

infanciaeneu-ro-pa 10.19

REVISTA DE UNA RED DE REVISTAS EUROPEAS

Jugar en el exterior:

¿por qué es importante?



Sumario

Aventuras en la naturaleza Wilma Schepers, Ine van Liempd	3
Los efectos positivos de la actividad física Dagfinn Krog	5
Cómo crear naturaleza cuando no hay espacio exterior Carme Cols	7
¡Jugamos en Bruselas! Cécile Duvivier	9
El juego en el exterior, en el corazón de la promoción de la salud Fredrika Mårtensson	12
Via dei Genovesi entre el arte, la historia y la artesanía Maria Teresa Bellucci, Evita Brigini, Maria Luigja De Guglielmi, Maria Letizia Volpicelli	14
Rumanía: la promoción de los juegos tradicionales al aire libre para el bienestar de los pequeños Mariana Norel, Gabriela Necula, Lenuta Enache	15
Los pequeños y la vida al aire libre en el norte Claus Jensen	17
Pedagogía: el arte de hacer frente a los riesgos, no de evitarlos Roger Prött	20
Si el mundo entero pudiera verme, vería que estoy sonriendo Biserka Šikic, Bosiljka Devernay	22
Comparación entre las legislaciones de distintos países en cuanto a los espacios	26
¿Cuál era tu lugar preferido para jugar de pequeño? Tim Gill	28
Las diferencias de género en el juego en las zonas rurales del nordeste de Grecia Erasmia Zotou	31
La planificación de espacios naturales	33

Editorial

Bienvenidos al número 19 de *Infancia en Europa*. En el tema del aire libre se puede ver cómo, en esta estimada por diversa Europa, se trenzan tradiciones, creencias, ideas y mitos sobre la relación de las personas con la naturaleza y con la vida en el exterior.

Una amplia panorámica se abre con este contenido. Entre sus múltiples lecturas, desde el sur podemos recordar la frase de aquellos compañeros daneses que, desde el norte, nos dicen: no hay buen o mal tiempo, sólo hay una vestimenta adecuada o inadecuada.

En el sur nuestros niños y niñas necesitan, cada vez más, poder disfrutar del contacto con la naturaleza y la vida en el exterior. Del mismo modo que, a principios del siglo pasado, las escuelas de

bosque o del mar representaron un salto cualitativo para la salud de los pequeños y para desarrollar una buena pedagogía, ahora, igual o aún más que en el siglo pasado, a nuestros niños y niñas hay que darles la oportunidad de disfrutar de la vida al aire libre.

En este pequeño espacio sólo queremos reclamar, con toda nuestra fuerza, aire libre para nuestros niños y niñas.

Aire, para poder respirar mejor, para disfrutar de una mejor salud, para oxigenar todo el cuerpo.

Libre, para poder descubrir, aprendiéndolas, el alcance de las propias posibilidades de movimiento, de equilibrio, de agilidad, de fuerza, de cooperación, de armonía.

Consejo de redacción



Irene Balaguer, Infancia
A. M. Rosa Sensat, España.
www.revistainfancia.org



Eva Gruber, Betrifft Kinder
Verlag das Netz, Alemania.
www.verlagdasnetz.de



Jan Peeters, Kiddo
VBJK, Bélgica. www.kiddo.net
Wilma Schepers, BBMP
BBMP, Holanda. www.bbmp.nl



Marie Nicole Rubio, Le Furet
Le Furet, Francia.
www.lefuret.com



Helena Buric, Dijete, vrtic, objitelj
Pucko otvoreno uciliste Korak po korak, Croacia.
www.korakpokorak.hr



Perrine Humblet, Grandir à Bruxelles
Grandir à Bruxelles, Bélgica.
www.grandirbruxelles.be



Stig Lund, Born & Unge
BUPL (Federación Nacional de Maestros), Dinamarca.
www.boernogunge.dk



Gella Varnava-Skoura, Géfires
Doudoumis, Grecia.
www.doudoumis.com



Bronwen Cohen, Children in Scotland
Children in Scotland, Escocia.
www.childreninScotland.org.uk



Alexandra Marques, Cadernos de Educação de Infância
APEI, Portugal.
www.apei.no.sapo.pt

Infancia en Europa también se publica en:

Austria: www.unserekinderat.at

Rumanía: www.unitbv.ro

Hungría: www.szmi.hu



Ferruccio Cremaschi, Bambini
Edizioni Junior, Italia.
www.edizionijunior.it



Teresa Ogrodzinska, Fundacja Rozwoju Dzieci
Fundación Comenius, Polonia
www.frd.org.pl



Helena Ingvarsdotter, Tidningen Förskolan
Tidningen Förskolan, Suecia.
www.forskolan.net

Aventuras en la naturaleza

Wilma Schepers, Ine van Liempd

En una sociedad en que los niños y las niñas cada vez tienen menos acceso a la naturaleza, el papel de las escuelas y de los servicios educativos es vital. Es en estos entornos donde podemos revivir la naturaleza –aunque no deje de ser una recreación– haciendo que los pequeños tengan un acceso permanente a los espacios en el aire libre.

Ha pasado mucho tiempo desde que los humanos vivían en la naturaleza como los animales, buscando comida, un lugar donde yacer o donde esconderse de los peligros más inmediatos, como los depredadores o las tormentas.

Los seres humanos evolucionaron y aprendieron a utilizar la naturaleza. Sus refugios se convirtieron en cabañas y casas, mientras la búsqueda de comida (caza) se transformó en agricultura. Y como que los seres humanos son animales sociales, siempre buscan la seguridad que supone la presencia de otras personas. Así nacieron los pueblos, las ciudades y las metrópolis.

Con el paso del tiempo, nos hemos distanciado de la naturaleza. Hoy, la naturaleza que nos rodea es una naturaleza «controlada»: jardines, parques, playas, campos agrícolas, rutas en las montañas y en los bosques.... la naturaleza es bella cuando la vemos por la ventana desde dentro de nuestros coches.

Desde un punto de vista cultural, nuestra actitud hacia la naturaleza es ambivalente. Admiramos y tenemos una idea romántica de la naturaleza, pero intentamos mantenerla alejada. El frío y el calor, la lluvia y la nieve, el viento, la hierba, las moscas, los mosquitos y los ratones. Nos protegemos de la «suciedad» de la naturaleza, de la arena y del barro, de las plantas podridas, de los animales muertos y de los estiércoles. Y si pudiéramos, evitaríamos todos los peligros inherentes a la naturaleza. Ya no salimos a dar un paseo por los bosques por miedo a que nos pique una garrapata; no paseamos bajo la lluvia para que no se nos llenen de barro los zapatos.

Siempre nos sorprenden los desastres naturales: las inundaciones, los terremotos, las nubes de ceniza. Nos asustan. Levantamos nuestros muros y maldecimos los aspectos incontrolables de la naturaleza.

Los ciudadanos de las sociedades occidentales modernas nos beneficiamos de estos progresos. Tenemos comida y un techo nos cubre, y unos buenos equipamientos que nos protegen de las enfermedades. Hemos progresado mucho, pero también hemos perdido muchas cosas por el camino. Presumiblemente, nuestra principal pérdida sea que sin nuestros «aparatos» modernos, ya no nos sentimos cómodos en la naturaleza. Y cuanto más nos alejamos de la naturaleza, menos fomentamos que nuestros pequeños la conozcan. Es una consecuencia lógica de nuestra manera de vivir. Por lo tanto, hoy en día muy pocos padres enseñan a sus hijos a reconocer las plantas, los árboles y los animales. Los pequeños ya no aprenden a cruzar un río como si fuera un juego. Es demasiado peligroso, y no necesitan aprenderlo, porque tampoco lo necesitarán de mayores. Ciertamente, cuando sean mayores ya no tendrán que arrastrar su barca río arriba entre las rocas para ir a pescar. Básicamente, ya no hace falta que aprendan estas habilidades. Les enseñamos otras cosas que sí son importantes para su vida como adultos. Pero todo esto tiene consecuencias.

Este número de *Infancia en Europa* trata sobre estas consecuencias. Y sobre las posibles compensaciones generadas por la manera como crecen y como se educan estos niños y niñas; sobre el juego al aire libre en espacios de aventuras o en la naturaleza.

Los niños aprenden de la natura

El mundo en que vive un pequeño ha sido preestructurado por los adultos.



Con la ayuda de los adultos, los pequeños se familiarizan con estas estructuras y pueden sobrevivir. Para cada pequeño, aprender a conocer el mundo, incluyendo el mundo moderno, es un juego y un reto. Pero este descubrimiento también tiene carencias: lo que descubren se ha diseñado anteriormente. El elemento sorpresa es muy escaso y la libertad de los pequeños para descubrir jugando es muy limitada. El mundo que los pequeños llegan a conocer, por muy caótico y complejo que parezca, ha sido estructurado y modelado por adultos.

Hay una diferencia entre aprender en la naturaleza y aprender de la naturaleza. La naturaleza es caprichosa e imprevisible, diferente cada día. También en la naturaleza serán los adultos quienes guiarán a los pequeños en su exploración del mundo. Aprender a sobrevivir a través del método de prueba-error es muy complicado. Lo que la naturaleza ofrece a los pequeños es una armonía oculta que descubrirán en el camino. En palabras modernas: la naturaleza no es digital, como muchas de nuestras estructuras modernas, sino analógica. Las causas y

las consecuencias no siempre tienen una relación directa y unívoca, sino que conceptos como la suerte, o la coincidencia, también son importantes.

Por supuesto, en realidad el contraste descrito en estas líneas no es tan exagerado. Pero exagerar el contraste nos sirve para entender qué puede ofrecer la naturaleza a los pequeños, y qué olvidamos. Afortunadamente, todavía hay mucha «naturaleza» en nuestra vida urbana moderna, y por suerte todavía podemos ofrecer a los pequeños unos entornos «naturales» para que jueguen: unos espacios de juego al aire libre de calidad, donde pueden descubrir la naturaleza de manera independiente e imaginativa.

El juego libre, desestructurado de los pequeños les enseña a conocerse a sí mismos, los vínculos que establecen con sus compañeros de juego se hacen más fuertes y desarrollan su creatividad.

Los niños se sienten bien en la natura

Los seres humanos están diseñados para vivir en la naturaleza. Nuestro sistema intestinal se diseñó para comer fruta, frutos secos y semillas, y fisiológicamente estamos preparados para hacer el esfuerzo de buscar nuestro propio alimento. Sobrevivimos alternando los esfuerzos y el descanso, y equilibrando nuestros esfuerzos mentales y físicos. Aún así, nuestra vida moderna se aleja de nuestras necesidades físicas, y pagamos un precio por eso: sufrimos enfermedades derivadas de la civilización, y desgraciadamente estas enfermedades cada vez afectan más a los jóvenes. Nuestros niños están demasiado gordos y como su comportamiento ultraenergético nos preocupa, rápidamente lo etiquetamos como TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad). Aún así, nosotros somos responsables de los niños, y tenemos que ser conscientes de lo que necesitan para su bienestar. El juego al aire libre les proporciona la oportunidad de crecer en armonía con sus necesidades físicas. Jugando al aire libre, corriendo, cambiando de ritmo, practicando juegos de pelota y juegos que requieran fuerza, los niños aprenden a conocer su cuerpo, aprenden qué es el esfuerzo y

qué la relajación y también el placer que se siente recuperando el aliento tumbado en la hierba.

Muchas investigaciones demuestran que jugar al aire libre y en la naturaleza equilibra a los pequeños y les permite un bienestar físico. Una investigación comparó dos grupos de pequeños: un grupo que cada día jugaba como mínimo dos horas al aire libre en un espacio «tradicional» (con una estructura para escalar y un arenal) y otro grupo que cada día pasaba más horas fuera que dentro la escuela, y que jugaba en un espacio «natural» con árboles, rocas, terrenos desiguales y cuerdas para subir a los árboles. Este segundo grupo no sólo enfermaba menos, sino que su concentración y sus habilidades motoras eran mejores.¹

La naturaleza genera autoconfianza en los pequeños

La naturaleza no es un entorno idílico. También comporta peligros reales. El miedo se asocia al peligro: nos empuja a protegernos. Tenemos que aprender a convivir con el miedo. No todos los peligros son incontrolables. El peligro de caer de un árbol se puede controlar si aprendes a subir, y no te ahogaras si aprendes a nadar. Cuando se trata de reconocer y de controlar un peligro, los adultos son muy importantes para los pequeños. Todos los adultos mantendrán a un pequeño lejos de un peligro incontrolable para protegerlo. En principio, enseñan a los pequeños a convivir con los peligros controlables. El tránsito nos proporciona un buen ejemplo de este hecho: ningún adulto permitiría que un niño muy pequeño jugara solo en la calle; un niño algo mayor puede jugar en la calle si promete no bajar de la acera, y les enseñamos a mirar a derecha e izquierda antes de cruzar cualquier calle, aunque no pasen coches. Así es cómo son –y como tienen que ser– las cosas, porque los adultos saben qué es el tránsito y cómo hacerle frente, y se lo enseñan a sus hijos paso a paso. Pero ¿qué sucede si los adultos ven un posible peligro pero no saben cómo controlarlo? ¿Mantendrán a los pequeños alejados de este peligro y no los enseñarán cómo enfrentarse a él?

Esto parece ser cada vez más común cuando se trata del juego libre de los pequeños. Los adultos se dejan influenciar por la carencia de familiaridad con este tipo de juego, y por los peligros de jugar al aire libre. Los pequeños, en cambio, adoran jugar al aire libre. Hay muchas más cosas a experimentar y descubrir fuera que dentro. Puedes dejar volar la imaginación, usar todo tipo de materiales naturales (palos, hojas, arena, agua), hacer mucho ruido. Literalmente –y también figuradamente– hay más espacio. Son los adultos, y no los pequeños, los que necesitan ayuda en estos casos para superar sus miedos y preocupaciones.

Y esto es urgente porque vivimos en una sociedad donde la palabra «seguridad» es una parte esencial del pensamiento de muchos adultos, gestores y políticos. En su cabeza, la naturaleza es algo romántico, pero inseguro. Y es una lástima, porque los pequeños no sólo aprenden muchísimo jugando al aire libre en entornos naturales, sino que además están más contentos y aprenden a reconocer y controlar los peligros. Por lo tanto, jugar al aire libre proporciona a los pequeños la oportunidad de desarrollar su autoestima.

**Wilma Schepers
Ine van Liempd**

1. (Grah,1997)

Los efectos positivos de la actividad física

Dagfinn Krog

El juego y las actividades en el exterior para los niños y niñas entre 0 y 10 años en Bodo, Noruega.

