

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
in-fan-cia
educar de 0 a 6 años

2005

91

MAYO
JUNIO

La LOE El anteproyecto de la nueva Ley Orgánica de la Educación tiene dos grandes cualidades. Es una ley marco, con arreglo a lo que corresponde a un Estado moderno en el cual la educación es competencia autonómica. Es también una ley que recupera la LODE, la ley del derecho y la democratización de la educación, y deroga la ley que fue mal aplicada y aquéllas que eran un retroceso o una rémora.

Pero pese a estas dos grandes cualidades tiene un gran defecto: poca valentía política para extender y profundizar el derecho a la educación y su democratización, como propugna la LODE, que impregna todo su planteamiento general. Es una ley prisionera del corporativismo de las organizaciones sociales y laborales, y con la inercia de particularismos propios de gobiernos autonómicos. Está también influenciada por un malestar social real, pero muy influida por la política, que los medios de comunicación han jugado, de sesgar los resultados académicos, como también de sobredimensionar comportamientos poco cívicos de algunos adolescentes. La nueva ley sigue impregnada de un concepto de educación que va de arriba abajo.

Es poco optimista, muestra poca confianza en la mayoría silenciosa de maestras y familias que todos los días

hacen realidad, en la escuela y en el instituto, su confianza en los niños y los jóvenes. Y en la educación, entendida como aquello que nos hace humanos. Son ellos, maestros y familias, quienes podrán contribuir a hacer realidad los cambios que la educación y la escuela exigen a una ley para el siglo XXI.

Para la educación infantil se mantiene esta dualidad de fondo en su planteamiento. La LOE reconoce nuevamente que todo niño se educa desde su nacimiento, y por lo tanto reconoce que tiene derecho a la educación, pero cuando desarrolla esta primera etapa educativa no ataca a fondo todo cuanto de negativo se ha desarrollado en leyes, decretos y políticas estos últimos años.

En educación infantil la ley se muestra prisionera de las posiciones más rancias, miopes y corporativas del panorama social, sindical y político. Reconocer el derecho a la educación en la ley comporta desarrollar en ella todos aquellos artículos que, respetando cada autonomía, garanticen este reconocimiento, y no es así.

No sólo se divide la etapa 0-6 en dos ciclos, cosa que la experiencia ha demostrado que resulta negativa, tanto para el primero como para el segundo ciclo, sino que el primer ciclo puede ser desmenuzado. Se reconoce que para educar a los

niños de 3 a 6 años se necesitan maestras y maestros, profesionales social y laboralmente reconocidos y correctamente preparados, pero, para los niños de 0 a 3 años, la exigencia profesional disminuye, cuando hoy en día la ciencia sobre el desarrollo humano afirma que los tres primeros años de la vida son los fundamentales.

Para la educación infantil ningún artículo de la ley hace referencia al número de niños que tiene que haber en cada grupo, cuando sí que lo hace para la escuela obligatoria. El anteproyecto tampoco garantiza que toda atención extrafamiliar a los niños se rija por esta ley. Son dos cuestiones básicas para garantizar una calidad mínima en la educación de los niños de estas edades.

Reconocer un derecho no es hablar de él, exige garantizarlo, y esta ley en educación infantil no lo hace. Había que tenerlo muy claro y ser valiente para saltar todos los obstáculos que en los últimos años han ido configurando la educación infantil, y más cuando este gobierno ha sido muy valiente en otras cuestiones que parecían imposibles, cosa que ha generado confianza. Es preciso esperar que, en el trámite que aún debe seguir la LOE antes de ser aprobada, tanto el gobierno como el Parlamento sean capaces de reconducir el tema, porque es el futuro del país lo que está en juego.

Página abierta	Un espectáculo de manos visto desde Dinamarca	Rikke Horup Andersen, Nanna Max Christensen	2
Educación de 0 a 6 años	Las aportaciones de la Teoría de Piaget a la investigación del juego infantil	Maitte Garaigordobil	4
	Espacios para la infancia	Isabel Cabanellas, Clara Eslava	10
Escuela 0-3	El rincón de las construcciones	Aiora Madariaga	18
	Botellas de colores	Montse Riu	24
Buenas ideas	Jugamos con la imagen digital	Grupo de Informática de Rosa Sensat	30
Títeres	Títeres con material recuperado	<i>Infancia</i>	31
Escuela 3-6	Todos jugamos con todos	M. Cascón, E. Carregal, C. Guerrero, A. Serén	32
	Cosas de mi tierra	J. Moiche-Das Neves, C. Moreno, M. Pérez, R. Quintana	36
Infancia y sociedad	Jugarse por la paz	Rocío Fernández, Celina Del Felice	40
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca	sumario		47

Un espectáculo de manos

visto desde Dinamarca

Estudiantes de prácticas danesas visitan España para conocer cómo trabajan las maestras y los maestros. No salen de su asombro al contemplar repetidas veces la falta de autonomía de los pequeños en las escuelas y de diálogo con los estudiantes en la universidad.

Hemos pasado tres meses de estudio en España. El objetivo de nuestra visita ha sido tener una visión sobre cómo trabaja un maestro español comparado con el trabajo de un «pedagogo» danés y cómo trabajan los diferentes centros en el Estado español.

Nosotras somos de Dinamarca y estamos en el cuarto trimestre de nuestros estudios de pedagogas. Nuestra formación dura tres años y medio.

Durante nuestra estancia hemos estado adscritas a la universidad, donde hemos asistido a diferentes cursos. El curso más importante era un seminario organizado especialmente para nosotras. Trataba sobre el sistema educativo español y se nos ofreció la oportunidad de visitar diversos centros.

De entrada, nos extrañó descubrir que hay un currículum para niños de tres a seis años.

En el seminario, al hablar del currículum, pudimos escuchar la palabra «enseñanza» en relación a niños de tres a seis años. Aparte de eso, pocas veces oímos palabras como «juego libre» y «participación en las decisiones». La razón de nuestra sorpresa radica en el hecho de que en Dinamarca consideremos estos últimos términos muy importantes para las niñas y los niños.

Rikke Horup Andersen, Nanna Max Christensen

En Dinamarca no tenemos currículum para los pequeños de tres a seis años; sólo para la primaria obligatoria y la escuela secundaria de primer grado, o sea, para chicos y chicas de seis a dieciséis años. Para la educación infantil, cada centro se marca sus objetivos, entre los cuales, la autonomía tiene un papel importante para el trabajo pedagógico.

La primera visita que hicimos fue a una escuela tres a dieciséis años. Pasamos un día con los pequeños de tres años y otro con los de cuatro.

A las 9 de la mañana nos encontramos con todos los niños. Todo se hacía de modo muy silencioso y tranquilo, a pesar de que había unos veinticinco pequeños en el grupo y un solo maestro.

En Dinamarca hay cuatro maestras para veinticinco niños.

Sin salir de nuestra sorpresa, veíamos cómo los niños y niñas seguían las instrucciones del maestro, sin gritos ni ruidos. Durante una hora entera niños de tres años permanecían sentados escuchando las explicaciones sobre Vivaldi y su música. Algunos de los pequeños estaban muy inquietos en sus sillas, mientras que otros estaban inclinados sobre las mesas.

Dos niñas bromeaban, pero una mirada de la maestra hizo que dejaran de hacerlo. Había muchas cosas diferentes de Dinamarca. Los pequeños no podían dirigirse libremente al maestro, sino que tenían que levantar la manita si algo les venía a la cabeza. Entonces esperaban pacientemente su turno.

También nos sentimos sorprendidas al ver cómo las maestras son quienes escogen qué deben hacer los pequeños durante todo el día. A los niños y niñas, no se les brinda ninguna oportunidad de elegir con quién y a qué quieren jugar. Incluso es el maestro quien les da los juguetes.

Nos pareció que en la jornada de los niños estaba todo muy estructurado: ahora tenemos una hora de música, ahora una hora de arte, y después salimos a fuera tres cuartos de hora, luego comemos, dormimos, etc.

Suponemos que eso debe de ser necesario en este tipo de estructura, o sea, cuando hay tan pocos adultos para hacerse cargo de los niños.

Visitamos otras escuelas del mismo estilo y por ello hemos sacado esta impresión.

Sabemos que tenemos que ir con cuidado de no generalizar a partir de lo que hemos visto en nuestras pocas visitas a diferentes instituciones. Según nuestra opinión, y dentro de nuestra manera de entender las cosas, parece como si todo cuanto hacen los niños tuviese que tener un significado y tomar un sentido, que además concuerda con lo que aparece en el currículum. Un aprendizaje que

en cierto modo es impuesto a los niños.

La mayor parte del tiempo las maestras escogen por los niños y suponemos que de este modo se pierde buena parte de la experiencia del autoaprendizaje, cómo el pequeño desarrolla su independencia y la confianza en sí mismo y cómo aprende la manera de expresar las inclinaciones y las aversiones y se acepta que tenga estos sentimientos.

Todas estas cuestiones acapararon buena parte de nuestra atención durante nuestra estancia.

Nos pareció que el maestro era una autoridad a la que no tenías que discutir. Por más extraño que parezca, nuestro punto de vista quedó confirmado en la universidad, donde asistimos a una clase de estudiantes que habían de obtener el título de maestras este verano.

La mayoría de estudiantes tenían unos veinte años y habían ido a la escuela toda su vida. También en la universidad se notaba un claro respeto por los profesores. Pero en este respeto había también una gran dosis de temor: eso era muy obvio.

Los estudiantes, durante la clase, hacían un gran esfuerzo para responder correctamente a las preguntas. Desde un principio

quedaba claro qué respuesta tenían que dar, y, generalmente, las preguntas admitían sólo una respuesta.

Una vez más esto nos sorprendió. ¿Dónde estaba el diálogo entre el profesor y los estudiantes, el diálogo, tan importante, en el cual puedes intercambiar puntos de vista y, de este modo, aprender?

Preguntamos a algunos estudiantes qué pensaban de esta forma de enseñar. La mayoría de ellos estaban muy descontentos, pero no tenían el coraje de decírselo a los profesores. No se daban cuenta de que sólo salir de la clase lo abocaban todo.

Todo esto nos hizo reflexionar sobre cómo asumir la responsabilidad de nuestra educación.

Como pequeño detalle, creemos que es una falta de respeto para los estudiantes, en tanto que personas adultas que son, colgar sus notas en un tablón de anuncios a la vista de todo el mundo.

Desde nuestro punto de vista, los estudiantes no eran estudiantes, sino alumnos, debido a su actitud pasiva con respecto a su formación. Aparentemente parecían acrílicos, porque no expresaban su descontento con respecto al modo de enseñar del profesor. Vimos el peligro de que las estudiantes,

cuando finalmente hagan de maestras, enseñen exactamente del mismo modo en que se les ha enseñado a ellas toda su vida, porque no conocen ninguno más.

¿Cómo es posible expresarte claramente tú mismo, cuando otros han escogido por ti durante toda tu infancia y juventud? Desde nuestro punto de vista, los niños y niñas no son tratados como individuos y no se respetan su persona y sus necesidades; parece como si el currículum fuese lo más importante.

En las clases de la universidad vimos el resultado de esta manera de enseñar desde la infancia. Comparado con Dinamarca, parece ser que el trabajo del maestro es más estructurado y organizado en España. En Dinamarca aparece más fluctuante y a veces desordenado. Pero hay tiempo para jugar, jugar y jugar. Estamos trabajando con niños y no con ordenadores que necesitan programarse.

Pese a nuestras opiniones críticas hacia la enseñanza de los niños pequeños y el currículum, disfrutamos de una estancia agradable e interesante.

Y conocimos una buena cantidad de aspectos positivos en las instituciones que visitamos. ■

Las aportaciones de la Teoría de Piaget



a la investigación del juego infantil

Teoría del Egocentrismo: El juego como asimilación de la realidad al «Yo»

En *La formación del símbolo*, Piaget expone una gran parte de sus conclusiones sobre el juego infantil. Plantea que el juego es pura asimilación, que cambia la información conforme a las exigencias del individuo. Sitúa al juego en el momento asimilador en el que el individuo relaciona lo que capta con sus experiencias previas y lo adapta a sus necesidades.

Piaget (1945/1979)

estudia la psicología del juego infantil como parte orgánica de su teoría del desarrollo intelectual, planteando que la inteligencia es una forma de adaptación al entorno y que el juego es básicamente una relación entre el niño y el entorno, un modo de conocerlo, de aceptarlo, de modificarlo, de construirlo. Este psicólogo expone una gran parte de sus conclusiones sobre el juego infantil en su obra *La formación del símbolo en el niño* planteando que el juego es pura asimilación consistente en cambiar la información de entrada de acuerdo con las exigencias del individuo, es decir, sitúa al juego en el momento asimilador en el que el individuo relaciona lo que capta con sus experiencias previas, adaptándolo así a sus necesidades.

Maite Garaigordobil

La determinante del juego para Piaget es el momento de la asimilación, el equilibrio variable entre «lo real» y el «Yo», que marca el proceso evolutivo de la inteligencia. El juego comienza en el momento en el que la asimilación supera la acomodación.

Su tesis enfatiza el papel del juego en el desarrollo intelectual, afirmando que las actividades lúdicas son instrumentos para investigar cognoscitivamente el entorno.

Además considera que a través del juego el niño construye y desarrolla las sucesivas estructuras mentales.

Este psicólogo propone una clasificación fundamentada en la estructura del juego, que sigue estrechamente la evolución genética de los procesos cognoscitivos, es decir, de las estructuras del pensamiento del niño. Según sea la estructura del pensamiento en cada etapa del desarrollo, así será su juego, ya que éste no es sino la asimilación de la realidad conforme a la estructura del pensamiento.

Desde esta panorámica evolutivo-cognitiva elabora su clasificación del juego (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Tipo de juego y estructuras del pensamiento en Piaget

Período del desarrollo	Estructura del pensamiento	Tipo de juegos
Sensoriomotriz (0-2)	Pensamiento de acción. La interacción con el medio se basa en la acción.	Juegos Sensoriomotrices
Preoperacional (2-6)	Pensamiento representativo. La interacción utiliza los nuevos recursos simbólicos. Al principio el pensamiento es mágico y no se basa en la realidad o la experiencia.	Juegos Simbólicos (individuales/colectivos)
Operaciones concretas (6-12)	Pensamiento reflexivo (razonamiento). Los problemas de las relaciones perceptibles o concretas entre los objetos, se resuelven mediante el uso la lógica.	Juegos de Reglas

Juegos sensoriomotores o de ejercicio (de 0 a 2 años)

Piaget opina que casi todos los comportamientos que se han estudiado a propósito de la inteligencia son susceptibles de convertirse en juego cuando se repiten por «asimilación pura», es decir, por simple placer funcional. Cuando el niño está adquiriendo afanosamente el control sobre sus movimientos, y aprende a coordinar sus gestos y sus percepciones con los efectos de los mismos, su juego consiste con frecuencia en repetir y variar movimientos, obteniendo su placer a partir de su dominio de las capacidades motoras y de experimentar el mundo con el tacto, la vista, el sonido... placer que experimenta por ser capaz de repetir acontecimientos y provocar efectos:

«El juego procede por relajación del esfuerzo adaptativo y por medio del ejercicio de actividades, por el sólo placer de dominarlas.» (Piaget, 1945/1979)

Los juegos de ejercicio son, ante todo, placer, que se deriva de los nuevos poderes adquiridos, por el dominio de sus capacidades, por el «placer de ser causa». Estas actividades se realizan cuando el niño es capaz de hacer que se repitan acontecimientos descubiertos al principio de forma casual. En este sentido será juego la repetición de una conducta aprendida (ahora sin esfuerzo), sólo por el placer de darse el espectáculo de su poderío, por el «placer funcional de someter el universo».

En el período sensoriomotor la imitación prolonga la acomodación, siendo el juego el que prolonga la asimilación, y será la asimilación puramente funcional la fuente de los juegos de ejercicio. Desde esta perspectiva, el juego sería el momento subsiguiente al aprendizaje de una función que tiene de suyo un carácter anabólico asimilador y penoso. Una vez conseguido el aprendizaje, habrá gozo en el ejercicio, será el juego que libera la atención, que se opera con gozo, facilidad y placer funcional. Para Piaget (1945/1979) el comienzo del juego se produce cuando surgen las acciones en las que predomina la asimilación, excluyendo por ello los juegos funcionales con el propio cuerpo de los primeros meses.

