista y en las iniciativas de la pedagogía cooperativa. En consecuencia, escuela y sociedad tejen estrechos lazos. El espíritu cívico que emerge de esta unión, lleva a los ciudadanos a participar comprometidamente en lo público, implicando en su gestión no solo a los enseñantes, sino también a las familias y a la comunidad. De esta forma, la escuela infantil, institución de «todos» se erige como motor de la transformación social

porque despierta en los padres la conciencia de poder jugar un papel activo por el cambio (Catarsi, 2004).

Estamos en presencia de una pedagogía relacional que tiene sentido solo en y con la comunidad, que es constructiva porque cree que el sujeto es quien con los otros y en un sistema democrático construye de modo laico la cultura, la propia epistemología, una forma de ver el mundo con la convicción de que es una mirada parcial y que hay otras posibles (Hoyuelos, 2004).

El niño es concebido también como sujeto político, un constructor de cultura que contribuye a la vida de la ciudad, capaz de desarrollarse con una fecunda relación con el ambiente y la sociedad en la que crece y nace. Una clave del pensamiento de Malaguzzi es pensar en una escuela transparente que documenta lo que se ha observado al trabajar con los niños y las niñas ofreciendo una imagen adecuada de la infancia; de la que emerge también la reflexión política porque la visibilidad escolar también debe ser pública restituyendo a la ciudad lo que ella invierte en la escuela.

En este contexto, el aprendizaje no equivale a la apropiación de un corpus curricular transmitido por el maestro, aquello a lo que Malaguzzi se refería como «pequeña pedagogía» (Citado por Rinaldi y Moss, 2004) es una construcción, pero no en soledad sino a través de la relación con otros significativos, abierta a otras maneras de ver y pensar. Lo que deja entrever su clara posición constructivista al interpretar el aprendizaje como un proceso de construcción y reconstrucción, de creación constante de nuevo conocimiento que es siempre provisional y parcial.





Maestros y niños están siempre aprendiendo, el aprendizaje es un tema de investigación en sí mismo y esto también debe hacerse visible en esta escuela transparente que propone a través de la documentación pedagógica que será luego compartida por el equipo docente, obtener comprensiones sobre el aprendizaje, como resultado de un trabajo reflexivo que caracteriza el hacer en los nidos y escuelas de la infancia regianas. La documentación, en especial de los procesos de los niños y niñas se legitima en imágenes, vídeos, fotografías, gráficas y en la escritura convirtiéndose luego en instrumentos de diálogo, reflexión y confrontación de todo entre todos (educadores, ciudadanos, auxiliares, familias, administradores), dando al proyecto su marca de identidad indiscutida. Esta pedagogía participativa propone discutir no solo teoría sino también cuestiones reales surgidas de la práctica educativa, por lo tanto requiere de una mirada inquisitiva permanente, que desnaturalice la cotidianidad, pues no se trata de investigación externa conducida por especialistas, sino investigación como parte de la práctica diaria del maestro, del niño y del padre, porque su modalidad son las relaciones y el diálogo.

Pero relaciones y diálogo no son suficientes. El secreto está además en la pareja pedagógica conformada por dos educadores que trabajan juntos confrontando; y en la filosofía de la escucha, de los cien lenguajes de los niños y las niñas para comprender la cultura de la infancia, hacer palpables sus ideas, sus teorías y de allí derivar en un plan de buenas preguntas e hipótesis, de cómo recoger los datos para documentarlos.

«Los niños me enseñaron lo que les podía enseñar, y esta fue, a la postre, la dirección que tomé» (Malaguzzi, 1993). En un enfoque paidocentrista como este los niños y las niñas se constituyen en la guía del maestro y de la observación, y la escucha deviene una actitud ética de compromiso con la infancia que da sentido a la enseñanza.

Según Hoyuelos (2004) Malaguzzi no era prisionero de las ideas de nadie; le gustaba, como humanista, beber de todas las fuentes para remover sus propias aguas del pensamiento. Sus intereses intelectuales se nutrían de las obras de Piaget, Marx, Rousseau, Gramsci, Dewey, Vygotski, Wallon, la Gestalt, Picasso, Klee, Bateson, Chomsky. Teñidos de otros intereses que introduce en su pedagogía como literatura, formas del arte, biología, teoría de sistemas complejos, neurociencia, etc.; sin olvidar el influjo de grandes pedagogos como Freinet, Freire, Ferriere, Montessori, Morin, Bruner, entre muchos otros.

De su posición ecléctica deriva una exigencia de formación cultural plural para el maestro/maestra.

«Para un niño dotado se necesita un maestro dotado» –dice Malaguzzi–, de amplia cultura, capaz de nutrirse de todas las fuentes, de sumar elementos de cine, arte, literatura, arquitectura, etc., también pedagogía estética, que haga posible y se permita interpretaciones subjetivas y divergentes y fundamentalmente que pueda liberarse de ciertos cánones como lo expresa en esta frase: «Si quieres hacer una buena educación cierra para siempre los libros de psicología, pedagogía y didáctica» (Hoyuelos, 2007).

A manera de conclusión: encuentros y desencuentros entre ambos enfoques

La historia no quiso que Lewin y Malaguzzi pudieran debatir cara a cara la pedagogía de la infancia. Cada uno fue el mentor de una innovación en realidades sociales particulares, en condiciones adversas y muy complejas. Como una quimera podríamos imaginar una conversación amena entre ambos, muchas serían las coincidencias y pocas las disidencias entre sus pensamientos porque, sin lugar a dudas, el punto de partida y de llegada de los dos es el mismo: el niño y la niña como protagonista indiscutido. Desde una explícita postura humanista, la concepción antropológica que sostienen se instituye como el *primun*, el significante de sus ideas y concreciones pedagógicas. El niño que conciben no es cualquier niño. En contraposición a la realidad que descarnadamente nos muestra una infancia vulnerada, violentada por la sociedad, que denuncia abuso y violación permanente de sus derechos, que instituye como política la urgencia de quemar la etapa para salir prontamente de ella, que naturaliza aterradores indicadores de que la infancia está en crisis (Narodowski y Baquero, 1994), Malaguzzi y Lewin simbolizan y enarbolan una cruzada a favor de la infancia.

Disienten y trascienden la clásica mirada del niño/niña como sujeto heterónomo (Aries, 1989), construcción social del siglo XVII, que lo describen dependiente del adulto, para dar paso a una representación del niño/niña como sujeto completo, de derecho, con múltiples capacidades, que puede tomar decisiones, asumir responsabilidades y resolver por sí mismo; que es capaz de observar, pensar, construir y crear, y de asumir un protagonismo en la sociedad, capaz de dejar huellas en la cultura. Ese niño/niña requiere que la educación respete su naturaleza que lo hace único, irrepetible, insustituible y no sumable y espera tener la posibilidad de ser educado en un contexto pensado y construido exclusivamente para él.

La dimensión teleológica de sus propuestas pedagógicas se asienta en un humanismo porque la educación debe favorecer procesos de desarrollo pero no desde la omnipotencia que suponen intervenciones y propuestas didácticas que desde afuera tiendan a modelarlo y darle forma en función de objetivos predeterminados de antemano.



No es precisamente la metodología lo que esconde el secreto del atractivo de ambas innovaciones, lo didáctico no constituye una tecnología ni una racionalidad instrumental que de manera eficiente se concreta en resultados observables y exitosos. Por el contrario, el punto de partida siempre es el niño/niña y sus intereses; nunca el currículo, ni el accionar docente. Si bien su rol no se desdibuja, la intervención que proponen ambos enfoques es de mediación cultural no directiva, concretada en andamiajes pertinentes y adecuados (Civarolo, 2005) tendientes a potenciar el desarrollo. El maestro, se asume también como un investigador que observa y documenta para confrontar su cultura y significaciones con la cultura y significados del niño/niña, contrastando sus propias interpretaciones con las interpretaciones de los pequeños. Al decir de Goodman (1995) se trata de propiciar el acercamiento «entre mundos posibles».

Aunque Lewin no hable de la escucha, su postura deja entrever su aceptación. Llama la atención el respeto de la naturaleza infantil que adviene de la intención de conocer la naturaleza como la cultura de la infancia para plantear propuestas educativas de inusitada coherencia

entre teoría-práctica, plasmada en modelos de organización capaces de hacer desaparecer la brecha existente entre ambas.

Lewin y Malaguzzi destierran la idea de guardar la infancia y custodiarla, y proponen una pedagogía de la interrogación constante, del asombro, que busca rehabilitar al niño/niña y restituirle cuanto le debemos: que no es tan solo una deuda respecto de su inteligencia sino de su recomposición de su integridad humana (Catarsi, 2004). Por eso proponen una escuela que cree en ellos, respetuosa de sus cien lenguajes, implicada en una sociedad con una altísima valoración de la educación infantil, y que la concibe como los cimientos sobre los que se erige progresivamente todo lo demás, que implica una inversión a largo plazo.

Otros puntos de contacto se transparentan en la similitud entre marcos teóricos, en la visión de una escuela abierta a la comunidad que se proyecta al medio inmediato y se nutre del mismo, que da libertad para hacer, sentir, pensar y compartir, que se adecua a los niños y no al revés porque sostiene otra concepción del tiempo que no es el de la prisa (Hirsh-Pasek y Golinkoff, 2005), sino el que necesita la infancia para desarrollarse y madurar, donde se valora lo lúdico, los procesos y los productos y el currículum como norma escrita se diluye cobrando sentido los intereses, inquietudes y proclividades de los niños y niñas.

La enseñanza es ante todo actitud ética y compromiso con el otro, con sus proyectos, con sus ideas y necesidades. El dialogo, recurso metodológico por excelencia, es el elemento privilegiado de la relación educativa que se vuelve escucha a partir de una actitud investigativa constante de los maestros en donde la reflexión, reconstrucción crítica del hacer, permite en el más puro sentido bruneriano pensar la escuela de la infancia como foro de la cultura, donde adultos e infantes comparten conocimientos y negocian significados (Bruner, 1997).

Quizás sea el ambiente, la variable que marque la mayor diferencia entre ambas posturas pedagógicas. Si bien coinciden en la definición de un espacio desestructurado, abundante en materiales, que invite a la acción libre y a la experimentación, que sugiera disonancia y desestabilización del pensamiento, la diferencia más notoria entre ambos enfoques está en la impronta estética, rasgo intenso, definitorio e idiosincrásico de las escuelas de Reggio Emilia que la vuelven única.

La dimensión estética, es definida por Veà Vecchi (2006) como la relación empática y sensible con el entorno y supone elecciones en las que se percibe armonía, cuidado, placer para la mente y los sentidos. Se basa en el presupuesto de que la belleza es inherente a nuestra especie, y su búsqueda es también una forma de interpretación del mundo por eso requiere atención primaria desde el punto de vista pedagógico; de allí la necesidad de ofrecer a los niños un entorno diferente, agradable, de calidad. Fiel a este presupuesto, Malaguzzi incorpora el atelier, coordinado por una figura que conoce el lenguaje del arte, que invita a abrir caminos y puertas hacia la emoción, la expresión, la multiplicidad de lenguajes y la sensibilidad estética.

Para detractores del enfoque puede parecer absurdo que la atención y el refinamiento estético tengan una presencia tan importante, actitud que seguramente deviene de la tradición de las instituciones educativas en general de negar la posibilidad de alternancia y equilibrio entre la imaginación y la razón. Que no se malentienda, que el cuidado del entorno sea una característica singular de Reggio no quiere decir que el factor estético no sea relevante en la propuesta israelí, es muy significativo y puede apreciarse en el orden, estructura y creatividad que se invierten en el trabajo (Stein, Szulanski, 2000), tampoco se cercenan las posibilidades creativas de los niños y niñas, todo lo contrario, ya que la creatividad es uno de los componentes siempre presentes en la actividad del pequeño.