Todos conocemos los efectos positivos de la actividad física diaria. Por lo tanto, dirigimos una mirada introductoria en el programa nacional de actividades para los pequeños de Noruega, denominado «En la escuela, los pequeños necesitan como mínimo 60 minutos de actividad física cada día. Las actividades tendrían que ser variadas e incluir niveles moderados y elevados de esfuerzo» (ésta es la recomendación oficial de las autoridades sanitarias).

Actividad de los pequeños de 9 años comparada con la de los de 15 años

Una encuesta reciente entre pequeños de 9 años noruegos muestra que un 75% de las niñas y un 91% de los niños cumplen este objetivo. La misma encuesta se hizo a chicos y chicas de 15 años. En este grupo de edad, sólo un 50% de las chicas y un 54% de los chicos hacían suficiente actividad física. Conclusión: muchos pequeños y jóvenes de Noruega no hacen suficiente ejercicio. Es un gran reto. Las familias, los maestros, las administraciones escolares y los organizadores de actividades de ocio para pequeños y jóvenes tienen que hacer un esfuerzo para garantizar que todos los pequeños y jóvenes del país hagan más actividad física.

Repercusiones positivas

La actividad física tiene muchos efectos positivos en la salud de los pequeños y de los jóvenes. Similarmente, la falta de ejercicio tiene muchos efectos negativos en la salud. Una actividad física regular es esencial para el crecimiento normal, para el desarrollo de los pequeños y de los jóvenes. La actividad física en los años de formación puede prevenir bastantes enfermedades y problemas, tanto durante la infancia y la adolescencia, como en otras etapas posteriores de la vida. La investigación ha demostrado que la actividad física también es importante para la salud mental de los pequeños y de los jóvenes. Tienen menos cambios de humor, están menos ansiosos y también se reduce la probabilidad de sufrir una depresión. La actividad física también ayuda a los pequeños y los jóvenes a desarrollar una mejor imagen de sí mismos y a tener más habilidades sociales.



¿Sabemos qué funciona!

En los últimos años, hemos aprendido mucho sobre qué medidas motivan que los pequeños sean físicamente más activos. Por ejemplo, sabemos que los programas dirigidos a grupos de pequeños y jóvenes son más efectivos que los programas individuales. Las medidas todavía tienen más impacto si se inician varios programas a la vez, y si tienen en cuenta el entorno en que los pequeños pasan más tiempo. Por ejemplo, el diseño del patio de la escuela se puede usar para poner en marcha más juegos y actividades, a la vez que las clases de actividad física pueden centrarse en estimular una mayor actividad física y en desarrollar habilidades motoras. Cuando se planifican nuevas medidas, también es importante considerar la red social global a que pertenecen los pequeños y jóvenes, y el tipo de entorno físico en que viven y se socializan. Las medidas serán mucho más efectivas si las familias, la escuela y los servicios fuera-escuela trabajan conjuntamente para garantizar un nivel más alto de actividad física, tanto en los días de escuela como los fines de semana. La colaboración y una aproximación holística al tema consiguen los mejores resultados.

Medidas «Mix and match»

La investigación muestra que el impacto es mayor si diferentes tipos de medidas se inician a la vez:

1. alentar una mayor actividad en el patio de la escuela;
2. permitir que los pequeños vayan a la escuela a pie o en bicicleta;
3. aumentar el número de clases de actividad física y hacer cualquier cambio necesario en el programa;
4. animar a las familias para que hagan más actividades físicas fuera de la escuela;
5. conseguir que los maestros de la escuela (el director de la escuela) promueva la escuela como una escuela físicamente activa.

Los padres también pueden animar a sus hijos a ser más activos. Como padre, puedes seguir a tu hijo y ayudarlo cuando quiera empezar una actividad. En la mayoría de países, los pequeños hacen más actividad física durante el fin de semana que en los días de escuela. En Noruega es al revés. Esto quiere decir que los pequeños noruegos están más activos en la escuela y en el fuera-escuela, en actividades organizadas fuera de la escuela, que cuando están con sus padres. Como padre, puedes hacer muchas cosas que estimulen una

mayor actividad de tus hijos cuando no estén en la escuela, o cuando practiquen actividades recreativas. Por ejemplo, salir a pasear por el bosque es una excelente tradición familiar.

Colaboración entre clubes deportivos y escuelas

El movimiento deportivo juega un papel importante en la actividad física de muchos pequeños y jóvenes. Pero los pequeños y jóvenes con más necesidad de actividad física a menudo son justamente los que no participan de ninguna modalidad deportiva organizada. Fomentar la colaboración entre las escuelas y los clubes deportivos –por ejemplo, en la organización de las actividades extraescolares– podría ser una manera de conseguir que los pequeños y los jóvenes sean más activos.

Dagfinn Krog, consultor senior.
dagfinn.krog@bodo.kommune.no

Fotos: Mrs. Kari Valberg, Landscape architect, Bodo municipality (paisajista del Ayuntamiento de Bodo)



Una breve ojeada a Bodo

En Bodo, la actividad física es parte de los planes de desarrollo de los pequeños, y empieza incluso antes de su nacimiento con actividades de natación y de ejercicio físico para las mujeres embarazadas durante su horario normal de trabajo, bajo la supervisión de una comadrona –esta actividad física ocupa un 20% de su tiempo de trabajo. Ésta es una oferta que se hace a todas las mujeres embarazadas que trabajan en el municipio de Bodo. El objetivo es fortalecer la salud de las madres, de forma que puedan trabajar hasta muy avanzado su embarazo y que a la vez se centren en el valor de la formación.

En los últimos años, nos hemos centrado más en las medidas de cooperación y en establecer unos estándares por escrito, incluyendo planes de mantenimiento cuando se mejoren las instalaciones de la escuela dedicadas a la actividad física o cuando se planifiquen otras nuevas. En estos procesos también participan los pequeños y los trabajadores de la escuela. Como que los patios están abiertos a toda la ciudadanía durante las tardes, también pedimos la opinión de las familias y de los organismos locales ligados a la escuela o al parvulario. El mismo edificio de la escuela, cuando se planifican nuevas actividades, tiene que diseñarse como un elemento más integrado en el espacio del patio, y en su diseño se tienen que considerar factores como el viento, el ruido, el polvo o la creación de un espacio cubierto para cuando llueva. Se pueden crear esculturas artísticas para usarlas como asientos, como espacios de juegos, para hacer escalada, etc. Para garantizar un buen mantenimiento, los maestros y trabajadores de la escuela recibirán información y formación en ciertas rutinas que contribuyen a mantener unos patios o espacios interiores de calidad y seguros.

Parvularios

En los parvularios, los pequeños pasan tanto tiempo como es posible en el espacio exterior, sean cuales sean las condiciones meteorológicas. La norma es que los pequeños pasen 6 veces el tiempo que pasan en el interior del edificio en el área de actividades en el patio o espacio exterior de la escuela. Esto es un mínimo. Un plan local, «Estándares para la calidad en los parvularios», determina qué tiene que contener esta área de actividades, desde zonas diversas hasta elementos clásicos que se puedan usar todo el año. El plan pone énfasis en las zonas de juego (montañas, espacios para escalar, árboles) más que en los equipamientos e instalaciones. Además, como que sabemos que la naturaleza es la mejor fuente de actividad, los pequeños salen siempre que pueden a pasear por los parques y los bosques más cercanos, y hacen picnic a menudo. Algunos parvularios están especialmente diseñados para que los pequeños hagan vida en el exterior durante todo el año. Son los «parvularios al aire libre», donde los pequeños aprenden a usar navajas y hachas, a hacer fuego, etcétera.

Varios estudios concluyen que el acceso a la naturaleza es diferente según si el patio de la escuela tiene calidad o no, porque la misma naturaleza fomenta la fantasía, la variación, la creatividad, las ganas de emprender y de sentirse bien, iy también estimula la creatividad en el asfalto!

Pero cuando los pequeños de 6 años empiezan a ir a la escuela, encuentran patios de muchos tipos. Por eso el Ayuntamiento ha hecho un plan para mejorar y estandarizar los patios de las escuelas, y ha dado importancia a la estética, a la variedad de espacios y a unos estándares altos de calidad con unos requerimientos y unos gastos de mantenimiento mínimos. Entre estas zonas hay diferentes espacios para jugar a pelota, columpios colectivos (donde pueden jugar entre 2 y 8 pequeños), áreas para jugar a ajedrez, para esconderse, para ir en bicicleta y para saltar a la cuerda.

Cómo crear naturaleza cuando no hay espacio exterior

Carme Cols

A menudo la falta de espacios en la escuela puede suponer una oportunidad para ofrecer a los pequeños recursos muy valiosos. Los pequeños, las familias y los profesionales pueden aprender a redescubrir su entorno, y hacer actividades fuera de la escuela estimula la curiosidad de los pequeños para mirar más allá del patio de la escuela.

Para muchas de las maestras hoy con canas, la primera escuela fue la calle. Un espacio vivido intensamente donde el juego y las relaciones potenciaban y hacían crecer nuestra curiosidad para descubrir, inventar, crear... La palabra «recreo» era sinónimo de libertad para poder jugar, un espacio para reencontrar amigos de la calle, mayores y pequeños y poder continuar el juego que hacíamos en la calle.

Hoy las viejas palabras de Ferrière describen situaciones muy diferentes «El niño ama la naturaleza y lo hemos metido en habitaciones cerradas; le gusta dar un objetivo a sus actividades y se lo hemos quitado; le gusta moverse y lo hemos inmovilizado; le gusta hablar y le hemos hecho callar; quería razonar y nos dirigiáramos sólo a su memoria; quería seguir su fantasía y le hemos impulsado a huir; quería ser libre y le hemos enseñado a obedecer pasivamente». Palabras que te hacen pensar que, en caso de no disponer de espacios exteriores dignos, lo que hace falta es abrir las puertas de la escuela para salir e ir más allá del empobrecido entorno del cemento.

La escuela y el entorno poco favorable de la escuela, nos puede hacer despertar el ingenio para salir de la escuela. La naturaleza la encontramos en las plazas, en los rincones y rinconcitos de los lugares cercanos que día a día recorremos. Lugares privilegiados donde, en torno de una pequeña fuente, pasan cosas. Hace falta solamente reencontrar esta fuente infinidad de veces para descubrir el caracol, la hormiga, los olores, la vecina, el abuelo, el perro... Salir de una forma sistemática para crear vínculos con el territorio. Encontrar y reencontrar, con los amigos de la escuela, con la familia, espacios y lugares que nos los hacemos nuestros para vivir con la escuela y fuera de la escuela.

Esta es una escuela abierta a todo el que está alrededor de los pequeños. ¡Queremos vivir con todos los sentidos los espacios! Un lugar vivido es capaz de generar una imagen nítida que proporciona símbolos, recuerdos que nos vinculan con los otros, que generan, además, seguridad afectiva, profundidad y el deseo de expresarse.





La utilización de los espacios y de los servicios públicos ofrece un marco para conocer, interrelacionarse, comunicar y hacer crecer diferentes experiencias colectivas.

Cada propuesta, cada actividad, cada recorrido alrededor de la escuela es una excusa para conocer el entorno, para encontrar y reencontrar los entornos donde viven los pequeños. Junto con su familia han vivido lugares que desde la escuela podremos redescubrir. Una fuente, un estanco, un parque con animales acuáticos... cada cual encontrará, en su barrio, pueblo o ciudad el rincón donde podrá reconocerse.

La continuidad y los ritos generan puntos de referencia que facilitan la creación de un clima sereno y respetuoso que contribuye al aprendizaje del pequeño; le sirve para aprender a ir por la calle, para mirar, para hablar con otros pequeños y con adultos mientras se captan mil pequeños detalles que se van grabando para el futuro.

Salir a la calle en ciudades como Cornellà comporta una gran responsabilidad, que es asumida conjuntamente por la familia y el equipo de profesionales de la escuela. Se saldrá a la calle con el número suficiente de acompañantes para dar seguridad y crear un ambiente tranquilo, lleno de posibilidades y de intereses individualizados y colectivos.

La calle, las plazas, los parques, son los escenarios donde los pequeños nos muestran sus vivencias y preferencias de lo que viven fuera de la escuela. Un salir que nos hace encontrar la complicidad con las familias y el entorno, que proyecta la escuela abierta a la comunidad y en el territorio.

Carme Col's

Maestra de las escuelas 0-3 municipales de Cornellà de Llobregat

¡Jugamos en Bruselas!

Cécile Duvivier

Juegos para una región entera y muchos niños y niñas en la ciudad... ¡Este es un sueño que puede hacerse realidad, y este es el reto al cual queremos hacer frente!

El juego es un componente esencial de la calidad de vida en una ciudad. Contribuye al desarrollo psicomotriz, físico y social de los pequeños y de los adultos. Por este motivo, en 2009 *Bruxelles Environment*, como administración pública, llevó a cabo una evaluación cuantitativa y cualitativa de los espacios de juego y las instalaciones deportivas de toda el área de Bruselas. Este organismo, que gestiona 55 espacios de juegos e instalaciones deportivas en 38 parques de la región, quería obtener un análisis específico, con datos significativos, que le permitiera comparar la oferta global de estos espacios con las necesidades reales del área de Bruselas.

En total se contabilizaron más de 300 áreas de juego, tanto regionales como municipales. Se identificaron claramente las áreas con deficiencias, que inmediatamente pasaron a formar parte de las prioridades en el calendario de acciones de mejora de los espacios. Las áreas más deficientes se concentran en los barrios más empobrecidos de Bruselas donde, en general, la disposición del espacio público y privado impide contar con tantos equipamientos y espacios de juego como sería necesario para cubrir la importante demanda.

Por otro lado, hay una evidente falta de espacios y de áreas habilitadas para las familias, para los pequeños con discapacitados y para los pequeños de entre 10 y 12 años.

Desde un punto de vista cualitativo, hemos complementado nuestros conocimientos con observaciones de campo y con reuniones celebradas en varias escuelas de Bruselas para conocer las opiniones de los pequeños en persona. En general, los pequeños prefieren la calidad y la simplicidad de las áreas donde puedan jugar de muchas maneras a una oferta excesiva de módulos de juegos concentrados en un patio clásico. El uso del patio a menudo está ligado a un equipamiento que casi siempre se plantea con un uso unívoco, muy determinado. La tipología de áreas de juego (aventura, naturaleza, deportes, temáticas...) tiene que diversificarse, en un intento de que devengan complementarias. También quieren destacar la importancia

sólo relativa de las infraestructuras. Los pequeños dicen que, incluso en áreas de juego «formales», el espacio entre las infraestructuras es importante. «Sobre todo jugamos entre los diferentes aparatos», dicen los pequeños.