Este momento lúdico asimilador es observado en distintos estadios del período sensoriomotor (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Estadios del período sensoriomotor y características del juego en Piaget

Estadios	Características del juego
Primer estadio. Estadio de los reflejos (0-1 mes)	No considera juegos a los ejercicios del reflejo.
Segundo estadio. Reacciones circulares primarias (1-4 meses)	Si todas las reacciones circulares primarias no presentan este carácter lúdico, la mayor parte de ellas se continúan en juegos. Ahora, repite lo casual y ésta repetición es la actitud precursora del juego.
Tercer estadio. Reacciones circulares secundarias (4-8 meses)	Ahora repite con intencionalidad <i>post actum</i> , dándose una imitación sistemática y de los movimientos visibles de su cuerpo. La acción sobre las cosas se torna en juego, siendo fuente de un placer funcional, «el placer de ser causa y provocar efectos».
Cuarto estadio. Coordinación de esquemas secundarios (8-12 meses)	En este se observan dos novedades: 1.) Aplicación de esquemas conocidos a situaciones nuevas, susceptibles de ejecutarse por el placer de actuar, sin esfuerzo de adaptación. Tira obstáculos por placer, sin intención de coger lo que hay detrás. 2.) La movilidad de los esquemas le permitirá combinaciones lúdicas. Se da una ritualización de esquemas que sacados de un contexto adaptativo son jugados. El niño realiza los gestos habituales de iniciación al sueño, sin embargo, éste ritual lúdico aún no es símbolo, porque aún no hay conciencia de ficción, de hacer «como sí», ni diferenciación clara entre significante y significado.
Quinto estadio. Reacciones circulares terciarias (12-18 meses)	Estadio de la «experiencia para ver», de la imitación sistemática y exploración de lo nuevo. Los juegos se convierten en tales. Las ritualizaciones lúdicas avanzan en el sentido del simbolismo, pero aún no hay conciencia del «como sí».
Sexto estadio. Invención de nuevos medios (18-24 meses)	Ahora se opera la transición del juego motor al juego simbólico. El símbolo lúdico se destaca del ritual bajo la forma de esquemas simbólicos, gracias a un progreso decisivo en el sentido de la representación. La investigación de la imitación sugiere a Piaget la idea de que el modo de pensar naciente es la imitación interiorizada, es decir, que al interiorizar la acción, el niño la hace mental, pudiéndola así reproducir en ausencia del objeto, de este modo surge la simbolización: «La aplicación de esquemas a objetos inadecuados y la evocación por placer caracteriza el comienzo de la ficción».

Cuadro 3. Fases y evolución del juego simbólico en Piaget

Apogeo del Juego simbólico (2-4 años)	Declinación del Juego simbólico (4-7 años)
<p>A los 2 años el símbolo es muy egocéntrico (una caja de cerillas puede representar cualquier cosa, una casa, un elefante...) como lo es el pensamiento del niño, esto es, no requiere casi proximidad visoperceptiva entre significado y significante. Después de la forma de transición constituida por el «esquema simbólico» en la que el niño se limitaba a hacer «como si» de sus acciones habituales (hace como que duerme, come, se lava...) aplica esquemas simbólicos a otros objetos (hace comer, dormir... a su muñeco). Este paso separa definitivamente el símbolo del ejercicio sensoriomotor, y lo proyecta como representación independiente.</p> <p>En este nivel de desarrollo observa otra forma de juego complementaria a la anterior. Ahora «proyecta esquemas de imitación sobre objetos nuevos» pero estos son tomados por imitación en lugar de pertenecer al conjunto de la acción propia (hace como que lee o telefonea...), para más tarde proyectarlo (hace leer o telefonar al muñeco). En el siguiente nivel no sólo imita conductas de otros, sino que se va a identificar con lo que representa (hace como si fuera un gato, una campana...).</p> <p>A partir de los 3 años el juego simbólico se enriquece notablemente y se impregna de gran imaginación: «Se construyen escenas enteras y complejas, que van de la simple transposición de la vida real hasta la invención de seres imaginarios». Esta nueva capacidad va a dar lugar a 3 tipos de combinaciones lúdicas donde aparecen deseos reprimidos de la realidad que se satisfacen en el juego:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Combinaciones Compensatorias</i>: El niño realiza ficticiamente lo que se le ha prohibido, lo que no puede realizar en la realidad. 2) <i>Combinaciones Liquidatorias</i>: No sólo compensa situaciones desagradables, también las asimila, y en cierto modo, supera al reproducirlas simbólicamente. Acepta situaciones que le provocan miedo gracias a la trasposición simbólica que modifica el contexto (juegos de médicos). 3) <i>Combinaciones Anticipatorias</i>: Marcan formas extremas de simbolismo lúdico, cuando se refleja la dirección del pensamiento adaptado. En estas combinaciones anticipa de alguna manera los resultados de su acción (le han dicho que tenga cuidado con las ortigas y juega a que se picó). <p>Al hilo de estas observaciones propone que la función del juego simbólico es asimilación de la realidad al «Yo», y que esta actividad tiene un importante valor catártico que favorece el restablecimiento del equilibrio afectivo del niño.</p>	<p>Progresivamente, el símbolo presenta un carácter menos egocéntrico y se transforma en la dirección de representación imitativa de la realidad. El niño se acerca más a lo real y el símbolo llega a perder el carácter de deformación para tornarse en simple representación imitativa de la realidad (utilizará un tren de juguete para representar un tren).</p> <p>Ahora se observan tres nuevos caracteres que diferencian los juegos simbólicos de este estadio en relación al anterior:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Orden relativo a las construcciones lúdicas: Ahora las combinaciones simbólicas van a ser coherentes en cuanto a la secuencia y orden de los hechos en el juego de papeles. 2) Preocupación creciente por la veracidad de la imitación exacta de lo real. 3) Comienzo del simbolismo colectivo propiamente dicho con diferenciación y adecuación de papeles. <p>Entre los 7 y los 12 años las construcciones simbólicas son cada vez menos deformantes, estando cada vez más cercanas al trabajo adaptado: «A medida que el niño se adapta a las realidades físicas y sociales, se dedica cada vez menos a las deformaciones, y a las trasposiciones simbólicas, porque en lugar de asimilar el mundo a su «Yo», progresivamente somete éste a la realidad».</p> <p>El símbolo declina a medida que el niño se adapta a la realidad, porque en lugar de asimilarla a su «Yo» progresivamente se somete a ella, por tres razones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Porque el niño encuentra cada vez más interés en la existencia verdadera, y por lo tanto la asimilación simbólica se vuelve cada vez menos útil, encontrando otros medios para liquidar, compensar. 2) Además, el simbolismo de varios puede engendrar la regla y, por lo tanto, hace posible la transformación de los juegos de ficción en juegos de reglas. La socialización transformará el símbolo en la dirección de la imitación objetiva de lo real. 3) Porque en la medida en que el niño intenta someterse a la realidad, en lugar de asimilarla, el símbolo deformativo se transforma en imagen imitativa y la imitación se incorpora a la adaptación inteligente o afectiva. Este simbolismo colectivo dará lugar a la regla, ya que el deseo de jugar para representar con otros conduce al establecimiento progresivo de reglas de conducta.

Juegos simbólicos (de 2 a 7 años)

Estos juegos aparecen en el último estadio del pensamiento sensoriomotriz y declinan al final del período preoperacional hacia los 7 años, con importantes transformaciones cualitativas en este proceso. Se caracterizan por hacer «como si» con conciencia de ficción y por la utilización de símbolos propios. El niño adquiere la capacidad de codificar sus experiencias en símbolos y puede recordar imágenes de acontecimientos. Comienza a jugar con los símbolos y las combinaciones de éstos, finge que lleva un nido de huevos apilando canicas en un sombrero...

Al estudiar el juego simbólico, Piaget enuncia su «Teoría del Egocentrismo». En su opinión, este tipo de juego representa el pensamiento egocéntrico puro y ahora el egocentrismo deforma la realidad. Así, el juego simbólico es una de las manifestaciones de esta peculiaridad del pensamiento infantil, y la asimilación simbólica (supeditación de la realidad a la idea egocéntrica) la fuente de este tipo de juego. En relación a la función del juego simbólico considera que es ante todo «asimilación de la realidad al Yo por medio de la ficción simbólica» (Piaget, 1945/1979), es decir, el niño deforma la realidad en función de sus necesidades del momento, y en este proceso va asimilándola progresivamente.

En un trabajo posterior, Piaget e Inhelder señalan que el juego simbólico tiene por función defender el «Yo» infantil de las acomodaciones obligadas a la realidad, considerando que el símbolo es el idioma afectivo, personal e individual del niño que constituye el medio fundamental de esa asimilación egocéntrica: «El juego simbólico señala el apogeo del juego infantil... El niño obligado a adaptarse incesantemente a un mundo social de mayores, cuyos intereses y reglas siguen siendo exteriores, y a un mundo físico que aún no comprende, no llega a satisfacer las necesidades afectivas e intelectuales de su Yo en estas adaptaciones... Resulta por lo tanto indispensable a su equilibrio afectivo e intelectual disponer de un sector de su actividad, cuya motivación no sea la adaptación a lo real, sino lo contrario, la asimilación de lo real al Yo» (Piaget e Inhelder, 1969/1984).

Así, por el juego transformará lo real a las necesidades de su «Yo»: «En el juego simbólico la asimilación sistemática se traduce en una utilización particular de la función semiótica consistente en construir símbolos a voluntad para expresar lo que en la experiencia vivida no podría ser formulado y asimilado

por los medios del lenguaje» (Piaget e Inhelder, 1969/1984). Para ambos investigadores el lenguaje es un instrumento de adaptación que no le permite al niño expresar las necesidades y las experiencias de su Yo. El juego simbólico tiene para Piaget una gran trascendencia para el desarrollo intelectual del niño porque considera que este juego es la primera manera de simbolizar del niño y que con él se inicia y desarrolla la capacidad de simbolizar, que se haya en la base de las puras combinaciones intelectuales.

En los juegos simbólicos que ocupan de los 2 a 7 años se observan dos etapas diferenciadas por la evolución que cursa la naturaleza del símbolo. El período de 2 a 4 años señala el apogeo del juego infantil siendo habitualmente un juego individual, con un simbolismo egocéntrico, y, el período de 4 a 7 años está caracterizado por el juego colectivo y la simbolización que se transforma progresivamente en representación imitativa de la realidad (ver cuadro 3). Además, dentro del período preoperacional, Piaget presta atención a los juegos de construcción a los que considera juegos, pero se cuestiona si las construcciones son juego, imitación o trabajo espontáneo. En su opinión, estos juegos están a caballo entre la acomodación y la asimilación, constituyendo la transición entre el ejercicio, el símbolo, la regla y las conductas adaptadas.

Juegos de Reglas (de 7 a 12 años)

Los juegos de reglas aparecen en el segundo estadio (de 4 a 7 años), pero sobre todo se constituyen de los 7 en adelante, subsistiendo durante toda la vida. Se caracterizan por estar estructurados en base a reglas objetivas cuya trasgresión constituye una falta. Para Piaget, a diferencia del símbolo, la regla implica relaciones sociales y una regularidad impuesta por el grupo, siendo una falta la violación de la misma. Los juegos de reglas son definidos como juegos de combinaciones sensoriomotoras (carreras, lanzamiento de canicas...) o intelectuales (cartas, damas...), con competencia de los individuos y regulados por un código (Piaget, 1945/1979). En esta etapa, el niño ha comenzado a comprender ciertos conceptos sociales como cooperación-competición, está empezando a ser capaz de trabajar y pensar más objetivamente, y por ello las actividades lúdicas se estructuran en base a reglas objetivas que pueden implicar actuaciones de grupo. En su opinión, a pesar de que estos juegos de reglas muestran una mayor adaptación a la realidad, con todo son juegos, y predomina el momento asimilador, ya que estas reglas y su cumplimiento no son un equivalente pleno de la

adaptación de la inteligencia a la realidad. Actúan de un modo sustitutivo, y de ahí su carácter lúdico. Sin embargo, a medida que predomina la realidad objetiva y se va superando el egocentrismo infantil, el juego propiamente como tal modelo asimilador va cesando.

Piaget (1932/1974) estudiando «el juego de canicas» (lanzar un objeto para sacar canicas fuera de un cuadrado), analiza el modo en que los niños de diversas edades se representan el carácter obligatorio de las reglas, su autonomía a la hora de crear nuevas, es decir, la conciencia de las reglas y la práctica de las mismas (ver cuadro 4).

Sintetizando las aportaciones de Piaget a la investigación del juego (Garaigordobil, 2003) se puede concluir que Piaget desde su «Teoría del

Egocentrismo» considera que el juego es asimilación de la realidad al «Yo» y de sus observaciones se desprende que:

- El juego es pura asimilación consistente en cambiar la información de entrada de acuerdo con las exigencias y necesidades del individuo (asimilación).
- A través del juego el niño construye y desarrolla las sucesivas estructuras mentales.
- Las actividades lúdicas son instrumentos para investigar cognoscitivamente el entorno.
- Existe un paralelismo entre el juego y el pensamiento, pudiendo clasificar los juegos en función de las estructuras mentales subyacentes a los mismos: «juegos sensoriomotrices, simbólicos y de reglas». ■

Cuadro 4. Estadios de evolución en la práctica y en la conciencia de las reglas en Piaget

Práctica de las reglas	Conciencia de las reglas
<p><i>Motor Individual (0-2/5 años)</i></p> <p>El juego es individualizado, cada niño juega solo, y no hay reglas colectivas, incluso cuando juegan dos a la vez, lo hacen uno al lado del otro, pero cada uno va lo suyo. No se coordinan unos con otros.</p> <p><i>Egocéntrico (2-6/7 años)</i></p> <p>Se inicia el momento en el que el niño recibe del exterior el ejemplo de reglas codificadas, es decir, cuando puede percibir de algún modo el exterior. Imitando estos ejemplos el niño juega todavía individualmente, sin uniformizar sus diversas formas de juego. No obstante, continúan jugando centrados en sí mismos, y cuando lo hacen juntos pueden ganar todos al mismo tiempo, sin preocuparse en absoluto por codificar otras normas.</p> <p><i>Cooperación Naciente (6/7-11 años)</i></p> <p>Progresivamente se va teniendo más en cuenta al otro, cada jugador intenta ganar a sus compañeros y aparece la preocupación por el control mutuo, por la unificación de las reglas. En este estadio, Piaget pedía a dos jugadores que explicaran las reglas que habían utilizado, observando que explicaban normas diferentes, aunque en el juego concreto podían ponerse de acuerdo.</p>	<p><i>Regla No Coercitiva (0-2/5 años)</i></p> <p>La regla no es coercitiva ya sea porque es puramente motriz, o porque se sigue inconscientemente como un ejemplo interesante y no como una realidad obligatoria. Si bien los jugadores no tienen intención de seguir las reglas, al proponerles alguna norma, pueden seguirla como algo interesante.</p> <p><i>Regla Sagrada (5/6-11 años)</i></p> <p>La regla progresivamente va a ser considerada sagrada e intangible, de origen adulto y de esencia eterna, y no se puede transgredir de ninguna manera.</p> <p>Bibliografía</p> <p>GARAIGORDOBIL, M. (2003): <i>Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad</i>, Madrid: Pirámide.</p> <p>PIAGET, J. (1974): <i>El juicio moral en el niño</i>, Barcelona: Fontanella. (trabajo original publicado en 1932)</p> <p>PIAGET, J. (1979): <i>La formación del símbolo en el niño</i>, México: Fondo de cultura económica. (trabajo original publicado en 1945)</p> <p>PIAGET, J. (1976): <i>Seis estudios de Psicología</i>, Barcelona: Barral. (trabajo original publicado en 1964)</p> <p>PIAGET, J. e INHELDER, H. (1984): <i>La psicología del niño</i>, Madrid: Morata. (trabajo original publicado en 1969)</p>

Espacios

para la infancia

...De muy niño, en Orio, donde he nacido, mi abuelo solía llevarme de paseo a la playa. Yo sentía una enorme atracción por unos grandes hoyos que había en la parte más interior. Solía ocultarme en uno de ellos, acostado, mirando el gran espacio solo del cielo que quedaba sobre mí, mientras desaparecía todo lo que había a mi alrededor...

Es necesario establecer un nexo con la cultura infantil que desvele la multiplicidad de interacciones que los niños y niñas construyen con su entorno, que permita observar la riqueza y el potencial de la experiencia del espacio acercándonos a su interpretación desde el juego como clave.