Más allá de las escasas diferencias, el mérito reside en que ambos enfoques a pesar de los años no han perdido la capacidad de seguir siendo innovaciones, el cambio es una característica estable de renovación constante.

Citando a Lewin, es factible afirmar que ambos son proyectos «[...] de gente que tiene una visión de un mundo mejor, gente que ama a los niños y confía en el potencial y la habilidad de la infancia de construir un mundo espiritual, emocional y social. No somos los primeros que creen en ello, y que han invertido su esfuerzo en esta dirección. Hemos tratado de difundir un enfoque educativo unificado, en un mundo fragmentado; un enfoque educativo creativo, en un mundo consumista, un enfoque educativo individualizado en un mundo alienado, de sociedad de masas; un enfoque creativo en un mundo de rutina...» (citado por Steen y Szulanski, 2000).

Gardner (2004), maravillado con Reggio Emilia, se pregunta: ¿qué hay que hacer para que un experimento educativo (innovación) tenga éxito?, ¿cómo pueden ser reproducidos y por qué el deseo de escuelas como éstas que se encuentra solo en una pequeña minoría de la población del mundo? No tenemos la respuesta, pero podemos barajar a manera de hipótesis que el *quid* de la cuestión reside, como primera medida, en creer en el niño y lo que esconde, como tesoro de la humanidad. Puede parecer absurdo, en tiempos de vientos críticos de proclamación del «asesinato de la infancia» (*La Nación*, 2007), de violación de sus derechos naturales y de banalización de su cultura, ante esta realidad tan oscura, las voces de Malaguzzi y Lewin immortalizan a través de su pensamiento y concreciones prácticas sostenidas por más de cuarenta años, un ejemplo excelso de reivindicación y lucha a favor de la niñez. En palabras de Sábato (2000): «Hay una manera de contribuir a la protección de la humanidad, y es no resignarse. En la resistencia habita la esperanza.» Malaguzzi y Lewin supieron resistir desde las ideas y la acción a las incoherencias de la época respecto de la infancia, y en eso reside el secreto de que ambas innovaciones, construidas sobre la base de una ética indiscutible, sigan siendo impermeables a los embates del tiempo. ■

Notas

1. El Kibutz es una forma de vida colectiva, a la que sus miembros se han incorporado voluntariamente formando una realidad social, económica, cultural y política diferente dentro de la sociedad israelí. Comparten ideales comunes de igualdad y colectivismo. El movimiento que comenzó hace más de ochenta años, incluye más de 250 comunidades colectivas, siendo uno de sus principios básicos educar a los niños en una cultura humanista y productiva. Esperanza, voluntad, propósito y eficiencia, son virtudes básicas a ser desarrolladas en la infancia.

2. La Red Solare es una Asociación Latinoamericana para la difusión de la propuesta educativa de Reggio Emilia y la Cultura de la Infancia.

Referencias bibliográficas en www.revistainfancia.org

¿Qué nos dicen las paredes de las clases, pasillos, comedores, patios?

¿Por qué los centros educativos están llenos de imágenes estereotipadas, típicas, provenientes de la cultura anglosajona, televisión, publicidad, y productos de consumo?

¿Hacemos proyectos en los grupos de infantil?

¿Los proyectos en infantil son proyectos de infancia?

Recorridos por el espacio de la escuela

la **pelota** como objeto mediador

**Javier Abad,
Ángeles Ruiz de
Velasco**

Esta experiencia llevada a cabo con un grupo de doce niños y niñas de 2-3 años en la Escuela Infantil Las Nubes, de Madrid, ha surgido a partir de la reflexión sobre la utilización de los espacios comunes de la escuela. Este tema de debate no es nuevo y, de hecho, cada vez se busca más el óptimo aprovechamiento de las zonas que quedan fuera de la demarcación de las aulas. En este caso, además, el espacio en el que se ha desarrollado la experiencia, es un lugar de tránsito, por lo que el intento de transformarlo en zona de juego ha resultado aún más interesante de observar.

«Tener la experiencia de una estructura no es recibirla pasivamente en sí: es vivirla, recogerla, asumirla, encontrar su sentido inmanente.»

Merleau-Ponty

Disposición del contexto

La escuela Las Nubes es un edificio de dos plantas. Para acceder al piso superior, hay que subir por una rampa, dividida en dos tramos de unos 25 metros de longitud cada uno de ellos. La rampa es, por lo tanto, una zona de tránsito, concebida como lugar de paso para desplazarse, para subir o bajar, para «ir y venir». La rampa tiene la ventaja de facilitar el desplazamiento de los pequeños, porque supone menos dificultad que las escaleras, pero las educadoras también temen que esa misma facilidad haga que los niños sean menos prudentes, y puedan caerse al seguir el impulso natural de correr pendiente abajo.

Vista de la rampa interior de la Escuela Infantil «Las Nubes». Imágenes de algunos de los momentos de la propuesta de recorridos y los objetos utilizados como mediadores.



Nuestra intención era, por un lado, perder el miedo a la pendiente y, como dice Aucouturier (2004), el miedo se pierde jugándolo, porque tememos a lo que no conocemos, pero cuando algo desconocido se convierte en cotidiano y familiar, se le pierde el «respeto», ya que descubrimos que no era tan peligroso como parecía al principio. Por otro lado, sabemos que cuando hacemos por primera vez una propuesta a los niños y niñas, inicialmente les excita y les hace ser poco prudentes, pero cuando la novedad desaparece (y desaparece con el uso) se acostumbran a ella y la incorporan a la cotidianidad, y así desaparece también la excitación.

Pensamos que si los niños y las niñas «hacen suya» la rampa jugándola, jugando en ella de forma habitual, la usarán, además de como recorrido, como lugar donde generar nuevas ideas de juego. La intención era ocuparla, reinventarla, transformarla, permitir que los pequeños dejaran una huella activa de su presencia, descubrir otros espacios más allá del espacio propio del grupo de referencia, trazando un mapa físico y mental del territorio.

Contamos, por tanto, con un espacio sugerente y provocador, pero también, con la actitud confiada de las educadoras, que, con su mirada de aceptación, respeto, no invasión y escucha hacia las acciones de los niños y niñas, hicieron tales acciones más libres y seguras, más ricas en matices y más creativas. Utilizamos también un objeto mediador, algo que pudiera deslizarse y rodar, algo que sirviera para acompañar a los pequeños en sus recorridos, algo que los animara a recorrer, algo que aportara intención al deseo de trasladarse subiendo y bajando por la rampa, algo que frenara las carreras descontroladas, algo que contribuyera a dar sentido al movimiento, y decidimos que ese objeto fuera una gran pelota de plástico transparente y aproximadamente 100 pelotas pequeñas y ligeras de plástico de diferentes colores.



El desarrollo de la propuesta

Para comenzar, nos sentamos haciendo un círculo en el rellano que hay entre el final del primer tramo de rampa y el principio del segundo. Realizamos un pequeño ritual de entrada para contar lo que íbamos a hacer, con unas consignas muy sencillas y breves: «hemos venido aquí para jugar, tened cuidado de no haceros daño y no hacérselo a vuestros compañeros». Les ofrecimos primero varias bolsas abiertas llenas de pelotitas de plástico y esperamos a que decidieran lo que querían hacer.

Entonces, vaciaron todas las bolsas y las pelotitas comenzaron a rodar, pendiente abajo, entre exclamaciones de júbilo y el desplazamiento de varios niños y niñas, que bajaron por la rampa acompañando el recorrido de las pelotas.



Cuando las pelotitas llegaban al final de la rampa, seguían el juego pulsional, lanzándolas al aire, dispersándolas por el suelo, tirándose encima de ellas, etcétera.

Las educadoras, Cecilia, Mónica y Paloma, empezaron a recoger las



Ha sido muy importante el acompañamiento del adulto en el desarrollo de la propuesta porque los pequeños necesitan de su «permiso»: aceptación, respeto, mirada, escucha, etcétera.

En este primer momento el juego se desarrolló en función de una dinámica emotiva: el cuerpo en movimiento explorando y probando recorridos y carreras, risas, exclamaciones de sorpresa, gritos y frases descriptivas de la acción: «allá va», «se caen», etcétera.

pelotas esparcidas y las guardaron dentro de las bolsas, para provocar conductas de imitación y que los pequeños intentasen repetir el proceso de subir de nuevo a la rampa y tirar las pelotas recogidas.

Algunos niños y niñas sí se dieron cuenta de que ellos podían tomar la iniciativa y decidir que el juego comenzara de nuevo.

Transcurrido un rato les ofrecimos la gran pelota de plástico transparente, que incorporaron al juego sin dificultades, siguiendo acuerdos tácitos



de uso en grupo de 5-6 pequeños, que se iban turnando de forma espontánea no negociada. Con este nuevo objeto ampliaron el espacio de recorrido, aumentaron las posibilidades de utilización de éste y la dinámica de juego fue evolucionando hacia la creación de ideas: ya no se trataba sólo de gritar o correr, sino de conseguir objetivos con una intención de logro, como subir la gran pelota hasta el final de la rampa, poniéndose de acuerdo entre varios, y volver a bajarla (esta acción se repitió varias veces) o intentar meter la pelota en su espacio de referencia, un intento no conseguido pero que no implicó entrar en conflicto, sino en ensayar una forma de probar nuevas experiencias. El objeto utilizado, la gran pelota, se asoció antropomórficamente, como apunta Baudrillard (1999), a los cuerpos de los pequeños y, a través de la transparencia, se podía observar esa asociación ergonómica del cuerpo con el objeto y de los cuerpos entre sí: repartiéndose el espacio sin estorbarse, avanzando todos juntos (niños y pelota), coordinando la forma de desplazamiento humana con la del objeto, consiguiendo llegar a un punto sin acuerdos previos, etcétera.

repartiéndose el espacio sin estorbarse, avanzando todos juntos (niños y pelota), coordinando la forma de desplazamiento humana con la del objeto, consiguiendo llegar a un punto sin acuerdos previos, etcétera.

Conclusiones

Las observaciones recogidas en esta experiencia fueron documentadas mediante fotografías y cámara de vídeo, y este material generado nos sirvió, al visionarlo una y otra vez, para obtener varias conclusiones:

- Un recorrido que para los adultos es un tránsito automático y habitual, para los pequeños puede ser un lugar de juego y de conquista, sin que esto suponga una alteración en la rutina funcional del espacio, de hecho, el personal de la escuela pasaba por la rampa mientras los niños y niñas jugaban, y ambas partes se ajustaban a esta circunstancia de manera natural.

- Se pudo observar una gran disponibilidad de los niños para resolver, por sí solos, situaciones comprometidas en las que tenían que buscar soluciones a los problemas que se iban produciendo a partir de las acciones. Cuando el espacio se vive, se reinterpreta y se piensa, se construye el conocimiento a partir de su acción sobre él. La vivencia del espacio se convirtió en una experiencia personal y compartida con los iguales, los objetos y los adultos referentes, cada uno cumpliendo su función específica, sin privilegiar ni excluir una por encima de otra.



- La pelota transparente acompañó a los niños en el recorrido, creando de esta manera un «reto» como proyecto compartido que propiciaba una dinámica de participación.

- Comprobamos, por la marcada característica del espacio, que, como dice Norberg Schulz (1975), «cada acción tiene lugar dentro de una estructura espacial más o menos definida y tiene necesidad de ella para producirse». Lo que sucedió en el espacio-rampa no hubiera podido pasar de igual modo en otro espacio diferente.
- Siguiendo esta misma idea, comprobamos que la configuración y estructura del espacio en pendiente, provocó una respuesta previsible en la acción de los niños: transitar, recorrer y no detenerse. Polonio (2005)

dice que «un recinto cerrado produce una tendencia a habitar, una experiencia más íntima, la búsqueda de un hueco para quedarse, o los límites marcan una pertenencia; en otros casos, la disolución de los límites, la continuidad espacial, conlleva el tránsito, el fluir». El espacio lleva en sí mismo implícita la acción y es potencial de acciones.