En relación a la planificación de las áreas de juego, no se trata sólo de pensar en los patios de las escuelas o en los espacios infantiles de los parques, sino que hay que pensar en aumentar la capacidad de jugar en los espacios públicos. Hay que contemplar, por ejemplo, la presencia de elementos informales que estimulen el juego en el entorno natural o urbano o, a la inversa, hay que integrar las características del paisaje (los árboles, las zonas más elevadas, las subidas y bajadas del terreno) en el área formal de juego.

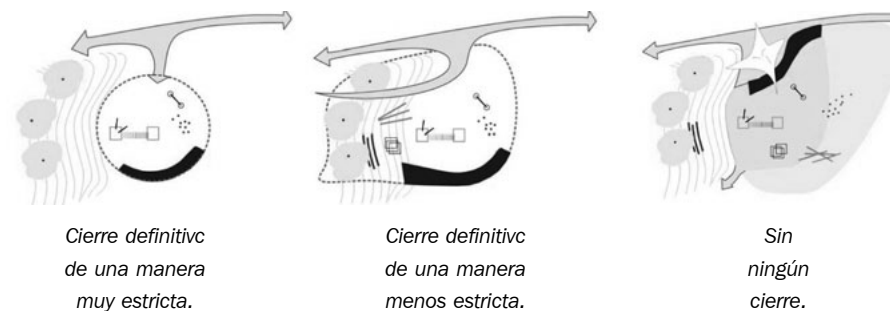
Cuando esto es posible, tendríamos que evitar los espacios de juego cerrados. Por el contrario, tendríamos que agrandarlos y permitir que se integren en el entorno general.

Antes de hacer ninguna planificación, resulta interesante evaluar las áreas con

un gran valor o potencial para el juego (los diferentes relieves del terreno, los elementos naturales, la facilidad de acceso, la proximidad a las escuelas, a las asociaciones...). En este sentido, se puede diseñar un mapa de la «intensidad de juego» que puede ser de gran ayuda cuando se planifique un espacio de juego o un patio.

En un plano más político, la estrategia global de redistribución de los espacios de juego desarrollada por *Bruxelles Environment* es una de las prioridades del gobierno para responder al reto demográfico al cual se enfrenta en la región de Bruselas: la población se está rejuveneciendo, hay una demanda creciente de áreas verdes y de áreas públicas... Los espacios de juego se consideran un reto para construir la ciudad del mañana.

La estrategia del gobierno tiene como objetivo crear una «red de espacios de juego» en Bruselas. De acuerdo con esto, el gobierno quiere integrar los diferentes espacios donde se distribuye el juego (la calle, el barrio, la ciudad y la



Estudio para una redistribución de las áreas de juego y deportivas en la región de Bruselas - Brat sprl/Kind&Samenleving vzw.



región) y mejorar las conexiones entre las áreas de juego «formales» (infraestructuras) y las áreas de juego «informales» (parques, jardines públicos...).

Como parte de esta estrategia se han establecido varios principios y líneas de actuación, como por ejemplo:

- Dar prioridad a las acciones a desarrollar en las áreas donde se han diagnosticado deficiencias.
- Agrupar los agentes que intervienen en el proceso y organizar una «red» en los cuatro niveles o espacios de distribución que se han identificado (calle, barrio, nivel municipal y nivel regional).
- Diversificar la oferta e incrementar la inventiva y la originalidad de los espacios de juego.
- Estimular la creación de áreas informales de juego y situar elementos que estimulen el juego en los espacios públicos.
- Integrar la participación de los pequeños y de futuros usuarios en la planificación de los espacios públicos.
- Incrementar la oferta para los sectores de población que estén poco o nada representados en la oferta actual (preadolescentes, pequeños con discapacidad...).

En términos concretos, *Bruxelles Environment* ha inaugurado unas nuevas áreas de juego que son innovadoras y originales, y para hacerlo ha seguido un proceso participativo. Entre estas áreas nuevas destacan:

Georges Henri: Los niños de la zona y un arquitecto participaron en la creación de



este espacio de juego, y el resultado fue sorprendente! En esta área, que es única, coinciden originalidad, diversidad y aventura.

Porte de Hal: situada en una zona histórica y rodeada por tres barrios sociológicamente muy diferentes, el castillo gigante y la villa medieval rodeada de arena blanca del espacio de juego de la Porte de Hal ofrece a los pequeños sueños y aventuras diversas.

Ursulines: El espacio de juego de la plaza de las Ursulines tomó forma después de un concurso de ideas abierto a los estudiantes universitarios de arquitectura y del trabajo de varios profesionales de la construcción. ¡Y qué forma! Inaugurada en 2006, la plaza de las Ursulines acoge a los patinadores en línea, los jóvenes que hacen monopatín,

los que van en patinete y los que usan bicicletas MBT y también complace a los peatones que buscan entretenimiento.

Hay más proyectos y espacios planificados siguiendo la idea y las reflexiones sobre «red» de espacios de juego:

Laeken Park se ha identificado como uno de los lugares que puede acoger un área recreativa de importancia regional. En particular, el proyecto que se está llevando a cabo se basa en un concepto de un espacio muy abierto. A pesar de que no está muy equipado con infraestructuras de juego, Laeken Park, con sus grandes extensiones de terreno y su césped, tiene un potencial importante para el desarrollo de actividades de ocio. *Bruxelles Environnement* tiene planes para incrementar la oferta y las posibilidades de juego, especialmente con el desarrollo de una «playa verde» con fuentes, hamacas, áreas de juego, mesas de pícnic, quioscos y diferentes estructuras).



King Baudouin Park, inmerso en un proceso de rediseño completo, ha permitido evaluar el uso de esta nueva herramienta, el «mapa de la intensidad de juego». Las escuelas de los alrededores y los pequeños que van al parque contribuyeron a hacer un análisis de campo, permitiendo identificar las áreas informales de juego (el área de matorrales para las bicicletas MTB, la escultura del parque como lugar de encuentro para los jóvenes...) e integrarlas en las líneas maestras que definen el nuevo diseño de las áreas de juego del parque.

Bonnevie Park, en el corazón de Molenbeek, un barrio viejo y densamente poblado del oeste de Bruselas, allí se está construyendo una nueva zona de juego. Imaginada por los pequeños del barrio, que han sido involucrados desde el inicio del diseño de esta nueva zona, y supervisada por los despachos de arquitectos Suede 36 y Buurthuis Bonnevie, el área de juego del parque es representativa de la voluntad participativa de *Bruxelles Environnement*. Pronto los habitantes del barrio podrán disfrutar de un universo de colores, dinámico y original en un parque vivo.

En internet se puede consultar un mapa interactivo de las áreas de juego en Bruselas:
www.bruxellesenvironnement.be > Particuliers > Espaces verts, fauno te flore > Jeux te Sports

Cécile Duvivier, Servicio de Desarrollo y Participación - División Espacios Verdes, Bruxelles Environnement
 cdu@ibgebim.be
 Fotos: Cécile Duvivier

El juego en el exterior, en el corazón de la promoción de la salud

Fredrika Mårtensson

Los espacios verdes y el entorno natural se asocian a varios parámetros de salud. Algunos estudios nórdicos sobre los pequeños de las escuelas 0-3 y 3-6 nos pueden dar algunas pistas sobre la manera como las características específicas del juego infantil en espacios exteriores pueden contribuir a su salud.

Hace unos diez años. Antony D. Pellegrini y Peter K. Smith escribieron que los científicos, cuando estudiaban el juego y la actividad física, a menudo habían centrado demasiado su atención en la incidencia del juego simbólico en el desarrollo social y cognitivo de los pequeños.¹ Estos dos investigadores querían subrayar el hecho que el juego físico y otras actividades motoras básicas no sólo son un paso hacia la madurez en el comportamiento, sino que también juegan una función importante en el desarrollo de la fuerza, la resistencia y la integración de toda la actividad motora, así como en la habilidad de interpretar los sentimientos y dominar el entorno. En este sentido, la investigación sobre los niveles de actividad física de los pequeños en diferentes tipos de entornos de juego se está convirtiendo en un tema de investigación. Hoy en día, también se hace necesaria una investigación que se centre en las expresiones concretas del juego de actividad física, una investigación que estudie cómo varían dependiendo del lugar donde se haga, y qué significación pueden tener en el bienestar y en la salud del pequeño.

En muchos Estados del Bienestar hay cierta preocupación por la salud de los pequeños. Los pequeños pasan muchas horas haciendo actividades sedentarias (yendo en coche, usando el ordenador, mirando la televisión) y a veces su vida cotidiana no incluye muchas oportunidades de hacer actividades más físicas. También hay bastante preocupación por la salud psicológica de los pequeños, con problemáticas como la baja autoestima –sobre todo en las niñas– y las dificultades para concentrarse –en este caso, sobre todo en los niños. La cuestión es si los entornos verdes adyacentes a las escuelas pueden ser factores importantes para la prevención de la salud pública, si se da a los pequeños la oportunidad de hacer actividades físicas y de recuperarse de la fatiga mental.

En los países nórdicos la tradición es dar a los pequeños mucha libertad de movimientos y muchas oportunidades de jugar al aire libre. En las escuelas infantiles es

habitual que los pequeños pasen dos o tres horas diarias fuera, al aire libre; de hecho, hay una tendencia creciente en favor de que los pequeños pasen todo el día al aire libre. Los datos estadísticos disponibles indican que hasta los 12 años de edad hacen suficiente actividad física. No obstante, empieza a ser normal que los pequeños vayan en coche en todas partes o bien que, por la preocupación de sus padres, no se alejen demasiado de casa o incluso no salgan. Ahora bien: como resultado de prácticas antiguas de planificación del espacio público, en los países nórdicos abundan los entornos libres de coches que ofrecen a los pequeños muchos espacios y equipamientos de juego y de naturaleza.

Estudios sobre el entorno de las escuelas y la salud

Varios estudios desarrollados en países nórdicos han puesto de manifiesto cómo la interacción con el entorno inmediato influye en el juego al aire libre de los pequeños. En Suecia y en los Estados Unidos, diferentes investigaciones han analizado los efectos en la salud de los pequeños de los diferentes diseños de espacios de juego en el exterior –determinados por las la OPEC *Outdoor Play Environment Categories* (Categorías de Entornos Exteriores para el juego). Esta categorización implica que se juega más en las áreas exteriores verdes, abiertas y espaciales en las cuales los espacios abiertos y las estructuras de juego están dispersas por la naturaleza, incluyendo los árboles, los matorrales y los terrenos montañosos. Hasta ahora, los estudios

han demostrado que el nivel de actividad física y la capacidad de concentración de los pequeños son más altos en los entornos donde el potencial de juego es más importante. El acceso en zonas verdes también genera otro beneficio para la salud de los pequeños: tienen unos niveles más elevados de radiación ultravioleta.

El juego de fusión y transformación

Las secuencias de videograbaciones de pequeños jugando al aire libre, en entornos verdes, desvelan la finura con que se relacionan con los cuerpos y las actividades de sus compañeros de juego y con las características del entorno. Para coordinar sus acciones –a menudo repentinas y rápidas–, los pequeños dependen de la comunicación no verbal, que incluye los movimientos, las expresiones faciales y el lenguaje corporal. En un entorno verde, una actividad típica de los pequeños es el «juego de fusión transformación», con un cambio constante de posiciones entre los pequeños que juegan y un dominio del pensamiento asociativo que convierte este cambio en un estado de transformación permanente.

Para el juego en el espacio abierto es crucial la abundancia de materiales sueltos. La manipulación de materiales proporciona confort, hace más sencilla la negociación con los compañeros de juego y posibilita la elaboración en los diferentes espacios. Las formas en el diseño de los espacios invitan a desarrollar actividades específicas, como correr y escalar, pero el paisaje del entorno también lo aprovechan

para que les aporta aspectos globales de aproximación que facilitan cambios rápidos y esmerados de delicada interacción corporal. Cuando los pequeños van de un lugar a otro, están coordinando sus movimientos mientras se divierten subiendo cerros, bajando pendientes o corriendo por zonas planas. A menudo también llaman o señalan cosas con palos, o cambian de rol –como si fuera un teatro– cuando se mueven entre zonas con características diferentes. En general, los espacios integrados en la naturaleza aumentan las ganas de jugar. Parece que las preocupaciones por los cambios de lugar y del cuerpo se subordinan al aspecto narrativo del juego. Cuando se les pide, los pequeños a menudo explican con mucho detalle por dónde se han movido y qué cosas han hecho, pero no distinguen o no parecen recordar tan bien qué representaban los diferentes objetos y caracteres. Cuando se les pregunta qué parecía, por ejemplo, un ramo de palos recogidos de tierra, ofrecen un amplio abanico de sugerencias: «Si disparas a alguien; o puede ser una guitarra, o una flauta, o una trompeta».

La sorpresa es un ingrediente importante en todos los juegos, pero en el exterior el escenario parece hecho expresamente para la aparición de sorpresas una y otra vez, en cualquier momento. El juego se articula alrededor de lugares y objetos asociados con situaciones de excitación, como por ejemplo los columpios, los cerros y los animales «peligrosos». En este equilibrio entre la emoción y el miedo, los pequeños a menudo tienen que clarificar su actitud de juego y reforzar una atmósfera positiva.

Consecuencias en la salud de una buena experiencia de juego y de espacio de juego

Por lo tanto, qué significa para el bienestar y la salud de un pequeño, a corto y a largo plazo, la interacción dinámica con la naturaleza y con diferentes espacios de juego? Como investigadores, tenemos que averiguar cómo capturar la actividad recreativa en los espacios abiertos como parte integral de la vida del pequeño en estos espacios.

En general, salir al exterior hace que los pequeños desarrollen una mayor actividad física, pero ahora sabemos que unos entornos variados, espaciosos y verdes todavía los hacen más activos. Una razón que explica esto es que el juego al aire libre, en espacios verdes, crea situaciones de juego abiertas y flexibles. Estas situaciones no sólo estimulan la agilidad física, sino también la agilidad mental. Otro aspecto importante también es el tono emocional positivo que genera la proximidad entre los pequeños y entre estos y la naturaleza. Las características del juego al aire libre hacen más fácil que los pequeños se añadan a una situación de juego, o se desentiendan de ella, o incluso la cambien dependiendo de qué sienten y de qué quieren en aquel momento.