Jorge Oteiza nos ofrece, desde su infancia, el recuerdo de la vivencia de un intenso diálogo con el espacio. Éste se ocupa por la mirada que atraviesa el cielo y lo transita haciéndolo suyo con la fuerza que, desde la protección del hueco, se expande hasta lo más amplio «mientras desaparecía todo lo que había a su alrededor», en una toma de conciencia de su propio yo. Su memoria se une a la de tantos otros artistas que nos develan fragmentos de su infancia que, como señales, nos inducen a observar las relaciones entre los niños y su espacio, donde emergen actitudes simultáneamente básicas y llenas de matices: un mundo sumamente rico en el que deseamos sumergirnos e indagar desde las formas de sentirlo y habitarlo propias y diversas de la infancia.

Isabel Cabanellas, Clara Eslava ¹

El olvido de los sentidos vitales del espacio

Encontramos que la dimensión esencial del espacio, su principio vital en constante transformación y recreación, no aparece con suficiente fuerza en el mundo de la educación a pesar de las experiencias e investigaciones realizadas, que constituyen un verdadero bagaje con el que enfrentarse al carácter abierto y aleatorio de las preguntas y respuestas en este ámbito. Las aportaciones de Lilianne Lurçat, los recientes estudios en Alemania sobre las escuelas Montessori y las de Froebel, el enfoque crítico de U. Lange², o los trabajos realizados en las Escuelas de Reggio Emilia bajo la inspiración de Loris Malaguzzi³, así como su actual seguimiento en Cataluña y Navarra, o por Walter Fornasa en Bergamo, son algunos de los planteamientos que nos permiten dar un enfoque a nuestro acercamiento y nos ayudan a encontrar nuestras preguntas.

Quizás debamos asumir la dificultad que conlleva enfrentarse al carácter relacional entre los agentes y disciplinas que intervienen, afrontar incluso la imposibilidad de llegar a valoraciones «generalizables» o conclusiones «definitivas», cuestiones que pueden haber llevado al abandono y alejamiento de estos «sentidos vitales del espacio» en el medio escolar, en sus programaciones y objetivos. Sin embargo, irreductible y



*En cuanto surge la interacción que devuelve al niño el reflejo de sus acciones, éste vive una intensa emoción:
La arena está ahí, ofreciendo todas las posibilidades de su plasticidad receptora de huellas, como materia en transformación.
Acción, percepción y emoción forman un continuo.
El niño se pone en contacto directo con el territorio y vive su espacio, emergente desde su propio cuerpo, desde el movimiento de sus brazos, desde el sentimiento de la materia, la luz, o el frío y calor de la arena.*

trasgresor, el juego con el espacio se infiltra de manera imprevista en la práctica diaria a través de la sensibilidad y creatividad de las propuestas de muchos educadores. Cuando los espacios de la escuela se convierten en objeto de manipulación y transformación, se producen aprendizajes que no constan en los contenidos escolares: Un proceso de toma de conciencia del niño en relación a su entorno, la adquisición de un conocimiento de su territorio, la construcción de sus espacios y el descubrimiento de nuevos vínculos emocionales en ellos, interiorizando sus experiencias desde la acción.

Redescubrir el encuentro del niño con el espacio

«Nuestra búsqueda esta marcada por el deseo de encontrar qué vínculos primigenios se establecen entre el niño y su espacio desde los que se pueda interrogar recíprocamente, con fuerza o con ingenuidad, a las evidencias del mundo con el que vivimos.»⁴

Es necesario establecer un nexo con la cultura infantil que desvele la multiplicidad de interacciones que los niños construyen con su entorno, que permita observar la riqueza y el potencial de la experiencia del espacio acercándonos a su interpretación desde el juego como clave, intuyendo que puede ser una estrategia común entre nosotros, los

observadores, y los niños, a los que conduce a una profunda comprensión del espacio.

Incorporando factores como la acústica, el tacto o el olor propio de la materia, el niño recrea sus propios espacios ensoñados, imaginarios, metafóricos, sociales, y construye sus ámbitos como experiencias, como campos de actuación y de encuentro con «lo otro», desarrollando vivencias del espacio complementarias al desarrollo de la orientación, o la apropiación motora del mismo. En los primeros años de vida, se inicia el descubrimiento y dominio del propio cuerpo, se crean metáforas corporales desde las primeras experiencias de observación, se hacen adquisiciones sensorio-motrices y perceptivas, se experimenta y descubre el mundo exterior, en un desarrollo de lo afectivo y social. El espacio de lo afectivo, como sugiere Wallon⁵, es «el trasvase al espacio ambiente de una sensibilidad íntima» al desbordar el propio espacio postural que marca los límites fronterizos del sentimiento y de la acción; acción que permite al ser humano poner en correspondencia una parte de su cuerpo con la dirección correspondiente: brazo izquierdo con la dirección izquierda, brazo derecho con la dirección derecha, parte anterior con la dirección delante, es decir, con el sentido que la acción y por ende el espacio permitan construir. Se trata de un continuo ejercicio de ubicación y



*El niño conoce el territorio en un proceso de mutua construcción:
Las «hierbas del campo» son aquello que mira, que pisa y dobla.
Son hierbas que rozan, pinchan, acarician o se enganchan.
Son hierbas que interpretan al viento que las mueve,
que se agarran a la tierra al tirar de ellas, que miran al sol con los pétalos
que él contempla o arranca en un juego transgresor.
El territorio «abierto» se reconoce e interioriza
sin perder su vínculo emocional con el muñeco,
objeto con el que construye su espacio inmediato.*

trasvase del propio yo con el mundo, un saber dónde y cómo estoy en relación al entorno y metafóricamente en relación de sentido con los demás.

Entendemos por lo tanto que el espacio concreto del aula se puede transformar mediante las relaciones creadas entre sus ocupantes, o por las conexiones que establezcamos entre los objetos, activando un espacio «virtual» que emerge y desaparece con el juego que lo crea, generador de campos diversos de emoción.

Interpretar desde indicios

El ámbito nos devuelve nuestra propia postura como en el juego del frontón la pelota vuelve según la fuerza y dirección con la que es enviada. Este «trasvase de una sensibilidad íntima al espacio» no debe verse expresado de forma unidireccional, sino desde la reciprocidad que supone que las estructuras de ese espacio permitan un acoplamiento con las del ser que lo habita. Ambos se modifican mutuamente en un encuentro que posibilita la construcción del ámbito del niño con el entorno:

una «fábrica de metáforas» nacidas de la experiencia vivida. Vivencias primigenias como pueden ser el espacio materno, el hueco afectivo, o espacios que marcan una potencia o un dominio, se interpretan como sentimientos de sentirse albergado o albergante, dominante o perdido, oprimido o sujeto... envuelto, encerrado o expandido.

No se trata de definir posiciones como coordenadas de situación «x, y, z» en el espacio, sino de encontrar qué tipo de referencias pueden funcionar como receptoras de los posibles datos significantes del entorno con los que el niño construye en cada momento su espacio, su ámbito, no sólo desde sus recorridos funcionales, sino desde su deambular, su andar aparentemente «errático», su transformación simbólica, sus tiempos... Se trata de asimilarlo con sentimientos vividos: sentir cómo varía el espacio con los cambios de luz o con la introducción de un nuevo elemento, sentir nuestras fronteras, emocionales, físicas, socio-afectivas e intelectuales en empatía con el carácter sensible del espacio.

La escuela debe ofertar la posibilidad de recrear sus espacios desde la acción de los niños y proponer un campo de experiencias que permitan transformarlos. Estos procesos suponen una toma de conciencia, un



El arquitecto Aldo Van Eyck, ya en el año 1956, en el texto «When snow falls on cities», nos muestra cómo, cuando la nieve cae en las ciudades, el niño se apodera de ellas. Aunque, de manera efímera, surge «la región de lo intermedio», donde la materia plástica de la nieve permite a los niños reinterpretar el entorno urbano como espacio de juego dejando en él sus huellas.

«Espacio y tiempo» se redescubren como «lugar y ocasión», requiriéndose para ello la interacción con el sujeto, corazón en movimiento en el interior de la arquitectura, que Eyck interpretará en sus proyectos y áreas de juego y que testimonia documentando fotográficamente este juego popular.

aprendizaje que facilita el pasaje de lo meramente natural vivido a lo conocido consciente. Aprendizaje cuyo estudio frecuentemente se pierde en clasificaciones o etapas evolutivas sobre el desarrollo de relaciones espaciales lógicas, reduciendo la cuestión a sólo una de sus partes, la que, desde nuestra inseguridad adulta, hemos creído capaces de medir y cuantificar.

¿Cómo descubrir la riqueza potencial de los espacios intermedios, los espacios entre objetos, interpersonales, afectivos, posturales, mentales?

Nombrar de nuevo y renunciar a las palabras instituidas

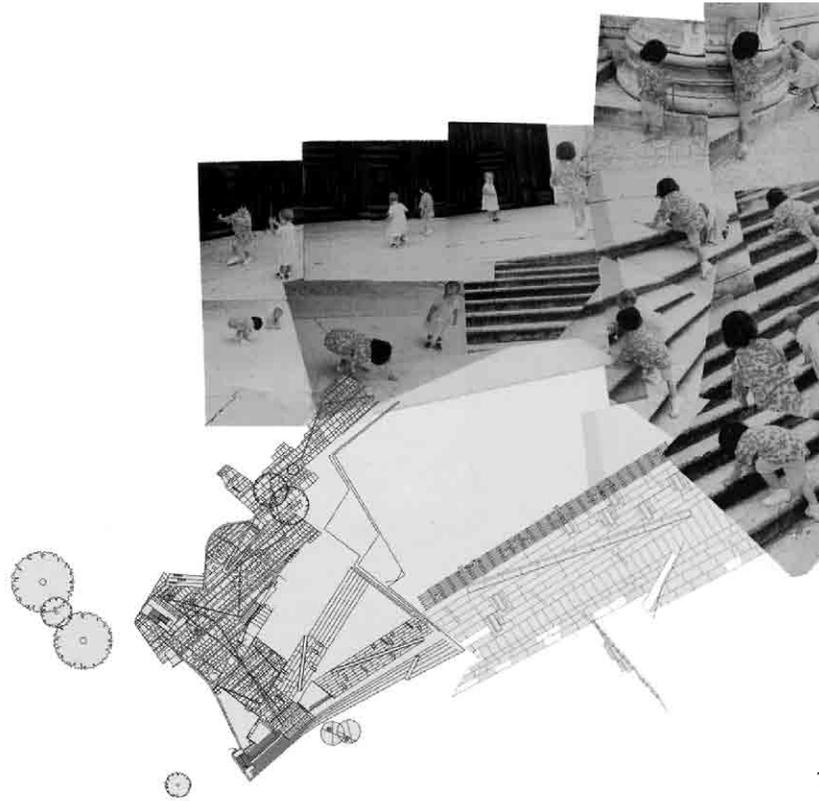
La búsqueda educativa implica estar dispuestos a hacer evolucionar nuestros propios planteamientos y ser conscientes de que no podemos tomarlos como «verdades instituidas», implica el intento constante de observar sin juicios previos para ser eficaces en nuestros propósitos investigadores. Podemos entender metafóricamente este viaje investigador como un retorno a aquellas primeras vivencias aun innombradas de la infancia a través de la cual vemos el reflejo de un mundo primigenio

desde el que sentir nuestras raíces. Los términos instituidos pierden la riqueza de su sentido original y empañan la nitidez del reflejo que buscamos: se deforman las perspectivas y se envuelven falsamente los conceptos. Renunciemos a términos que han perdido sentido para volver a los factores originarios que subyacen en cada pregunta. Desnudemos de palabras las acciones que buscamos para recuperarlas de nuevo, transformadas.

Hace años, iniciamos el proceso de «nombrar de nuevo» con el término «garabato», que



etimológicamente supone algo falto de significado. Actualmente, ya está aceptado denominar a los garabatos «primeros grafismos infantiles», dando así valor a la acción del niño. En este momento, buscamos des-nudar de palabras instituidas las acciones educativas e infantiles en torno



7

El arquitecto Enric Miralles juega a renombrar y redescubrir el espacio de una escalera, la basa de la columna o el portón, desde la acción infantil que se produce en ella. Dos niños experimentan el territorio de la escalera como espacio para la acción creativa y la experiencia vital. Las múltiples acciones que los dos niños desarrollan son recogidas mediante el fotomontaje simultáneo de las secuencias. Subraya la importancia de la acción del niño como acontecimiento no vinculado a patrones de comportamiento aprendidos, culturales o sociales, sino practicando una libertad vital que se traduce en una relación inmediata entre el ser (cuerpo) y el territorio de la escalera, experimentando la escala, alterando el uso de los elementos, que ahora son trepados, medidos, tocados...

al espacio y nos sumergimos así en el caos de lo innombrado, para buscar nuevos nombres y sentidos, para situarnos en una nueva presencia atenta de las experiencias vividas y así encontrar como «nuevas» las experiencias espaciales cotidianas que están en la base del conocimiento del ser humano. Se precisa que la «normalidad» se nos presente como «extrañamiento» para que sea de nuevo receptora de símbolos. Buscamos una nueva forma de nombrar «como un juego de intersticios que quita a los signos culturales su arraigo y los vuelve a la vez reconocibles y extraños»⁶.

¿Qué palabras y qué lugar estamos dando al espacio en donde se desarrolla la infancia?

¿Rincones? Incidir en un contexto existente

Se va a cumplir casi un siglo desde que Dewey, Decroly, Freinet y tantos otros pedagogos replantearan las situaciones de aprendizaje distribuyéndolas en el aula en torno a bloques temáticos que se desarrollaban en diversos núcleos espaciales con un carácter determinado: los llamados «rincones». El primer paso importante estaba dado y, con la lentitud de una pesada y compleja máquina, se desmontaba el «aula única» hasta articularse en varias áreas en las que ubicar las actividades y donde configurar los contenidos. Se ofertan materiales de juego o se simbolizan situaciones reales donde se hace viable el interés por la individualidad de cada niño o niña: «cada alumno es diferente del otro; sus experiencias anteriores, sus intereses y sus posibilidades han de ser el punto de partida de su formación»⁸.

Sin embargo, las innegables aportaciones de este enfoque han dejado en el olvido el término «espacio» en su sentido más amplio y originario: como un foco que nos hubiera deslumbrado, la reflexión respecto a su carácter funcional y su potencial organizativo ha dejado en la sombra otros aspectos que deberían funcionar como aliados dentro de la misma cuestión. Respondiendo a hipótesis de trabajo sobre la utilización del espacio físico del aula como instrumento didáctico, se olvidan los significados esenciales de la experiencia espacial y se ofertan con demasiada frecuencia espacios estereotipados que limitan la libertad del acoplamiento afectivo y cognitivo del niño, conduciéndolo dentro de un determinado registro, reduciendo sus posibilidades de establecer relaciones dinámicas, o intercambios diversos e imprevistos.

La «pedagogía de rincones» puede perder su sentido porque se utiliza como un instrumento para organizar un grupo infantil sin tener en cuenta la realidad vital de las relaciones entre el niño y el propio ámbito, reduciéndose frecuentemente a organizar espacios pensados para facilitar la tarea docente distribuyéndola por áreas de trabajo: el rincón de la observación, el rincón de la escritura, el rincón de las matemáticas, o de la pintura... Los rincones ayudan a organizar el mobiliario: la casa de las muñecas, la tienda, la cocina... y dan un mejor uso al material escolar: colocación de murales didácticos, el calendario, láminas para la expresión oral... Se introducen elementos de «ambientación», como fotografías, dibujos, telas, cortinas, móviles, plantas que terminan siendo una mera concesión o tributo estético en lugar de un valor realmente estructurante del espacio que rodea al niño: la construcción vital de su «ambiente».