• Finalmente y a modo de documentación, las educadoras han situado algunas de las imágenes obtenidas durante la experiencia en las paredes de la rampa como memoria de esta propuesta y como diálogo entre el lugar y sus significados. ■

Referencias bibliográficas

AUCOUTURIER, B. (2004): *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*, Barcelona, Graó.
 BAUDRILLARD, J. (1999): *El sistema de los objetos*, México, Siglo XXI.
 CABANELLAS, I.; ESLAVA C. (coords.).

FORNASA, W.; HOYUELOS, A.; POLONIO, R.; TEJADA, M. (2005): *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona, Graó.
 MERLEAU-PONTY, M. (1988): *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península
 NORBERG-SCHULZ, C. (1980): *Existencia, espacio y arquitectura*, Barcelona, Blume. (orig. 1975)

Sobre las **propias** piernas

Por desgracia, la autonomía que muestra Filippo no es típica del momento de llegada a la escuela 0-3. A la mayor parte de los niños se les lleva en brazos y son traspasados directamente a los brazos de una educadora, como si el niño fuera un paquete. Un paquete precioso, preciosísimo, pero no una persona que piensa, que se orienta, que sabe adónde ir y que enseña el camino a quien le acompaña, con decisión, porque la escuela 0-3 es «suya».

¿Por qué normalmente a los niños no se les deja entrar andando en la escuela cuando serían capaces de hacerlo? En mi opinión, creo que se debe a varios motivos. Ante todo por las prisas: por las mañanas, la mayor parte de los padres tienen los minutos contados. Desde el coche de los padres, o desde el cochecito de los niños, hasta la estancia de referencia, se tarda menos si al niño se le coge en brazos que si se le deja andar solo sobre sus cortas piernas. Los abuelos de Filippo —y en general todos los abuelos— gozan de una posición privilegiada. A diferencia de los padres, ellos no tienen prisa. No tienen que fichar en el trabajo, y no se les sanciona si «pierden el tiempo» por la calle. Pueden permitirse adaptar sus pasos a los del niño. Pueden concederle tiempo para su autonomía.

Sólo hace tres días que Filippo asiste a la escuela 0-3. Hoy van sus abuelos a acompañarlo en vez de su mamá. Filippo camina delante, y los abuelos lo siguen lentamente, un poco dubitativos, preguntándose qué puerta será la correcta. Pero Filippo sabe adónde tiene que ir, y se dirige a tiro hecho hacia su estancia.

Penny Ritscher





Otro motivo para llevar a un niño en brazos puede ser el de la costumbre. Como hasta hace poco el niño todavía no sabía andar, por fuerza había que trasladarlo en brazos, y se sigue haciéndolo aunque la situación haya cambiado.

Asimismo, no hay que dejar de lado los motivos afectivos: llevar un niño en brazos equivale también a abrazarlo. De este modo se le mantiene estrechado, la cara del niño está a la altura de la del adulto, y ambos se miran y se hablan.

Pero quizás el principal motivo de hacerlo se deba a que no se ha meditado bien sobre el sentido que tiene el hecho de andar. Proverbialmente, andar sobre las propias piernas no sólo significa desplazarse. Cada uno de nuestros pasos es un acto de autodeterminación y autoafirmación, aunque por lo general no pensemos en ello. Somos más conscientes de todo este tema cuando esta capacidad falta, cuando por alguna razón (enfermedad, accidente, vejez...) un adulto no puede andar y pasa a depender de otros. La falta de autonomía hiere el orgullo, es frustrante, y provoca que en las relaciones surjan nuevas dinámicas de disparidad.

La entrada de un niño en la escuela 0-3 es breve, es un tránsito, y como en ella las educadoras no desempeñan un papel activo, podría parecer un

momento marginal del día. Pero para un niño la entrada no es algo marginal. Es una situación «bisagra» que conecta sus dos mundos, el del hogar y el de la escuela 0-3. El modo como el pequeño atravesase (literalmente) dicha situación —en brazos de un adulto o sobre sus propias piernas— incidirá sobre la manera como vivirá su permanencia en la escuela 0-3. ¿La escuela 0-3 es el lugar donde se le coloca mientras sus padres trabajan? ¿O es un entorno hecho para él, en el que entra por su propia voluntad, caminando, precisamente, sobre sus propias piernas? Soy de la opinión de que se podrían evitar muchos lloros y rabietas caprichosas por las mañanas si se cuidara este matiz.

Por lo demás, para los niños, el hecho de entrar físicamente en el edificio también constituye un recorrido motor de tipo natural: la verja, el camino, la rampa, los peldaños, el felpudo para frotarse los pies, la puerta... Un recorrido con el que se pueden medir las crecientes habilidades, y que casi parece estar hecho adrede para captar el interés de los niños que llegan.

Se discute mucho sobre la acogida; es decir, de cómo las educadoras reciben a un niño cuando llega a la escuela. Pero haría falta ampliar la reflexión al momento anterior a la llegada, cuando el adulto que acom-





pañá al niño desempeña un papel determinante. Por regla general, los padres no son unos expertos en educación, y necesitan ayuda para reflexionar sobre los temas educativos. Así pues, convendría reflexionar con ellos sobre el tema de «acompañar la autonomía».

Asimismo, puede suceder que las educadoras le escamoteen a un niño su autonomía por el hecho de cogerlo en brazos. En este punto sería necesario hacer examen de conciencia. Se tiende a actuar por instinto, coger un niño en brazos es un gesto cariñoso y protector, pero, sin embargo, también es un gesto que acentúa su dependencia. Existen otros modos de acompañar a un niño, de abrazarlo y de estar a su lado. Agacharse junto a él, sentarse junto a él en un poyo, sentarse en un sillón y tenerlo sobre las piernas, cogerlo de la mano y caminar juntos...

A veces, al renunciar a coger a un niño en brazos, le estamos dando más.

Doy las gracias a las educadoras de Montale (PT) y de Massa en cuya compañía hemos madurado estas reflexiones. ■



Desayuno sano



En la Escuela Pública Andrés García Soler, de Lorca, Murcia, han puesto encima de la mesa una serie de ingredientes para degustar un desayuno sano, contando con todos los comensales. ¡Que aproveche!

Todavía hay muchos pequeños que llevan repostería prefabricada y chucherías para la hora del desayuno, sin contar con que la mayoría de las veces esos alimentos no son los más adecuados, bien porque tienen muchas grasas saturadas, azúcares o incluso gases.

Desde las escuelas surge la preocupación por la alimentación de

Mercedes Sánchez

los pequeños y surgen diferentes iniciativas para favorecer una dieta sana, como, por ejemplo, el dietario semanal:

LUNES: lácteos (yogur, leche, natillas...)

MARTES: dulces caseros (magdalenas, galletas, bizcocho... y zumo o batido).

MIÉRCOLES: bocadillo (queso, salchichón, jamón... acompañado de zumo o batido).

JUEVES: fruta.

VIERNES: lo que los niños quieran, siempre que no sea bollería industrial.

Con este dietario se persigue:

- Concienciar a los niños y a las familias, de la importancia que tiene una dieta equilibrada.
- Trabajar en el día a día los hábitos de alimentación saludable.
- Implicar a las familias. ■



El arte en un kindergarten

«...En el Taller de otoño vamos a conocer a un nuevo artista, se llamaba Giuseppe Arcimboldo... En la zona de arte cada uno puede inventar “su arcimboldo” en dibujo, pintura o uniendo objetos... En el patio podemos construir entre todos una escultura gigante, un “arcimboldo de otoño”, pero tenemos que reunir muchos elementos (cortezas, piñas, hojas, frutos...)»

El arte es una de las actividades humanas más relevantes. Joseph Beuys, artista y pedagogo, se expresa en los siguientes términos en Documenta 5 («Cada hombre, un artista.» Entrevista de Clara Bodenmann-Ritter. Visor, 1995):

«Todo conocimiento humano procede del arte. Toda capacidad procede de la capacidad artística del ser

La etapa de los 0 a 6 años es ciertamente sensible para proveer de una formación artística adecuada que ayude a desarrollar capacidades y a adquirir las competencias que permiten apreciar y disfrutar del arte, ser más creativo o expresarse a través de él.

Carlos Baonza

humano, es decir, de ser activo creativamente [...] El concepto de ciencia es sólo una ramificación de lo creativo en general.»

Además, el arte infantil tiene entidad por sí mismo y constituye un punto de referencia permanente para los artistas adultos («En todo artista hay un niño»). La disposición del niño y su visión del mundo enmarcada por la libertad simbólica, la espontaneidad, la experimentación, la flexibilidad, la intuición y el sentido lúdico hacen que esta etapa cobre especial significación artística. El niño crea arte de forma egocéntrica, basándose en lo que ve, conoce e imagina. Se ha citado infinidad de veces el comentario de Pablo Picasso (Penrose, 1958) tras visitar una exposición de dibujos infantiles: «Cuando tenía su edad, yo podía dibujar

como Rafael, pero me llevó toda una vida aprender a dibujar como ellos.»

Desde la psicología, Jean Piaget sostiene que el desarrollo artístico no sigue un progreso ascendente y que el pequeño se muestra más creativo que los mayores. De forma más precisa, Howard Gardner nos señala que la creatividad adopta diferentes formas y necesidades en las distintas etapas hasta alcanzar el desarrollo adulto. En este primer estadio son intuitivamente creativos, disfrutan con el arte, la música, el teatro y el lenguaje, y sus dibujos están cargados de color, equilibrio, ritmo y expresividad. Posteriormente el patrón cambia para dar paso a la «etapa literal», en la que el niño empieza a someterse a las normas y convenciones y la creatividad pierde su relevancia. Habrá que esperar a la adolescencia para poder verla aflorar de nuevo de forma evolucionada.



G. Arcimboldo

Milán 1527-1593

Así pues, dada la favorable disposición del niño en esta etapa y su «proyecto inicial» como artista, es un momento idóneo o «etapa sensible» para proveerlo de una formación artística adecuada que lo ayude a desarrollar sus capacidades y a adquirir las competencias que posteriormente le permitan apreciar y disfrutar del arte, ser más creativo o expresarse a través de él.

«También hemos traído unos troncos de pino y uno de mimosa con una forma muy extraña... Podríamos pensar sobre él... En el ordenador tenemos muchas imágenes de las obras de Arcimboldo...»

Las actividades artísticas contribuyen favoreciendo el progreso en las distintas esferas del desarrollo integral: física, cognitiva, socioemocional y creativa:

- *Desarrollo físico.* Proporcionan experiencias y prácticas que favorecen el desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades de motricidad gruesa y fina, ya que involucran a los pequeños de forma física.
- *Desarrollo cognitivo.* El arte refleja lo que el niño sabe o conoce acerca del mundo. Trasladar ideas, conceptos y experiencias al arte supone muchas habilidades de pensamiento: análisis, síntesis, evaluación, concentración, observación, planeamiento, organización, simbolización y aprendizaje de conceptos (forma, color, tamaño, espacio, línea, textura, masa y volumen, y otros elementos artísticos). La educación artística contribuye a favorecer el pensamiento crítico, la formulación y resolución de problemas, y la toma de decisiones. Al igual que el lenguaje y las matemáticas, exige comunicar, manipular, interpretar y comprender símbolos complejos.
- *Desarrollo socioemocional.* El arte ayuda a los niños a aprender sobre ellos mismos y sobre los otros, y a tomar conciencia de su singularidad al expresarse a través de él; los provee de un lenguaje de carácter universal. Es una experiencia emocionalmente agradable, así como una posibilidad de expresar sentimientos, sueños, deseos, convicciones... Al igual que la escuela, el centro de arte es un entorno social en el que se aprende a interactuar positivamente con los demás. Tiene sus reglas de utilización para el grupo y el equipo, y fomenta en el niño la responsabilidad del orden y la limpieza de los espacios, así como del cuidado de los materiales.