El psicólogo ambiental finés Kalevi Korpela ha descrito el rol de los entornos de juego preferidos por los pequeños en la regulación de sus necesidades sociales, psicológicas y físicas. Las emociones positivas generadas por las experiencias desarrolladas en un lugar concreto, que devienen parte de la identidad del pequeño, también son importantes para su desarrollo. Este vínculo emocional con algunos lugares determinados de la naturaleza y con la vida activa en el exterior podría mantenerse hasta la edad adulta, con efectos beneficiosos para la salud a largo plazo.

Espacios de juego que necesitan paisajes extensos

Los espacios de juego son una infraestructura importante para los pequeños en los paisajes al aire libre. Para que las estructuras de juego permitan algo más que una actividad motora previsible, hace falta que haya espacios verdes

cerca, y unas extensiones de terreno más amplias para que los pequeños puedan desarrollarse. Las secuencias de juego caracterizadas por la «fusión y transformación» reflejan la complejidad del entorno paisajístico en que se desarrollan. Esta conexión entre cuerpo y lugar que se produce durante el juego al aire libre es el que hace que la experiencia sea atractiva para los pequeños, y posiblemente también comporta importantes beneficios para la salud. El placer del juego al aire libre proviene del hecho que tiene que ver con la exploración del mundo que nos rodea. Lo que hay que conseguir es que todos los pequeños tengan acceso, incluso en entornos urbanos.

Fredrika Mårtensson es investigadora en psicología ambiental en la Universidad de Ciencias Agrónomas de Alnarp. fredrika.martensson@ltj.slu.se



1. Pellegrini, A.D, Smith, PK (1998): Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play, *Child development*, 69 (3) 577-598.

Estudios recientes sobre el tema en los países nórdicos

Fjörtoft, Y, Kristoffersen, B, Sageie, J. (2009): Children in schoolyards: tracking movement patterns and physical activity in schoolyards using global positioning system and heart rate monitoring. *Landscape and Urban Planning*, 93, (3-4) 210-217.

Mårtensson F, Boldemann, C, Blennow, M, Söderström, M, Grahn, P. (2009): Outdoor environmental assessment of attention promoting outdoor settings for preschool children, *Health and place*, 15, (4) 1149-1157.

Nordström, M. (2010): Children's views on child-friendly environments in different geographical, cultural and social neighbourhoods, *Urban Studies*, 47, 514-528.

Sandseter, E.B.H. (2009): Characteristics of risky play, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9, (1) 3-21.

Via dei Genovesi

entre el arte, la historia y la artesanía

**Maria Teresa Bellucci, Evita Brigini,
Maria Luigia De Guglielmi, Maria Letizia Volpicelli**

En una ciudad el espacio en el exterior está hecho de historia y de vida.

La escuela G. Mameli está en el distrito romano del Trastevere, en el centro de la capital de Italia, un lugar lleno de historia y de tradiciones. La escuela tiene un patio no demasiado grande y parcialmente cubierto por cemento, que los pequeños usan para jugar afuera. Los maestros decidieron adoptar las áreas de fuera de la escuela, y de esta manera los callejones, las plazas y los jardines del barrio han contextualizado una experiencia tradicional de pequeños que «salen a la calle a jugar», y que con esto han construido una red dentro del barrio.

El resultado es una ruta de juegos, relaciones, experimentación y aprendizaje, curiosidad y conocimientos, descubrimientos y reinterpretaciones de los lugares de la vida cotidiana.

El proyecto implica todos los pequeños de la escuela y los maestros y otros trabajadores, pero también las familias, los tenderos y los artesanos del barrio, los abuelos de la residencia para la tercera edad, varios consultores y expertos, y el personal de seguridad y los porteros de los viejos edificios.

Salíamos de la escuela cada semana, explorando, jugando, chismorreando, encontrándonos y charlando con la gente, descubriendo las actividades y los talleres y tiendas de los artesanos que hacen oficios antiquísimos, intentando hacer las cosas otra vez en la escuela para experimentar y aprender.

Los niños y niñas hicieron prismáticos a partir de cartulina, unos prismáticos que, como una metáfora de la exploración, sirvieron para centrar su atención, acompañándolos en sus búsquedas.

Saliendo desde Vía dei Genovesi, a veces cogidos de las manos y a veces cogidos a una cuerda, los pequeños pasaban por calles y callejones que habían visto muchas veces y conocían, pero que no habían observado nunca.

Las tiendas, los talleres de los artesanos, la residencia de abuelos y el resto del barrio habían recibido orientaciones para dar la bienvenida a los pequeños.

La primera salida que hicimos, extraordinaria y dedicada sólo a nosotros mismos, nos permitió entrar en una casa privada muy antigua gracias a un padre que allí trabajaba. Los vecinos que nos ayudaron en este viaje de descubrimiento, la gente que nos explicaba la casa (como el carpintero que hacía pinochos de madera en su taller) y el orgullo de la propietaria mientras nos mostraba su antiguo horno para hacer cerámica nos animaron a continuar este juego de exploración.

Salíamos a buscar los detalles de las fachadas de las casas y los callejones, observándolos a través de los prismáticos de cartulina que siempre llevábamos en nuestros paseos por los alrededores de la escuela. Buscábamos e identificábamos formas y geometrías: ventanas, ventanas ojivales, arcos, rosetones, escudos de armas y almenas de castillos.

En todas las salidas, los pequeños hacían fotos de los letreros con los nombres de las calles, las plazas y los callejones. También hicimos un gran mapa que permitía que todo el mundo encontrara su ruta.

¿Yendo? ¿Volviendo? Yendo... Salir regularmente, cada semana, deviene una rutina: se transforma en un estilo de hacer escuela.

Ahora es habitual ver nuestro grupo por los alrededores de la escuela; vamos cada vez más allá, ampliando el círculo de conocimientos y de conocidos, manteniendo nuestros contactos y tejiendo nuevas redes de relaciones en un área que cada vez es más familiar y hospitalaria.

Maria Teresa Bellucci, ejecutiva del Departamento de Servicios Educativos y Escuelas, Ayuntamiento de Roma

Evita Brigini, inspectora educativa de la escuela 0-3 G. Mameli

Maria Luigia De Guglielmi, autora del artículo, es maestra y forma parte del Centro Documentazione Nidi e Infanzia

Maria Letizia Volpicelli, maestra de la escuela 0-3 G. Mameli, es responsable de la producción y de la documentación del proyecto.

antonia.labonia@comune.roma.it

www.comune.roma.it/dipscuola

Rumanía: la promoción de los juegos tradicionales al aire libre para el bienestar de los pequeños

Mariana Norel, Gabriela Necula, Lenuta Enache

Las autoras presentan un proyecto llevado a cabo en una escuela 0-3 de Brasov, en Rumanía, para favorecer los juegos tradicionales que se desarrollan al aire libre.

El juego siempre se ha considerado una forma de expresión específica de los pequeños, a través de la cual pueden mostrar su felicidad. En las escuelas 0-3 de Rumanía se pone especial atención en los juegos que se hacen al aire libre, la mayoría de los cuales «derivan» de tradiciones populares, y que se han preservado y transmitido a los pequeños no sólo en su entorno inmediato más informal (las familias) sino también en el formal (las escuelas).

La escuela «Martinica» en Brasov constantemente promueve el juego al aire libre: los maestros y educadores de la escuela infantil –coordinados por Lenuta Enache, directora de la escuela, y por la maestra Gabriela Necula, inspectora del Departamento de Inspección Escolar de Brasov– han desarrollado un proyecto temático denominado «De la lume adunate sinapoi la lume dato» («Recogido del mundo y devuelto al mundo»), que ofrece a los pequeños una semana de celebraciones, de juego y de alegría.

El objetivo era mantener vivos los valores tradicionales a través de una variedad de actividades en que participan los pequeños, los maestros, las familias y diferentes especialistas.

El proyecto surgió de la necesidad de ofrecer a los pequeños una manera divertida de jugar fuera, pero que a la vez tuviera un mensaje pedagógico claro: abrir una ventana al folclore rumano, que es un fenómeno con un talante muy sincrético, puesto que combina –a diferentes niveles– los textos poéticos, las melodías, los gestos, los movimientos, el juego y las costumbres tradicionales. Todos estos elementos son tesoros muy valiosos que definen un pueblo y lo hacen único e inmortal a pesar del paso del tiempo. La fuerza del proyecto radica en dar un valor añadido a las distintas expresiones de la tradición popular, utilizando una variada tipología de juegos, en prosa o en verso, cantados o recitados: rimas infantiles, adivinanzas, juegos de palabras, palabras de afecto. Cada generación de pequeños aprende fácilmente y con placer, mostrando además que pueden añadirse cosas o cambiar las letras de las canciones, adaptándolas a las demandas del mundo actual.

Los objetivos del proyecto, dirigido a los pequeños de 5 a 7 años y a sus familias y maestras, son los siguientes:

- recuperar y promover tradiciones y costumbres antiguas;
- cultivar el respeto por las tradiciones, las costumbres y el folclore rumano;

- enseñar un amplio repertorio de juegos populares al aire libre;
- formar y desarrollar la habilidad de comunicarse con otros;
- concienciar a los pequeños del placer de jugar en grupo.

Los juegos no sólo sirven para divertirse: permiten que los pequeños establezcan relaciones sociales y también sirven para que aprendan la lengua, enriqueciendo constantemente sus conocimientos. Los pequeños están fascinados de poder crear nuevas palabras y nuevos significados. Tanto en el campo como las zonas urbanas, los pequeños conocen estos juegos: este fenómeno es muy importante puesto que refleja la unidad espiritual de toda Rumanía.

Mariana Norel es profesora asociada en la Universidad de Transilvania, Brasov, Rumanía.

mariana_norel@unitbv.ro

Gabriela Necula es inspectora del Departamento de Inspección Escolar para escuelas 0-3, Brasov

neculag@yahoo.com

Lenuta Enache es directora de la escuela 0-3 número 17 «Martinica», Brasov

lenuta.enache@yahoo.com



1. La corona es redonda

Las niñas forman un gran corro. Una de ellas, con los ojos tapados con una bufanda, se sitúa en el centro del corro y empieza a andar hacia las otras niñas, que cantan: «La corona es redonda, la luna es redonda, la niña que quiero es bonita».

Entonces, todas las niñas se sientan en el suelo, y preguntan a la niña que se sienta en el centro del corro:

–¿Dónde te has sentado?

–En una caja.

–¿Por cuánto me la vendes?

–Si me das una niña...

–¿Cómo se llama?

Entonces la niña dice el nombre de una de sus compañeras de juego, que anda hasta el centro del corro y hace que el juego empiece otra vez.

2. El campesino está en el campo

Los pequeños forman un corro. Uno de ellos se sitúa en medio y escoje, por orden: «mujer», «bebé», «niñera», «gati-to», «ratón», «queso» y «cubol», y empieza a jugar:

¡El campesino está en el campo! ¡El campesino está en el campo!
 ¡Oh! ¡Madre mía! ¡El campesino está en el campo!
 ¡Tiene una mujer, tiene una mujer!
 ¡Oh! ¡Madre mía! ¡Tiene una mujer!
 ¡La mujer tiene un bebé, la mujer tiene un bebé!
 ¡Oh! ¡Madre mía! ¡La mujer tiene un bebé!
 ¡El bebé tiene una niñera, el bebé tiene una niñera!
 ¡Oh! ¡Madre mía! ¡El bebé tiene una niñera!

¡La niñera tiene un gatito, la niñera tiene un gatito!
 ¡Oh! ¡Madre mía! ¡La niñera tiene un gatito!
 ¡El gatito atrapa al ratón, el gatito atrapa al ratón!
 ¡Oh! ¡Madre mía! ¡El gatito atrapa al ratón!
 ¡Y el ratón se come el queso, el ratón se come el queso!
 ¡Oh! ¡Madre mía! ¡Y el ratón se come el queso!
 ¡El queso está en el puchero, el queso está en el puchero!
 ¡Oh! ¡Madre mía! ¡El queso está en el puchero!
 ¡El puchero está en la despensa, el puchero está en la despensa!
 ¡Oh! ¡Madre mía! ¡El puchero está en la despensa!
 La despensa está cerrada, la despensa está cerrada!
 Oh! Madre mía! La despensa está cerrada!
 ¡Papá tiene la llave, papá tiene la llave!
 ¡Oh! ¡Madre mía! ¡Papá tiene la llave!

3. Montaña arriba, valle abajo

Este juego es para las niñas pequeñas, que tienen que formar un círculo a cierta distancia las unas de las otras. Una de las niñas se sitúa en medio y las otras en un a especie de zig-zag, manteniendo el círculo y cantando las dos primeras rimas de cada estrofa. Entonces entra la niña que está en el centro del círculo, que canta las dos últimas rimas. Cuando ella dice "Tú eres...", escoge a una de sus compañeras, que se mueve hasta el centro del círculo. El juego continúa con la segunda estrofa y sigue hasta que se acaba la canción.

Montaña arriba, valle abajo
 Hay un carruaje
 Y de todas las niñas,
 Tú eres... la más bonita.

Montaña arriba, valle abajo
 Hay una carretilla
 Y de todas las niñas,
 Tú eres... la más bien vestida.

Montaña arriba, valle abajo
 Hay un cochecito
 Y de todas las niñas,
 Tú eres... la más elegante.

Montaña arriba, valle abajo
 Hay un pañuelo
 Y de todas las niñas,
 Tú eres... una artista.



Los pequeños y la vida al aire libre en el norte

Claus Jensen

El autor presenta algunos modelos «radicales» de servicios al aire libre que han tenido una influencia positiva en la pedagogía infantil.

En el norte de Europa ponemos los bebés a dormir fuera, por las tardes. No es un fenómeno nuevo, sino que hace muchos años que es una práctica habitual tanto en la escuela infantil como en casa. No hay ninguna razón clara para hacerlo, como pasa a menudo cuando se trata de una tradición: la gente lo hace, dice, porque el aire fresco es bueno para los pequeños.

En cuanto se refiere a los más pequeños, hay la percepción bastante generalizada de que la vida al aire libre es una vida buena y sana, y esta convicción se refleja en el mundo educativo de diferentes maneras, pero especialmente inspirando el proyecto pedagógico de algunas escuelas.

En este artículo, evitaré hacer una descripción general de los servicios infantiles en Dinamarca, y en cambio me concentraré en presentar algunos ejemplos más radicales de estructuras que se caracterizan por dar importancia a la interacción entre los pequeños y la vida al aire libre. Estas instituciones han tenido una gran influencia en la visión general que la población tiene de la naturaleza y la vida al aire libre, y en la manera como ésta se concibe incluso en las escuelas más tradicionales.