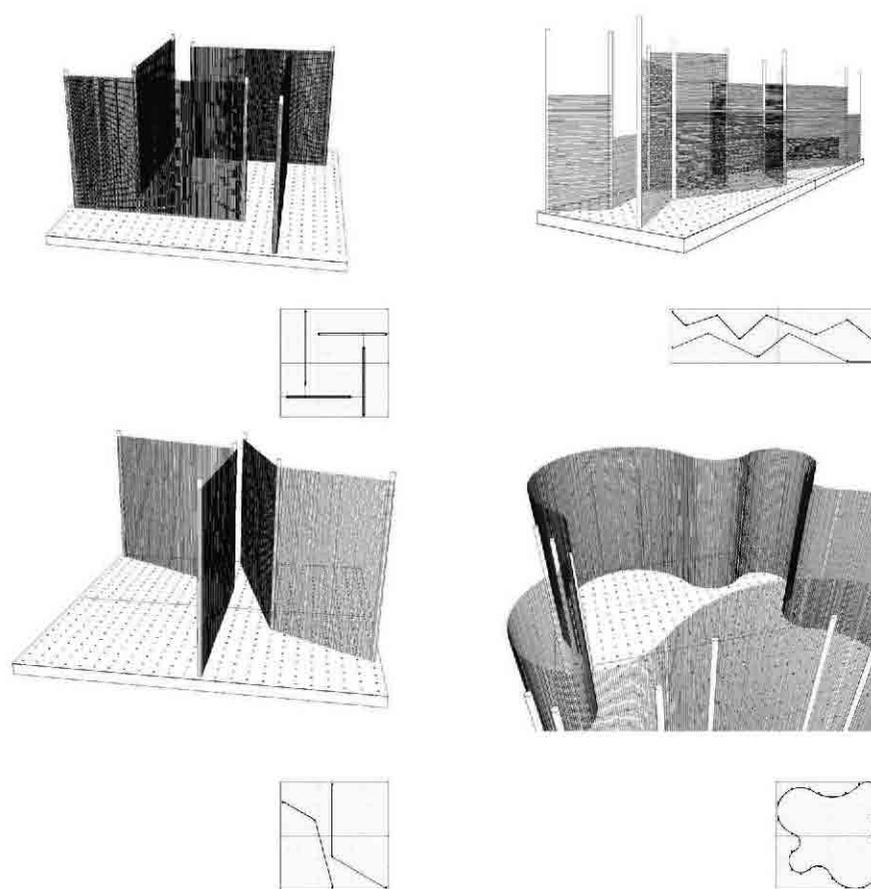
Poner en crisis el término «pedagogía de rincones», nos lleva a la difícil búsqueda de encontrar un vehículo portador de nuevos significados, pero no podemos soslayar las palabras de Udo Lange cuando comenta críticamente este tipo de organización que se presenta en las Escuelas Alemanas desde los años sesenta: «Personalmente afirmo que este método limita no poco la autonomía de los niños: es un acercamiento sólo aparentemente democrático, porque no hace otra cosa que subdividir el aula en zonas y superficies, pero sin crear espacios de juego en los cuales los niños puedan apropiarse de la realidad con modalidades creativas propias, y donde cada

En esta propuesta, el hueco previsto en el suelo alberga las cajas que sacan los niños, provocados a jugar con el «hueco», a transformarlo en «promontorio», a convertirlo en «torre», a agrupar o dispersar los elementos, generando diversas relaciones que los propios niños construyen, en una libertad de interpretaciones.

10



El juego se conforma como un plano-suelo con una matriz de perforaciones en las que se introducen unos soportes de madera para construir diversos espacios, variando la posición y altura de los soportes, así como con los materiales que se elijan: telas más o menos opacas, tramas, mallas, láminas plásticas, transparentes, de color o reflectantes...



En la imagen observamos ejemplos de algunas propuestas, sugiriendo las posibilidades y diversidad del carácter de los espacios que se pueden crear. Nos sorprenderemos mutuamente en el juego con los niños encontrando tantas otras posibilidades que desconocemos. El manejo de luces, la proyección de imágenes sobre esos materiales y la introducción de sonidos, serán otros posibles instrumentos que pueden entrar a formar parte del juego, siempre oscilando entre la iniciativa del adulto y la autoconstrucción del espacio por parte del niño.

uno pueda aprender a percibir el mundo de forma lúdica, como protagonista del propio desarrollo [...] se trata de un método muy sutil detrás del cual se esconde un tipo de dictadura de la cortesía»⁹.

¿Por qué se ignoran las múltiples capacidades de los niños y niñas para experimentar con el espacio? ¿Por qué reducimos el potencial de su desarrollo cognitivo y afectivo con propuestas estereotipadas?

Espacio acción, espacio experiencia, espacio sensible, espacio simbólico

Entendemos que debemos ofrecer un entorno de posibilidades, de manera que no sea el adulto el que crea y propone un único hecho espacial, sino que ofrece un registro de sugerencias en el que se van a mover los niños, donde van a poder proponer y construir creativamente sus propias situaciones espaciales. Sin embargo, la interpretación que permiten los ámbitos que habitualmente encontramos en las escuelas es determinista y unívoca, generalmente por su carácter marcadamente «figurativo», en que la cocina siempre será cocina, en que la adecuación de la propuesta se mide por la literalidad en la forma, que no provoca la multiplicidad de significados que puedan surgir en el juego simbólico del niño.

¿Podemos proponer un soporte de juegos que el niño pueda vincular a una diversidad de transformaciones?

La escuela infantil Montessori construida por Herman Hertzberger, respondía ya a estas preguntas atendiendo a la diversidad, aceptando la escala de los niños, relacionando las partes y el todo de la escuela, fusionando su propuesta concreta con una pluralidad de interpretaciones.

En las investigaciones llevadas a cabo actualmente en la escuela Amalur de Villaba¹¹, se plantea un juego concebido como un soporte para posibilitar la creación y la transformación de ámbitos, siempre receptivo a asumir nuevas experiencias efímeras, donde factores como la secuencia, recorrido, transparencia, opacidad, compresión, descompresión, concavidad, convexidad, luz, color, textura, ritmo... activarán la acción.

En las experiencias realizadas, hemos observado cómo se despertaban actitudes hacia el hecho espacial construido, viviéndose momentos de intensa emoción al poseer un lugar, al descubrir un ámbito, al atravesarlo, al buscar y sentir los límites de una envolvente o al encontrar vínculos

entre lo interior y lo exterior. Permitiendo la construcción de micro-mundos, este juego se convierte en mediador entre el niño y el entorno, canalizando gestos de relación con el espacio que cumplen las necesidades de enfrentarse a una realidad y transformarla.

¿Seremos capaces de encontrar qué relaciones subyacen entre el niño, el espacio y los objetos en la construcción de su propio ámbito? ■

Notas

1. Isabel Cabanellas es Catedrático emérito en la UPNA. Clara Eslava es arquitecto e investiga sobre juegos espaciales para la infancia dentro del equipo de investigación dirigido por Isabel Cabanellas.
2. LANGE, U; STADELMANN, T.: *Das Paradies ist nicht möbliert*, Berlin, 1999, Spielplatz ist überall, Herder Verlag, Freiburg, setiembre 1996.
3. CEPPI, G.; ZINI, M. y otros, *Bambini, spazi, relazioni*, Reggio Children y Comune di Regio Emilia, 1998.
4. CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. (2003): «INFANCIA, ESPACIO VITAL», *Revista Huarte de San Juan*, nº 10, pp. 4-49, Universidad Pública de Navarra. Pamplona.
5. WALLON, H., «Importance du Mouvement dans le Développement psychologique de l'Enfant», *Enfance*, 1956, pp. 1-4.
6. BARTHES, R. (1961), *La Torre Eiffel*, Paidós, 2001, Barcelona.
7. Escuela de arquitectura de Venecia, fotomontaje, EMBT, 1998. Análisis del proyecto realizado por Miguel Tejada, arquitecto miembro del equipo de investigación.
8. LAGUIA, M. J.; VIDAL, C. (1987): *Rincones de actividad en la escuela infantil*, Barcelona, Graó, 2003.
9. LANGE, Udo: «El paraíso no está amueblado», *Turrisbabel, noticiario de arquitectura*, Bolzano, enero 2000. pp. 24.
10. Herman Hertzberger, AV, Parque escolar, nº 78, 2001.
11. Juego espacial diseñado por Clara Eslava y Miguel Tejada, arquitectos. Experiencia realizada en la escuela Amalur de Villaba, por el equipo de investigación dirigido por Isabel Cabanellas, con la participación de Eva Mendía, atelierista, y Raquel Polonio, socióloga.

El rincón

de las construcciones

La autora ha escogido la metáfora de un sueño para contarnos esta experiencia vivida por los niños y niñas más pequeños en un espacio particular, un rincón acogedor que ofrece posibilidades de experimentar y construir nuevos mundos y materiales en compañía de los amigos.

Aiora Madariaga

He soñado con un maravilloso rincón. Un rincón amplio, delimitado con paredes de colores cálidos y estanterías llenas de preciosas cajas. Cajas de madera; cajas grandes y más pequeñas, bien ordenadas y al alcance de los niños y las niñas. En cada caja se aprecia una hermosa foto: son fotos de imágenes nítidas que delatan claramente lo que contiene cada una.

Es un rincón acogedor, con suelo de corcho que invita a estar en el suelo tanto tiempo como se quiera.

Parece estar a propósito lo más lejos posible del rincón de los cuentos, por lo que deduzco que quizás no sea una zona demasiado silenciosa. Pero es un rincón que protege a los que acoge, un rincón que ofrece tranquilidad para poder crear y sumergirse en maravillosos mundos. Mundos donde existen amigos, sentimientos, colores y formas, paisajes, realidades inventadas y también normas que acatar, tareas, retos... Es el rincón de las construcciones.





Sigo soñando con ese rincón... Hay muchas cajas. En algunas veo materiales que me resultan familiares desde mi infancia, como son el Lego y algún otro tipo de ensamblaje más. Pero me llama la atención que hay muchas más cajas llenas de bloques de madera. Bloques de color natural, de distintas formas y medidas. Hermosos, pesados, que se hacen notar entre los dedos de los niños y las niñas. Materiales que parecen adaptarse perfectamente al nivel conceptual de cada criatura. Materiales que conservan su encanto y su atractivo durante toda la infancia.

Por la cantidad de maderas que veo, deduzco que será difícil que alguien se sienta frustrado por no disponer de cuantos elementos necesite para acabar su proyecto.

Hay muchas otras cajas en donde las fotos muestran diversos materiales. Materiales que combinados con los bloques de madera estimularán y ayudarán a crear y representar esos mundos. Veo:

- Vehículos: camiones, aviones, coches, trenes...
- Animales de goma y pequeños muñecos (materiales que proyectarán el aspecto afectivo del niño o de la niña).

Haiḡea está construyendo el caserío de sus abuelos.

Allí están todos: el abuelo, la abuela, su hermano, la madre...

(Los muñecos son corchos; corchos con un par de ojos, una nariz, boca y un sombrero hecho con trozos de globo.)

- Materiales con valor especial, materiales recogidos por ellos mismos en las salidas: piedras, hojas, bellotas...
- Otro tipo de material como trozos de tela, celofán, gomas, pinzas...

Todo esto me hace pensar en la gran cantidad de posibilidades que el rincón de las construcciones ofrece a los pequeños para su desarrollo.

Para el desarrollo psicomotor

Por cuanto es un continuo poner a prueba su precisión, su capacidad de control, y equilibrio. Ofrece experiencias sensoriales muy enriquecedoras con necesidad de ajustes posturales continuos, por ejemplo cuando el niño o la niña anda con sumo cuidado de no tirar sus construcciones o las de sus compañeros a la hora de ir a por un bloque.

Para el desarrollo socio-afectivo

Porque cuando la criatura juega en el rincón de las construcciones no sólo reproduce objetos y realidades, sino que vuelca allí sus sentimientos.

Entre todos han construido un garaje de donde salen y entran vehículos.

Se proyecta en lo que hace y utiliza los elementos de construcción para exteriorizar sus preocupaciones y deseos, sus conflictos e intereses, reflejando de esta manera su situación emocional particular.

Este rincón estimula la expresión de diversas fantasías; potencia la representación de situaciones que producen ansiedad y ofrece la posibilidad de liberar la energía y la agresividad. Algunos niños y niñas necesitan romper, destruir antes de construir. Este rincón a su vez fomenta las relaciones sociales por cuanto ofrece la posibilidad de crear proyectos en grupo, posibilitando la interacción entre los y las compañeras.

Para el desarrollo cognitivo

Porque fomenta aptitudes como la concentración, la constancia y el esfuerzo. Estimula la imaginación y la capacidad creativa. Ayuda en la descentralización por lo que continuamente enfrenta el pensamiento mágico con la realidad. Ayuda en el desarrollo del pensamiento abstracto.

El rincón de la construcción tiene grandes virtualidades matemáticas porque los materiales que se utilizan ofrecen la posibilidad de realizar muchas experiencias en el ámbito físico-matemático:



- Las criaturas experimentan con nociones de peso, tamaño, forma, medida, cantidad, volumen y equilibrio.
- Están jugando con representaciones geométricas: el cuadrado, círculo, triángulo...
- Están jugando con conceptos como la constancia y la invariabilidad que tanto les cuesta, en torno al tamaño, volumen y cantidad.
- Se dan cuenta de las propiedades físicas de los bloques (ligero, duro, grande, cuadrado, suave...), lo que les empuja a hacer comparaciones.
- Al recoger y ordenar el material (las maderas, los animales, las telas...) juegan con las clasificaciones, relaciones de orden y conceptos espaciales.
- Juegan y ponen a prueba las leyes físicas que condicionan las construcciones.
- Establecen correspondencias (encima de cada cuadrado un muñeco...) y realizan clasificaciones en base a las características y funciones de los objetos (los animales en la cuadra...).



Construyendo mundos; jugando con las leyes físicas; buscando minuciosamente para encontrar ese bloque concreto...

- Ayuda en la estructuración del espacio, jugando con nociones espaciales como arriba, abajo, abierto, cerrado, dentro, fuera...
- Identifican modelos y desarrollan la memoria visual, al reproducir lo que ha hecho algún compañero o compañera, o lo realizado el día anterior.
- Juegan con operaciones de suma cuando por ejemplo quieren hacer una torre más alta.
- Juegan con experiencias en torno a nociones de orden e inclusión, hecho imprescindible para asimilar la noción de número (es preciso que entiendan que 2 bloques pueden estar en un grupo de 3 bloques antes de aprender que 2 es menos que 3).

Sigo soñando con ese rincón. Un rincón que goza de la presencia del adulto. Un adulto consciente de la importancia de sus intervenciones en el proceso de aprendizaje de los niños y de las niñas. Un adulto observador, sensible. A sabiendas que intervenciones inoportunas pueden frustrar la iniciativa y el interés de la criatura. Un adulto con ilusión de proponer retos. Un adulto consciente de las distintas respuestas que se obtendrán de estos retos y hábil para proponer unos nuevos en base a las respuestas recibidas. Un adulto dispuesto a:

- Movilizar ideas; hacer propuestas (propuestas verbales pero sobre todo propuestas surgidas construyendo con los niños y las niñas); ayudar con las ideas.
- Observar las creaciones: observar para poder apreciar la evolución de esas construcciones; observaciones que servirán de base a la hora de movilizar ideas.
- Animar a que los niños y las niñas interaccionen entre ellos.
- Hacerles reflexionar sobre lo que están construyendo.
- Potenciar la expresión verbal teniendo en cuenta la importancia de este aspecto en el proceso de aprendizaje. Animarlos para que hablen de sus construcciones, ofrecerles nuevas palabras para poder describir las acciones que realizan, para poder describir las relaciones matemáticas...

Continúo sumergida en este bonito sueño. Me siento muy bien, con ilusión, motivación, con ganas de probar, de trabajar con este material tan interesante a nivel educativo. Con este material que tiene tanto que ofrecer. Poco a poco intento moverme para poder despertar cuando otro sueño me ha atrapado:



He visto lo mal que en muchas escuelas tratan al rincón de construcciones, donde no tiene más valor que el de ocupar el tiempo mientras la maestra se dedica a enseñar en otros rincones más importantes. En rincones donde se aprenden por fichas y en donde se trabajan con poco soporte experiencial nociones abstractas difíciles de comprender por nuestros pequeños. En estas escuelas el rincón de las construcciones es un rincón en gran medida olvidado y descuidado por el adulto.