- *Desarrollo creativo.* El arte le permite al niño expresar su propia creatividad, originalidad e individualidad. Es una actividad abierta sin restricciones ni límites, susceptible de modificaciones, carente de estructura, en la que no hay respuestas erróneas, y que invita al descubrimiento, la exploración, la experimentación, y la invención.

Por su carácter multimodal, el arte orienta y favorece las inteligencias múltiples del niño: sus habilidades espaciales a través del dibujo y la escultura; las lógicomatemáticas con la interpretación y la audición de música; las físicas por medio de la danza; las interpersonales a través del teatro...

«Son como unas patas... Parece un monstruo... Es un dragón pero hay que hacerle la boca... Yo tengo un libro de dragones... Y yo.»

En nuestro kindergarten, cuando hablamos de arte en educación infantil nos referimos a los *procesos implicados en las actividades de artes visuales, música, movimiento y danza, teatro y literatura*, que desarrollamos dentro del currículo diseñado para esta etapa. En lo que denominamos *ámbito artístico o estético-creativo* de nuestro *Proyecto educativo* perseguimos como fin último que *a través de la integración de sentimientos, pensamientos, percepciones y acciones artísticas, el pequeño tome conciencia de los procesos creativos, los aprecie y participe en ellos como medio para alcanzar el provecho y la satisfacción personal.*

Hablamos, pues, del arte como un lenguaje no restringido a una especialidad artística aislada,

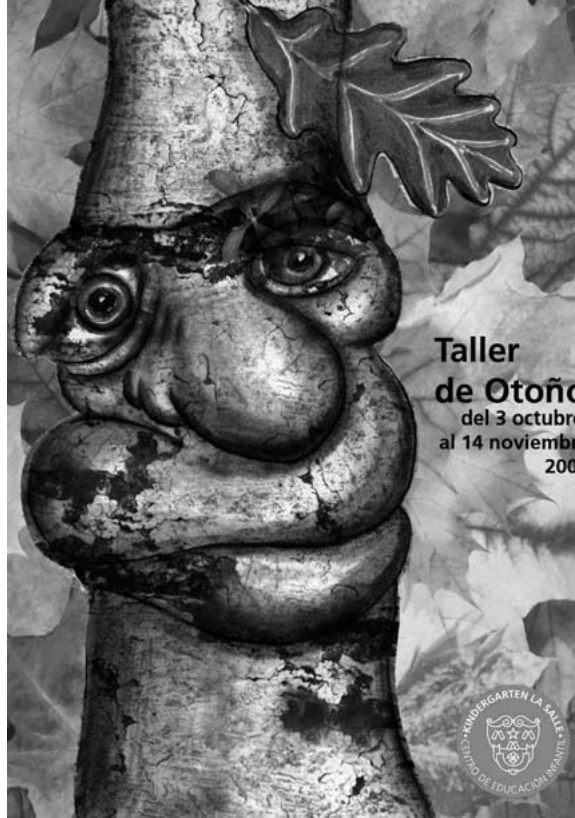
sino abierto a las transferencias y mestizajes de otras disciplinas artísticas y afectado por el contexto y la cultura. Más allá de su condición de lenguaje, hablamos de él como una forma de conocimiento, experimentación y descubrimiento, creación y disfrute. Por último, lo concebimos, además, como un ejercicio continuado, un vehículo de transmisión, un procedimiento que facilite y potencie el desarrollo infantil y los logros en el resto de las materias.

Creamos así un ámbito abierto a todos en el que prevalezcan el proceso creativo sobre la asimilación de conceptos, la libertad sobre la norma, lo elemental sobre lo complejo y la diferenciación sobre la homogeneidad.

«¿Al cortar los troncos nos han salido unas ruedas!... En casa tenéis que inventar algo utilizando un trozo de madera...»

Nuestra tarea continuada es hacer viable este planteamiento general y aplicarlo a la práctica diaria compatibilizando y potenciando los logros en el resto de áreas curriculares. Para ello tratamos de dotar al entorno escolar de *medios personales y materiales* (objetos y espacios) y de *experiencias* que faciliten este propósito.

Así, se procura cuidar la funcionalidad y la estética de los espacios del centro, tanto dentro como fuera del espacio propio del grupo. Se los provee de muy diversos materiales y herramientas para el ejercicio de las actividades y disciplinas. Se diferencian y adecuan las distintas zonas de trabajo de los pequeños para permitir el desarrollo de las actividades. Se forma la sensibilidad de los educadores y



se perfeccionan sus estrategias. Se estudia y se investiga. Se establece un programa abierto y dinámico que propicie un aprendizaje activo y creativo centrado en el niño. Se diseña un esquema básico a partir del cual se genera el programa por medio de mapas conceptuales en los que se ponen en relación todas las áreas en torno a una unidad temática, un taller, un proyecto global y se introducen experiencias emergentes, provocaciones y retos creativos. Se establece un marco de aplicación semanal para definir con precisión las metas y se implica a toda la comunidad educativa en su desarrollo: alumnos, padres y educadores. Se lleva a cabo un seguimiento continuado que se documenta con trabajos,

fotografías y vídeos (www.flickr.com/kinderarte o www.kinderarte.org).

Se exponen las obras y, finalmente, se recopila y organiza la información gráfica del curso y se publica un anuario.

«Necesitamos más cortezas de árboles para arcimboldo... y hojas. Mañana van los de 2º al Jardín botánico. Hay que recordárselo... Estas setas de chocho pueden ser las orejas.»

En el ámbito artístico o estético-creativo, nuestro Proyecto curricular se estructura en cinco áreas: visual, musical, teatral, de expresión corporal y danza, y literaria. Cada área consta a su vez de varios apartados:

Área visual:

- Experiencias sensoriales
- Autoexpresión
- Experiencias estéticas y creativas
- Conocer el arte, los artistas y las variedades de formas y estilos

Área musical:

- Escuchar música
- Cantar
- Hacer música con instrumentos
- Moverse con la música

Área teatral o dramática:

- Creación teatral
- Pantomima



- Improvisación
- Caracterización
- Juego escénico

Área de expresión corporal y danza:

- Conciencia corporal
- Movimientos esenciales
- Expresión creativa
- Integración multisensorial

Área literaria:

- Poesía
- Ilustración
- Relato de historias
- Expresión oral y escrita

De forma más específica, por ejemplo, en el área visual podemos distinguir tres dimensiones: la percepción estética, la expresión creativa

y la valoración estética. Las abordamos por los cauces siguientes:

- *Experiencias sensoriales.* Se le proponen al niño experiencias que le permitan percibir, sentir, apreciar y conceptualizar.
- *Autoexpresión.* Esta actividad, autodirigida por el niño (no estructurada), es una actividad libre que potencia su sensibilidad, sus capacidades creativas, expresivas y comunicativas, la seguridad en sí mismo y en su forma personal y única de comprender el mundo, su equilibrio y su pleno desarrollo, logrando que ponga lo mejor de sí mismo en las tareas que lleva a cabo. Lo decisivo no es el producto o el resultado, sino los procesos de desarrollo personal que las actividades artísticas propician, es decir, la plena identificación con la tarea, la intensificación de las emociones y

los sentimientos, y el descubrimiento creativo del mundo y de sí mismo. Las técnicas disponibles: dibujo, pintura, grabado-estampación, escultura, collage...

- *Experiencias estéticas y creativas.* Se diseñan experiencias emergentes, proyectos globales, multimedia, instalaciones, performances y otras propuestas de arte actual.
- *Descubrimiento del arte, los artistas y las variedades de formas y estilos.* Se presenta un artista o un movimiento artístico a través de imágenes o de forma directa (realismo, impresionismo, abstracto, surrealismo...) y se describen los elementos (líneas, formas, colores, textura, espacio, tonalidades), se analiza la composición (repetición, variación, equilibrio, elementos principales), se interpreta el significado (¿qué piensas que el artista trató de expresar?) y se valora (apreciación personal). Se



amplía el vocabulario artístico utilizando los términos apropiados (textura, simetría, composición, tonalidad, claro/oscurito...). Se pueden adoptar dos tipos de aproximaciones: una partiendo de la historia del arte, analizando: ¿quién realizó esta obra?, ¿cuándo?, ¿dónde? Analizando su contexto y repercusión. Y una segunda describiendo la obra, identificando los detalles y describiendo los elementos para interpretar su significado para el espectador. Se organizan visitas a museos y se invita a artistas a reunirse con los niños.

En la práctica escolar podemos abordar cada disciplina artística de múltiples formas: como una actividad separada, como una actividad orientada a ampliar o reforzar los aprendizajes de otras áreas curriculares, como una superárea que integre otras áreas, como un componente

de una unidad temática, o como una actividad de libre elección del pequeño.

«Los dragones echan fuego... Con las ruedas podemos hacer algo... Tenemos tres sacos de cortezas de árboles. Las piñas pesan 23 kilogramos...»

En función del objetivo y de la actividad propuesta, el enfoque de la instrucción puede basarse en diversos grados de intervención del adulto y de estructura de la tarea.

Así, programamos tareas *dirigidas* en las que interviene el educador de forma directa y se sigue un modelo estructurado; tareas *guiadas* o facilitadoras, sutilmente estructuradas, pero que dejan gran autonomía al pequeño (el maestro presenta un tema, plantea un problema, introduce unos materiales o técnicas nuevas, y el alumno trabaja libremente), y tareas *autodirigidas por el niño*, que son completamente libres, sin intervención y no estructuradas.

Dentro de este planteamiento *no podemos considerar como arte las actividades con una gran carga de aportación y dirección del maestro o con un alto grado de estructura, o que persiguen un determinado producto* (colorear dibujos, recortar y pegar, reseguir dibujos pautados, manualidades para determinadas ocasiones, trabajos artesanos...). Si bien estas actividades favorecen otro tipo de desarrollo como el de la motricidad fina o la coordinación visomanual, carecen de valor artístico y creativo.

Estas son algunas de las estrategias metodológicas que consideramos útiles en este ámbito:

- Organizar la zona de arte como un centro de creación artística abierto a todos los alumnos. Limitar el número de pequeños que pueden acceder a él. Utilizar equipo de



protección (gafas y guantes para clavar, batas para pintar...). Enseñar a los pequeños a compartir los materiales. Establecer la rutina de «limpiar, recoger y ordenar» al finalizar las actividades.

- Estructurar un entorno atractivo y estético en el aula y fuera de ella.
- Ofrecer una gran variedad de audiciones y de instrumentos musicales, de elementos para realizar movimientos creativos (aros, cintas, palos, etc.), de objetos que estimulen la dramatización creativa (disfraces...), de materiales de tipo abierto que impulsen la creatividad (por tener múltiples usos y posibilidades...), de técnicas artísticas en dos y tres dimensiones, y de libros, imágenes y otra documentación de referencia.
- Valorar todos los aspectos del proceso de creación y expresión, y establecer un equilibrio entre dicho proceso y el producto.
- Proponer actividades intrínsecamente motivadoras, apropiadas para el nivel de desarrollo y

orientadas al éxito. Sugerir alternativas cuando el pequeño se sienta estancado o frustrado.

- Proponer actividades que requieran soluciones creativas.
- Involucrar a los pequeños en una rutina diaria de experiencias artísticas (visuales, musicales, dramáticas, lingüísticas, corporales).
- Impulsar la creatividad de los pequeños por muy diversos cauces (nuevas técnicas, fotografías, imaginación, juego simbólico...) y relacionar las experiencias creativas con los conceptos que los pequeños están explorando.
- Evitar crear un modelo de referencia para el pequeño cuando se está enseñando una nueva técnica o procedimiento.
- Aceptar las ideas de los niños y niñas en el movimiento creativo, la expresión artística, la música o la dramatización.
- Hablar sobre arte y utilizar el vocabulario adecuado y diferentes tipos de preguntas para ayudar a los pequeños a describir, analizar, interpretar y juzgar los trabajos artísticos.