Skrammellegeplads

El primer ejemplo son las llamadas *skrammellegeplads*⁴ (la primera se abrió en 1943 en Emdrup, cerca de Copenhague, y todavía existe). En aquella época, las *skrammellegeplads* eran la expresión de una manera totalmente nueva de organizar los espacios de juego, los patios. El proyecto se inspiraba en el paisajista y arquitecto de jardines C. Th. Sørensen, quién al 1948 describió las posibilidades pedagógicas que ofrecía este espacio de juego infantil: «Las *skrammellegeplads* proporcionan al pequeño la posibilidad de crear. Pueden soñar e imaginar y hacer realidad sus fantasías, como mínimo hasta el punto de satisfacer su espíritu infantil. Un jardín educativo de este tipo ofrece a los pequeños que viven en la ciudad la misma riqueza de opciones que tienen los de las zonas rurales. Los espacios de juego han de estar equipados con paneles de madera, ladrillos, baldosas, cañerías, coches





viejos, barcos, carros, carretillas y todo lo que se pueda definir como «chatarra». Después de la escuela, el objetivo de las skrammellegeplads era ofrecer un contexto de expresión a los pequeños creativos y juguetones. En las décadas siguientes, las skrammellegeplads se expandieron por diferentes ciudades de todo el país, y se enriquecieron con una gran variedad de animales (caballos, cerdos, ovejas, gallinas y conejos) que cuidaban los pequeños.

Las skrammellegeplads eran, y todavía son, un híbrido extraño entre la naturaleza y la ciudad. Este tipo de institución se creó para dar a los niños y niñas de ciudad las mejores condiciones para su desarrollo, y se inspiraban en la vida en el campo. Además de la relación diaria con los animales, los pequeños pueden picar la madera con martillos, cortarla y serrarla.

Los 4 elementos (tierra, fuego, agua y aire) siempre han sido esenciales en la pedagogía danesa. Los pequeños tienen que poder cavar la tierra, jugar con el agua, construir túneles y presas y encender un fuego. Los pequeños que van a una skrammellegeplads saben cómo comportarse ante un fuego: es peligroso y por lo tanto han de ir con mucho cuidado.

Las skrammellegeplads no sólo son lugares fundamentales para los pequeños que van a jugar, sino que han tenido una enorme importancia institucional, una importancia que creció sobre todo en las décadas de 1960 y 1970.

En la actualidad, uno de los debates pedagógicos centrales es el equilibrio entre la seguridad y el riesgo. En los últimos años, la tendencia parece ser dar prioridad a la seguridad. Se trata, ciertamente, de un

factor positivo y razonable, pero deviene problemático cuando reduce las áreas exteriores a lugares estériles, muy cuidados pero muy aburridos.

En las skrammellegepladser, décadas de actividades han servido para mostrar que los niños casi nunca se hacen daño. La experiencia, de hecho, demuestra que los niños y niñas que están acostumbrados a moverse en semejante entorno aprenden muy rápidamente cómo hacer frente a los riesgos.

La mera existencia de las skrammellegepladser ha demostrado que es posible crear entornos que planteen un reto a los pequeños, y han sido una buena inspiración para todas las instituciones que existen hoy en día.

Skovbørnehave

Mientras los skrammellegepladser son una manera de trasladar la naturaleza y la vida

campesina a la ciudad, los skovbørnehave representan el movimiento opuesto: sacar a los pequeños de la ciudad, hacia el campo o a los bosques. Este tipo de institución nació en la ciudad de Copenhague, donde es muy difícil encontrar espacios adecuados para construir escuelas infantiles. Por eso algunas escuelas se construyeron lejos del centro, y los niños y niñas se trasladaban en autobús. En los 60, la razón de fondo para hacer esto era más la carencia de terrenos para construir en el centro, que una visión pedagógica sobre la interacción entre los pequeños y la naturaleza en el campo o en los bosques.

Esta visión, no obstante, devino central en los años 80. En los skovbørnehave² la vida al aire libre no se limita a una pausa en medio de un día escolar: los pequeños pasan casi todo el día fuera; salen de la ciudad por la mañana y vuelven al centro por la tarde.

Normalmente en el bosque hay cabañas donde pueden resguardarse, pero estas cabañas sólo se consideran esto, un lugar donde estar momentáneamente, puesto que la vida en el exterior es el objetivo central del proyecto. La idea básica

es que si los pequeños conocen la naturaleza desde los primeros años de su vida, serán una generación más atenta a los problemas futuros del medio ambiente.

En 1959 un grupo de educadores y arquitectos fundó la asociación Dansk Legeplads Selskab (Asociación Danesa de Espacios de Juego), que el año pasado celebró su 50 aniversario. Quería concluir el artículo refiriéndome al objetivo principal de esta asociación, que es mejorar las oportunidades de juego de los pequeños, los jóvenes y los adultos. En la práctica, este objetivo se persigue mediante la información y la promoción sobre espacios de juegos pedagógicos que:

- protejan el derecho de los pequeños a jugar;
- requieran la participación activa del pequeño en el juego y en su desarrollo;
- alienten a los pequeños a usar su imaginación y fomenten la experimentación;
- den a los pequeños la oportunidad de jugar activamente con y en la natura;
- ayuden a reforzar y mejorar las relaciones y experiencias entre los pequeños, los jóvenes y los adultos.

El hecho de que esta asociación todavía exista —después de 50 años— demuestra la necesidad de una estructura como ésta, que pueda mantener y desarrollar nuevas posibilidades e ideas para crear espacios de juego pedagógicos y en el aire libre para los pequeños.

Claus Jensen, pedagogo, Secretario General del sindicato BUPL en Aarhus
clj@bupl.dk



1. Skrammellegeplads: la palabra se compone de skrammel (chatarra) y legeplads (patio). Es un patio o espacio de juego equipado con chatarra que se pone a disposición de los pequeños como «juguetes».

2. Skovbørnehave: la palabra se compone de skov (madera) y børnehave (parvulario). Es un parvulario en el bosque.

Pedagogía: el arte de hacer frente a los riesgos, no de evitarlos

Roger Prott

La planificación educativa, entre la permisividad y la sobreprotección, tiene que valorar las oportunidades de desarrollo.

La ley y la práctica legislativa alemanas¹ establecen los derechos y los deberes de los padres en cuanto a la crianza de sus hijos, y fijan una supervisión² obligatoria. La Constitución alemana y el Código Civil marcan los grandes objetivos de la educación y la crianza. De acuerdo con el espíritu democrático y la primacía del desarrollo libre de la personalidad, la educación de los pequeños tendría que convertirlos en personas independientes y sociales, autónomas y responsables y con capacidad para cuidar de sí mismos y de los otros.

Por lo tanto, criar a un niño implica la protección ante cualquier daño, incluyendo tanto el daño infringido al mismo niño como a terceras personas –usando el instrumento de la supervisión. Es vital que ninguna persona no reciba daño; no obstante, toda vida tiene riesgos. El resultado es un conflicto irresoluble. Se podría proteger a los pequeños poniéndolos en pequeñas cajas, como si fueran conejos, permitiéndoles moverse sólo un poco y siempre bajo vigilancia. Sólo así los niños podrían estar seguros, y se erradicaría el riesgo de poner en peligro a terceras personas. Ningún riesgo, ¿realmente? Este tipo de supervisión niega el objetivo del desarrollo libre del pequeño, y por lo tanto es una violación de la ley. Esta restricción pone en peligro el desarrollo independiente y responsable. El principal objetivo de la educación no es la seguridad de los pequeños. Los padres tienen que tener el objetivo de «desarrollo libre» siempre presente, y hacer su tarea de supervisión de acuerdo con este objetivo. En otras palabras, la supervisión mencionada por la ley alemana es una obligación secundaria, un camino hacia la independencia: no acaba en sí misma ni tiene como propósito principal la «garantía de la seguridad».

«Cuando se mide la supervisión obligatoria hay que establecer un equilibrio entre los requerimientos de un nivel mínimo de seguridad y de orden y el objetivo pedagógico del desarrollo libre de la personalidad del pequeño.»

De esta manera, la ley alemana reconoce que cualquier proceso de desarrollo está lleno de riesgos. El desarrollo –la vida– no se puede calcular. A pesar de que minimizar los

riesgos actuando responsablemente es una obligación, siempre pueden haber –y habrán– daños. La «seguridad» es gestionar los riesgos de manera competente, y no evitarlos. Un adulto competente, responsable, se supervisa a sí mismo, se «vigila». Y esta capacidad se ha de adquirir desde muy pequeño. Cuando los padres llevan a sus hijos a la escuela –y con ellos, su derecho y su deber de educarlos–, los pedagogos de estos servicios ponen en práctica este mismo derecho. Además, las leyes relativas a los servicios educativos refuerzan este derecho y también los objetivos educativos.

«El juego de los pequeños incluye el descubrimiento de nuevos territorios... En caso contrario, se atrofiaría el desarrollo del pequeño, y en particular el proceso de aprendizaje sobre cómo enfrentarse a situaciones peligrosas.»

En contraposición a la ley vigente, hay una tendencia creciente a evitar cualquier riesgo. Las familias casi nunca dejan a sus hijos solos, ni los dejan jugar al aire libre; los llevan de puerta a puerta y los localizan vía sus teléfonos móviles. Las regulaciones de seguridad establecen unas normas muy estrictas, y en algunos lugares el

dinero para construir nuevos equipamientos es insuficiente. Los pedagogos siguen esta tendencia. A menudo no permiten a los pequeños las libertades o las actividades que los padres les permitirían en casa.

Todo ello se justifica diciendo que es para proteger los pequeños. Detrás de esta máscara se esconde el deseo de los adultos de autoprotección. Ningún daño, ningún problema y parece que todo está bien. Pero esta apariencia de bienestar es engañosa. Una institución donde no pasa nunca nada puede ser muy peligrosa para los pequeños, porque hay pocas posibilidades de aprender cómo ser independiente. Los accidentes en los servicios infantiles se pueden concebir como una indicación de que el maestro, o el educador, intentó cumplir sus tareas, sus obligaciones. Si los padres y los maestros no toman ningún riesgo, el niño sufrirá el riesgo de un desarrollo limitado.

Los educadores trabajan en unas instituciones especialmente diseñadas para los pequeños: están testadas, cumplen ciertas normas y son seguras –por suerte no están totalmente ausentes de riesgos. Si todavía fueran más «seguras», se convertirían en meros contenedores para «guardar» los

pequeños, una especie de equipamientos de almacenamiento sin ningún objetivo pedagógico. Serían unas instituciones comparables con las prisiones: la seguridad sería el valor supremo, sin ningún espacio para un desarrollo libre e independiente.

«El nivel de supervisión se tiene que equilibrar con el objetivo pedagógico de que el pequeño ponga en práctica su habilidad para crecer y su deseo de actuar independiente y responsablemente. Una supervisión constante sería una amenaza para el desarrollo personal...»

Cuando los pequeños conocen un espacio, la casa y el jardín por ejemplo, y juegan adentro y afuera solos, puede haber accidentes. La causa de los accidentes casi nunca es un olvido en la supervisión obligatoria. No únicamente aún está permitido que los pequeños jueguen solos sin la presencia inmediata de un adulto, sino que además es muy necesario. La supervisión significa ser capaz de juzgar qué pueden hacer los pequeños, tener confianza y tranquilizarlos de vez en cuando. Bajo ciertas circunstancias, los adultos tendrán que interferir y restringir las acciones de los pequeños –pero sólo temporalmente, nunca permanentemente.

«La supervisión permanente (de un pequeño de 5 años) acaba en condescendencia, cosa que contradice una educación para la independencia y la responsabilidad.»

«Vigilar» a los pequeños no significa seguir constantemente cada paso que den. Es bien sabido que cuanto más

pequeños son –y más desconocidos para el pedagogo–, más intensa tiene que ser la observación, especialmente en espacios o juegos potencialmente peligrosos. Aún así, la ambición educativa permite superar estos periodos. Los pequeños sólo podrán estar seguros si saben cómo evaluar y hacer frente a los retos.

La responsabilidad estatal sobre la educación la aplican los educadores –éste es su deber. La manera en que se ejerce la supervisión tiene que estar a la altura de esta responsabilidad. De alguna manera, pues, la educación de los más pequeños es una de las profesiones más peligrosas que hay. Desgraciadamente, la presión para reducir los riesgos está creciendo. Los pedagogos ensucian su reputación profesional si se someten a esta presión. Entonces representan, hasta cierto punto, la imagen de una tía que todo el rato vigila a su sobrino. El argumento que dice que los hombres y las mujeres (todavía) tienen una diferente disposición a tomar riesgos se podría usar para reclamar la participación de más hombres en la profesión.

Casi todos los jueces confirman en sus sentencias las consideraciones pedagógicas citadas y el hecho de que en la vida cotidiana no hay un «mandato» aislado para la protección de los pequeños. ¿Esto quiere decir que los pedagogos pueden permitirlo todo? No. Pero tienen que considerar que un exceso de supervisión es tan malo como una carencia total. Tienen que interrogarse sobre qué deliberaciones pedagógicas sirven de base a su planificación:

1. ¿Es un paso adelante hacia un desarrollo libre, independiente y responsable?
2. ¿Se puede identificar algún peligro o riesgo específico en la actividad prevista?
3. ¿Vale la pena arriesgarse o hay alguna manera de obtener el mismo resultado con un riesgo menor?
4. ¿Puedo tener una panorámica completa de la actividad?
5. ¿(Cómo) estoy preparado en caso de accidente?

Si al planificar su tarea los pedagogos consideran estas cuestiones, y pueden justificar sus acciones, los pequeños no estarán en peligro, y podrán prepararse para una vida responsable.

Roger Prott es pedagogo y trabaja en Berlín como consultor freelance para el desarrollo de las organizaciones y la educación de adultos
www.rogerprott.de
rogerprott@freenet.de

1. Toda la jurisprudencia, hasta la Corte Federal de Justicia (Bundesgerichtshof), el tribunal supremo de apelación para casos civiles y criminales en Alemania.
2. Las frases escritas sobre sombreado contienen citas de juicios sobre la supervisión obligatoria.



Si el mundo entero pudiera verme, vería que estoy sonriente

Biserka Šikic, Bosiljka Devernay

«Pequeños en la naturaleza» es un proyecto basado en el entorno que permite que los pequeños aprendan qué es el desarrollo sostenible, y qué les proporciona un contacto directo con la naturaleza y la vida en la naturaleza.

En Croacia, la educación infantil está gestionada por los ayuntamientos. La ciudad de Zagreb gestiona unas sesenta escuelas infantiles que acogen unos trece mil niños y niñas.