Mi mente acaba de enfocar una imagen. Una imagen en donde junto al rincón de jugar con las construcciones, existe el de las matemáticas con papel y lápiz. Una imagen donde junto a un grupo de niñ@s activos, interaccionando entre ellos, ensayando con las tres dimensiones, quitando, poniendo, añadiendo... hay otros sentados en mesas trabajando nociones matemáticas mediante fichas individuales que no permite hacer ningún tipo de ensayo. Fichas por otra parte que acaparan la atención del adulto; un adulto que se esfuerza con estas fichas; un adulto que tiene todos los sentidos en funcionamiento y quizás ni siquiera la mirada en el rincón del juego. Un adulto que seguramente no ha tenido la ocasión ni la necesidad de estar observando lo que acontecen en estos dos rincones para poder comparar, analizar, reflexionar sobre la

calidad de lo que aprenden y sobre aspectos como la motivación, el interés, la curiosidad y la iniciativa de estos niños y niñas en su proceso madurativo y de aprendizaje. Esta vez he preferido despertarme. ■

Bibliografía

- CANALS, M. A.: *Vivir las matemáticas*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro, 2001.
- FREINET, C.; BEAUGRAND, M.: *La enseñanza del cálculo*. Barcelona: Laia, 1973.
- KAMII, C.: «¿Qué aprenden los niños con la manipulación de objetos?», *Infancia*, núm. 2, págs. 7-10.
- KAMII, C.: *El número en la educación preescolar*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1982.
- LOWERFELD, V.; LAMBERT Brittain, W.: *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, 1980.
- MARTÍN Casalderrey, L. (1993): «La experimentación en la escuela infantil (I)». *Infancia*, núm. 17, págs. 4-7.
- PLA Magaña, R. M.; REVERTER Oton, R.; VALLÈS Gene, J. (1991): «A jugar, a divertirse con las matemáticas». *Infancia*, núm. 8, págs. 22-25.
- VALLÈS Gene, J. (1995): «En la clase de 3 años también hacemos matemáticas». *Infancia*, núm. 22, págs. 27-30.
- NEWSON, J.; NEWSON, E.: *Juguetes y objetos para jugar*. Madrid: Ceac, 1982.
- VEGA Timoneda, S. (1995): «Manipulando materiales». *Infancia*, núm. 33, págs. 12-15. Materiales recogidos en la escuela pública de ANTZUOLA, Gipuzkoa.

EDICIONES INFANCIA

sólo para lectores
de la revista

20% de descuento

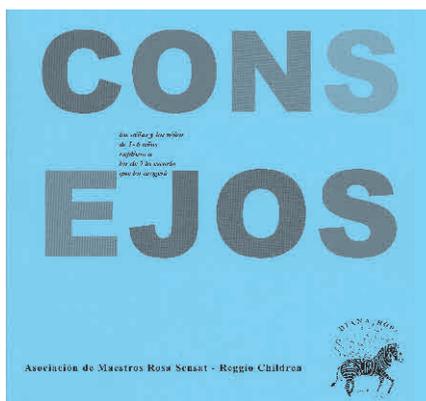
si compras tus libros y CD
directamente a:

934 817 377

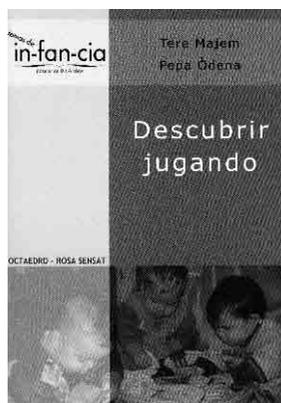
www.revistainfancia.org



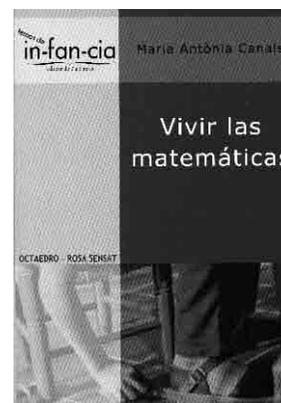
Los más pequeños hablan, con el cuerpo, con la mirada, con la acción, con la relación... y en las escuelas de Reggio Emilia se documentan sus lenguajes.
62 págs 12 eur



Niñas y niños de 5-6 años explican a los de 3 los secretos de la escuela que los acogerá.
62 págs 13 eur



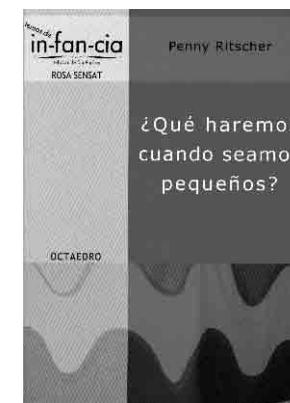
La cesta de los tesoros y el juego heurístico.
72 págs 7,50 eur



Matemáticas, juego y vida cotidiana.
96 págs 7,50 eur



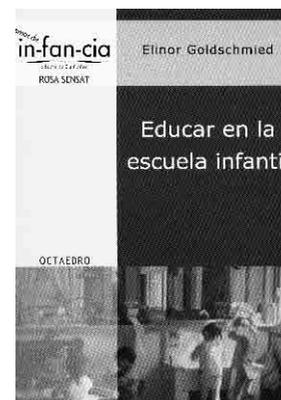
La pedagogía de Loris Malaguzzi.
120 págs 8,80 eur



La relación entre los niños y la maestra.
80 págs 8,50 eur



Las ideas fundamentales de Vigotski.
48 págs 6 eur



La organización de la actividad y la vida.
208 págs 12,80 eur



Seis puntos de vista sobre la educación artística.
80 págs 7,60 eur



La historia de la pedagogía en sus textos.
142 págs 9,80 eur



Experimentar y descubrir el fondo y forma de la poesía.
79 págs 7,80 eur



Literatura popular de todos los continentes.
88 págs 8 eur



Malaguzzi y la ética en su obra y pensamiento.
360 págs 22,50 eur



El reto de aprender el gran oficio de maestro.
42 págs 7,50 eur

Botellas de colores



A raíz de ver la película de Tavernier *Ça commence aujourd'hui*, surgió la idea de proponer a las niñas y los niños traer botellas de plástico a la escuela. Entonces las llenan de agua y, con unas gotas de colorante, convierten un material de recuperación en fuente de juego, magia y descubrimiento.

Montse Riu

La inspiración. ¿Es curioso, es anecdótico, o tal vez no? ¿De dónde partió la idea de este proyecto? Pues ni más ni menos

que de la proyección de la película, que alguien ya ha calificado como «genial poema pedagógico», *Ça commence aujourd'hui*, del director francés Bertrand Tavernier.

¿Recordáis la escena donde todo el patio está lleno de botellas de colores?

Se me ocurrió que aquella situación podía dar lugar a infinidad de juego motriz (o no) de las niñas y los niños, y como reza el título de la película: ¡eso comienza hoy!

La tradición. Un camino recorrido, una continua ilusión, una constante investigación, ya

hace varios años que el agua está presente como un elemento educativo en nuestro quehacer cotidiano...

Una ilusión. ¿Despertará en las niñas y los niños juegos, donde el cuerpo, el movimiento y el desplazamiento estén presentes?

La disposición de las botellas en cada sesión sugerirá un cierto tipo de juego. ¿Entenderán el mensaje o los llevará a otros juegos? ¿Cómo reaccionarán a cada nueva disposición del material?

¿Qué otras propuestas nos aportará a nosotras, como educadoras, este nuevo material?

Despacio y paulatinamente, vamos recogiendo botellas de plástico, transparentes, todas

iguales y del mismo tamaño. Las familias nos colaboran.

En momentos determinados las ofrecemos al grupo de pequeños de 1 a 2 años. Vemos cómo, espontáneamente, las van alineando verticalmente en la pared, horizontalmente en el suelo, las levantan, las observan, miran a través de ellas.

Un día, les proponemos llenarlas de agua. Ellos, por sí solos, con mucho cuidado.

Y se esfuerzan mucho: el peso de las botellas llenas de agua (un litro y medio), en relación al tamaño y fuerza de los pequeños, es considerable; además hacen grandes esfuerzos por mantener la pulcritud en todo momento. Ninguna botella por los suelos, ningún niño con la ropa mojada, reina la calma en el ambiente...

Ambiente que contribuye a que, de pronto, acontezca algo muy especial: pequeñas gotas



de colores van vistiendo lentamente, con dibujos mágicos, el agua de las botellas, y las convierten en botellas de colores. Despacio y paullatinamente, se van llenando el casi centenar de botellas que hemos logrado recoger.

Ahora viene la elección del espacio donde llevar a cabo la experiencia: un espacio donde no haya elementos que nos estorben, un espacio que nos proporcione una luz especial que haga resaltar la transparencia coloreada del agua de nuestras botellas, un espacio suficientemente amplio como para acoger tanto al pequeño como al gran grupo, un espacio del que podamos disponer sin causar interferencias en otras actividades de la escuela.

¡Ya lo tenemos! Una zona de paso entre la sala polivalente y el jardín, donde el tejado es de un material transparente que permite la entrada de la luz, donde no hay nada por en medio y que está disponible sin limitación de horarios.

¡Se debe tener todo en cuenta, en una escuela grandel!...

Nuestra propuesta se basa en los puntos siguientes:

- Predisponer el material de manera sugerente, provocativa y diferente en cada sesión (botellas en filas paralelas, en círculos, en espiral...).
- No podemos determinar el número y duración de las sesiones hasta ver el interés que despierte en los pequeños.
- Dejar libertad de actuación a los pequeños y grabar estas situaciones en vídeo. A partir de la observación de las acciones y actitudes de los niños y las niñas, podemos interpretar sus demandas e ir modificando las sesiones en busca de nuevas provocaciones que generen o refuercen aprendizajes.
- Partir sin ningún objetivo fijo, sólo expectativas. Nos parece que la experiencia puede

dar mucho de sí como juego motor, y pretendemos confirmar o desmentir nuestra hipótesis, o tal vez cambiarla, todo dependerá de la observación e interpretación que hagamos del juego de las niñas y los niños.

Y ya está todo a punto para iniciar la primera sesión: las botellas ocupan todo el espacio en filas paralelas con pasillos entre sí. El suelo se llena de colores al reflejar las sombras del agua coloreada. Nos impresiona el aspecto que ofrece la sala, tiene un toque de magia relajante, tranquilizadora.

Bien diferente a la impresión que ha provocado en los pequeños al entrar, que no han vacilado ni un momento en lanzarse sobre las botellas dando gritos y hacerlas caer empleando sus manos, sus pies y todo el cuerpo en su hazaña.

Después de este primer momento de euforia, vienen acciones de mucha concentración y juego individual: volver a ponerlas en pie (para disfrutar volviendo a tirarlas), esfuerzos para transportar tres botellas a la vez, alineaciones



horizontales para deslizarse sobre ellas con todo el cuerpo por encima...

Al hacer la «lectura» del vídeo, observamos las primeras reacciones, la participación de todos los pequeños, las acciones que cada uno ha llevado a cabo, las relaciones entre ellos, los aprietos en los que se han visto...

A la interpretación, se añade también la educadora del otro grupo de 1 a 2 años, y nos aporta pistas nuevas; ella no está tan directamente implicada y tiene una visión diferente, lo que enriquece nuestra lectura.

Animada, se apunta también a participar en la experiencia. Y lo que había comenzado como actividad de una clase, toma forma ahora como proyecto de grupo.

Con la nueva incorporación, tenemos registradas sesiones de juego que nos permiten contrastar aspectos que no habíamos previsto, como la primera reacción de este nuevo grupo, bien distinto al otro, ante las botellas, material que no habían visto nunca antes.

El juego con las botellas sigue con propuestas diversas: organizadas en círculos, en forma de espiral, agrupadas por colores...; y nos abre nuevos interrogantes: ¿varía el juego si se hace en pequeño o en gran grupo?, ¿es diferente el juego de los niños del de las niñas?, ¿acontecen acciones parecidas en los dos grupos?, ¿sería interesante hacer agrupaciones entre los dos grupos de pequeños?



Nuestra investigación continúa sin pasar desapercibida, y niños, niñas y educadoras de los grupos de 2 a 3 años deciden añadirse al juego con las botellas de colores.

Nuevas expectativas se incorporan al proyecto: ¿qué diferencias se darán en el juego de una edad y de otra?, ¿se asemejarán las reacciones de los grupos?, ¿qué nuevas acciones surgirán sobre el material?, ¿el juego será más colectivo o más individual?

Surgen nuevas ideas. Y lo que se había convertido en un proyecto de grupo, ahora ya es un proyecto de escuela.

Ahora la participación es plena, y contrastamos las sesiones filmadas en vídeo: ideas, euforia, contradicciones, risas, reflexiones...

¿Os habéis dado cuenta de cómo se comportan cuando está presente la educadora del grupo?

¿Por qué no hay peleas en ninguna de las sesiones?

¿Quién ha intentado abrir las botellas? ¿Y si añadiésemos contenedores donde se puedan poner las botellas?...

Para mí, esta experiencia muy original, sobre todo porque da para muchas reacciones por parte del grupo y de los niños y niñas individualmente.

MARIA, educadora

Es un material nuevo que ha sorprendido a los pequeños muy positivamente, la diversidad de colores ha sido atrayente, y el recipiente, adecuado para ellos.

PILI, educadora

Me ha parecido una experiencia muy interesante, creo que el montaje tal y como se ha llevado a cabo era más adecuado para los pequeños a partir de 3 años. A los 2 años, sería preciso presentarlo en sesiones cortas y repetitivas.

ISABEL, educadora

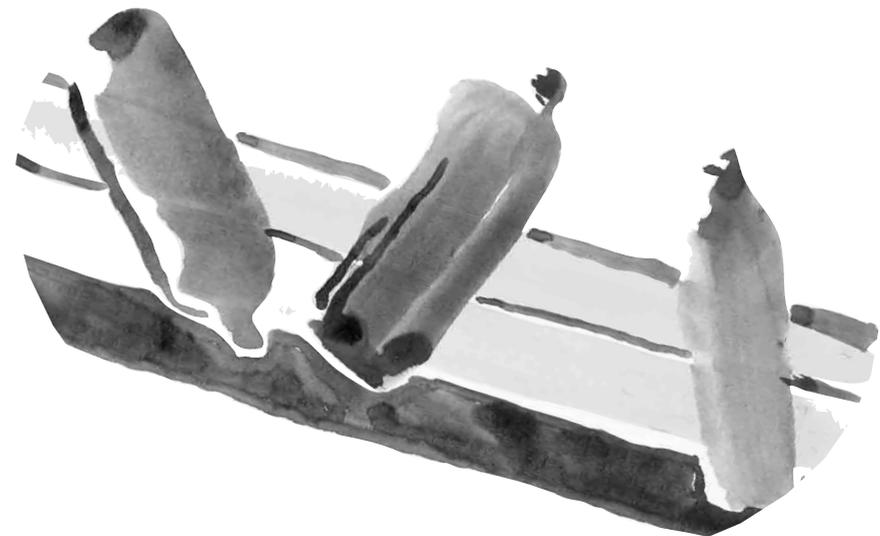
Creo que ha sido una experiencia muy positiva, porque el proceso que se ha seguido para llenar las botellas era como «mágico» para los pequeños: la transformación del agua con el colorante.

FINA, educadora

Una experiencia muy entusiasmante, que estimula de una forma global los diferentes aspectos que participan en la educación (psicomotor, plástico, etc.), pero que además lo hace de manera lúdica y espontánea, y eso hace que los pequeños puedan disfrutarla.

ANNA, educadora

Y finalmente se desvela una de las incógnitas que se planteaban al inicio de la experiencia: ¿la propuesta los ha llevado a un juego básicamente motor?





Pues la respuesta es que no. Las acciones que los pequeños han llevado a cabo con este material tienen un lenguaje claramente matemático.

Y eso nos hace reflexionar.

Si hubiésemos partido de unos objetivos a alcanzar, seguro que tendríamos que valorar la experiencia como poco exitosa.

Si no nos hubiese acompañado la actitud de observar, interpretar y valorar las acciones de los pequeños, no habríamos llegado a entender cómo y qué estrategias buscan y encuentran los niños y las niñas para aprender...

Hemos jugado con las botellas y las cajas. Había agua, las tirábamos y las chutábamos y salían burbujas.

ADRIÀ, 3 años

Había agua roja.

PAU, 3 años

Hemos jugado a las «burbujitas», había agua de color rojo y amarillo y violeta.

JUDITH, 3 años

Las grandes, pesaban mucho.

SERGI, 3 años

Jugaba con los colores, los hemos puesto dentro de una caja y no se sacan los tapones porque se derraman.

XÈNIA, 3 años

(¡Nunca no se les dijo que no las podían abrir, estaban selladas!!)

¡Pum!, ¡al suelo!

DAVID, 2 años
(Al ver al vídeo se adivina enseguida quién es David)

Caen y no se rompen. (¿Por qué no se rompen?) Porque no se rompen, hay agua.

LAURA, 2 años

Mira las botellas... ¡eh!, ¿tienen colores?

EMMA, 2 años

Una vez más nos hemos dejado sorprender por las enormes potencialidades de las niñas y los niños si se les da rienda suelta... Y me pregunto: ¿han sido los niños y las niñas, o hemos sido nosotras, quienes hemos aprendido entre botellas y botellas de colores? ■

Jugamos con la



Actualmente, son cada vez menos los niños y niñas que nunca se han visto a través de la cámara digital de su padre o su madre, y se han reconocido, como por arte de magia, esbozando una sonrisa de satisfacción.