- Darles el tiempo que necesiten para sus realizaciones.
- Explorar los materiales antes de entregárselos a los pequeños, prepararlos y diseñar las experiencias contemplando las posibles alternativas. Utilizar materiales de buena calidad. Reciclar materiales. Tener presentes los riesgos (físicos y químicos).
- Enseñar a los niños a respetar y cuidar los materiales.
- Modelar una conciencia estética y favorecer el entusiasmo por el arte.

«Los dragones al final de la cola tienen una flecha. ¿Podemos montarnos en él?»

«No hay que poner más cosas aquí, porque se nos caen las narices...»

«Ya tenemos preparada una obra teatral que se titula El dragón vegetariano, un poema y una danza... El viernes 14 tenemos concierto de viento, exposición de las obras realizadas y merienda de otoño.» ■

El ordenador

nuestro gran aliado

Ixchel tiene el síndrome de Proteus. Síndrome del que se sabe muy poco, ya que hoy en día es todavía un misterio. Y es que hay muy poco investigado, entre otras cosas porque no llegan a 200 las personas que lo padecen.

Lo que sí podemos decir es lo que estamos constatando las personas que rodeamos a Ixchel. Y es que este síndrome le está afectando en su desarrollo personal y mental, y que se va cumpliendo lo poco que se sabe de él. Es decir, que conlleva un crecimiento desequilibrado y por ello las extremidades crecen a un ritmo más rápido que el resto de las partes del cuerpo. Tal es así que, los pies, las manos y la cabeza de Ixchel van poco a poco adquiriendo un mayor tamaño que el resto del cuerpo.

Una experiencia gratificante, fruto del trabajo conjunto de la escuela, la familia y los apoyos extraescolares. Es una historia que relata los progresos de Ixchel, sus sudores, sus ilusiones, sus risas, su tesón y a la vez sus dificultades y su falta de constancia al hacer las cosas –que tantas veces me ha traído de cabeza. Pero sobre todo, es una historia que relata la realidad de una niña de 5 años con necesidades educativas específicas, que, contra todo pronóstico, está aprendiendo a manejarse con bastante autonomía en el ordenador.

Elena Aguilera

Además, estas manos tienen muy poco tono muscular y como consecuencia una escasa destreza manipulativa. Tal es así, que esta niña debe hacer un gran esfuerzo para coger las cosas, el lápiz, recortar, pintar e intentar escribir. Y mucho es lo que ha avanzado, pero, aún así, su grafía es muy desproporcionada y no consigue controlar y dirigir consciente el lápiz.

Ante esta realidad del día a día en la escuela, me planteé que el futuro de esta niña iba a tener que estar ligado a un ordenador, así que me puse a ello.

El comienzo fue muy complicado, ella se ponía muy nerviosa, le costaba manejar el ratón. No localizaba en la pantalla el cursor y menos aún controlar su movimiento.

Pero superado estos primeros obstáculos, hoy es el día en el que podemos decir que el ordenador es nuestro gran aliado. Y es que su uso, si en algo ha sido enriquecedor y ha supuesto un gran avance en el proceso de aprendizaje de Ixchel, ha sido en el descubrimiento de las letras y en el poder escribir sin tener que estar peleándose con los dedos y con el lápiz sin llegar a controlarlo.

Por ello, durante el curso he ido pidiendo a los padres de Ixchel que me fueran dando fotos de la familia, el pueblo, las excursiones familiares, etc.



Con esas fotos he ido preparando distintas presentaciones en Power Point con los que hemos ido trabajando.

Primero el trabajo era el ubicarnos en la foto: dónde, cuándo, quién aparece... en definitiva aprovechar el material para trabajar la memoria, evocando el momento que aparecía en la pantalla, la expresión verbal (no hay que olvidar que esta niña está escolarizada en lengua vasca y la lengua materna es el castellano), la ubicación tempo-espacial, las relaciones familiares y personales que le unen a las personas que aparecen en las distintas fotografías, (tío, primo, amigo...). En resumen, aprovechar al máximo la imagen para trabajar todos aquellos conceptos propios de su etapa escolar.

Una vez trabajados estos aspectos, decidíamos qué es lo que queríamos escribir en la foto, el nombre del lugar que aparecía o el de la persona y nos poníamos a ello. Con mi ayuda, es decir, apoyando fonológicamente aquello que ella quería escribir, ella ha ido localizando las letras y ha ido escribiendo.

Al principio, con mucho sudor y gran cansancio, porque le costaba mucho encontrar las letras, sólo escribíamos nombres familiares y conocidos, más bien cortos y uno por diapositiva. Luego, poco a poco, hemos ido aumentando lo que escribía hasta llegar a escribir frases sencillas. Aunque todavía hoy a veces le cuesta trabajo encontrar alguna letra, entonces te mira y con cara de resignación te dice: «Elena, es que se ha perdido», o “no está, se la habrán llevado”.

Y como se suele decir que para muestra un botón, aquí paso a relataros concretamente nuestro último proyecto. Con él hemos cerrado el trabajo realizado a lo largo de todo un duro pero emocionante curso escolar.

Para realizar la presentación en Power Point de este proyecto final utilicé fotos del carnaval de la escuela. El proceso que seguimos fue el descrito anteriormente. Pero, eso sí, una vez acabado y como final de curso, esta vez preparamos todo lo necesario para compartir nuestro esfuerzo con nuestros amigos y amigas. Así que organizamos el acontecimiento de la siguiente forma:



1. Ixchel escribió una lista numerada en el ordenador (y es que eso de los números también es otro de nuestros campos de batalla) con las personas que íbamos a invitar. Lista que se vio disminuida cuando se dio cuenta de que tenía que escribir todos los nombres ella en el ordenador.
2. Imprimimos la lista.
3. Escribimos una invitación personalizada dirigida a cada uno de los invitados.
4. Imprimimos las invitaciones, que fueron recibidas con gran alboroto por parte de Ixchel. Sobre todo porque para adornar la invitación pusimos un dibujo (un cochecito) que ella eligió y cuando lo vio impreso en la hoja le llamó mucho la atención y, entre risas, decía mirando a la impresora «mira, mira si sale por ahí», «si es el coche».
5. «Recortamos» con gran esfuerzo las invitaciones.
6. Con nuestra lista en la mano, fuimos buscando a cada persona para contarle y darle personalmente nuestra invitación. Trabajo muy



- interesante porque hubo que subir y bajar escaleras unas cuantas veces, además de cumplir todos los protocolos de un encuentro. Es decir, llamar a la puerta, saludar, preguntar por la persona en cuestión, mirarle a la cara y contarle lo que queríamos, esto es, invitarle y todo ello intentando mantener la mirada. Todo esto le supuso mucho esfuerzo, pero también una gran gratificación. Cuando dio la primera invitación se comportó de forma muy tímida y al final era todo felicidad, llegaba, se ponía delante de su invitado con el papel y directamente les decía «que te invito a mi cine».
7. Buscar a la persona a la que hemos entregado la invitación en la lista y tacharla poniendo sobre el nombre una X. Trabajo este arduo para Ixchel, que todavía no ha conseguido escribir una X o –como dice ella– un «cris, cras».
 8. Ensayar la proyección para el día indicado. Es decir, leer y releer lo escrito, organizar y automatizar los movimientos del ratón, ya que en esta ocasión en el Power Point iban a aparecer movimientos a

los que hubo que acostumbrarse. Esto le costó un poco, ya que de repente le daba al ratón y salía una foto de una esquina, se iba y venía, rebotaba o las letras entraban haciendo el remolino que tanto le gusta, ante lo que gritaba contenta y entre risas «mira, mira, Elena, qué salsa». Además veía que en la pared se proyectaba lo mismo que en el ordenador y continuamente decía «mira, si sale lo mismo ahí» y se reía. Así que le dije que ante los invitados/as tenía que calmarse y explicarlo todo, porque ese día era la directora del cine. Y eso le encantó y lo asimiló con mucha rapidez, porque, luego, en cualquier ocasión decía «es que hoy soy yo la directora», «hoy mando yo, ¿a que sí?»

9. Cuando todo estuvo listo, los invitados e invitadas entraron e Ixchel, una vez estuvieron sentados, les dio la bienvenida. Se puso delante de todos ellos y les agradeció su presencia, con los nervios





y la emoción les dijo «gracias a nosotras por haber venido» y levantó el puño en señal de triunfo toda contenta. Todos sus compañeros y compañeras aplaudieron muy divertidos.

10. Se puso ante el ordenador portátil y con el cañón disfrutó de lo lindo enseñándole a sus amigos y maestras su trabajo. Al principio sus compañeros escuchaban en silencio un tanto desconcertados; luego también participaban comentando las fotos e intentando leer lo que aparecía en pantalla.

11. Al final exultante, entre aplausos, se fue otra vez delante de todos sin que nadie le dijese nada y de la forma más natural del mundo, les volvió a dar las gracias bajando una y otra vez la cabeza saludando feliz y volviendo a hacer gestos de triunfo levantando los brazos.

En definitiva, esto es el relato de la experiencia escolar de Ixchel que hoy queremos compartir con todos aquellas personas que apuesten y crean que todos los niños y niñas se merecen una oportunidad. ■

¿Con qué Sirenita nos quedamos?

Si todavía no habéis leído el cuento de «La Sirenita», de Hans Christian Andersen, os recomiendo encarecidamente que lo hagáis. A mí, me hace percibir el olor de algas cuando nos describe el fondo

del mar, y también movimientos suaves del agua cuando se desplaza y tintineos alegres de los juegos de las pequeñas sirenas. Cuando el autor ya nos ha predispuesto a sentir cosas tan sutiles nos habla del alma humana, inmortal y que viaja hasta las estrellas brillantes. Las sirenas, pueden vivir trescientos años, pero no tienen alma y, cuando mueren, se convierten en espuma de la mar. Pero si un ser humano las quiere mucho y se juran amor eterno, entonces el alma entra en su interior.

El hecho de que las películas no se ajusten al texto en el cual se inspiran es normal. Son lenguajes diferentes y cada uno tiene sus condicionantes. Pero lo que es seguro es que si el texto lo coge una gran multinacional, el origen pronto se pierde y, a menudo, solamente quedan las imágenes y, todavía peor, la banalización del texto original. Comparamos, aquí, el caso de «La Sirenita», el cuento de Andersen y la versión posterior de Walt Disney.

trescientos años, para vivir a su lado. Pero el príncipe del cuento de Andersen está un poco entumecido, no se da cuenta de quién le quiere realmente y se dispone a casarse con otra. La sirenita podría recuperar su condición anterior y vivir los casi trescientos años que le faltan si matara al príncipe, pero no lo hace porque le ama. Prefiere aceptar su destino y convertirse ya en espuma de la mar. Para que la historia se acabe un poco mejor, las hijas del

La joven sirenita, que se ha enamorado del príncipe, sacrifica todo aquello que la hace tal como es, todo aquello que la hace sirena, su cola, su voz, su vida en la mar, la posibilidad de vivir

aire la rescatan y así tiene todavía la oportunidad de tener un alma inmortal si durante trescientos años, junto con las hijas del aire, hace el bien a los humanos que lo necesiten.

Por las características de esta historia, yo no la he explicada nunca a niños y niñas pequeños. Creo que es difícil de entender tanta sutilidad y creo que se puede explicar a niños y niñas que ya han pasado de los diez años. Pero nunca llego a tiempo. Cuando la quiero explicar a niños mayores, todos tienen ya el cliché fijado de La Sirenita de Walt Disney, una película basada en la historia de Hans Christian Andersen, que la deforma, la trivializa y traiciona su esencia.