La mayoría de escuelas infantiles municipales tienen áreas interiores polivalentes para hacer actividades motoras y un patio al aire libre, equipado y rodeado por una valla. A pesar de esto, los pequeños de las zonas urbanas pasan demasiadas horas en el interior de las escuelas y demasiado poco tiempo en el exterior, al aire libre.

Hace un tiempo la oficina municipal de Educación, Cultura y Deportes de Zagreb, guiada por el programa nacional de educación y desarrollo sostenible, inició lo programa «Pequeños en la naturaleza» –una estancia de cinco días y cinco noches en la naturaleza para todos los pequeños de parvulario Zagreb que están a punto de empezar la escuela primaria. El programa lo llevan a cabo los maestros y los niños, así como un «invitado» –la escuela Ivana Brlic Mazuranic, con sus maestras de infantil y un equipo de profesionales. Durante su estancia en la naturaleza, los pequeños pueden participar en varias actividades en un parque enorme, con una extensión de 10.000 m². Está lleno de plantas y de vida animal y sólo a 30 minutos en coche del centro de Zagreb. Los pequeños duermen en casitas de ambiente familiar.

Durante los años 70 estas instalaciones las usaban pequeños de toda Croacia. A partir de principios de los 90, sin embargo, la guerra hizo que las ocuparan los militares y familias de refugiados. El uso durante muchos años para otras actividades comportó un enorme abandono de las instalaciones, que quedaron casi devastadas. Pero pronto la comunidad local inició la reconstrucción de todos los equipamientos e instalaciones con vistas a utilizarlos para el programa «Pequeños en la naturaleza». Muchos voluntarios participaron en la limpieza y decoración de los espacios: bedeles, limpiadores, maestras de infantil y equipos de las escuelas de Zagreb.

La vieja escuela, a la cual los pequeños a menudo se refieren como «la escuela mágica», se ha redecorado y se han dado clases muy bien equipadas, con un laboratorio de

investigación, una sala de estimulación sensorial, una sala de comunicaciones, un estudio artístico, una sala oscura para proyecciones y un gran salón con un escenario.

Las actividades al aire libre, en esta zona cercana al lugar donde duermen los pequeños, les ofrecen experiencias muy valiosas de la vida a la naturaleza.

Los pequeños visitan una granja de ovejas, un lago lleno de peces y un hábitat para pájaros. Los alrededores, con bosques, grandes extensiones de terreno, zonas de matorrales y varios animales y plantas dan a los pequeños la posibilidad de experimentar, explorar y aprender sobre la naturaleza. Durante su estancia los pequeños pueden escoger entre





diferentes actividades según sus preferencias: al aire libre, en los laboratorios o en las clases. También comen y duermen juntos, y pasan mucho tiempo juntos, acostumbrándose a los condicionantes de vivir juntos en circunstancias diferentes de las habituales.

La vida en la naturaleza

En el bosque, los pequeños observan la apariencia y el comportamiento de una ardilla de cola inquieta mientras salta de rama en rama buscando avellanas. En la

primavera pueden observar cómo los pájaros hacen sus nidos en los árboles, y los pueden sentir pisar. Esto resulta muy placentero para los oídos de unos pequeños acostumbrados a los ruidos de la ciudad. Durante sus caminatas nocturnas por el parque a menudo se cruzan con jabalíes, y se dan cuenta de su vulnerabilidad cuando se acercan a una carretera. En los prados observan pequeños insectos y caracoles, y se fijan en los hormigueros y en las madrigueras de los topos. El lago está lleno de tortugas, sapos y ranas y peces. Los pequeños alimentan los patos salvajes con pan seco y ven cómo los patitos aprenden a nadar. En la granja, pueden alimentar las ovejas. En la escuela mágica se encargan de los pescados del acuario,

de los insectos del insectario, y de las tortugas de orejas rojas del terrario. Esto los ayuda a desarrollar sus habilidades de atención y de responsabilidad por los animales que viven fuera de sus hábitats naturales.

Los pequeños también disfrutan de la oportunidad de descubrir la enorme variedad de la flora del bosque, de las llanuras, del lago y del jardín de orquídeas. Aprenden a identificar un árbol por sus hojas, por su corteza y por sus frutos, y también a determinar su edad contando los anillos de su tronco. Aprenden a distinguir qué plantas son venenosas y por qué algunas están protegidas por la ley.

Los pequeños pueden ampliar, observar y recrear todas estas experiencias directas en la naturaleza en el laboratorio de investigación. Gracias a diferentes tipos de lupas, pueden estudiar cuidadosamente las hormigas, las arañas, la estructura de las diferentes partes de ciertos árboles y plantas, los diseños de los caparzones de los caracoles, las muestras de agua que han recogido en el lago y en el pozo, las plumas de los pájaros y otras muchas muestras que han recogido durante sus paseos. Recogen sus observaciones y nuevas experiencias en pósteres, carpetas y diarios. Debaten sus observaciones con sus amigos; intercambian opiniones y nuevas teorías sobre el origen de la vida.

La exploración de los pequeños

Los pequeños, en contacto directo con la naturaleza, aprenden qué tipo de trabajo hacen las personas que se ocupan del parque, y también qué vida tienen sus habitantes. El ingeniero forestal les explica por qué hay que cortar algunos árboles, y cuáles son los mejores lugares para plantar entonces. Ayudan al biólogo a marcar los árboles. El guarda forestal los acompaña con una linterna durante sus excursiones nocturnas para explorar el parque. Esto les da la oportunidad, además, de superar su miedo a la oscuridad, porque ven que el bosque sólo parece cambiar en su juego nocturno entre la luz de la luna y las ramas de los árboles.

Lo que experimentan en la naturaleza también fomenta su expresión artística. Las pinturas, las esculturas y los móviles que hacen son muy creativos y normalmente están hechos a partir de materiales de recuperación o naturales.



Los juegos a que los pequeños juegan en el parque también son diferentes a los que juegan habitualmente en los patios de las escuelas: aquí pueden saltar troncos, correr arriba y abajo de los cerros o entre los árboles, pasar por debajo de un árbol caído o por un puente de madera, subir a los árboles, reptar por los matorrales y por debajo de árboles con agujeros en su tronco, construir cabañas con ramas... hay muchas oportunidades para divertirse y pasar ratos juntos en la naturaleza –como las celebraciones de primavera y otoño, el festival de verano, el festival de las castañas, el día de la manzana, o el del sol... Los pequeños organizan juegos en el bosque. Uno de los juegos más populares es la búsqueda de enanos del bosque con un mapa del parque. Traen los enanos que han encontrado en sus escuelas para que cuiden sus juguetes y para recordar los días que pasaron al aire libre.

Los pequeños a la naturaleza

Cada año unos 6.000 niños y niñas pasan cinco días en la naturaleza con sus maestras de infantil. El programa facilita una visión humanística del desarrollo, una visión que toma en consideración las necesidades y los



intereses individuales de cada uno y le permite escoger entre diferentes actividades, materiales y compañeros –los pequeños y los adultos con quienes explorarán el terreno y con quienes charlarán y aprenderán. El programa fomenta un aprendizaje sensorial, un aprendizaje a través de experiencias positivas directas y aventuras en la naturaleza, así como un desarrollo de los sentidos y de las responsabilidades hacia el entorno. Hasta

ahora, la experiencia ha demostrado que el programa tiene un efecto positivo en el desarrollo de la independencia de los pequeños, y que los ayuda a separarse de sus padres con menos dificultades. El pequeño está relajado por las sensaciones que obtiene de la naturaleza y por el confort que le supone pasar mucho tiempo y aprender con sus compañeros. Sus palabras son el mejor espejo de sus experiencias: «Todo está muy bien, lo mejor nunca se acaba.» «Estaría bien que nos pudiéramos quedar 100 días y no 5.» «Si todo el mundo pudiera verme, vería que estoy sonriente.

Biserka Šikic

es maestra en la escuela Ivana Brlic Mazuranic de Zagreb y coordinadora de las maestras de educación infantil del programa «Pequeños en la naturaleza». biba@net.hr

Bosiljka Devernay es Jefe del Departamento de Educación Infantil de la Oficina Municipal de Educación, Cultura y Deportes de Zagreb. bosiljka.devernay@zagreb.hr



Comparación entre las legislaciones de distintos países en cuanto a los espacios

	ITALIA	FRANCIA	BÉLGICA	RUMANÍA
Los espacios y las actividades exteriores se mencionan en los programas o currículums nacionales.	<p>«Las actividades en el exterior son tan importantes como las expresivas y motrices» (Programa Salud Infantil).</p> <p>«El pequeño ha de lograr un nivel de autonomía tal como para sentirse bien tanto en el interior como en el exterior de la escuela» (Programa Salud Infantil).</p>	<p>Los programas no lo mencionan.</p> <p>Algunos de los ítems de los programas, sin embargo, podrían estar ligados con esto: descubrir el mundo y descubrir «aquello que está vivo».</p>	<p>Los programas no dicen nada sobre las infraestructuras.</p> <p>Se mencionen algunos objetivos para las infraestructuras y el mobiliario, tanto interior como exterior: para ayudar a los adultos en su contacto con los pequeños y para apoyar su desarrollo.</p>	<p>Hay que hacer actividades al aire libre que contribuyan a la protección, educación y formación del pequeño; hay que garantizar la existencia de espacios donde los pequeños puedan jugar, con un equipamiento específico (Decreto del Ministerio de Educación, Investigación y Juventud número. 5233/01.09.2008).</p>
Actitudes de los adultos (educadores y familias): diferencias entre lo que establecen los currículos y la práctica real.	<p>La mayoría de los profesionales consideran peligroso el espacio exterior y evitan usarlo, excepto en momentos concretos del día.</p> <p>Las familias sólo autorizan el uso de los espacios exteriores por parte de los pequeños bajo el control de adultos.</p>	<p>Como los programas no son precisos cada maestro hace lo que cree más adecuado.</p>	<p>Es imposible de describir; hay una enorme variedad.</p>	<p>Los adultos alientan las actividades al aire libre (paseos, visitas y excursiones con otros adultos (maestros, padres, especialistas).en las actividades al aire libre, sobre todo en comparación con las familias de niños mayores.</p>
Relación con el entorno fuera escuela (diferencia entre currículos - práctica real).	<p>El uso de los espacios exteriores es esporádico. Las visitas fuera de la escuela son comunes, pero el uso de áreas exteriores no es sistemático.</p>	<p>Los programas no dicen nada sobre el tema, pero se hacen muchas acciones en colaboración con otras entidades de los entornos de la escuela.</p>	<p>Para los pequeños de escuela infantil a menudo se sugieren actividades en los patios, salidas pedagógicas y otras actividades educativas. Para los de 0-3 años son una excepción.</p> <p>Interior (0-3): mín. 6 m² por plaza con +/- 2m² para dormir (máx. 6 pequeños) y un área de actividades de 4 m².</p> <p>Exterior (0-3): no hay normas pero el espacio exterior tiene que estar vallado.</p>	<p>No hay diferencias.</p>
Normas legales sobre el espacio exterior para los pequeños en las escuelas 0-3, 3-6 y las escuelas primarias (en m²).	<p>18 m² per pequeño.</p>			<p>Un mínimo de 20 m² para cada pequeño de escuela infantil (0 a 6/7 años) y entre 10 y 50 m² para cada pequeño de escuela primaria (mayores de 7 años).</p>
Normas y principios que regulan la aprobación de los espacios.	<p>Todos los materiales y los equipamientos usados por los pequeños tienen que cumplir las normas y leyes europeas.</p>	<p>Los estándares europeos de seguridad son los mismos para todos los países.</p>	<p>En todos los entornos: normas adicionales sobre prevención del fuego y sobre la higiene de la cocina y de los lavabos.</p>	<p>El decreto del Ministerio de Salud número 3262/15.02.2006 no establece el equipamiento para las áreas exteriores.</p>

ESPAÑA	PORTUGAL	GRECIA	CROACIA	REINO UNIDO
<p>No se mencionen ni el espacio interior ni el exterior. Las normas no son muy estrictas; se trata sobre todo de «recomendaciones» sin valor normativo. Para los centros infantiles las regulaciones marcan 75m² de espacio exterior.</p>	<p>Los programas instan a proporcionar experiencias con intención educativa así como a favorecer el juego libre e informal que facilita la interacción y que permite que los niños exploren y recreen en los espacios y los materiales.</p>	<p>El currículum nacional para los pequeños de 4 a 6 años recomienda hacer actividades al aire libre. Entre los objetivos de los pequeños destaca el conocimiento del entorno, la adquisición de competencias motrices y el fomento de los hábitos de ejercicio físico.</p>	<p>De acuerdo con un concepto de desarrollo humanístico un pequeño tiene las siguientes necesidades, las corporales básicas de comer, de moverse, de jugar y de estar en contacto con la naturaleza. Líneas maestras del Programa de Educación Infantil.</p>	
<p>No se menciona el uso de los espacios. En la mayoría de casos, los adultos valoran más los espacios interiores que exteriores (por tradición), y por lo tanto los espacios exteriores se usan poco, tanto desde el punto de vista educativo como de salud.</p>	<p>El adulto interactúa con los pequeños enriqueciendo sus iniciativas. Pero en la práctica muchos adultos sólo vigilan a los niños. Tanto en el currículum como en la práctica se valora el trabajo conjunto con las familias.</p>	<p>Se suele considerar que el espacio al aire libre no es muy adecuado y si se usa, es sobre todo para el juego libre. El currículum da importancia a la colaboración con las familias. Aún así, en la mayoría de los casos esto no funciona en la práctica.</p>	<p>Los maestros pueden acogerse a programas organizados de actividades al aire libre. Muy pocos toman la iniciativa de salir fuera del área de la escuela. Los padres a menudo participan en las excursiones como acompañantes..</p>	
<p>Si bien el conocimiento del entorno es un tema importante en el currículum, hay muchas diferencias entre escuelas.</p>	<p>El conocimiento del entorno en la escuela se fomenta, tanto en los programas como en la práctica, con la excepción de las grandes ciudades, donde es mucho más difícil.</p>	<p>Orden Ministerial (200/98): las visitas en el exterior tienen que tener un objetivo recreativo, pedagógico y cultural. Se fomenta la participación de los padres. Como mucho se hace una salida al mes.</p>	<p>Estar al aire libre, dentro del patio de la escuela, es una actividad diaria. Para los pequeños de 4 a 6 años también hay programas en la naturaleza, pero no están previstos para los de 0 a 3.</p>	
<p>0-3 años: un mínimo de 75 m² de uso exclusivo. 3-6 años: un mínimo de 150 m² de uso exclusivo.</p>	<p>Escuelas 0-3: no definido; 3-6: 4 m² por pequeño y un mínimo de 100 m².</p>	<p>En los servicios infantiles (4 - 6 años), 3 m² por pequeño.</p>	<p>40 m² por pequeño. Para centros con más de 100 niños, 35 m² por pequeño. Se acepta un área mínima de 25 m² por pequeño si hay que ampliar la escuela, o si ésta tiene acceso a áreas verdes.</p>	<p>Inglaterra: 0-2 años, 3,5 m² por pequeño; 2-3, 2,5 m²; 3-5, 2,3 m². Escocia: 0-3 municipales, 9,3 m². Irlanda del norte: 0-3 espacio exterior adyacente al edificio de 3-4; 0-3, mínimo 250 m², primaria 350 m². Gales: no hay ninguna norma específica sobre el espacio exterior, pero la normativa establece la preferencia de que sean adyacentes al edificio del centro.</p>
<p>Las normas dependen de cada Comunidad Autónoma, por lo que hay una gran diversidad de regulaciones administrativas.</p>	<p>Todos los materiales tienen que estar certificados y aprobados. Los ayuntamientos son responsables de su inspección.</p>	<p>Todos los materiales y equipamientos usados por los pequeños han de ser aprobados por el Ministerio de Educación.</p>	<p>Todos los materiales y equipamientos usados por los pequeños tienen que cumplir las regulaciones europeas.</p>	

¿Cuál era tu lugar preferido para jugar de pequeño?