Las máquinas actúan como visores de un mundo bastante incomprendible. A medida de que el tiempo hace consciente al niño de su propia realidad, también le hace más difícil entender de qué manera ha entrado dentro de la máquina. Él es dentro y.... ¿fuera? ¿Es posible que se haya desdoblado?

Es importante el hecho de que el niño manipule las máquinas y sea capaz después de pasear, de hacer muecas, de mostrarse indiferente... de encontrar «el punto de entrada», es decir, el objetivo de la cámara.

A partir del conocimiento de cómo actúan las máquinas podemos establecer una serie de juegos en que la posición del niño puede generar diversas situaciones divertidas.

Si conectamos la cámara de vídeo a la televisión, tenemos una visión de lo que pasa alrededor del objetivo. Si le damos la vuelta, el mundo el vemos del revés. Un niño derecho lo vemos patas arriba y si estira los brazos puede estar haciendo la vertical.

Un montón de situaciones pueden ser modificadas si variamos el punto de mira o de enfoque.

Dado que nuestro cuerpo puede pasar a la pantalla a través del escaner, podemos sacar nuestras manos a medida real y contrastarlas con las de los otros compañeros, también podemos sacar el perfil de las

imagen digital

Grupo de Informática de Rosa Sensat

nuestras caras, las podemos deformar... o sea, podemos jugar. Para los niños y niñas las máquinas han de ser herramientas de juego. ■



Algunas web de interés

- www.aulamedia.org
- Drac Màgic
Cooperativa Promotora de Servicios Audiovisuales
<http://www.dracmagic.com/>
- <http://www.xtec.es/~jcardena>
- <http://www.xtec.es/videoteca/>



Títeres con material recuperado

INFANCIA

El Glotón es un títere de hilo realizado por Tea Moner. A primera vista puede parecer normal, y lo es, si entendemos por normal su capacidad de generar historias. O tal vez no sea normal del todo, porque sólo con mirarlo ya adivinamos su carácter, su tono de voz agrio, ese aire enrabia-do que seguro que nos hará vivir y reír.

Pero además tiene otra característica que remarcar: está hecho con materiales recuperados. El rostro es una cajetilla de tabaco; los ojos, dos cucharas; las manos, tenedores; la guitarra, otra cuchara; y el cuerpo, una servilleta. ¿Os parece que son elementos difíciles de conseguir?

La gracia, no obstante, se encuentra en la manera de combinarlos. En todo caso la recuperación no tiene por finalidad aprovechar materiales. Más bien es una demostración de cómo la imaginación, la capacidad de mirar el entorno, permite convertir en arte, dotar de vida, cosas tan simples como los que componen este títere. Es la misma mirada de Miró, cuando pone un huevo sobre una silla, o de Picasso, que convierte un manillar y un sillín de bicicleta en una cabeza de toro.

Y por si no fuera suficiente, este títere también es una muestra de confianza en el espectador, que es capaz de ver más allá de utensilios de cocina y dotarlo de vida. ■

Todos jugamos con todos

Las autoras y autores del artículo, maestros de educación física, de las escuelas públicas Vilaxoán, A Escardía, Arealonga, Piñeiriño, reflexionan sobre una práctica deportiva intercentros que sea realmente cooperativa y participativa.

«Aunque nuestras palabras sean distintas, y tu negro y yo blanco, si tenemos semejantes las heridas, como a un hermano te hablo. Por encima de todas las fronteras, por encima de muros y vallados, si nuestros sueños son iguales, como un hermano te hablo.»

Celso Emilio Ferreiro

Aquel día en el que vimos llorar una niña después de una derrota en un campeonato de deporte escolar, nos dimos cuenta que algo no estaba funcionando en el proceso educativo de la educación física en las escuelas.

Esto nos llevó a analizar y valorar que este proceso necesitaba un nuevo enfoque, por ello un grupo de maestros de educación física de infantil y primaria de la zona de Vilagarcía de Arousa (Pontevedra), pequeña villa costera de apenas 35.000 habitantes, un rincón de la comunidad autónoma de Galicia.

A raíz de ese análisis, decidimos formar un grupo de trabajo que pudiera llevar a la práctica una nueva idea cooperativa y participativa en donde la competición no tuviese cabida en la actividad intercentros. Creamos así un plan de Intercambios lúdico-deportivos donde participan cuatro escuelas de la localidad en los que juegan niños y niñas de

María Cascón, Eduardo Carregal, Carlos Guerrero, Argimiro Serén

las distintas etapas educativas. Posteriormente nos vimos en la necesidad de formarnos e informarnos cada vez más sobre el juego y su incidencia pedagógico-didáctica sobre nuestros niños y niñas. Esta ansiedad nos llevó a crear un Seminario de Educación física desde el curso 1998-99 y que en la actualidad sigue funcionando como apoyo de la actividad anteriormente citada.

En los últimos dos o tres años niños y niñas de otras partes del mundo con sus necesidades y experiencias culturales distintas de las nuestras están llegando a nuestras escuelas, por esto el Seminario del curso 2003-04 se dedica monográficamente a la investigación multicultural y más específicamente al juego que nos llega.

Muchas son las definiciones y alusiones a la expresión jugar. Así una denominación común y muy utilizada identifica jugar como una forma de pasar el rato, un pasatiempo, una actividad recreativa.

El diccionario de la Real Academia de la lengua define la palabra jugar como hacer algo con alegría y con el solo fin de entretenerse o divertirse.

Sin embargo una de las mejores contestaciones a la pregunta «¿qué es jugar?», a nuestro parecer la dio uno de los niños de educación infantil, que contestó que *jugar es jugar*. Esa evidencia la manifestaba no solo en la respuesta sino también en su semblante ante semejante pregunta formulada por un adulto; «¿pero qué va a ser jugar?», parecía que a su vez se preguntaba; para él jugar lo era casi todo en su corta vida, una necesidad como el comer, el respirar o el dormir.

El niño juega simplemente porque es niño, él crea un mundo imaginario hecho a su medida a través del juego. Mediante el juego, el niño conquista su autonomía, adquiere esquemas de conductas prácticas y mentales, que le han de servir más tarde para su actividad de estudio y de trabajo y sobre todo se socializa.

No obstante, a todo lo dicho anteriormente, conviene hacer una matización: Y. S. Toureh, en el prólogo de su libro *Les jeux et les hommes* asevera que quien tiene hambre no juega, él considera que el juego es una actividad de lujo. Esto último puede ser discutible, nosotros nos encontramos en nuestro trabajo de campo de recopilación de juegos populares del mundo con que cuando entramos en contacto con inmigrantes provenientes de países africanos en guerra, estos no recordaban ningún juego de su infancia. Podemos creer que no había habido juego en su infancia o, más todavía, que no habían tenido infancia.

Barajando la premisa socializadora del juego, nos acordamos de la posibilidad de integrar a la cada vez mayor población escolar inmigrante a través de la cultura del juego. Partiríamos así de algo conocido por ellos, consiguiendo de paso elevar su autoestima y enriquecer con nuevos conocimientos al resto de los niños y niñas. Galicia ha sido desde siempre una comunidad emigrante, hoy nos toca ser receptora, nos toca acoger, recibir. Los gallegos en la emigración siempre hemos utilizado nuestra cultura para poder integrarnos en las sociedades a las que llegábamos, hemos creado Casas de Galicia, verdaderos centros culturales donde hemos tratado no de aislarnos, sino desde allí manifestar nuestra presencia, socializarnos a través de lo conocido, de lo nuestro. Estas reflexiones pretenden justificar, dar sentido a nuestra intención, los juegos populares además se caracterizan por la unión generacional que implican, nos servirán también de nexo de comunicación, no sólo con los niños sino con las familias.

Nuestro trabajo, pretende también focalizar otro tipo de valores como son: el cuidado del medio ambiente, la cooperación, la igualdad, la coeducación, la reciprocidad. Es decir, tratamos de buscar una escuela que dialogue con el medio, que interprete las demandas que no procese a sus niños y niñas en función de su adscripción, su procedencia geográfica, su cultura... Es decir una escuela igualitaria, que respete las peculiaridades de cada cual.



El ratón y el gato.

La Escoba.



Queremos reflejar en este artículo dos de nuestras experiencias prácticas:

- Programa de Intercambios escolares lúdico-deportivos.
- Seminario permanente de educación física «La educación física multicultural: los juegos, las danzas y los juguetes que nos llegan».

El programa de Intercambios escolares viene funcionando desde hace ya siete cursos escolares y en él participan cuatro centros de la localidad de Vilagarcía de Arousa. Este programa está reflejado en las distintas Programaciones Generales Anuales de estos colegios y ha sido merecedor del premio anual de la Asociación Galega de Deporte para Todos.

Se trata de un programa que pretende dar respuesta a la carencia de actividades físico-deportivas intercentros, ya que las que existen actualmente, tienen un carácter fuertemente competitivo y son una transferencia del deporte del adulto al mundo del niño.

En esta planificación, durante el segundo trimestre, dedicamos nuestra actividad a los juegos cooperativos con paracaídas, y el tercero a los «juegos populares».

El Seminario permanente pretende ser fuente referencial de esta segunda actividad para poder ir incorporando a ella, los nuevos juegos que surjan y que pueden ser aplicados.

En este sentido nuestro trabajo se fundamenta en estos cuatro pilares:

- Educación medio-ambiental. Educación del consumidor.
- Transferencia al programa de anticipación de la segunda lengua extranjera (inglés).
- Proceso de inmersión en nuestra cultura del alumnado inmigrante.
- La educación artística con la elaboración de material para juegos a partir de productos de recuperación (esta última está vinculado al primer apartado).

Como se puede observar nuestra idea es dar un enfoque globalizador y transversal al conjunto de las diferentes experiencias educativas.

Esto lo llevamos a cabo con la siguiente planificación:

En un primer lugar, nuestra búsqueda de información se centra en la recopilación de juegos del mundo que provienen de las familias inmigrantes de

los diferentes colectivos escolares (este apartado se realiza desde un seminario permanente creado a tal fin).

La elaboración del material que se utiliza en la práctica intercentros se hace en las diferentes grupos de mayores de educación infantil de las distintas escuelas (elaboración de yo-yos con tapas de botellas, bolos con botellas, pelotas de reciclaje, raquetas con vasijas, o botellas de aguas, trozos de paños...).

La puesta en práctica se realiza en cuatro actuaciones diferenciadas: la propia de cada grupo de educación infantil; en el horario de juego dirigido en educación infantil; el aula de inglés; el patio de la escuela A Escardia, donde se desarrollan los juegos populares-multiculturales, por ser la escuela más céntrica entre las cuatro participantes y ser la sede de las reuniones del seminario permanente, actividad en la que participan los niños y niñas de educación infantil y primer ciclo de primaria.

Para finalizar, algún ejemplo de actuación en los diferentes campos.

En el aula de educación infantil, fundamentalmente trabajamos con cuentos populares de otros partes del mundo, a los que incorporamos una parte psicomotora. También se realizan actividades de juegos que se llevarán a cabo en la sesión intercentros.

Se comparan juegos similares de otras culturas con los nuestros (por ejemplo: «Martín pescador» - «sangre», «el pañuelo» - «la pañoleta», «el huevo podrido» - «la zapatilla por detrás»).

En los intercambios lúdico-deportivos (práctica intercentros) se juega como si se tratase de una feria o parque de atracciones, donde cada niño y niña dispone de un carnet para ir jugando en las distintas estaciones lúdicas que se plantean (ejemplo de actividades: bolos celtas, boliches argentinos, las canicas colombianas, la llave, la rana...). Las estaciones están supervisadas por niño de 2º curso del 3º ciclo de primaria de la escuela A Escardia. Así queremos conseguir que se interrelacionen los de mayor edad con los más pequeños, y darles un protagonismo especial en esta tarea.

Como última reflexión creemos que esta actividad nos enriquece en muchos aspectos y para finalizar diremos que nuestro lema es:

«Jugar ~~contra~~, que se encardina en nuestra idea de educación física.



Bibliografía

Terry Orlick: *Libres para cooperar, libres para crear* (nuevos juegos y deportes cooperativos), Paidotribo, Barcelona, 1997, 3.ª edición.

VARIOS: *Xogos populares en Galicia*, Xunta de Galicia, Consellería de Turismo, Xuventude e Deporte, Dirección Xeral de Xuventude e deportes, A Coruña, 1986.

Seminario permanente de Educación Física: Actividades con material de desfeita.

- : Intercambios lúdico-deportivos. «Contos motores aplicados ás clases de Ed. Física.»
- : «Proceso de elaboración de material e bibliografía para a posta en marcha de intercambios lúdico-deportivos.»
- : «A educación física multicultural: os xogos, as danzas e os trebellos que nos veñen.»



Cosas de mi tierra

Tradiciones y juegos trabajados en talleres

Se aproxima el Día de Canarias (30 de Mayo) y ocho maestras del segundo ciclo de Educación Infantil del C.E.I.P. Aguadulce, de Las Palmas de Gran Canaria, proponemos llevar a cabo unas actividades significativas relacionadas con nuestras islas. Las características de nuestro entorno (el clima, costumbres, habla y situación geográfica del archipiélago...) nos brindan la oportunidad de trabajar desde los contenidos canarios. Por este motivo hemos sentido la necesidad de acercar esta realidad a los niños y las niñas para que la conozcan a través de la experiencia, la observación, la manipulación, la implicación...

Durante unos días cambiamos las rutinas de siempre por las costumbres de nuestras islas, de nuestros aborígenes, de nuestro origen... Aprendemos los juegos de nuestros abuelos y mayores y qué alimentos son los típicos de Canarias. Bailamos y cantamos al ritmo de *Isas y Folías* y, en definitiva, disfrutamos (ellos y nosotras) de la experiencia.

¿Cómo lo hacemos?

La idea de los talleres en el ciclo nos parecía bastante atractiva pero, claro, suponía una dedicación minuciosa en cuanto a la organización. Entre las dificultades que nos encontramos estaba por un lado, el número de niños de nuestro ciclo, que era muy elevado (sumaban en total 152 niños y niñas repartidos en siete grupos); por otro, la dificultad de colaboración por parte de las familias por motivos de trabajo, y, por último, nuestra realidad, sólo éramos ocho maestras para afrontar este

Julia Moiche-Das Neves, Carolina Moreno, María Pérez, Rafaela Quintana

reto. Así que... ¿desistimos?, ¡no!. Agudizamos el ingenio y se nos ocurrió contar con la posible colaboración de estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado de la U.L.P.G.C. que, aunque todavía estaban formándose, constituían un recurso humano valioso para poner en práctica dichas actividades. De modo que contactamos con ellos para conocer su disponibilidad y saber si estaban interesados en participar en la realización de los talleres. Para nuestra sorpresa, la respuesta de este colectivo fue muy positiva y numerosa, y con mucho entusiasmo se implicaron en las tareas aportando sus propias propuestas y, así, entre todos, diseñamos diferentes actividades para cada taller.

Como siete islas Canarias tiene nuestro Archipiélago, siete fueron los talleres que se organizaron: de barro, de expresión plástica, de cuentos y leyendas canarias, de juegos tradicionales, de bailes y canciones, de gastronomía canaria y nuestro museo. ¡Ah!, y no nos olvidamos la más chica, la Graciosa, que se convirtió en nuestro taller de descanso para los adultos. Estas paradas nos sirvieron para intercambiar impresiones, reflexionar sobre la práctica y, en muchos casos, efectuar los cambios necesarios para mejorar la experiencia.

¿Dónde, cuándo y con qué hacer los talleres?

Inicialmente realizamos un «croquis» donde distribuimos los ocho talleres, tanto en aulas como en espacios abiertos, cada uno con un distintivo y color representativo.



¡Que lo baile, que lo baile...!



Los amigos y las amigas del taller.

Teniendo en cuenta que seis grupos participaron en todos los talleres adecuamos el horario de los mismos de tal forma que cada grupo permanecía aproximadamente 50 minutos en cada taller, con un margen de tiempo suficiente para recoger y desplazarnos al resto de talleres. Los niños y niñas en dos días pasarían por los diferentes espacios.

Cada grupo de estudiantes adultos que acompañaban a los pequeños lo componían cinco personas fijas que iban rotando por cada taller con el grupo de niños (cada grupo con un color distinto que facilitaba el reconocimiento de los niños y niñas por parte de los estudiantes). De esta forma, nuestros futuros maestros se organizaron para estar cada uno en los talleres según sus habilidades, preferencias, experiencia... Con esta opción en la distribución, los estudiantes pudieron vivenciar la experiencia resultante de cada uno de los talleres y poner a prueba sus estrategias, de manera que se enriquecieron del conjunto de actividades.