La sirenita de Disney es frívola y ambiciosa. Mucho antes de enamorarse del príncipe quiere subir a la superficie para encontrar tesoros, puesto que ha ido coleccionando los objetos de los

Elisabet Abeyà



humanos que caen al fondo de la mar y quiere tener más. Cree que el mundo de los humanos es más permisivo («Allá no prohíben nada», dice) y se comporta como una jovencita desobediente que no valora su procedencia (el reino del fondo de la mar). El padre aparece como un hombre dominante y autoritario y le pone un cangrejo como vigilante («Necesita un estricto control», dice). Cuando el padre sabe que la hija ha salvado un ser humano entra en cólera y destruye todo lo que encuentra, a diferencia del padre del cuento original que representa el orden del fondo de la mar y no interfiere para nada en la historia de su hija.

En la película, como en prácticamente todas las de Disney, hay una recua de animalitos que cantan y bailan, hablan, ayudan a la protagonista y deciden por ella, que no aparecen para nada en el cuento de Andersen. En cambio, en el cuento, juegan un gran papel las hermanas de la sirenita, que siguen muy de cerca su sufrimiento e intentan ayudarla. El de Disney las transforma en unas presumidas que aparecen sólo a comienzos de la película.

Para que la sirenita pueda ir al mundo de los humanos, necesita tener un aspecto humano. Lo consigue por las artes de la bruja del mar, pero ésta le pone un precio: su voz. En el cuento la bruja corta la lengua de la sirenita y esto está dicho así, sencillamente con una simple frase. Es doloroso, pero el autor no se recrea. En cambio, en la película, tenemos que soporitar imágenes pavorosas de la bruja y una canción que para mí es todavía más terrible que todas las imágenes.

Dice así:



No olvides que tan solo tu belleza es más que suficiente.

Los hombres no te buscan si les hablas, no creo que les quieras aburrir.

Allá arriba es preferido que las damas no conversen a no ser que no te quieras divertir.

Verás que no logras nada conversando, a menos que los quieras ahuyentar.

Admirada tu serás si callada siempre estás, sujeta bien tu lengua y triunfarás.

En esta versión los animalitos cantan dulcoradamente y propician todo el ambiente para que el príncipe bese a la sirenita. (Aquí hace falta un beso, no el amor del cuento original.) Aparecen todos los tópicos:

oscuridad, luz de la luna, etc. También aparece una joven con quien el príncipe está a punto de casarse, pero esta vez es la bruja malvada transformada, que lleva colgada una caracola donde está la voz que había robado a la sirenita. El padre y el príncipe consiguen el final feliz: el casamiento. La protagonista permanece pasiva y se beneficia de la acción de los dos hombres. La película no nos habla del amor, del sufrimiento, de la renuncia, de la lucha individual. Es la simplificación trivial de una historia compleja.

Ya sé que todo el mundo puede adaptar un cuento como quiera, pero la diferencia de impacto entre el cine y el libro es muy desigual. La difusión que ha tenido la película es muy grande y ha conformado el imaginario de gran cantidad de personas. Podéis hacer la prueba. Preguntad a los adultos, padres, madres, compañeros de trabajo, como se acaba el cuento de la Sirenita y veréis como el que se ha impuesto es la versión de Disney, con la sirenita frívola y casada con el príncipe.

Creo que los padres y madres, maestras, canguros, monitores y monitores, antes de poner la película de la Sirenita de Disney a los niños, tendrán que leer el cuento original y después elegir.

¿Qué ponemos al alcance de los pequeños, la poesía o una tosca adaptación?

Yo, si tengo que elegir, me quedo con la magia de Andersen y, es más, me gustaría algún día visitar el fondo del mar. Como que las sirenas viven trescientos años, estoy segura de que todavía encontraré a las hermanas de la Sirenita. ■

Bebeteca

A la hora de crear esta sección de Bebeteca contábamos con algún referente en la región, en

concreto la Biblioteca de Guadalajara, y, por supuesto, en Cataluña, de la mano de Mercé Escardó, la Biblioteca Can Butjosa de Parets del Vallés (Barcelona). Estas bibliotecas llevaban varios años desarrollando con mucho éxito trabajos con bebés y su experiencia nos dio pautas para comenzar a trabajar y nos quitó un poco los miedos.

Aunque no siempre es fácil trasladar, tal cual, una actividad de unas bibliotecas a otras (hay que contar con las diferencias de infraestructuras, de personal, de usuarios...) el contacto con los responsables de bebetecas en otros lugares nos ha ayudado mucho.

En el año 2003 la Biblioteca Pública del Estado en Albacete puso en marcha un nuevo servicio: la Bebeteca. Lo que se pretendía era llegar a un público que, por edad, no podía venir solo a la biblioteca: los niños y niñas de 0 a 3 años.

de 0 a 3 años, destinado a recibirlos, atenderlos y hacerles grata la visita a ellos y las personas que los acompañen (padres, madres, abuelos...). En este espacio, no sólo se encuentran todos los libros seleccionados para ellos, sino también actividades: cuentos, canciones, rimas, nanas, etc., y, por supuesto, con la finalidad de fomentar en ellos el amor a los libros.

El Manifiesto de la Unesco sobre bibliotecas señala que se debe

“fomentar, incluso entre los más pequeños, el goce de visitas familiares a la biblioteca, ofreciéndoles juguetes y juegos, a la vez que libros y grabados”.

Constantina Gallardo

¿Qué es una bebeteca?

Es un espacio dentro de la biblioteca pensado para niños y niñas

Según la definición de Mercé Escardó, bibliotecaria y precursora de las bebetecas en España, la Bebeteca es un

“servicio de atención especial para la pequeña infancia (0 a 6 años) que incluye además de un espacio y un fondo de libros escogidos para satisfacer las necesidades de los más pequeños y de sus padres, el préstamo de estos libros, charlas periódicas sobre su uso y sobre los cuentos, asesoramiento y una atención constante por parte de los profesionales de la biblioteca hacia los usuarios”.

Se trataba de crear un espacio familiar, donde los padres pudieran compartir su tiempo con los niños, en un lugar tranquilo y relajado y en un ambiente lleno de libros previamente seleccionados y adaptados a estas edades.

La puesta en marcha de nuestra Bebeteca suponía:



- La creación de un fondo bibliográfico destinado a este grupo de edad.
- La realización de una serie de actividades orientadas a introducir a los niños y niñas, y a las personas responsables de su desarrollo, en el mundo de los cuentos, las canciones, etc.

Pero como siempre que se quiere desarrollar un proyecto, surgen muchas dudas y algún que otro inconveniente:

1 Falta de espacio: Había que realizar la actividad en la Sala Infantil que ya estaba diseñada para otro tipo de usuarios. Utilizamos alfombras que poníamos y quitábamos y baúles para guardar los cuentos una vez utilizados. La bebeteca se convirtió en una sección nómada dentro de la propia biblioteca.

- 2 Esta falta de espacio también nos limitaba el horario. Los niños solo podían venir a la biblioteca por la mañana y hasta las 12:00, ya que a partir de ese momento se abría la sala al resto de los usuarios.
- 3 Y otra dificultad importante era la falta de personal. Sólo una persona para coordinar la actividad.

Como en otras muchas situaciones todos esos inconvenientes no fueron obstáculo para seguir adelante. Nos preocupaba la acogida que podríamos tener y como difundir este nuevo servicio sin que se nos fuera de las manos.

Objetivos

Con la puesta en marcha de este servicio pretendíamos:

- Acercar los libros y la biblioteca a los niños y niñas más pequeños.
- Intentar que los niños identifiquen el libro como algo que además de información les va a proporcionar placer.
- Hacer partícipes a los padres en esta tarea tan importante para sus hijos, ya que estamos poniendo los cimientos para futuros lectores.
- Hacer de la biblioteca un lugar de encuentro para toda la familia que se reúne en torno a los libros y los juegos.

Material

Al principio la actividad se desarrollaba en la Sala Infantil, con un sistema de quita y pon:

- Una alfombra.
- Dos baúles llenos de libros y algún juguete.



- Estanterías con libros adaptados a estas edades.
- Algún material que nos permitiera escuchar música.
- Marionetas.
- Mucha ilusión.
- Por supuesto, las madres, los padres, las abuelas, los abuelos...

Duración

Una hora aproximadamente, pero sin cronometrar. Estamos hablando de niños muy pequeños y con una capacidad de atención limitada.

Desarrollo

Los niños llegan a la sala con sus acompañantes y buscan su sitio, miran los libros, se mueven por la sala.



Sentados en la alfombra, charlamos y vemos los libros. Cantamos canciones, sobre todo populares, de las que suelen conocer todos los padres y especialmente los abuelos. Contamos cuentos, apoyándonos en el ritmo y la música. Cantamos y jugamos al corro. Por supuesto también tenemos un momento todos los días para escuchar música.

Actividades que se pueden desarrollar de manera puntual

Como nuestra intención era involucrar a los padres y madres en la actividad, a lo largo del curso realizamos una serie de actividades en las que los padres son los verdaderos protagonistas.

Algunas de estas actividades son:

- Participar en el Certamen del "Libro gigante".
- Disfraces para carnaval.
- ¡Juguetes hechos por los padres!, con materiales reciclados.
- Elaboración por parte de los padres del primer libro del bebé.
- Presencia de música en directo, en coordinación con el conservatorio, por lo menos una vez al mes.
- Por parte de los bibliotecarios, elaboración de material de apoyo e información para los padres. Un ejemplo son las guías de lectura.
- Escenificación de cuentos por parte de los padres.
- Charlas orientativas a los padres, por parte de profesionales, sobre distintas materias que sean de su interés.
- Fiestas de Navidad.

Difusión de la actividad

Como siempre que se pone en marcha alguna actividad, es muy importante la difusión de la misma. Nunca sabemos el alcance que puede tener, ni la aceptación por parte de los usuarios.

El primer año, elaboramos un cartel que colocamos en centros de salud, en librerías, en la propia biblioteca y en la calle. El resultado no se hizo esperar y la respuesta fue unánime. Ese mismo año comenzó un grupo de veinticinco niños y niñas, por supuesto siempre acompañados de un adulto.

El segundo año, ya tuvimos que hacer dos grupos y ya no fue necesaria ninguna publicidad. El "boca a boca" fue la mejor difusión.

Y los años siguientes, la demanda ha superado nuestras expectativas, hasta llegar en el último curso a tener que hacer un sorteo entre todas las solicitudes presentadas.

Con todo lo anterior podemos deducir la gran aceptación de la bebeteca por parte de los usuarios. Además tenemos las continuas solicitudes de los padres y madres para que se formen más grupos y amplíemos los horarios.

Colaboración con otras entidades

A lo largo del curso y con el fin de poder introducir nuevos elementos en esta actividad contactamos con otros centros interesados en estos temas y llevamos a cabo una serie de actividades de colaboración.

- *Institutos de Formación Profesional* con módulo de "EDUCACIÓN INFANTIL". Los

alumnos de estos centros hacen una visita para ver en directo la actividad, y al final de curso estos mismos alumnos realizan un proyecto que ponen en marcha en la bebeteca.

- *Conservatorios*. Albacete cuenta con dos conservatorios profesionales de música. No cabe duda de que en estas edades la música ocupa un lugar importantísimo para el desarrollo de sensibilidades y para la estimulación de los sentidos. Procuramos contar con alguno de estos centros y poder disfrutar de la música en directo.
- *Escuelas infantiles*: Una actividad habitual a lo largo del curso es la visita de los alumnos de las distintas escuelas infantiles. La BEBETECA como una actividad extraescolar y por supuesto además de las maestras de los distintos centros, a los pequeños los acompañan sus padres y madres. Muchas veces llegan a desplazarse hasta en autobuses urbanos. Esto nos permite dar a conocer a los padres la biblioteca, aunque en muchos casos vienen de barrios muy alejados. Y además las escuelas infantiles participan en el Certamen de Libros Gigantes que organiza todos los años la biblioteca.