28

Tim Gill

Dar a los pequeños la oportunidad de aprender de sus experiencias forma parte de una buena infancia.

En los últimos años he hablado sobre la infancia con miles de personas de todo el mundo. Siempre empiezo mis charlas invitando a los asistentes a recordar su propia infancia. Casi sin excepciones, tienen recuerdos muy vívidos de aventuras al aire libre que se entienden muy bien desde el punto de vista de un adulto. Sienten que esas exploraciones diarias tienen importancia: nos ayudan a conocer mejor quiénes somos.

Revivir estos recuerdos no es sólo un ejercicio de nostalgia. Por supuesto, no tendríamos que caer en el falso mito de que la nuestra era una «época dorada» para crecer. Pero sí estamos de acuerdo en que una cata de libertad y de aventura son ingredientes vitales de una buena niñez, entonces tendríamos que procurar que los pequeños de hoy en día puedan disfrutar de experiencias similares.

Desgraciadamente este tipo de experiencias están amenazadas. Cuando la gente dice que los pequeños ahora crecen más rápido, están confundiendo la apariencia con la realidad. Los pequeños pueden ser consumidores ávidos de la cultura de los adultos. Pueden adoptar los estilos y los manierismos de los adultos. Ciertamente están mucho más avezados en las nuevas tecnologías que nosotros. Pero cuando nos referimos a las libertades cotidianas —como ir solo a la escuela, o encontrarse con los amigos en el parque—, la realidad es muy diferente. El hecho es que en los últimos treinta o cuarenta años, en el mundo desarrollado, los horizontes de los pequeños se han ido reduciendo, y el control y la vigilancia de los adultos se está convirtiendo en una norma. Por ejemplo: en el Reino Unido, en 1971 casi un 90% de los pequeños de ocho años iban solos a la escuela, sin sus padres. En 1990, el porcentaje se había reducido al 11%. Diferentes investigaciones han mostrado una tendencia parecida en otros países.

¿Por qué ha sucedido esto? Las causas son muchas y muy variadas. Los coches dominan la calle, y las familias son mucho más dependientes. El cambio en los modelos laborales de la sociedad ha comportado que cada vez haya menos padres pendientes de sus hijos, y cada vez más los pequeños se quedan en la escuela más y más tiempo. En muchas zonas, los vecinos no se conocen, y hay un miedo generalizado al crimen. Todos estos factores, y algunos otros, refuerzan la lógica de la contención.



Aún así, algunas familias se resisten a las presiones. En los Estados Unidos la periodista y madre de familia Lenore Skenazy se inspiró en su propia experiencia para escribir el libro *Free Range Kids*, se encontró en medio de una polémica mediática cuando se supo que su hijo de nueve años viajaba solo en el metro de Nueva York.

Lo que motiva a Skenazy, y a mí en mi trabajo, es la convicción de que hacer de acompañante de los pequeños en todo momento no los prepara para las cosas buenas y las malas de la vida diaria. La infancia es un viaje de la dependencia a la autonomía. En el corazón de este viaje está la transferencia de responsabilidades desde el adulto al pequeño. De forma que tenemos que dar a los pequeños algunas oportunidades para ser libres y para explorar. Y también lo tenemos que hacer porque los pequeños quieren conocer el mundo desde su propia experiencia (yo mismo me estoy encontrando ahora con mi hija de 12 años).

Una de las maneras de hacer esto es crear entornos adecuados para el juego al aire libre. Los espacios de juego son un lugar fascinante para experimentar las ideas de libertad, seguridad, riesgo y responsabilidad. Por un lado, han de interesar y estimular los pequeños: plantearles retos y la oportunidad de probarse a sí mismos a través del juego. Por otro, no tendrían que ser lugares donde los pequeños puedan sufrir algún daño, o hacerse daño de verdad. Hemos de conseguir un equilibrio.

La idea de equilibrio hace tiempo que está en el centro del debate en el Reino Unido. Pero no siempre lo estuvo. Hace diez años, las escuelas y los ayuntamientos empezaron

a preocuparse por la seguridad. Muchos pensaban que tenían que eliminar los riesgos. Algunos de los espacios de juego resultantes de este planteamiento eran absolutamente aburridos. Las cosas llegaron a tal extremo que algunos defensores del juego infantil (como por ejemplo yo mismo, puesto que en aquel entonces dirigía el Consejo para el Juego Infantil) nos dimos cuenta de que había que hacer algo.

Revisamos todos nuestros principios y examinamos con detalle lo que eran los espacios de juego en primera instancia. Defendimos una visión más equilibrada del riesgo. Lo más importante es que recibimos el apoyo de diferentes agencias de seguridad, incluyendo la Organización para la Salud y la Seguridad del Gobierno británico. Este trabajo fue el elemento catalizador de un cambio trascendental en las actitudes de los profesionales sobre la seguridad en el juego.



Las cosas continúan mejorando. El 2008 el Gobierno del Reino Unido publicó una guía, de la cual soy co-autor, para gestionar el riesgo en los equipamientos de juego. se denomina *Managing Risk in Play Provision: Implementation Guide* (La gestión del riesgo en los espacios de juego: guía de aplicación). Y el libro rompe todas las normas antiguas sobre este tema. Se invita a los responsables de estos espacios de juego a hacer evaluaciones sobre «el beneficio de los riesgos», más que, como se ha hecho hasta ahora, «evaluaciones del riesgo». Este cambio simple, pero de gran alcance, significa que por primera vez los responsables de este tipo de espacios tendrán que tomar en consideración los beneficios de proporcionar a un niño la oportunidad de experimentar un riesgo determinado, y tendrán que incluir estas consideraciones en sus decisiones.

Gracias al libro, algunos de los espacios de juego construidos más recientemente son genuinamente excitantes, lugares donde apetece jugar. Por ejemplo, varias áreas de juego de Londres han incluido arenales en su diseño, a pesar de que inicialmente algunos ayuntamientos estaban preocupados por el riesgo de contaminación por culpa de los excrementos de los animales o, por ejemplo, de alguna botella rota. Usar el análisis «riesgo-beneficio» les ayudó a entender los pros y los contras y a reconocer que la popularidad y el valor del juego que proporciona un arenal superaba de largo cualquier riesgo. La iniciativa para la seguridad en el juego del Reino Unido incluso ha supuesto una relajación de las normas europeas sobre la seguridad en los espacios de juego: un cambio absolutamente insospechado hace un tiempo.

No conozco ninguna investigación sobre el tema, pero después de visitar diferentes países europeos, mi impresión es que hay bastantes diferencias y cosas que podemos aprender los unos de los otros. Recuerdo una visita a un «club de tiempo libre» para los pequeños en Copenhague, hace unos años. El coordinador del proyecto, Henrik Perregaard, dejó muy claro que una parte de su rol era dar a los pequeños, en sus palabras «la sensación de que tienen que ser responsables de sí mismos y de otras personas». Su visión es un buen ejemplo del que yo denomino una «filosofía de la resiliencia»:



la idea de que uno de los roles esenciales de la escuela y de otros servicios infantiles es proporcionar experiencias a los pequeños que les ayuden en la vida. Tengo la sensación de que en algunos países –por ejemplo en los Países Bajos, en Alemania o en los Países Nórdicos– la visión de que los pequeños son personas competentes que aprenden a través de su juego y de sus experiencias está mucho más extendida que en otros lugares. Pero ni estos países están exentos de un exceso de miedo a los riesgos. Henrik Perregaard también me dijo que estaba muy preocupado porque algunos pedagogos daneses estaban demasiado «centrados» en el cuidado y la seguridad en detrimento de la experiencia y la responsabilidad.

Adoptar la filosofía de la resiliencia significa aceptar la posibilidad que un pequeño se lastimará o se enfadará,

pero que incluso si lo hace, cualquier pérdida o daño a corto plazo quedará ampliamente superada por los beneficios a largo plazo. Dar a los maestros la posibilidad –y el permiso– de adoptar una visión más equilibrada significa garantizarles que tendrán el apoyo de la administración si las cosas no van bien, siempre que hayan actuado razonablemente. Los servicios infantiles, las escuelas y los pequeños, han de aprender cómo superar situaciones difíciles. Ciertamente, todos hemos de aceptar que, en algunas ocasiones, hay accidentes o las cosas no van bien, y nadie es culpable de ello. Todo esto no significa que simplemente abandonemos a los pequeños a su suerte, o que encojamos los hombros cuando se hacen daño. La historia nos enseña que los pequeños han sufrido muchas veces por culpa de los errores de los adultos. Pero la historia –en forma de recopilaciones de nuestros propios recuerdos de infancia– también nos enseña una lección muy valiosa: que dar a los pequeños la posibilidad de aprender de sus experiencias y de sus errores forma parte de una buena niñez.

Tim Gill es escritor y consultor interesado en el tiempo libre y en el juego de los pequeños.

Su libro *No Fear: Growing up in a risk averse society* (Sin miedo: crecer en una sociedad que rechaza el riesgo) fue publicado en 2007.

www.rethinkingchildhood.com.

tim@rethinkingchildhood.com

Las diferencias de género en el juego en las zonas rurales del nordeste de Grecia

Erasmia Zotou

Los estereotipos sociales sobre las diferencias de género funcionan como catalizadores en la construcción de las ideas de los pequeños sobre los roles apropiados en los contextos de juego. Justifican sus ideas de género con prejuicios.

La categorización de los juegos como «juegos de niños» y «juegos de niñas» es una distinción que mantienen las empresas que fabrican y comercializan juegos y las agencias de comunicación que los publicitan. Aún así, más allá de los juegos y los juguetes comerciales que son mayoritarios en las actividades de ocio de los pequeños en las sociedades occidentales contemporáneas, en las escuelas infantiles de Grecia se fomenta que los pequeños participen en actividades de juego que desarrollan por sí mismos. En este proceso los pequeños crean juegos basados en unas normas organizativas y unos argumentos determinados que a menudo se negocian durante mucho tiempo. El rol de los maestros es, sobre todo, garantizar que participen todos los pequeños, con independencia de su género, su raza o su nacionalidad.

A pesar de esta voluntad, muchas veces vemos exclusiones e imposiciones de limitaciones a la participación en el juego que reflejan las ideas de los pequeños sobre las diferencias de género y también lo que creen que es apropiado para niños y niñas.

En algunos casos esto es más pronunciado en áreas rurales, donde la estructura familiar todavía es muy patriarcal y dicta unos roles familiares de género muy estrictos. Pero hay que reconocer que también nosotros, los maestros, a menudo hacemos comentarios que reflejan roles diferentes para hombres y mujeres.

En este artículo me referiré a algunos casos en que los pequeños, jugando libremente en el patio de la escuela, hacen comentarios que muestran la diferenciación que establecen entre los roles de los niños y los de las niñas de acuerdo con determinados estereotipos sociales.

La construcción de aviones de papel o cohetes, como ellos los denominan, se considera una actividad típica de los niños, que excluyen las niñas del juego argumentando que «los aviones los conducen los pilotos, que son hombres»

Las diferencias de género también se reflejan en la asignación de roles en el juego de saltar alturas que juegan en el patio de la escuela. Después de una intensa disputa sobre la participación de las niñas en el juego –los niños están convencidos de



que las niñas no pueden ni saben jugar— se decide asignar a una niña la tarea de apuntar los puntos que se ganan en el juego. La justificación es la siguiente: «Las niñas saben escribir mejor... no ves que en los supermercados las cajas son niñas, y en las películas la secretaria es una niña?»

Más tarde los niños asignan la tarea de hacer la señal de empezar el juego a un

niño. Este niño también tendrá que indicar el incumplimiento de las normas del juego que se produzcan mientras juegan. Los niños justifican esta elección diciendo que sólo los niños pueden asumir este rol, y haciendo referencia a los árbitros de los partidos de fútbol y a otros árbitros de acontecimientos deportivos.



Los colores de las anillas que corresponden a los niños en el juego de las anillas también se someten a una diferenciación de género: las rosas y naranjas son para las niñas, y las azules, amarillas y rojas siempre son usadas por los niños. Hasta el punto de que cuando una niña usa uno de los círculos amarillos, los niños le dicen: «Todavía no te has enterado de que eres una niña?»



Las niñas quieren jugar a fútbol pero los niños no les dejan hacerlo.

Los niños nunca quieren jugar a actividades de movimiento como saltar a cuerda o a las gomas, típicas del juego de las niñas.



Los juegos de los niños al aire libre siempre se caracterizan por el movimiento, ya sea con pelotas o sin (cómo cuando juegan a perseguirse).

Por otro lado, las niñas parecen muy felices con las muñecas que sacan al patio o al arenal con diferentes juguetes.

Y cuando un día una niña quiso jugar con un grupo de niños que intentaban «cazar el aire» con unas bolsas inspiradas en un proyecto sobre el aire y los diferentes fenómenos asociados al clima que estábamos desarrollando, los niños no le dejaron participar. Le dijeron que el color de las bolsas de plástico no era para las niñas y que Eolo, el dios de los vientos, era un hombre. En sus palabras, le dijeron a la niña: «¿Es que no ves que las bolsas son azules? No son para las niñas.» Y también «como que el dios de los vientos es un hombre, sólo lo podemos perseguir los niños».



Pero también los juegos de persecución, y en especial los que tienen que ver con cazar, son una actividad de niños, de acuerdo con la visión de algunos niñas. Esto se ve claramente en el episodio siguiente: encontramos un pájaro muerto en el patio de la escuela, y esto desveló el interés de un grupo de pequeños. Entre estos pequeños, había una niña. El diálogo que mantuvieron algunos de los niños del grupo es muy revelador:

–Vassiliki (niña): Pobrecito. ¿Qué le debe de haber pasado?

–Thanassis (niño): Lo ha matado un cazador.

–Paraskevas (niño): Déjame ver qué pájaro es. Es un «mirlo».

–Vassiliki: No, no es un «mirlo».

–Thanassis: Es un «mirlo». Tú no lo sabes. No lo puedes saber. Eres unos niña. Las niñas no saben cazar. Sólo cazan los hombres.

–Vassiliki: Sí lo sé. Voy con mi padre y los «mirlos» están en la otra parte del río.

–Paraskevas: No me lo creo. Seguro que no tienes una pistola. Las niñas no pueden tener pistolas. Estas diciendo una mentira.

Erasmia Zoutou es maestra de infantil en Lesini, un pueblo donde la población se dedica sobre todo a la ganadería y a las granjas.

erasmia_kostaki@tellas.gr

Foco en... La planificación de espacios naturales

La asociación VKE, que diseña zonas públicas para jugar, ha trabajado desde hace años en Bolzano, Italia. Ferruccio Cremaschi entrevista a su director, Roberto Pompermaier, para conocer las características y objetivos de estas zonas

FC: *¿Cuál es la idea del juego de vuestro proyecto?*

RP: Jugar libremente es y tiene que continuar siendo una de las actividades más importantes de la vida diaria de los pequeños. Cuando juegan juntos, los pequeños aprenden a concentrarse, a colaborar y a resolver conflictos, a ser constantes y a respetar y tolerar al otro. El juego también es importante porque el movimiento (nadar, escalar, correr, jugar al escondite o con una pelota) estimula el desarrollo cognitivo; porque las experiencias sensoriales (jugar con la arena, con tierra o barro, con agua, con aire) son relajantes; porque las experiencias en la naturaleza (cavar, plantar, cuidar y recolectar las plantas) ayudan a entender la vida, y porque gestionar su propio espacio ayuda a los pequeños a desarrollar su personalidad.

FC: *¿Cuáles son los motivos por los cuales prestáis tanta atención y dais prioridad al juego al aire libre?*

RP: Es nuestra opción: se presta mucha atención a los juegos y a los juguetes «de interior», y en cambio hay enormes deficiencias en cuanto a las áreas de juego en el espacio público (y privado) al aire libre.

FC: *¿Por qué sugerís que los pequeños tendrían que jugar al aire libre?*

RP: El término «espacio de acción» (que sacamos de un estudio publicado en 1995 por Baldo Blinkert sobre la ciudad de Friburgo) define un área accesible y segura para los pequeños de entre 5 y 11 años, un área que responde a las capacidades y las posibilidades organizativas y creativas de los pequeños de estas edades. La calidad de estas áreas de acción es el que tiene más influencia en la vida diaria de los pequeños. Esto se aplica, en primer lugar, al tiempo libre de los pequeños por las tardes. Las características del barrio y de sus calles tienen, en relación al uso del tiempo por parte de los pequeños, una influencia mucho más grande en sus vidas que su edad, género, contexto familiar o la ocupación y el nivel cultural de sus padres.

FC: *¿Qué observaciones habéis podido desarrollar sobre las actitudes de los pequeños en relación a los espacios abiertos y las áreas más estructuradas?*

RP: Toda nuestra actividad toma en consideración una contradicción de la que formamos parte: el juego libre sólo se puede desarrollar en un espacio de acción libre (transformable), y normalmente los espacios de juego estructurados no son transformables. Por otra parte, la cada vez más penetrante «funcionalización» del espacio urbano por parte de los adultos implica que las áreas de juego no estructuradas corren un riesgo constante de ir cambiando de función, justamente porque, si no hay un signo «típico» que las señale como áreas de juego, los adultos no las reconocen como tales. Estos signos suelen referirse a los equipamientos de las áreas de juego: toboganes, columpios y arenales). Los pequeños –especialmente en el entorno urbano– pasan casi todo su tiempo en compañía de adultos; han absorbido esta actitud y encuentran difícil conquistar y/o volver a conquistar los espacios más abiertos para el juego. La cuestión es trabajar para apoyar y favorecer esta capacidad.

FC: *¿Qué elementos habría de haber en una área de juego para motivar a un pequeño, y hasta qué punto puede ser un espacio natural o requiere un trabajo artificial?*

RP: Para la primera parte de la pregunta, te remitiría a la información adjunta. Por otra parte, en cuanto al dilema «natural» contra «artificial», hace falta mencionar a Günter Beltzig, uno de los diseñadores de espacios de juegos más famosos de Alemania. Las áreas de juego son espacios funcionales monoculturales, donde un número muy limitado de usuarios pueden desarrollar un número muy limitado de

actividades predeterminadas, en un espacio pequeño y limitado, posiblemente sin demasiado desgaste, sin que el área de juego se ensucie mucho y sin salir de los límites marcados, de forma que los alrededores permanezcan intactos. Las áreas de juego también se pueden definir como «espacios sustitutivos», puesto que ofrecen un sustituto de algunas actividades, experiencias, aventuras y comportamiento que ya no son posibles en nuestro entorno normal. De esta manera, el juego en la «naturaleza natural» sólo es posible si la naturaleza ofrece muchos espacios ilimitados, o bien si el uso de la naturaleza está sujeto a unas regulaciones de tiempos muy estrictos. Para poner un ejemplo, si los 500 pequeños de una escuela tuvieran que pasar su tiempo de recreo en un bosque cerca de la escuela, en un plazo breve de tiempo este bosque sería un desierto. Este es el motivo por el cual, a veces, en espacios estructurados, puede ser mejor usar un material sintético para un uso determinado, porque dura más, se puede utilizar con más facilidad y porque es más sano y más ecológico que un material natural. Nuestros «patios de aventuras» representan naufragios, o los restos de algo que se ha usado previamente, y nunca pueden ser una naturaleza «natural» porque están planificados. La planificación la organización, se han de usar para hacer estos espacios «naturales» de nuevo. Para crear un espacio de juego natural, por lo tanto, hemos de organizar áreas con características similares a las de la naturaleza que se puedan usar y que se combinen de manera funcional con las áreas naturales periféricas que no se pueden usar.

FC: *¿Qué ideas pedagógicas hay detrás de la planificación de un espacio de juego?*

RP: La idea más simple, que a menudo es la más complicada: el espacio de juego ha de estar orientado, con toda la humildad posible, a responder a las necesidades de quienes los usan, y a satisfacerlas tanto como sea posible en una situación determinada. Cualquier tipo de autorreferencia (como planificadores, como políticos, como gestores) puede ser contraproducente.

FC: *¿Cómo se sitúa vuestra asociación en el panorama europeo?*

RP: Diría que somos una organización anómala por nuestras dimensiones (tenemos más de 3.000 socios y familias en 22 áreas territoriales de la provincia de Bolzano), pero, como iniciativa cívica, no nos diferenciamos de otras muchas entidades que, a lo largo de los años –y en el futuro– se han comprometido y se comprometerán en favor del derecho de los pequeños a jugar en los espacios públicos y privados.

Roberto Pompermaier, director de la asociación VKE
roberto.pompermaier@vke.it



VKE - Asociación para las áreas de juegos en Bolzano

VKE es una asociación voluntaria fundada en Bolzano en 1974 por un grupo de familias que querían comprometerse con una iniciativa cívica en favor del derecho de los pequeños a jugar y a disponer de áreas de juego. Más en general, la iniciativa quería mejorar la calidad de vida de los pequeños y de los jóvenes y de sus familias. El compromiso de los miembros de la asociación es el hilo conductor de todas las actividades de VKE todavía hoy en día.

La asociación quiere establecer relaciones "sistemáticas" con todos quienes trabajan en los mismos ámbitos y con objetivos similares. La atención a este aspecto deriva de la convicción de que para conseguir sus objetivos y consolidar lo que se consiga, hay que hacer una presión constante y ambiciosa en varios ámbitos de relación. Además, la actividad de la asociación es "transversal", por ejemplo, en varios sectores de la vida social y de la administración, sectores con los cuales a menudo no hay diálogo pero con los que hay que colaborar para evitar que las ciudades continúen siendo los "enemigos" de los pequeños y de los jóvenes

Para más información: www.vke.it

infanciaeneuropa

Edición y Administración

Asociación de Maestros Rosa Sensat.
Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona

Teléfono: (+34) 934 817 3 81
Fax: (+34) 933 017 550
Correo electrónico: redaccion@revistainfancia.org
Página web: www.revistainfancia.org

Suscripción

Por Teléfono: (+34) 934 817 379
Por Internet: www.revistainfancia.org

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué

Impresión

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

ISSN

1578-4878

Depósito Legal

B - 37.751-2001

Distribución en librerías y América Latina

Octaedro. Bailén, 5. 08010 Barcelona.
Tel.: (+34) 932 464 002 Fax: (+34) 932 311 868

Con la colaboración de la Fundación Bernard van Leer

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

Suscripción a infanciaeneuropa

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

Se suscribe a **infanciaeneuropa** (2 números al año)
Precio suscripción para 2010 (IVA incluido): 11 euros

Precio de este ejemplar (IVA incluido): 6,10 euros

Pago: Por cheque, a nombre de A. M. Rosa Sensat
Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular

Entidad	Oficina	DC	Cuenta/libreta
---------	---------	----	----------------

Firma del titular

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

infanciaeu-ro-pa



Es una publicación conjunta de una red de revistas europeas que cifra sus contenidos en los servicios y el trabajo para los niños y niñas de 0 a 10 años y sus familias. Si bien la mayoría de artículos proviene de la realidad europea, **Infancia en Europa** está abierta a las aportaciones de todo el mundo.

Objetivos de **Infancia en Europa**:

- Proporcionar un foro para el intercambio de ideas, experiencias e informaciones.
 - Explorar la relación entre teoría y práctica.
- Contribuir al desarrollo de políticas y prácticas en el plano europeo, nacional, regional y local.
 - Valorar la diversidad y la complejidad.
 - Reconocer la contribución del pasado en el hoy.
- Profundizar en el conocimiento de la infancia en Europa –su pasado, presente y futuro.



Contextos, comunidad y servicios

Bambini in Europa, en italiano:
Bambini - bambini@edizionijunior.it
Viale dell'Industria, 24052 Azzano San Paolo, Bergamo, Italia
Tel.: (0039) (0) 35 53 41 23
Fax: (0039) (0) 35 53 41 43

Barn i Europa, en sueco:
Tidningen Förskolan - forskolan@lararforbundet.se
Läraryröfbundet, Box 12239, 102 26 Stockholm
Tel.: (0046) (0) 8 7376568
Fax: (0046) (0) 8 7376500

Børn i Europa, en danés:
Born & Unge - boernieuropa@bupl.dk
BUPL, Blegdamsvej 124, 2100 Copenhagen, Dinamarca
Tel.: (0045) 35 46 50 00
Fax: (0045) 35 46 50 39

Children in Europe, en inglés:
Children in Scotland - info@childrenscotland.org.uk
Princes House 5 Shandwick Place
Edinburgh, EH 2 4RG Escocia
Tel.: (0044) 131 228 8484
Fax: (0044) 131 228 8585

Copii în Europa, en rumano:
Brasov, Bd Eroilor 29, 500036
Tel./Fax: 0040 268 475 716

Dzieci w Europie, en polaco:
Fundacja Rozwoju Dzieci, im. Jana Amosa Komenskigo
frd@frd.org.pl
Flory 1/8, 00-586 Warszawa, Polonia
Tel.: (0048) 22 881 15 80
Fax: (0048) 22 849 30 41

Djeca u Europi, en croata:
Pucko otvoreno uciliste Korak po Korak -
helena@korakpokorak.hr
Ilica 73
10000 Zagreb, Croacia
Tel.: +385 1 48 54 935

Enfants d'Europe, en francés:

En Bélgica:
Observatoire de l'Enfant - observatoire@grandirabruelles.be
Rue des Palais, 42, 1030 Bruxelles, Bélgica
Tel.: (0032) 2 8 00 83 58
Fax: (0032) 2 8 00 00 01

En Francia:
Les Amis du Furet - lefuret@noos.fr
6 quai de Paris., 67000 Strasbourg, Francia
Tel.: (0033) 3 88 21 96 62
Fax: (0033) 3 88 22 68 37

Géfires, en griego:
60 Mavromihali Str, 10680 Atenas, Grecia
Tel.: (0030) 210 3632647
Fax: (0030) 210 3626500

Gyermek Euróában, en húngarés:
Pro Excellentia Foundation - proexc@t-online.hu
Vízafogó sétány 6
1138 Bucarest, Hungría
Tel.: +36 1 238 0147

Infância a Europa, en catalán:
Infància, educar de 0 a 6 anys
redaccio@revistainfancia.org

Infancia en Europa, en castellano:
Infancia, educar de 0 a 6 años
redaccion@revistainfancia.org

Asociación de Maestros Rosa Sensat
Av. Drassanes 3, 08001 Barcelona, España
Tel.: (0034) 93 481 7373
Fax: (0034) 93 301 7550

Infância na Europa, en portugués:
APEI - apei@mail.telepac.pt
Bairro da Liberdade, Lote 9, Loja 14, Piso 0
1070-023 Lisboa, Portugal
Tel.: (00351) 213 827 619 - 620
Fax: (00351) 213 827 621

Kinder in Europa, en alemán:

En Alemania:
Betritt Kinder - evagruerber@verlagdasnetz.de
Wilhelm-Kuhr-Str. 64, 13187 Berlín, Alemania
Tel.: (0049) 48096536 - 01774141517
Fax: (0049) 4815686

En Austria:
Unsere Kinder. Kapuzinerstrasse 84, A-4021 Linz
www.unserekinder.at

Kinderen in Europa, en holandés:

En los Países Bajos:
Childcare International, Bolstraat 6, 3581 wx Utrecht
Tel.: (0031) 30 251 17 83
Fax: (0031) 600 000 000

En Bélgica:
VBJK - info@vbjk.be
Raas Van Gaverestraat 67 A, B-9000 Gent, Bélgica
Tel.: (0032) 9 232 47 35
Fax: (0032) 9 232 47 50