Tuvimos la suerte de contar en las aulas con material que las maestras pusimos en común para la realización de los diferentes talleres. Además, los niños y niñas participaron trayendo diferentes materiales de los que no disponíamos en el centro y que eran necesarios para la realización de algunos talleres; como fue el caso de los boliches y chapas, objetos para el museo y los utensilios para la elaboración del queso (leche natural, cuajo y quesera).

¿Qué aprendimos en cada taller?

Queremos reflejar lo que trabajamos en cada taller y las vivencias de los niños y niñas.

El taller de barro

La propuesta era elaborar pintaderas canarias con distintos utensilios que existen para trabajar este material.

«Hicimos figuras de cuando existían los aborígenes de Gran Canaria y los guanches de Tenerife. Pintaderas de formas de triángulo, de cuadrado, de círculo, de rectángulo y dibujamos con un palito rayitas y curvas. También algunos hicimos un collar. A mí me gustó todo.»

El taller de expresión plástica

Con distintas técnicas (collage, estampación...) y materiales (témperas, ceras...) hicieron dibujos de las islas que estábamos trabajando durante este tiempo.

«Pintamos con el dedo, con pinceles, hicimos la corona de Gara y Jonay.»

El taller de cuentos y leyendas canarias

No sólo tuvimos la oportunidad de escucharlas sino que pudimos utilizar el teatro de títeres para representarlos.

«Nos contaron el cuento de Gara y Jonay.

Libertad (una niña del grupo) dice:

–Gara es mi hermana.

Jonay le responde:

–Y yo también soy Jonay.

Entre todos recuerdan la leyenda:

«Gara y Jonay se enamoraron y cuando el padre se enteró se enfadó. Hicieron una fiesta y el padre se puso malito, y el príncipe Jonay se fue nadando a la fiesta y la gente se asombró porque llegó sucio. Al final se casaron.»

«Y en marionetas nos inventamos una caperucita encarnada.»

El taller de los juegos tradicionales

Lo llevamos a cabo en el patio interior de la escuela y jugamos en la tierra con los boliches al «was-guas», a las chapas por equipos, al teje y a juegos de corro.

«Jugamos al boliche, a las chapas y las tirábamos lejos. Y también jugamos al teje. Me gusta el teje (dice Octavio) y también el boliche porque es de tirar. Ricardo dice: ¡qué bien, mi boliche llegó muy lejos.»



Alejandro y Agustín recuerdan que a ellos también les gustó el teje:

«Tirábamos la piedra y saltábamos hasta donde estaba con la pata coja –los niños acompañan la explicación haciendo los movimientos del juego.»

A Laura le gustó el «was» y dice:

«Con la bola grande se daba a los boliches y se mete en el agujero en la tierra.»

El taller de gastronomía

Elaboramos tres quesos tiernos de leche de cabra. También, bolitas de coco, pellas de gofio con azúcar, plátano escachado con galletas.

«Primero que nada nos lavamos las manos, hicimos bolita de coco, galleta y crema. Con los plátanos machacarlos con el tenedor y le pusimos gofio y galletas, ¡estaban riquísimos!. A Iker no le gusta, a Alexia no le gustan los plátanos, ni a Juan José no le gustan tampoco.»



Octavio comentó: «Yo probé el suero, era líquido con cositas blancas.» Y Alejandro dijo: «A mí me gustó la leche del queso y el suerito.» «A todos y todas nos gustó el queso que lo comimos el día de la fiesta», «me gustó hacer el queso, y aprendimos a machacar la galleta y el plátano»

El taller de baile y canciones canarias

Aprendimos pasos sencillos de bailes que practicamos para hacer las coreografías de bailes de nuestras islas: la «Isa» y el «Baile del Vivo». También aprendimos canciones típicas de corro y recordamos otras canciones parranderas que ya sabíamos.

«Cantamos la canción del gato y la teja. Bailamos en pareja y todos teníamos el nombre en un cartel de color. Cantamos y bailamos *Somos costeros*, es nuestra canción para la fiesta. Y nos colocamos los niños para un lado y las niñas para otro.»

Nuestro museo

Expusimos los objetos canarios de antaño, había diferentes utensilios de cocina y domésticos (como una plancha, cocinilla, lechera, balde, quesera,) ropa, manteles, bordados (barbilla y calados), miniaturas de instrumentos de labranza y vasijas de barro.

Valoración

Al valorar la experiencia coincidimos en que resultó muy enriquecedora. Esta apreciación también fue compartida por los estudiantes de la Facultad que disfrutaron de las actividades y de la oportunidad de vivenciar con los niños y niñas de Infantil la práctica educativa en la realidad de la escuela. Además, percibimos entusiasmo en los niños y niñas, alegría y ganas de participar en cada taller y lo manifestaron en las asambleas con algunos de los comentarios que hemos recogido en este artículo.

No queremos terminar sin agradecer la colaboración a los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado de la U.L.P.G.C, que expresaron el deseo de volver a repetir la experiencia. Y nosotras queremos seguir contando con ellos. Saben que ésta es también su escuela. ■

Jugarse por la paz



La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, con sede en el Ayuntamiento de Barcelona, España, crea la Oficina Regional para América Latina en la Dirección de Relaciones Internacionales de la Municipalidad de Rosario, Argentina. Su objetivo fundamental es establecer una red de cooperación entre las ciudades promoviendo proyectos e intercambiando experiencias en educación formal, no formal e informal bajo la responsabilidad de las autoridades locales, universidades y otras organizaciones no gubernamentales.

Los programas propuestos y coordinados por esta oficina son:

- Programa *Mercociudades por la Paz*
- Programa *Mi Ciudad y el Mundo*
- Programa *Jugarse por la Paz*
- Programa *La Ciudad y los Derechos de su gente*
- Programa *Aprender la Ciudad*
- Seminarios itinerantes.



Jugarse por la Paz es un programa impulsado por Scouts de Argentina Asociación Civil y Ciudades Educadoras América Latina, Municipalidad de Rosario, Argentina y Jugate por la Paz es un programa organizado por el Movimiento Scout del Uruguay con el apoyo de numerosas organizaciones de la República Oriental del Uruguay. Esta iniciativa tiene como objetivo general fomentar el trabajo mancomunado en la construcción de la tan necesitada Cultura de Paz a través de múltiples propuestas de educación no formal, buscando, sobre todo, promover la reflexión frente a los diferentes mensajes violentos que reciben nuestros niños y jóvenes.

Rocío Fernández, Celina Del Felice



Quiénes somos?

La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, a través de su oficina regional para América Latina con sede en la Municipalidad de Rosario, Argentina, impulsa este proyecto en su amplia red de ciudades asociadas desde una visión de ciudad que es educadora cuando reconoce, ejercita y desarrolla una función de formación, promoción y desarrollo de sus habitantes, en especial de niños y jóvenes.

Una ciudad que se asuma como EDUCADORA PARA LA PAZ será aquella que sea capaz de generar esfuerzos educativos que construyan la tolerancia, la convivencia pacífica y la promoción de los Derechos Humanos.

El Movimiento Scout Mundial está fuertemente comprometido, desde sus comienzos a principios del siglo pasado, con la causa de la Paz. Desde entonces ha propiciado que niños, jóvenes y adultos compartan la tarea del crecimiento común en una relación que fomente el diálogo, la comprensión y la participación, procurando que los jóvenes tengan un protagonismo en la historia como ciudadanos responsables, animadores del cambio comunitario en pos de la defensa de la vida, la paz, la justicia y la libertad.

¿Por qué nos Jugamos por la Paz?

Entendemos la Paz en sentido amplio: «La Paz no sólo se define por la ausencia de guerra y de conflicto, es también un concepto dinámico que necesita ser aprehendido en términos positivos, como lo son la presencia de justicia y armonía sociales, la posibilidad para los seres humanos de realizar plenamente sus potencialidades y el respeto a su derecho a vivir con dignidad a lo largo de su vida.» La Paz es sólo posible como fruto del conocimiento y reconocimiento mutuo, de una humanidad que llama a todos a la mesa, sin excluidos de ninguna índole (étnica, social, política, cultural, económica, religiosa, etc.) que se vean obligados a luchar por sus legítimos derechos.

Hoy nadie se anima a discutir que la Paz es el fruto del trabajo de todos y que la Educación para la Paz es el esfuerzo capital. De la misma manera, queda claro que la educación no es privativa de padres, escuelas y docentes, es la sociedad toda la que educa desde la vivencia cotidiana.

Los juguetes, los medios de comunicación, el cine, los vídeo-juegos, los deportes, el trabajo, el trato de vecinos, en fin, todo nos sugiere conductas a seguir desde muy niños y nos condiciona de adultos. Por lo tanto la EDUCACIÓN PARA LA PAZ se debe convertir en reflexión permanente frente a lo cotidiano y a los criterios ordenadores de nuestras vidas.

Para que los niños y niñas puedan ser el futuro tienen que ser miembros activos en el presente. Es necesario comenzar a construir la Paz desde la temprana edad. Es habitual escuchar que con los niños hay que hacer la misma tarea que al plantar la semilla de un árbol: «hay que ponerla en tierra fértil, cuidarla, regarla día a día, sostener el tronco para que crezca derecho y firme»... La EDUCACIÓN PARA LA PAZ en los más pequeños hay que trabajarla desde esta perspectiva de trabajo diario. El niño está alerta y expectante de nuevos aprendizajes, más aún si éstos contribuyen a la formación espiritual, moral, social de su persona. La propuesta es comenzar desde el niño, la niña, del Nivel Inicial, a potenciar sus posibilidades de cooperación, solidaridad, respeto, intercambio; todas ellas a partir de propuestas lúdicas, el trabajo por las normas de convivencia escolar o grupal, actividades que incluyan el intercambio con abuelos, padres, vecinos, miembros de ONGs, la selección de los juegos y juguetes que se aportan al grupo o se usan en forma individual,

y por ejemplo la construcción de los mismos con la colaboración de niños o niñas mayores. Lo que consideramos fundamental e imprescindible es que cada una de ellas no quede en el trabajo de un día o un periodo. Hay que CONSTRUIR LA PAZ y para lograr ese objetivo vamos a necesitar nuevas estrategias para llevar a cabo nuestra tarea como educadores formales y no formales, para educar a los infantes, niños, jóvenes a ser más responsables ante las nuevas situaciones de cambio social, situaciones de diversidad cultural en las que tendrán que procurar ser más solidarios, comprensivos; las crecientes relaciones intergeneracionales; las nuevas estructuras familiares, donde la necesidad de Educar para la Paz y en Derechos Humanos sea cada vez más importante y no quede relegada únicamente al área específica.

Entendemos que la cultura es la forma en que los pueblos resuelven sus relaciones para con lo trascendente, con la naturaleza, con los otros pueblos, de sus miembros entre sí y de cada miembro consigo mismo. Por lo tanto la tan ansiada CULTURA DE PAZ se logrará sólo cuando primen criterios realmente humanos, radicalmente respetuosos, verdaderamente inclusivos y orientados al bien común.

Entonces, el único camino es centrar los esfuerzos en la EDUCACIÓN PARA LA PAZ, como una preocupación constante y global de toda la sociedad. En el caso de esta iniciativa, trabajan juntas tanto organizaciones gubernamentales como no gubernamentales, cooperando y colaborando desde distintos ámbitos.

Reflexión y acción

Campañas contra los juguetes violentos

Las Campañas comienzan realizándose en la ciudad de Rosario, Argentina en diciembre de 1999 organizadas por la Zona 19 de Scouts de Argentina Asociación Civil y por Ciudades Educadoras América Latina, Dirección de Relaciones Internacionales de la Municipalidad de Rosario, para luego pasar a ser un programa nacional ya que la Asamblea Nacional de Scouts de Argentina aprueba el Programa en el año 2000. Sucesivamente se suman campañas en otras ciudades argentinas como Villa Constitución, San Francisco y Buenos Aires, y en la ciudad de Montevideo, Uruguay.



Las Campañas incluyen actividades como la realización de talleres con educadores, padres y niños; la distribución de afiches y autoadhesivos en jugueterías y a los transeúntes previamente a la celebración del Día del Niño, Navidad y Reyes de cada año, invitando a los adultos a no comprar juguetes violentos.

En el año 2000, en Rosario, se emiten tarjetas pre-pagas de transporte urbano de pasajeros con la leyenda «UNESCO 2000 Año Mundial de la Cultura de Paz» y seis artículos diferentes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que constituyen un rompecabezas que completan el logo del Programa. «El rompecabezas de la Paz» tuvo un premio. Los ganadores del certamen, un niño, un joven y un adulto, se hicieron acreedores a pasar «un día con el Premio Nobel de la Paz» Adolfo Pérez Esquivel.

Durante al año 2001 se lanza la campaña de postales por la Paz en repudio a todas las formas de violencia en el marco de la Campaña Mundial de Educación para la Paz de Hague Appeal for Peace. Esta Campaña consiste en la confección de postales con mensajes de Paz por niños y jóvenes para ser enviadas a las distintas autoridades. Las postales contienen los siguientes mensajes:

«Es tiempo de abolir la guerra. La Paz es un derecho humano.»; «Todos tenemos derecho a la Paz.»; «Los chicos tienen derecho a jugar. Los grandes tienen derecho a trabajar.»; «La Paz se construye con Trabajo.»

En una de las tarjetas María de 12 años escribe «No adherimos a ningún país para hacer la guerra. La paz es un derecho para los habitantes del mundo, en especial para los niños.»; en otra Noemí de 11 años explica «La paz se construye escuchando y respetando a los otros.»

La confección de estas postales se realizó con la guía y el monitoreo por parte de dirigentes juveniles y Scouts en talleres y en una jornada que reunió a más de 300 niños el día 22 de septiembre de 2001 en la Granja de la Infancia, ciudad de Rosario y los días 28 y 29 de septiembre en el Encuentro de Jóvenes y Adolescentes, organizado por el Centro de la

Juventud, ambas dependencias pertenecientes a la Sec. de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario.

En el año 2002 la Campaña de «Jugate por la Paz» en Uruguay insta a los padres a no regalar juguetes violentos para el día del Niño (18 de agosto) organizado por el Movimiento Scouts de Uruguay. La campaña incluyó 50.000 calcomanías, 10.000 afiches para colgar en comercios e instituciones que apoyen la campaña y 5.000 afiches para distribuir en los 80 grupos Scouts de todo el país. Además se Montevideo otras ciudades se suman a la campaña con prensa local y actividades lúdico - recreativas en ese día: Soriano, Salto, Montevideo, Cerro Largo, Tacuarembó y otros.

También en el 2002 una brillante idea toma cuerpo y se lanza el Concurso de Canciones Inéditas CANTEMOS POR LA PAZ, con el que se editó el disco «Conjugar la Paz». Canciones Jóvenes por una cultura de Paz. Este disco llevó a la grabación 3 canciones inéditas de grupos jóvenes presentado el 28 de noviembre de 2002 en la ciudad de Montevideo, Uruguay. Como jurado y padrinos del proyecto se encuentran destacados músicos nacionales como Fernando Cabrera, Jorge Schelleberg, Claudio Taddei, Murga Contrafarsa y otros.

Cabe mencionar que las actividades de Jugate por la Paz son auspiciadas por UNESCO Sede Montevideo, PNUD Uruguay, UNICEF Oficina Uruguay, Intendencia Municipal de Montevideo, Área Juventud, Taller Uruguayo de Música Popular, Jeunesse du Monde, Federación Juvenil Sionista, Federación de Asociaciones de Scouts de España, Universidad ORT Uruguay y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España.

Encuesta ¿Qué nos dicen los juegos y los juguetes de nuestra sociedad?

En noviembre de 2002 se lanzó una encuesta para determinar las preferencias de niños y adultos a la hora de elegir juguetes y sus opiniones sobre la violencia en los mismos. Esta encuesta se realizó en las ciudades argentinas de Rosario, Granadero Baigorria, Villa Adelina y en Montevideo, Uruguay. Sus resultados están siendo procesados y serán publicados en breve.

Esta encuesta se realiza en el marco de un proyecto de estudio y análisis de los juguetes y los juguetes violentos en las ciudades latinoamericanas con el apoyo de la IPRA Foundation (International Peace Research

Association) de EEUU. Este proyecto consiste en un estudio cuantitativo y cualitativo de los juegos y los juguetes violentos en nuestra región. En la publicación que dará cuenta de los resultados del mismo, se incluirán: datos estadísticos emanados de una encuesta; artículos de análisis de la encuesta a cargo de profesionales, actividades y propuestas de Educación para la Paz a través de juegos y juguetes no violentos.