Evolución

A la hora de ver la evolución en estos seis años de la actividad, un dato muy importante es que, si bien al principio no disponíamos de un espacio especialmente dedicado a estos pequeños usuarios, hace dos años se inauguró una sala especial para bebés. Esto supone tener un lugar permanente de encuentro, adaptado a las exigencias de estos usuarios: sillitas,



mesas, estanterías adaptadas a su tamaño con sus libros. Con este espacio, situado fuera de la sala infantil, hemos duplicado el fondo para bebés. Existe un espacio con libros de bebeteca en la sala infantil y ese mismo fondo en la propia bebeteca.

En la Sala infantil se ha creado un fondo dirigido a los padres y las madres, en el que se pueden encontrar libros y revistas especializadas sobre educación, psicología, pedagogía... Este fondo se complementa con revistas especializadas.

La actividad comenzó a desarrollarse un día a la semana, pero, debido a la buena acogida, ha pasado a ocupar dos días con dos grupos distintos de unos veinticinco pequeños cada uno. Se está contemplando la posibilidad de que se forme otro grupo por la tarde dada la gran demanda.

Las edades de los participantes han oscilado entre los cinco meses y los tres años. Prácticamente la totalidad de estos niños ya tienen carné de la biblioteca. Además es una

manera de captar como usuarios a las personas que acompañan a los pequeños a la Bebeteca.

los niños y niñas que han pasado por ella y que ahora mismo son socios de la Biblioteca, y además unos socios muy activos. Aquí encuentran un lugar agradable, donde se lo pasan bien, un sitio que conocen y que les resulta familiar.

Todos los pequeños que han pasado por esta actividad, a lo largo de estos años, disponen del carné de socio y siguen siendo asiduos visitantes de la biblioteca. Además suelen ser usuarios muy autónomos, ya que se conocen muy bien el fondo.

También participan en la actividad de Cuentacuentos.

Según los padres y madres de estos niños y niñas, después de pasar por la bebeteca, la adaptación en la escuela es mucho más fácil y menos traumática. Conocen muchas de las canciones que cantan en la escuela y además están acostumbrados a escuchar.

Otra prueba del éxito de esta actividad es la lista de espera de niños y niñas que de un año para otro desean participar.

Valoración de la actividad

A lo largo de estos cuatro años que lleva funcionando la Bebeteca son muchos

Al ser una actividad continuada a lo largo del curso, con los mismos pequeños, nos permite comprobar su evolución con el paso de los meses. No hace falta saber hablar para pedir una canción o un cuento. Hay pequeños que, cuando comienza la actividad, necesitan del apoyo del adulto para estar sentados y que, cuando terminamos en junio, salen con su libro debajo del brazo.

Muchos padres y madres nos comentan que gracias a sus hijos, ellos han descubierto la biblioteca.

Además, esta actividad ha facilitado el acercamiento a la biblioteca de otros grupos de niños y niñas que viven en zonas alejadas de la misma, pero que a través de la visita realizada por la escuela infantil han podido conocer esta casa y además que la conozcan sus padres.

Por supuesto, de cara al futuro, hay muchas cosas que pulir, mucho que mejorar. No nos falta entusiasmo ni ganas de hacer cosas nuevas.

Lo más reconfortante, y lo que de verdad nos queda a los bibliotecarios y bibliotecarias que nos dedicamos a esto, es la cara de los niños y niñas cuando les cuentas un cuento o les cantas una canción. O cuando ven a sus padres sentados en el suelo contándoles una historia, o los ven jugando al corro. O cuando ven a Papá Noel que viene a la biblioteca y les trae regalos.

No cabe duda de que la biblioteca siempre será para estos niños y niñas un lugar agradable –los hay que aprenden a andar en la propia biblioteca– en donde encontrarán cosas que les harán su vida más divertida, un lugar accesible en el que se sentirán como en casa. ■

Conversando con...

Juan Peralta

¿Qué recuerdos tienes de tu infancia?

Hay una frase que para mí lo significa todo: “La patria de uno es su infancia”. Lo que soy, lo que he hecho a lo largo de mi vida, en gran medida se fraguó en esa etapa. Mis primeros años los pasé en dos pequeños pueblos de la provincia de Jaén. En uno de ellos, La Puerta de Segura, di mis primeros pasos y descubrí las primeras sensaciones de alegría, miedo y placer en contacto con un mundo de privaciones (años de las posguerra civil) y de miedos. Mis padres me enseñaron a “no perder el tiempo” y a sacarle el máximo provecho a todo aquello que cayese en mis manos. Ambas enseñanzas repercutirían posteriormente en algunos de los proyectos que he llevado a cabo como educador.

Juan Peralta nos recibe con agrado en el Museo, ocupado como siempre en sus labores de documentación y rodeado de libros y objetos que nos trasladan a otra época, a otra escuela.

La escasez de recursos que había en aquella época, hizo que agudizásemos el ingenio para fabricarnos nuestros propios juguetes o artilugios para combatir el frío en las escuelas.

Suponemos que la escuela a la que fuiste en tus primeros años sería un fiel reflejo de la época. ¿No es así?

Por supuesto. Recuerdo que mis padres me mandaron a una escuela de párvulos que regentaba un particular, sin titulación alguna, y al que pagábamos una pequeña cantidad de dinero o en especie, es decir, alimentos para que pudiese

Mari Cruz Gómez

sobrevivir. Aquella escuela no tenía mobiliario propio, ya que cada uno de los niños teníamos que llevar una silla y una mesa de nuestra casa. Allí, en aquel espacio, pequeño, oscuro, frío y húmedo, aprendí a deletrear las vocales y a saber lo que significaba la frase “la letra con sangre entra”.

Si tuvieses que definir la escuela de tu infancia con dos palabras, ¿cuáles utilizarías?

Frío y miedo. El frío en aquellos años en nuestras casas y en las escuelas era horrible. Recuerdo que en Puente de Génave, cuando íbamos a la escuela en invierno nos llevábamos una lata, con asa, a modo de brasero para poder calentarnos. El miedo era algo propio en unos niños que veían al

maestro como una persona autoritaria y triste, dotada de la autoridad que le venía por el poder que le confería la palmeta o la vara. Teníamos miedo a equivocarnos cuando nos preguntaban la lista de los Reyes Godos o la tabla de multiplicar; teníamos miedo a llegar tarde a clase o a cometer una pequeña travesura, porque sabíamos que el castigo era ejemplar: de uno a cinco palmetazos en la palma de la mano o a quedarnos encerrados en la escuela a mediodía, sin comer, y atados con una cuerda al respaldo del pupitre. No estoy exagerando, son experiencias que vivíamos en la escuela de Don Pedro, el cura.

Sin embargo, algo de positivo tendría aquella escuela. ¿No es cierto?



Por supuesto. No todos los maestros utilizaban el castigo físico como método disciplinario ni todas las escuelas eran tristes y lúgubres. También fui con maestros que me enseñaron a querer las cosas pequeñas de nuestro mundo, a respetar a los mayores, a cultivar mi curiosidad por todo lo desconocido, en definitiva, a vivir la aventura del aprendizaje en contacto con el entorno y con nuestros semejantes. Eran maestros dotados de la autoridad que da el saber y el amor al alumno.

A lo largo de tu vida profesional, has participado en tareas de innovación educativa y formación del profesorado, además de crear dos museos etnográficos, uno de cultura popular campesina, y otro de la infancia. ¿Influyeron en ello las vivencias de tu infancia?

El concepto de escuela que ha imperado en todas mis actuaciones ha estado relacionado con la relación con el medio en el que estaba enclavada. Por ello, los dos proyectos de museos surgieron en el seno de la comunidad educativa, como Proyectos de Innovación Educativa aprobados en su día por el Ministerio de Educación y Ciencia. En el caso del Museo Etnográfico de Tiriez se trataba de implicar a padres y vecinos de dicho lugar en el rescate de la cultura popular como objeto de estudio para los escolares y como medio de poner en valor sus señas de identidad. En el segundo caso, o sea, el Museo del Niño, se pretendía abordar el estudio de la historia de la escuela en Castilla-La Mancha, y concretamente en Albacete, como experiencia pionera en España, pues, a partir de aquella fecha, 1987, surgirían otros proyectos similares en el resto del país.

¿Has encontrado muchos apoyos por parte de las distintas administraciones a la hora de desarrollar el proyecto del Museo del Niño?

La verdad es que no todos los que habrían sido necesarios. Ahora, cuando el museo depende de la

Perfil de Juan Peralta Juárez

Tiene una dilatada carrera en pro de la innovación e investigación educativa a través de múltiples proyectos educativos y diversas publicaciones, habiendo realizado a lo largo de casi cuarenta años una extensa tarea de recopilación y conservación de elementos de la cultura tradicional educativa.

En sus primeros pasos como maestro a finales de los 60 ya demostró su talante innovador en el campo de la educación así como su interés por el medio ambiente y el patrimonio. En su primer destino, el pueblo albaceteño de Tiriez, desarrolló su primer proyecto de apertura del centro al entorno. Aquella actividad ya le valió un premio del Ministerio de Educación. Desde entonces su carrera se ha caracterizado por el estudio y la investigación relacionada con la educación, la infancia y la etnografía.

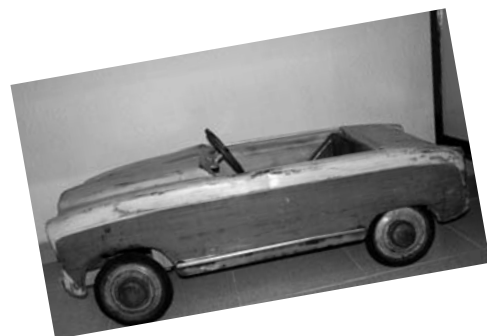
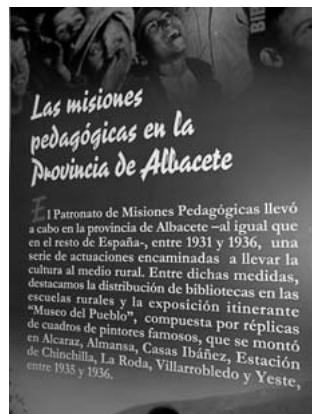
Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha, los apoyos son más visibles, pero hasta este momento he tenido que luchar contra muchas dificultades: falta de espacio, falta de recursos personales y económicos, etc. Si no hubiese sido por el constante aliento de la Asociación Cultural "Museo del Niño", formada por un grupo de profesores que desde el primer momento respaldaron esta idea, habría sido muy difícil haber llegado hasta aquí.

Fuera de las aulas ha sido cofundador del Movimiento de Renovación Pedagógica de Albacete y coordinador del colectivo Montearagón. Además ha participado como ponente en varios centros de profesores de toda España, ha sido formador de formadores y asesor de formación durante 18 años en el Centro de Profesores de Albacete. Sus conocimientos se han visto plasmados en varias publicaciones sobre formación del profesorado y sobre estudios que tiene que ver con la Historia de la Educación.

Estos años de laboriosa actividad han estado jalonados por numerosos reconocimientos a nivel nacional. Su dilatada experiencia ha dejado como principales frutos el Museo Etnográfico de Tiriez y el Museo del Niño en Albacete, un centro que se puede considerar como el único museo de la infancia de España que reúne material relacionado con la educación, la familia y la infancia marginada.

¿Cuáles son los principales problemas que tiene actualmente el Museo del Niño?

Ante todo, dos: el primero la falta de un espacio digno y adecuado para dar cabida a todos sus fondos; el segundo, la falta de personal para poder desarrollar adecuadamente todas las tareas inherentes a un museo. El primero de ellos está en proceso de solución a través del proyecto de rehabilitación y ampliación del antiguo colegio



General Primo de Rivera para convertirlo en sede del Museo del Niño. El segundo problema, espero que se solucione lo antes posible por parte de quien es titular del museo, es decir, la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha. Hay que tener en cuenta que actualmente sólo estoy yo para hacer todas las tareas: conserjería, catalogación de fondos, montaje de exposiciones, búsqueda de materiales... y dirección.

¿Tiene mucha aceptación el Museo del Niño dentro de la comunidad educativa?

Bastante. Nos visitan cada año gran número de centros escolares de Murcia, Alicante, Cuenca, Ciudad Real y Albacete, principalmente. Además, a través de la página web (museodelniño.es) recibimos miles de visitas de todo el mundo, especialmente de Latinoamérica, y sobre todo del mundo de la educación.



Sabemos que el Museo del Niño, además de hacer referencia al mundo de la educación infantil, también incide en lo que son otros aspectos del mundo del niño: el juego, la familia, los niños de la calle y la literatura y el cine infantil, entre otros. Pero, ¿por qué aspectos habría que destacar este museo?



Fundamentalmente por su centro de documentación. Aparte de los más de 18.000 objetos que tiene inventariados y catalogados relativos a la historia de la educación y de la infancia, el Museo del Niño posee cinco bases de datos informatizadas con miles de documentos sobre la historia de la escuela en Castilla-La Mancha y de los problemas de la infancia en el mundo. Gracias a estos fondos, cualquier investigador que lo desee puede acercarse hasta aquí para realizar trabajos de cualquier índole, como ya ha ocurrido con varios profesores que han hecho sus tesis y tesis de carrera o doctorados consultando sus fondos. ■

Presentación del libro***Viviendo el barrio haciendo escuela 0-6 años*****a cargo de un grupo de trabajadores de la Escuela Infantil Municipal Arlequín, de Granada**

El jueves 26 de Marzo tuvo lugar en la Casa de los Tiros la presentación del libro *Viviendo el barrio, haciendo escuela de 0-6 años*, una presentación más pero en un ambiente algo distinto al habitual en un acto de estas características: la sala de la Cuadra Dorada, y sus alrededores (escaleras, entrada, patio) se vieron llenos de unos espectadores muy especiales: niñas y niños de menos de 8 años que acudían a la presentación de ese libro junto con su familia, porque en realidad era *su* libro, ya que, si bien ellos no lo habían redactado, sí habían sido los verdaderos protagonistas del mismo: sus actividades, sus intervenciones, sus descubrimientos, su particular forma de ver e interpretar su barrio son el verdadero núcleo del mismo, como así nos lo atestiguan las fotos que en él se recogen y pudimos ver durante la presentación, y sus intervenciones, propuestas y comentarios que el libro nos muestra.

Porque eso es básicamente lo que pretenden los autores, el equipo de la Escuela Infantil Municipal ARLEQUÍN de Granada: lograr que los propios niños y niñas sean los protagonistas de su educación. Y eso supone una metodología de trabajo distinta, enormemente participativa entre todos los miembros de la escuela: equipo educativo, familias y niñas y niños. Porque la educación la entienden como una tarea compartida.

En la presentación intervino en primer lugar Pablo García Túnez, psicólogo y primer director del Patronato Municipal de Educación Infantil (actualmente Fundación Granada Educa), y como apuntó Maite Chamorro directora actual de la escuela y presentadora del acto, referente fundamental del equipo de escuela. Él recordó el maravilloso poema de Antonio Machado que, cantado por Paco Ibáñez pudo escucharse en el acto: “Era un niño que soñaba un caballo de

Nuestra portada

El pequeño conejo blanco, en versión de Xosé Ballesteros, publicado por Kalandraka, se divulgó como cuento popular portugués, si bien su origen es angoleño. El ilustrador Oscar Villán moldea de modo imborrable las imágenes: el gran cabezón negro del búfalo, con sus cuernos blancos, su perfil rojo para el hocico, sus ojos descaradamente cobardes, su cencerro y sus diminutas patas, viva imagen de la fuerza, en contraste con la avispada simpatía del conejo de agudas orejas, y preocupadísimas cejas, tan blanquitos enhiesto y sonrosado, y esa hormiga tan negra como el toro, pero mucho más entrañable, ya sea por sus cuatro patas rayadas, ya sea por su actitud amistosa. Son tres personajes en una sola imagen, pero la correlación de fuerzas es explícita...



cartón...”, y describió en forma de cuento soñado la experiencia realizada por esos niños y niñas. Describió la forma en que, acompañados por sus maestras y maestro fueron haciendo su particular acercamiento al barrio, su descubrimiento y redescubrimiento del mismo: cómo descubrieron su suelo, e incluso lo que hay debajo de él; como descubrieron sus tiendas y sus calles; el olor y el color de las flores que llenan las ventanas de las casas, y que llevaron a la escuela para que desde los bebés pudieran aprehender también algo del barrio; cómo descubrieron los distintos lugares del barrio y las recogieron en fotos, que luego, ya en la escuela, hacían que niñas y niños de 1 año quisieran *entrar* por el arco de las pesas reflejado en la pared; cómo toda la

escuela compraba frutas en los puestos de su particular plaza larga del patio de la escuela, o cómo reprodujeron esa misma plaza en maqueta con mil detalles hechos por ellos mismos; o cómo reprodujeron el “Arco de las pesas” usando como medida el propio cuerpo, traspasado a muñecos: “de ancho tiene 7 niños = 7 play móvil”.

Intervino también en el acto Francisco Fernández Palomares, profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, especialista en sociología de la escuela, quien hizo reflexionar a los presentes sobre la importancia del trabajo de los profesionales que el libro refleja y la importancia del trabajo realizado con el espacio al que pertenece la escuela, con su barrio.

Intervino así mismo Mónica López Alonso, Ingeniera de Caminos, actualmente profesora de la Universidad de Granada y presidenta de la AMAPA de la escuela, que expuso desde el punto de vista de las familias cómo fueron implicándose en el trabajo realizado llegando a tener una experiencia realmente importante para su integración en la escuela y en el desarrollo de sus hijas e hijos.

Y, por último, y como no podía ser menos, intervinieron algunos de los verdaderos protagonistas del libro, niñas y niños que participaron en el proyecto durante su estancia en la escuela y que ahora tienen entre 6 y 8 años: Mario Harleux Bono, Andrea Jiménez Teruel, Manuel López Galán, Pablo Mancheño Burgos, Candela Giles Martos, que

con su particular forma de expresión compartieron con los presentes sus recuerdos.

Un libro por tanto que narra una experiencia de arraigo en un barrio, el Albayzín granadino.

Un libro que reivindica la importancia de tejer conocimientos y emociones con el entorno y que refleja una forma de trabajar y entender la escuela y la infancia de cero a seis años como un proceso continuo de descubrir, dialogar y aprender en comunidad. Un proyecto de una escuela infantil que cree en los niños y niñas, que entiende su trabajo como una tarea compartida con las familias y con su contexto más cercano, el barrio, y que apuesta y defiende la necesidad de escuelas infantiles públicas y de calidad.



Keizaburo Tejima:
El cielo del cisne,
Barcelona: Juventud, 1992.

La narración comienza describiendo el invierno de los cisnes que han volado desde las lejanas tierras del norte hasta Hokkaido (la isla más septentrional de Japón). La primavera está a punto de llegar y cuando la primavera abre el cielo los cisnes emprenden el vuelo y vuelven al norte, a su casa.

Sin embargo, un joven cisne ha enfermado y su familia espera a que sane. Pero el tiempo pasa, la primavera florece y el jefe de familia sabe que han de volar para vivir. El dilema es terrible y la tristeza de la separación es infinita, pues el cisne enfermo no puede volar. Allí se queda solo, triste y enfermo. Sin embargo la familia vuelve. El amor es más fuerte que cualquier instinto, el amor vale más que la vida. El enfermo, feliz y reconfortado, muere, rodeado de los suyos, tranquilo.

El tratamiento que se da a la muerte es bastante raro en la literatura infantil, pues, normalmente, cuando se

trata este tema muere el abuelo, el perro, etc. En este caso podríamos decir que muere el que no tendría que morir, o sea, uno de los jóvenes. La enfermedad y la muerte están tratadas sin tapujos, destacando, además, que también mueren los jóvenes.

Al final de la narración se plantea una especie de “vida del espíritu” del cisne muerto, que acompaña y reconforta a la triste familia. Sólo la poesía y las bellísimas descripciones del texto pueden expresar la esperanza de la familia que ha perdido a su hijo.

Es un libro que enriquece nuestra sensibilidad, provoca placer estético y abre nuestro horizonte a esos cielos amplios de los cisnes. Este clásico de la literatura infantil está lleno de esperanza y de ternura.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

El proyecto *Medrando sans* comienza en el curso 2007-08 con el objetivo de promover hábitos saludables relacionados con la alimentación y la actividad física entre los niños y las niñas de educación infantil. Se trata de una iniciativa conjunta de la Consejería de Sanidad y la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, de la Xunta de Galicia.

La primera acción consistió en el envío a todos los centros públicos, que contarán con educación infantil, de un lote de 12 cuentos en gallego en los que se trataban temas relacionados con la alimentación, hábitos saludables de actividad física y cuidado del cuerpo. Esta docena de libros se acompañó de la publicación *Medrando sans de bocado en bocado... de xogo en xogo*.

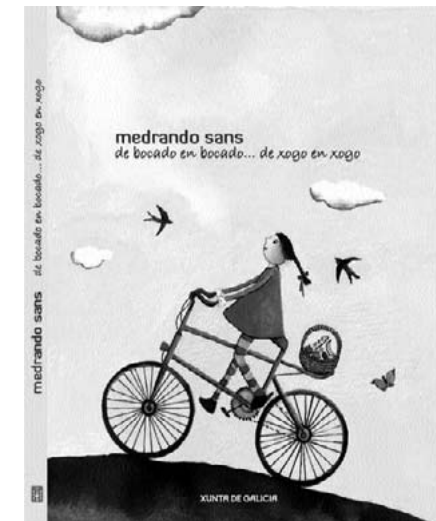
La buena acogida del material hizo visible la necesidad de emprender nuevas iniciativas, así:

- Se envió a los centros una nueva selección de cuentos con esta temática.
- Se publicó una convocatoria de premios para la elaboración de secuencias didácticas que promovieran la adquisición de hábitos saludables relacionados con la alimentación y el

ejercicio físico. Sabedores de que en el día a día se están realizando experiencias de gran interés y valor pedagógico, experiencias que, por otro lado, merecen ser conocidas por todo el profesorado y la comunidad educativa.

Fruto de esta convocatoria nace una nueva publicación *Medrando sans de bocado en bocado... de xogo en xogo. Experiencias de aula* donde se recogen las secuencias premiadas.

XUNTA DE GALICIA. CONSELLERÍA DE SANIDAD Y LA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA:
Medrando sans de bocado en bocado... de xogo en xogo



Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____
 Nombre: _____
 Dirección: _____
 Código Postal: _____
 Población: _____
 Provincia: _____
 Teléfono: _____
 Correo electrónico: _____
 NIF: _____

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

Precio para 2009 (IVA incluido):

España: 47 euros
 Europa: 57,11 euros
 Resto del mundo: 60 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción

Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

□□□□

Entidad

□□□□

Oficina

□□

Dígito control

□□□□□□□□□□

Cuenta/libreta

Firma del titular

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

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

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

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

Consejos Autonómicos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

Ilustración de portada: Óscar Villán

Impresión: IMGESA
 Alarcón, 138-144.
 08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)

Depósito Legal: B-19448-90
 ISSN: 1130-6084

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

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

P.V.P.: 7,90 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea
 de Atención a la Infancia



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

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