Conclusiones

Habitualmente cuando los niños analizan y ven que con lo que se gasta en construir y poner en marcha un portaviones de guerra podrían construirse 90.000 viviendas, y que con lo que cuesta un tanque podrían construirse muchas escuelas, entonces se preguntan ¿por qué?, ¿cómo esto es posible? Por eso muchas veces educadores formales y no formales, padres, amigos, jóvenes nos preguntan: ¿Cómo educar para la Paz en tiempos en que la guerra y las guerras diarias de cada persona por tener trabajo, por alimentar a sus hijos, por hacer que se cumplan los derechos, se nos transmite por todos los medios?

Es una tarea ardua y a largo plazo, y nos llama a todos a un esfuerzo decidido hoy y día a día en cada espacio escolar, universitario, municipal, estatal, familiar.

Debemos enseñar a nuestros infantes, niños, jóvenes, adultos que la guerra no es un modo ni eficaz ni legítimo de resolver nuestros conflictos. Y que, aunque nos cueste, tenemos que mirar más allá para descubrir las causas últimas de los conflictos y aprender a resolverlos en forma pacífica. Esto se logrará en la medida que el niño/a pueda, cada vez que se presente un conflicto, ejercitar la resolución pacífica de los mismos, por vías no violentas y con instrumentos que ellos mismos con sus docentes o familiares hayan construido.

Si incentivamos a nuestros niños desde la temprana edad a que debemos alcanzar la Paz y que es un compromiso personal y grupal, familiar e institucional, el futuro de cada uno será distinto y mucho más fructífero y productivo.

El Programa Jugarse por la Paz apunta a brindar conocimientos en este sentido pero siempre junto al ejercicio de nuevas habilidades, actitudes y prácticas. Habilidades como el aprender a escuchar el punto de vista del otro, a reflexionar críticamente, a saber trabajar en equipos con niños de

diferentes edades, se acompañan con prácticas como la no violencia activa, el consumo responsable, la participación en el desarrollo de nuestras comunidades, el diálogo intergeneracional, reinventando nuevas formas de solidaridad, respeto, compromiso. No podemos educar para la Paz sin comprometernos desde nuestro lugar en la construcción de una Paz durable.

El Programa Jugarse por la Paz invita a la reflexión y a la acción permanente de niños, docentes, padres, jóvenes, instituciones de educación formal y no formal, tanto ante un hecho concreto como es una guerra inminente, como ante todas las formas de violencia, más o menos explícitas en nuestras sociedades. Por tal motivo creemos y afirmamos que debemos comprometernos y trabajar a diario en Educación para la Paz, para vivir en sociedades más justas, equitativas y solidarias. ■

Más información

Scouts de Argentina Asociación Civil
Libertad 1282 (1012 Buenos Aires) Argentina
Tel. (011) 48112574 - Fax: (011) 48168163
www.scouts-de-argentina.org

Movimiento Scout del Uruguay
Andrés M. Trueba 1185 - Montevideo - Uruguay
Tel./Fax: +598 2 4108840
E-mail: jugate@adinet.com.uy
<http://uy.scouts-es.net>

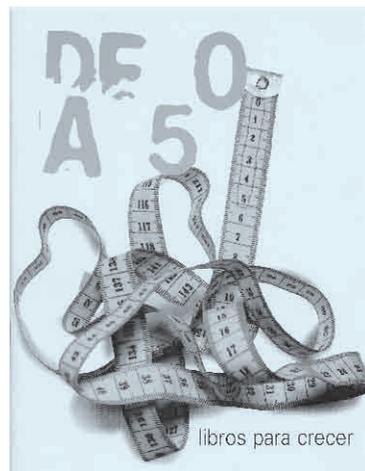
Ciudades Educadoras América Latina.
Municipalidad de Rosario, Argentina
Buenos Aires 711 - 2do. Piso - 2000 Rosario, Argentina.
Tel / Fax: +54 - 0341 - 4802275
E-mail: ce_americalat@rosario.gov.ar
http://ar.geocities.com/ce_paz/

Bibliografía

- CABEZUDO, Alicia, REARDON, Betty: *Learning to Abolish War. Teaching Toward a Culture of Peace*, Hague Appeal for Peace, New York, 2002.
Desde la escuela retejiendo la paz: *Analizando y reflexionando construimos la paz*, Educación para la Paz: 200 frases y actividades, SERPAJ Paraguay.
CALO Iglesias Días: *Educar para la Paz desde el conflicto. Alternativas teóricas y prácticas para la convivencia escolar*, Editorial Homo Sapiens, Rosario, 1999.



Publicaciones de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Salamanca



Desde el Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, de Salamanca, nos han llegado tres interesantes materiales:

- La guía *Leer en casa*, con sugerencias útiles para favorecer la lectura en familia.
- La guía de lectura *De 0 a 5. Libros para crecer*, selección de lecturas recomendadas para estas primeras edades.
- El boletín *Punto de lectura*, sobre el tema de los videojuegos, preparado por el profesor y editor multimedia Toni Matas.

Más información: www.sol-e.com

Congreso mundial de Educación y Cultura de la Paz, Santiago de Compostela



La ciudad gallega de Santiago de Compostela, acoge los días 23, 24 y 25 de mayo de 2005, en el Palacio de Congresos y Exposiciones de Galicia, el *Congreso mundial de Educación e Cultura de Paz*, organizado con el auspicio de la ONU y de la UNESCO y con el patrocinio de la Xunta de Galicia y organizado por: Fundación Cultura de Paz, Familias Mundi y Seminario Galego de Educación para la Paz.

Más información:

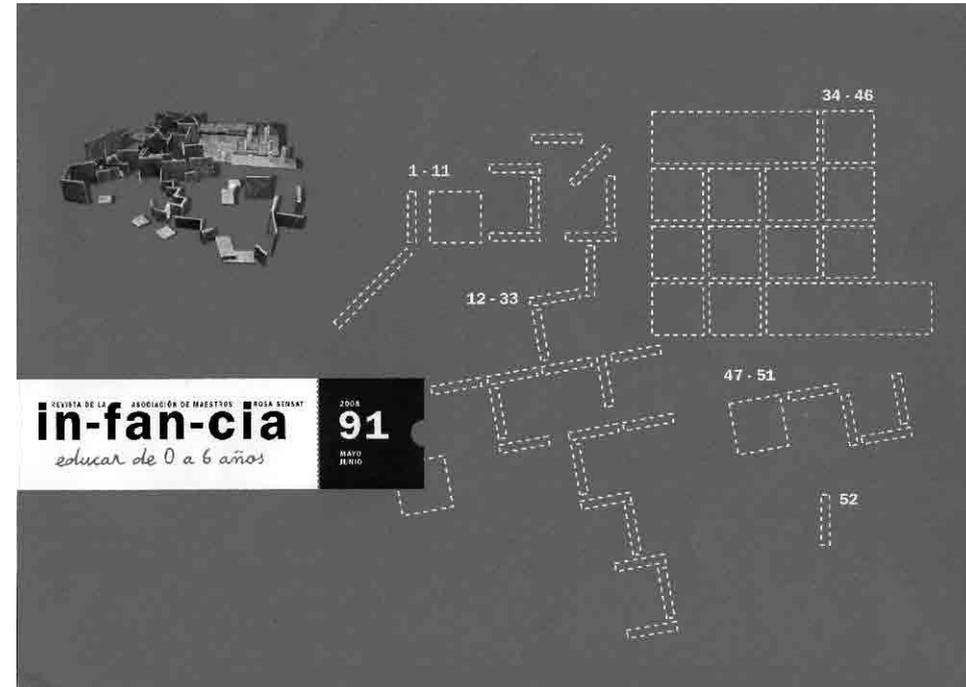
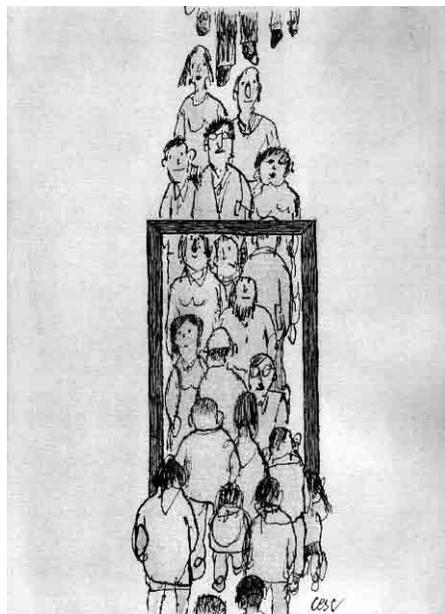
www.sgep.org

**40 Escuela de Verano de
Rosa Sensat,
Barcelona**

Del 4 al 15 de julio de 2005, la Asociación de Maestros Rosa Sensat celebra su 40 Escuela de Verano.

Cincuenta cursos de educación infantil, la Muestra *Los cien lenguajes* (sobre la experiencia de las escuelas infantiles de Reggio Emilia y el pensamiento pedagógico de Loris Malaguzzi y su equipo), una Declaración sobre la nueva educación pública (que presentarán el 9 de julio maestros de Cataluña, España y Europa).

www.revistainfancia.org



Nuestra portada

MARÍA: ¡Esto es un camino!
 JOSÉ: ¡Mira mi casa!
 VÍCTOR: ¡Mi suelo es muy grande!

La pieza siguiente une el camino con la casa. El suelo necesita de nuevas casas que le den sentido. Las acciones se van interfiriendo y estimulando unas con otras. El crecimiento se va ordenando y aparece la armonía.
 –¿Mira qué ciudad más grande!
 –¿Quién la ha construido?
 –¡Nosotros tres!

Escuela Infantil Belén
 Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada

iúltimas novedades!

en la

web

WWW.

revistainfancia.org

¡No dejes de visitarla!

Shel SILVERSTEIN:
¿Quién quiere un rinoceronte barato?
Barcelona: Lumen, 1996.



¿Quién quiere tener en casa un rinoceronte barato? ¿Quién quiere un rinoceronte de pequeñas orejas y pies pesados, dulce y adorable? Nunca te arrepentirás de pedir y tener un rinoceronte así. Lo podrás utilizar como perchero, como lámpara, como juguete, barco

o cualquier otra cosa que te plazca. ¡Este rinoceronte es tan polivalente y te permite hacer tantos cambios!

Las ilustraciones son en blanco y negro, como soporte inmejorable de la palabra.

Álbum lleno de humor, muy cercano a los lectores y lectoras más jóvenes.

A partir de 4 años

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades y
Educación
Mondragón Unibertsitatea

Bambini, febrero de 2005WEB: www.edizionijunior.it/bambini.htm

«Il diritto dei bambini all'educazione»

Aldo Masullo

«I maschi nei servizi per l'infanzia»

Jan Peeters

«Bambini a tavola!»

Paolo Bozzato, Carla Campini

«Camminando in luoghi immaginari»

Giacomo Anderle, Camilla Da Vico y Alessio Kogoj, con la colaboración de Claudia Bevilacqua

«I bambini stranieri nei servizi educativi»

Clara Silva

«I bambini stranieri nelle scuole e nei servizi educativi»

Clara Silva

«Il protagonismo dei bambini nel piccolo gruppo»

Sara Zingani

«Leggere, scrivere, creare poesie»

Nadia Maccagni, Rosalba Lavoratori, en colaboración con el Gruppo Redazionale 0/6

«Crescere con le immagini»

Vilma Mazza

Cuadernos de Pedagogía, núm. 345, abril de 2005WEB: www.cuadernosdepedagogia.com

«Hacer de lo cotidiano momentos especiales»

Anna Leeds

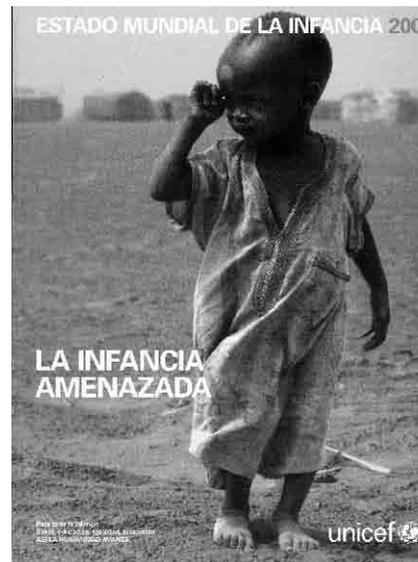
«Aprendizaje democrático a temprana edad»

Verónica Cárceles, Blanca Faci

Scuola Materna, núm. 13, marzo de 2005Web: www.lascuola.it

«Un ponte fra il nido e la scuola dell'infanzia»

Luciano Poli



UNICEF: **Estado Mundial de la Infancia 2005**, Nueva York, Unicef, 2004.

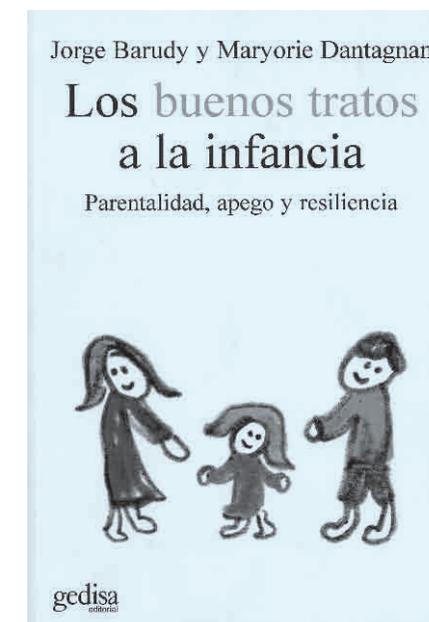
«Solamente a medida que nos acerquemos a la realización de los derechos de toda la infancia, los países se acercarán a los objetivos del desarrollo y la paz.»

(Kofi A. Annan)

Cerca de la mitad de los 2.000 millones de niños y niñas que viven en el mundo no tienen infancia, viven en la pobreza, están en peligro acosados por las guerras, el hambre y las enfermedades.

J. BARUDY, M. DANTAGNAN: **Los buenos tratos a la infancia**, Barcelona, Gedisa, 2005.

El punto de partida de los buenos tratos a la infancia es la capacidad de madres y padres para responder correctamente a las necesidades infantiles de cuidado, protección, educación, respeto, empatía y apego. La competencia parental en estos aspectos vitales permite que niños y niñas puedan crecer como personas capaces de autoestima y de tratar bien a los demás. Los buenos tratos pueden romper el círculo vicioso que perpetúa la violencia.



Suscripción a la revista *Infancia*

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

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
 Precio para 2005 (IVA incluido):
 España: 40,20 euros
 Europa: 48,20 euros
 Resto del mundo: 51 euros / 65 dólares

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

Entidad Oficina Dígito control Cuenta/libreta

Firma del titular

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

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

Dirección: Irene Balaguer, Mercedes Blasi
Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste
Secretaria: Mónica García

Consejo de Redacción: Marta M.^a Álvarez, Gloria Domínguez, Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Izaskun Madariaga, Pilar Martínez, M.^a Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Antonio Rodríguez

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Dolores A. Carretero, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez
Asturias: Marta M.^a Álvarez, Jorge Antuña, M.^a José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, David Oterino, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado
Canarias: Salomé Déniz, Milagros Leal, Elena Marrero, Yolanda Melián, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana, Delia Suárez, M.^a Dolores Suárez, Cándida R. Toledo

Cantabria: José Antonio Arce, Isabel Bolado, M.^a Cruz Cruz, M.^a Paz Muñoz
Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Antonia García, M.^a Cruz Gómez, Pilar Martínez, Natalia Mota, Amalia Suay, Teresa Velasco, Carmen Velilla
Castilla-León: Helena del Amo, J. L. Barrio, Gloria Domínguez, M.^a Carmen Soto

Euskadi: Nerea Alzola, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite Gracia, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga

Extremadura: M.^a Encarnación Ambrona, Carmen de Tena, M.^a Paz Pellisa, Alicia Pérez
Galicia: M.^a Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.^a Dolores Rial, María Vilar
Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, María Mallol, Sol Martín, Lutgarda Reig
Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, M.^a José Vicente
Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.^a Lucía Pellejero

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Cubierta: Escuela Infantil Belén. Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada

Impresión: Gráficas y Encuadernaciones Reunidas. Tambor del Bruc, 6. 08970 Sant Joan Despí (Barcelona)

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

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

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

P.V.P.: 6,75 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia

