temas de in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

ROSA SENSAT

Beatriz Trueba Marcano

El juego revelado

Aprender con la infancia



Octaedro

El juego revelado

temas de in-fan-cia
educar de 0 a 6 años

Beatriz Trueba Marcano

El juego revelado

APRENDER CON LA INFANCIA

OCTAEDRO-ROSA SENSAT

TEMAS DE INFANCIA, núm. 47
Título: *El juego revelado: aprender con la infancia*
Autora: Beatriz Trueba Marcano

Primera edición: febrero de 2025

© Beatriz Trueba Marcano

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
www.octaedro.com
octaedro@octaedro.com

Associació de Mestres Rosa Sensat
Avda. Drassanes, 3 – 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 81
redaccioinfancia@rosasensat.org

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Fotografía de cubierta: © Beatriz Trueba. Playa Los Genoveses, Cabo de Gata (Almería).

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

ISBN: 978-84-10282-83-4
Depósito legal: B 4156-2025

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Ves diferente,
amor, humor...
La vida
juego singular

A Jose Luis

Jugar, mirar

Una vez, una niña de cinco años me invitó a jugar y mirar.
Le respondí que no conocía el juego, pero que me gustaría aprender.
Entonces ella dijo: «Tú sigues mirándome y yo sigo mirándote, sin parar».
Nos quedamos así un rato...
Yo jugaba mirándola y ella jugaba mirándome.
De vez en cuando sonreía y decía: «Otra vez, otra vez» o «Hagamos como si estuviéramos congeladas».
Al final preguntó: «¿Aprendiste a jugar?».
Le respondí: «Aprendí de ti, gracias por enseñarme».
Ella no lo sabe, pero me enseñó mucho...
Jugando con la mirada como estado de presencia complejo y profundo.

Juega a mirar.
Jugando a mirar la escuela.
Juega en la escuela.
Jugar.

Jugar a ser, pertenecer, comprender, reconocer, saber.
Jugar para aprender a imaginar, para aprender a inventar, para aprender a confiar, para aprender a mirar.

Hay muchos adultos que ya no juegan.
Hay muchos adultos que han desaprendido cómo mirar.
Hay muchas escuelas que subyugan el juego.
Hay muchas pantallas para aprender a jugar.

Hay mucho exceso.
Faltan muchas cosas.
Hay mucha exageración.

Las prisas les roban a los niños su infancia y su tiempo.
El juego devuelve al niño su infancia y su tiempo.
Todo niño tiene derecho a la infancia y al tiempo.

TAIS ROMERO
Formadora de profesorado, asesora pedagógica, oradora y escritora.
Creadora del blog Pedagogía Subjetividade.
Directora pedagógica de la Escuela Infantil Tempo (São Paulo, Brasil).

Sumario

Preludio 13

1. Entre la piedra y el agua:
encuentro entre dos culturas 15

2. El juego: patrimonio en peligro de extinción 39

3. En busca del juego perdido 53

4. Las huellas que el juego deja a su paso 97

5. Planificación desde el juego:
una propuesta divergente 127

Epílogo. Un paso más allá:
contextos de privilegio del juego 203

Anexo. Guía de análisis para analizar la potencialidad
lúdica y la planificación de escenarios de juego 211

Bibliografía 217

Índice 233

Preludio

Paseo por una calle antigua en un pequeño pueblo extremeño. El suelo es de grandes cantos rodados. De repente, a mis pies veo un dibujo en tiza. Una de las piedras en forma de corazón se ha convertido en el rostro de una niña sonriente con el cabello al viento; de ahí parte el cuerpo vestido con falda. Sobre la cabeza y el cabello hay otra piedra circular transformada en el cuerpo de un animal fantástico, con cabeza de perro y cola de plumas, mitad perro, mitad pájaro. Todo el dibujo se rodea por una línea circunscrita en un círculo cerrado, mundo aparte, burbuja, símbolo de un planeta propio, de un mundo paralelo.

Un dibujo fascinante, memoria sutil casi inadvertida en el suelo de la calle. Podemos recrear su acción: la niña ha visto la piedra y la imagen sugerida ha impulsado su acción, se ha detenido, ha sacado una pequeña tiza de sus bolsillos y la ha dibujado. Después, quizás, ha jugado alrededor y se ha ido. La lluvia y las pisadas de los transeúntes borrarán su obra. Huella efímera, frágil, delicada y hermosa. Símbolo y muestra de la etérea cultura de la infancia, casi inadvertida, un tanto clandestina, oculta, una presencia que aparece en la pausa, que no se impone. Cultura de la infancia, que nos coloca en el papel del observador asombrado con la misma mirada que se descubre un grupo étnico y cultural diferente al nuestro, el del mundo adulto. Solo se muestra en la confianza de la mirada abierta, en el encuentro y en la sorpresa. Simplemente existe en su presente y se deja traslucir entre las rendijas de un espacio sutil. Escuchemos a los niños. No solo con los

oídos, sino también con la emoción, con todos nuestros sentidos. Estemos atentos y propicios al asombro y la maravilla. Nunca hemos sido tanto como cuando hemos sido niños. Aprendamos de ellos. Son nuestra guía.



«La cultura del juego». Fotografía de Beatriz Trueba (calle Real, Villanueva de la Vera, Cáceres).

1. Entre la piedra y el agua: encuentro entre dos culturas

Al contemplar la imagen de un cañón o desfiladero, las altas paredes sinuosas nos muestran la huella que el paso del agua a lo largo del tiempo ha transformado. Es la necesidad del agua la que ha cambiado la forma de la roca. Sorprende comprobar cómo en el encuentro de estos dos elementos, agua y roca, es el agua, en apariencia más frágil, adaptable y dúctil, la que modifica y altera la roca, que comunica una imagen de solidez, dureza e inalterabilidad.



«Entre la piedra y el agua». Fuente: 123RF (río Soca, Alpes eslovenos).

La roca, de una dureza impenetrable en apariencia, cambia porque el agua pasa y la traspasa, la modela, la modifica. Y en la medida en que la roca es porosa o dura, caliza o granítica, su silueta, su impronta, su adaptabilidad es mayor o menor. A su vez el elemento piedra canaliza e induce al agua a seguir un curso determinado. Piedra y agua en íntima comunicación conectadas ambas por un vínculo inmutable.

Podríamos extrapolar la metáfora al ámbito educativo: dos elementos distintos en su identidad y unidos en su interacción. La infancia fluida y en constante proceso de cambio sería representada por el agua. Los adultos estables y consolidados seríamos la roca. Dos culturas diferentes porque difiere nuestro momento vital y nuestro modo de expresar la forma de ver el mundo.

La relación del agua con la infancia no es nueva. Filósofos, pedagogos, antropólogos, artistas... han establecido esta conexión; lo que nos lleva a considerar que más allá de la metáfora existen relaciones fundadas que conectan la esencia del agua, de «ser agua», con los primeros años de vida del ser humano.

En un hermoso articulo, el profesor Pablo Aguirresarobi expone con profundidad y belleza la relación íntima de la infancia y el agua. Recorre los diferentes momentos y nexos que a ella nos conectan: Desde la concepción, la gestación, el primer alimento, la respiración celular, la composición del cuerpo, las mareas, los sentidos, el desecho, el baño, el juego..., somos agua, y nunca como en la infancia. Para reivindicarla como esencia profunda y como elemento de placer, para recordarnos la profunda afinidad que niños y niñas tienen con este elemento. Para escuchar y comprender, recordar, alentar, permitir y potenciar su contacto, como expresa Rodríguez Aguirresarobe (1):

> Los niños son más agua. ¿Puede servirnos un elemento más diferenciador de eso que a veces se llama cultura de la infancia? ¿No puede entenderse la especial llamada del agua que siente quien en su mayor parte es agua?

La infancia es un período de la vida, único, diferente, con identidad propia. Sus modos de entender el mundo, de expresarlo, de comunicarse, son otros. «Modos otros» diferentes a los de aquellos en la que somos adultos. No es una mera etapa de tránsito hacia la edad madura, sino que es un tiempo único e irrepetible que nos conforma como lo que seremos. Es donde se crean las bases de nuestro futuro como personas. Como Lurie (2), podemos afirmar que en su identidad diferenciada la infancia posee su propia cultura:

> Existe en nuestro mundo una tribu inusual, en parte desconocida, muy antigua y ampliamente extendida, a la que antropólogos e historiadores le han comenzado a prestar atención solo recientemente. Todos nosotros fuimos en algún momento miembros de esta tribu; hemos conocido sus costumbres, usos y rituales; su folklore y textos sagrados. Me refiero, por supuesto, a los niños.

Si enfocamos con esta nueva mirada, bajo el punto de vista del antropólogo, distante y a la vez curiosa, nos preguntamos: ¿Quiénes son los niños? ¿Quienes somos los adultos? ¿En qué somos tan diferentes?

¿Quiénes son los niños?

> *El niño, en el reino de las cosas, viene a ser una cosa más que juega con ellas. El hombre no. El hombre es el amo que le dice al objeto:«Yo te pongo aquí». En cambio, en el juego del niño es el objeto el que pide: «Ponme aquí».*
>
> Rafael BARRADAS (3)

La idiosincrasia de la infancia conforma una cultura propia. De rasgos y naturaleza específicos.

Su momento neurológico y vital está representado por lo fluido, lo efímero, lo resiliente, lo complejo, lo diverso, lo animista, lo presente, lo estético, lo lento, lo imprevisto, lo incierto, lo profundo, lo afectivo, el disfrute, lo cambiante, lo adaptable, lo que fluye y se transforma.

La infancia se mueve con soltura en la complejidad de los lenguajes, del mundo visible y no visible, de la razón y del corazón, de la lógica y la seducción de lo ilógico, del humor y de la profunda seriedad, de la atracción por el juego, del impulso por aprender sin metas.

La infancia no hace fronteras entre lo visible y lo imaginado. Es animista al fundir y ser uno con los seres vivos y la materia inanimada.

Se mueve con maestría en las fronteras sensoriales, en la sinestesia de la riqueza de las percepciones en interacción.

Vive un tiempo sin tiempo, donde lo que importa un presente continuo. Se mueve en la lentitud y la calma de la naturaleza, y desconoce la prisa.

Ama la estética y la belleza por encima de los resultados prácticos.

Recorre con soltura los caminos de lo incierto, lo imprevisto. Lo nuevo es un aliciente. Niñas y niños son expertos en resiliencia, en la capacidad de adaptación a lo nuevo.

No busca resultados. Aprende en discontinuidad, a saltos, con avances y retrocesos. No diferencia correcto de incorrecto, sino el avanzar en la prueba y el tanteo... Es su terreno el placer del descubrimiento, la transformación cambiante, lo efímero frente a la seguridad del resultado tangible y acabado.

Recorre caminos con la libertad de cambiar los posibles recorridos de la realidad con la sola fuerza del deseo, de la palabra o del pensamiento.

Sus lenguajes de compresión y de expresión son abiertos, múltiples y variados y los utilizan sin predominio: sonidos, palabras, gestos, miradas, movimiento, trazos...

Niñas y niños reconocen lo profundo e importante y establecen lazos de comunicación afectiva por caminos sutiles, los de la empatía, por encima de las vías de comunicación visible.

Siguen los dictados de la intuición, de la voz interior que guía el aprendizaje con seriedad, pasión y perseverancia.

¿Cuál es el medio natural de desarrollo de la infancia? El juego.

¿Quiénes somos lo adultos?

Nuestro momento neurológico y vital está representado por lo estático, lo fijo, lo cerrado.

Cuando se consolida el cerebro de un adulto, pierde su ductilidad inicial, y en su desarrollo se estabiliza y a la vez se hace más rígido.

Nos representa la seguridad, la lógica racional, la premura, lo previsible, la consecución de objetivos, la mirada de lo real desde el estereotipo, lo convergente, lo planificado, la certidumbre, la valoración de lo correcto frente a lo incorrecto, la búsqueda de resultados.

La identidad de ser adulto se relaciona con lo sólido, lo estable, el dominio de lo previsto, la seguridad y la confianza en el control de la realidad.

Nos movemos en tiempos de planificación de futuro desde la memoria del pasado, y del control medido del tiempo que impulsa el presente, de la prisa que nos empuja en búsqueda de cumplimiento de objetivos y metas.

Estamos inclinados a mirar las cosas como sabemos de antemano que son y nos cuesta invertir puntos de vista con perspectivas insólitas.

Amamos la certidumbre y diferenciamos el acierto del error.

Buscamos proyectar una realidad lógica y acorde con nuestro pensamiento.

En la edad adulta se diferencia el placer del trabajo. Entre el disfrute del ocio de la responsabilidad de una obligación.

Nuestros modos de comunicación y expresión se centran en la palabra hablada y escrita y en menor proporción en gestos físicos y corporales. Los dominios de expresión artística son campos bien diferenciados y no se mezclan naturalmente con ámbitos cotidianos.

Los sentidos y su percepción se desarrollan de modo individual y no en interacción sinestésica de un modo natural.

Ejercemos control sobre nuestras emociones e intentamos no mezclar lo racional con lo emotivo.

Tendemos a dar predominio a la lógica razonada frente a las intuiciones de cara a resolver los problemas. También a creer que la secuenciación pautada y continua crea los aprendizajes consolidados.

Nos guía la norma, la lógica, la regla, el orden y la jerarquía.

También conocemos el disfrute del jugar, pero los tiempos para ello están pautados en tiempos cerrados, los relegados al ocio, dentro de una vida organizada en torno al cumplimiento del trabajo y tareas formales.

Nuestro medio natural de desarrollo es el trabajo.

Podemos concluir que adultos e infancia somos grupos en estrecha interrelación, pero que abordamos el mundo de modos diferentes. Y que la infancia es un grupo con identidad cultural propia.

Culturas de la infancia y cultura de niños

Soy consciente de la sorpresa o desajuste cuando se escucha por primera vez como docente afirmar que la infancia tiene su propia cultura. Es una idea revolucionaria, ya que en sí misma incide en la visión que en nosotros subyace.

Pero sucede también que, en los últimos años, el término cultura de la infancia, se utiliza de modo indistinto como un recurso común, y corre el riesgo de que se desvirtualice su sentido. Parecería que todos hablamos de lo mismo cuando compartimos el término. Por ello sería necesario saber qué entendemos exactamente cuando hablamos de cultura o «culturas» de la infancia. Porque hay diversos modos de entenderla.

El pedagogo danés Mouritsen Fleming, en un clarificador estudio: «Cultura de niños, cultura de juego» (4), establece tres diferentes formas de entender la cultura infantil en el ámbito social:

- **La cultura producida «para los niños»**. Mouritsen lo divide a su vez dos grupos: la formativa (intención educativa o

artística, como pueden ser álbumes ilustrados, espectáculos de teatro, títeres, conciertos, programas de TV...) y la de mercado (intención comercial, como son algunos juguetes, golosinas, alimentos, videojuegos, ropa, productos comerciales, mobiliario...). Ambos son grupos de límites difusos, pues un grupo no es incompatible con otro, pero en su conjunto conforman el modo social mayoritario cuando se habla de cultura infantil.

- **La cultura «con niños»**. Todas aquellas acciones que niños y adultos emprenden juntos en colectividad y colaboración compartida. También aquí el investigador lo divide en dos grupos: las de ámbito formal (actividades de ocio especializadas donde asisten los niños, como los talleres extraescolares, escuelas de música, ludotecas, bibliotecas...) y las de ámbito informal (niños y adultos colaboran en proyectos comunes en lo social, en lo familiar, como es compartir juegos o actividades en la naturaleza, participar en un coro, representar una obra, formar equipos deportivos...). Este grupo de acciones con niños ha crecido en los últimos años abriéndose paso su presencia en instituciones, museos, eventos... y creándose plataformas donde los niños puedan ser autores culturales «en donde la perspectiva se basa en mediar entre la propuesta de adultos y la cultura informal de los niños», que es el tercer tipo.
- **Cultura «de niños» o "cultura de juego"**. Es el modo genuino de expresión de la infancia. El profesor Mouritsen también lo llama «cultura de juego». Es el clásico folklore de los niños. Juego no solo como actividad recreativa, sino como forma de expresión natural y cultural única de los niños. Crea significados compartidos dentro de la comunidad infantil, permitiendo a los niños experimentar, explorar y negociar roles sociales propios. Son los modos personales en que niños y niñas perciben, expresan y responden ante el mundo que les rodea. Sus mitos, sus razones, sus códigos. Cómo interiorizan los medios, «las peculiares respuestas en que transforman las situaciones en ámbitos especiales».

CULTURAS DE LA INFANCIA
(Mouritsen Fleming)

- Para los niños
- Con los niños
- De los niños (cultura de los niños, cultura del juego)

Estos modos de entender las «culturas de infancia» sitúan la verdadera cultura de los niños en un contexto diferenciado de identidad. Nos facilita el análisis tanto del término en sí como las pautas para redefinir nuestra posición. Reconocer cuánto hay de «para, «con» y «de» en nuestras acciones cotidianas, y también por qué sucede así.

Las dos primeras formas: «para los niños» y «con los niños», comprenden un gran número de acciones, propuestas, elementos, objetos etc., que en sí mismas ocupan la mayor parte de la interrelación que se da en la actualidad con la infancia y que están en continua expansión en su oferta.

Incluso en su mejor versión de calidad, las acciones culturales «para los niños» y «con los niños» llenan el espacio imaginario social de tal modo que restringen y limitan el campo donde la verdadera «cultura de los niños» se expresa: su cultura del juego. Por ello, al definir este tercer grupo, que comporta plena autonomía respecto al mundo adulto, adquiere una importancia vital su pleno reconocimiento.

Porque el concepto «cultura de los niños» es el más desconocido; ámbito donde casi todo nos resulta nuevo, lleno de incógnitas. El profesor Mouritsen afirma:

> No conocemos del todo la vida cotidiana de los niños con los adultos y entre ellos mismos. No sabemos bien qué hacen, qué dicen y, sobre todo, qué significado tiene lo que hacen y el modo en que lo hacen. Es un terreno del que prácticamente no poseemos ningún mapa.

El planteamiento de Mouritsen nos hace reflexionar en nuevas direcciones. Así, en la medida en que nos alejamos del plano físico hacia el emocional, el desconocimiento es aún mayor. Poco sabemos de lo que conecta a niños y niñas entre sí en su proximidad afectiva, en los problemas que universalmente les conectan como grupo cultural; en sus preocupaciones, sus temores, sus ilusiones, sus proyectos; de cuáles son sus referentes célebres, sus «dioses», sus mitos y los valores con que estos se asocian, así como su interés por lo insólito, lo inédito, lo nuevo. En definitiva, poco sabemos de lo que emocionalmente les impulsa.

Cultura de los niños: la más desconocida, quizás por ello la que se sitúa en un plano mayor de riesgo, porque, invadida por la mirada adulta, fagocitada por las dos primeras acepciones culturales del «para» y el «con», ve disminuidos sus modos de expresión y está por ello necesitada de protección.

Este enfoque de identidad cultural propia también afecta al modo en que se mira, se estudia y se analiza la infancia. Nos indica Mouritsen que, a pesar de las muchas investigaciones en torno a los niños, estas se han hecho desde fuera, porque «la pedagogía se ha basado en la teoría y práctica de lo que los niños pueden llegar a ser antes de que alguien se interesara por lo que son los niños y por lo que es su vida».

Al alumbrar este enfoque sobre la infancia se echan por tierra teorías reconocidas; por ejemplo, las que parten de la idea que ser niño es un camino de etapas imperfectas en el que la meta es llegar a ser adulto. Revisar lo que conocemos y damos por válido es un ejercicio de saludable transgresión pedagógica a la luz de este nuevo enfoque intercultural.

Aún hoy es común escuchar definiciones de la infancia en su negatividad, en su carencia, y no en su plenitud. Hay tratados de psicología evolutiva que nos hablan de un niño en su especificidad negativa: animista, prelógico, egocéntrico, sincrético y preoperatorio. Así, se habla del animismo como una etapa que superar hacia la racionalidad, del egocentrismo en oposición a la socialización, del sincretismo como un paso imperfecto hacia la abstracción, de la inducción a terapia y

corrección lo que se considera hándicap (cuando no es sino el tanteo natural hacia la adquisición de capacidades como el desplazamiento, el lenguaje hablado o escrito), o sostener que el objetivo principal de la etapa de Educación Infantil es preparar a los niños y a las niñas para la escolarización en Educación Primaria.

Pero las nuevas investigaciones avalan la identidad de la infancia en sus características únicas. Y definen con claridad que ser niño es un momento pleno y diferente, con capacidades múltiples que nunca volveremos a tener. Podríamos resumirlo en una breve frase: «Nunca seremos tanto como cuando fuimos pequeños».

Porque... ¿cuántos caminos desconocidos puede abarcar la mirada de un niño?

El cerebro de un niño es de una plasticidad asombrosa, cambiante, fluido, adaptable y en pleno proceso de formación. Por investigaciones recientes en el campo de la neurología se sabe que cuando nacemos tenemos mayor número de conexiones sinápticas y neuronales que en la edad adulta; hasta cinco veces más. Esta sobreproducción que se da a un ritmo frenético en los dos primeros años permite que el cerebro de un niño tenga la máxima capacidad posible para adaptarse al ambiente y consolidar numerosas conexiones de aprendizaje. Hacia los 6 años, y de nuevo después en la adolescencia, comienza lo que se denomina la «poda neuronal», también llamada «poda sináptica», donde desaparecen las conexiones no utilizadas y se consolidan las ya creadas.

¿Cuántas posibilidades se cierran, cuántas se abren, con qué fines y en qué direcciones? ¿Qué papel tiene el medio donde los pequeños crecen en esta apertura y desarrollo? Cuando pedimos a niños y niñas que recorran sendas estrechas por los caminos de acciones cerradas y previsibles, ¿cuántas puertas se van cerrando? ¿Qué nuevas geografías por recorrer nos puede mostrar la infancia si se le ofrecen campos abiertos para ser pionera de tierras ignotas? Como expresa Stuart-Smith (5):

> Cuando sembramos una semilla, plantamos un relato con posibilidades de futuro. Es un acto de esperanza. No todas las semillas que sembramos germinarán, pero nos sentimos seguros al saber que las nuestras están bajo tierra.

Saber esto como docentes, como personas en contacto con la infancia, nos da luz y claridad para comprender que los modos de mirar, de procesar, de interpretar y de expresar el mundo desde la perspectiva de los niños y las niñas son, sin duda, muy diferentes a los nuestros como adultos. También produce asombro por las infinitas consecuencias que esto supone: respeto por todo lo que implica en nuestra responsabilidad en la intervención, revisión en lo que significa enseñar y aprender, humildad al reconocer el enorme campo por descubrir que aún ignoramos, cuidado en la delicada posición que tenemos al intervenir, entender que la esencia de la infancia es como un tesoro lleno a la vez de sutileza y fragilidad, como una flor rara, pero también manipulable y susceptible de ser eclipsada, anulada con acciones adultas unidireccionales, convergentes y previstas.

Las personas que profesionalmente compartimos tiempos y espacios con la infancia observamos a menudo estos elementos de diferencia cultural entre adultos y niños, pero muchas veces nos llegan como intuiciones, observaciones o percepciones sutiles. A la luz de estos y otros avances científicos, estas se aúnan y toman un carácter formal que hay que considerar desde una posición transdisciplinar. Es la cultura de la infancia que toma fuerza en el reconocimiento de su identidad única.

Así, las investigaciones científicas refuerzan un encuentro armónico entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Es el soporte y apoyo de las ciencias de la razón que vienen para dar fundamento a las de la intuición. Es donde los datos apoyan a la filosofía, a las artes, a la psicología, al campo de lo sensible y lo intangible. Y también porque somos más que lo que se ve y se mide: más que solo un cerebro, un cuerpo, una materia... También estamos conformados en la materia de lo invisible,

del espíritu, de las emociones, de los afectos... y de la armonía de todo ello en unicidad.

Estos avances interconectados que superan una ciencia única nos ayudan a consolidar rigurosa y formalmente el pilar que sustenta las diferencias que infancia y adultos tenemos, porque somos, estamos en mundos distintos y en tiempos diferentes, porque somos dos culturas, y ambas, vasos comunicantes, en la realización de su plenitud.

Es justo en este espacio de confluencia y respeto intercultural hacia la «cultura de los niños» donde la pedagogía alumbra un inmenso campo por recorrer. Este es el ámbito donde la incertidumbre, la curiosidad y la investigación apuntan nuevos modos de encuentro. Nuevas geografías donde todo está por descubrir.

La escucha: canal de comunicación entre dos culturas

Cuando dos culturas son muy diferentes necesitan un vehículo que lleve la una hacia la otra, un canal de comunicación, de sintonía.

¿Cuál es el medio de comunicación entre la infancia y los adultos?

En nuestra relación con niñas y niños, este canal es LA ESCUCHA.

La relación entre niños y adultos, en particular en los docentes, adultos especiales y privilegiados en nuestra relación y vocación de estar y compartir la vida con los niños y las niñas, va a estar determinada por la imagen de infancia que tenemos, y que será el sustrato que alimente y concrete nuestras acciones, pensamientos, palabras e ideas.

Porque la escucha no necesariamente se da, todo depende de nuestro pensamiento, de la perspectiva interior acerca de lo que pensamos y sentimos, imagen interna de lo que significa para nosotros ser y estar en la infancia.

Al escuchar se crean unos vasos comunicantes, un modo de vincular, de convivir y aprender conjuntamente. Para que esta escucha sea auténtica, debe partir del reconocimiento de la identidad de la cultura de la infancia, de la cultura del juego, en una intención no impositiva ni de predominio cultural como adultos.

El acto de escuchar a la infancia es en sí mismo revolucionario porque nos transforma como docentes.

El profesor David Altimir, en su libro *¿Cómo escuchar a la infancia?* (6), nos dice que «la escucha tiene que ser la fuerza regeneradora del oficio de maestro que nos permita redescubrir a los niños y redescubrirnos a nosotros mismos.»

Por ello, la escucha no es un acto neutral. Es un posicionamiento ideológico e intencionadamente educativo. Requiere un determinado tipo de actitud. Es una proyección de respeto, de mirar antes de actuar, de tomarse el tiempo necesario, de observación atenta que induce a la reflexión sobre la propia intervención docente.

Filtros de la mirada

Existen diferentes modos de entender la infancia. Paradigmas o filtros que conforman nuestra intención e influyen en nuestra acción.

Si nuestra mirada, nuestro «filtro» hacia lo que es ser un niño, es como sujeto receptivo, pasivo, pobre en sus capacidades, y la acción educativa se proyecta desde la homogeneidad, con pretensiones de imponer objetivos y resultados previstos, no habrá diálogo, sino una comunicación unilateral. No veremos a cada niña o niño en su personalidad única. Es el paradigma tradicional, pero también otro similar en sus concepciones, aunque más oculto; es el paradigma racionalista, positivista que subyace.

Porque dentro de estas propuestas tradicionales hay otras que, al conocer la potencialidad del cerebro infantil y simulan-

do estar en sintonía con los avances científicos y las corrientes innovadoras en el campo de la enseñanza-aprendizaje, y bajo el pretexto de conseguir «excelencia académica para conseguir futuros líderes para el día de mañana» (texto literal de propaganda de algunos centros en el currículum de educación infantil), se introducen programas de educación precoz y manipulan el tiempo que pertenece a la infancia.



No es nueva esta línea que se justifica en excusas tales como: «los niños son como esponjas», «aprenden sin darse cuenta», «se lo pasan muy bien» o «lo que lleven adelantado, eso han ganado», etc. Pero crecer lo antes posible, abandonar la infancia, conseguir metas de éxito, cercenar la lentitud de los tiempos que crecer requiere, en pro de intereses de corte competitivo para adelantar conocimientos desde una

previsión de rentabilidad y éxito es subvertir el orden natural del desarrollo, es un asalto a la verdadera naturaleza de la infancia.

Este paradigma positivista se construye a sí mismo y se mueve siempre en acciones desde fuera de la infancia al racionalizar de modo funcional la educación, como si fuera un proceso industrial –no en vano, estos modos educativos tienen su origen y reflejo en la Revolución industrial y la necesidad de adiestrar colectivos de personas con fines de utilidad laboral–, al no concebir que exista un mundo interior, creativo, inteligente y autónomo en el período de la niñez. De modo que siempre utilizará elementos artificiales externos para imponer su idea de comunicación y forzando un tipo de expresión mecanicista.

Si, en otra perspectiva, opuesta en apariencia, nuestra concepción de la infancia, niños y niñas son seres libres, que toman la iniciativa de su propia evolución, creadores de sus normas y cuyas capacidades se desarrollarán de modo natural y espontáneo en contacto con la realidad, es el paradigma espontaneísta que entra en acción.

En este modelo o paradigma, es escasa la participación del adulto, que observa sin intervenir, en la idea de permitir que la naturaleza siga su curso y pasivo ante el temor de interferir. En este caso, la escucha tampoco se producirá, pues pasaremos a ser meros espectadores, y la comunicación será unidireccional.

Pero si la idea es que niños y niñas son sujetos inteligentes, con personalidad, identidad, cultura e ideas propias, y con una potencialidad de capacidades para desarrollar en interacción con los demás (niños y adultos), se dará una comunicación bidireccional, habrá un diálogo, una búsqueda conjunta de procesos cada vez más complejos. Es el paradigma interactivo en acción.

En este modelo no se diseña la educación para preparar a niños y niñas como adultos del mañana, sino para que vivan con plenitud la etapa de la niñez. Es donde nuestra acción docente adquiere sentido en la disposición de los mejores

escenarios, en la observación, en la escucha para entender, para favorecer, enriquecer, acompañar... Para recrear la complejidad de lo sencillo y la sencillez de lo complejo.

Este filtro o paradigma en contraposición con los dos anteriores, en su relación de respeto intercultural, es el único que contempla, aprecia y potencia el modo de «cultura de los niños», o, lo que es lo mismo, «la cultura del juego», y es el único donde se da la escucha.

El derecho de la infancia a ser escuchada

Es necesario recordar que ser escuchados y expresar sus opiniones es un derecho que se recoge de modo explícito en el artículo 12 de *Los Derechos del Niño*.

> Los Estados miembros garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afecten, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones, en función de la edad y madurez del niño. (Unicef, art. 12)

En la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño celebrada en junio 2009 en Ginebra se desarrolla y define este artículo exhaustivamente a lo largo de 33 páginas, en todos los ámbitos, expresiones y circunstancias, partiendo de afirmar que es una disposición sin precedentes en un tratado de derechos humanos, pues apunta a la condición jurídica y social del niño, que, por un lado, carece de la plena autonomía del adulto, pero, por el otro, es sujeto de derechos. Se hace hincapié en que no hay límite de edad en la aplicación de estos derechos, en referencia a los múltiples lenguajes de expresión de los más pequeños, y no solo el lenguaje hablado:

21. Hay estudios que demuestran que el niño es capaz de formarse opiniones desde muy temprana edad, incluso cuando todavía no puede expresarlas verbalmente. Por consiguiente, la plena aplicación del artículo 12 exige el reconocimiento y respeto de las formas no verbales de comunicación, como el juego, la expresión corporal y facial y el dibujo y la pintura, mediante las cuales los niños muy pequeños demuestran capacidad de comprender, elegir y tener preferencias.

En relación con los aspectos lúdicos y recreativos se explicitan con claridad, en los apartados 115 y 128, la prioridad de que los niños expresen sus opiniones en lo que respecta a los modos e instalaciones de juego, así como en su diseño. Esto se expresa dejando muy claro que no se trata de que los adultos «interpreten» o traduzcan lo que los niños desean en los ámbitos que les conciernen, sino que se den canales directos para que se expresen sus opiniones (8).

Es extraordinario que ese derecho esté explicitado, reconocido y valorado por un organismo del alcance y proyección como Unicef. También que se tenga en cuenta la consideración de la infancia como cultura con identidad propia al posicionarse en su forma más auténtica, de «cultura de los niños», y en la obligación ética de que los adultos ofrezcamos canales para su expresión, incluyendo los lenguajes no verbales, sin excluir, por ende, a las edades más tempranas.

Sorprende cuanto menos saber la escasa difusión que se da a este derecho, que muchos de quienes defienden paradigmas tradicionales y tecnócratas quizás ocultan, reinterpretan y sustituyen la voz de los niños por la voz de los adultos que «creen» saberla interpretar, en la creencia o difusión de una infancia pobre, de un niño poco inteligente, poco capaz o necesitado. Pero estas palabras desde la Unicef nos dan fuerza a las muchas personas que creemos en una infancia plena, de sujetos inteligentes con muchas capacidades en reconocimiento de su cultura.

Formas de escuchar, modos de actuar

No olvidemos que esta escucha no es unidireccional. Niños y niñas también nos escuchan y condicionan su acción por nuestra mirada y nuestra respuesta.

Una escuela consciente del poder de la escucha como lenguaje de empatía y comprensión mutua será generador, en palabras de Carlina Rinaldi (directora pedagógica de las escuelas de Reggio Emilia), de un «contexto de escucha múltiple». Es un enfoque intercultural que transgrede la convencional relación del adulto hacia el niño al involucrar a ambos en un aprendizaje mutuo y compartido, pero también en un mejor conocimiento de uno mismo. Esto nos recuerda la metáfora del agua que moldea la piedra y la piedra que encauza al agua.

Burshan y Rinaldi expresan (9):

> La capacidad de escuchar y la recíproca expectación es una cualidad importante que permite la comunicación, el diálogo y requiere ser sostenida y entendida. De hecho, esta capacidad abunda en los niños pequeños, que son los mejores oyentes del mundo que les rodea. Escuchan a la vida en todas sus formas y colores. Escuchan a otros, adultos y compañeros.

Ante una misma situación hay muchos modos de intervenir, de responder... La sutileza de un gesto, de una respuesta, de una mirada... lo cambia todo. Importa lo que uno hace en relación con lo que le pasa al otro, y para eso hay que conocer al otro, saber quién es. Y para conocerlo hay que amarlo. Como dijo Maturana (10): «Amar es dejar aparecer».

Los niños son permeables a esta influencia por el canal del afecto con que nos miran. Alentar en la confianza empuja a proyectar lo mejor de uno mismo, a responder a las mejores expectativas, pero una mirada de desconfianza o desaliento, sin amor, lleva a la falta de estima propia y a la desconfianza en uno mismo y en los demás. Porque no hay acciones neutrales. En todo gesto diario, por pequeño que nos parezca, proyectamos nuestra mirada, cargada de información –y no

olvidemos que los pequeños son expertos en comunicación no verbal– en los gestos, en el tono de las palabras que emitimos, en nuestra actitud...; todo está teñido con el color de un pensamiento, de una ideología educativa determinada. La reciprocidad de la respuesta irá acorde con la mirada proyectada.

Si la escucha no proyecta la acción, si no crea nuevos modos de intervención, no tendrá sentido. Se escucha para comunicarnos con niños y niñas, para conocernos unos a otros mejor, para aprender unos de otros, para conocernos a nosotros mismos, para entendernos, para profundizar en el afecto, para enriquecer, ampliar y abrir caminos. No puede hacerse desde la simulación, ni desde la indiferencia, ni tampoco desde la intención oculta, pues escuchar a los niños para recabar información en el beneficio práctico de la consecución de un objetivo previsto sería defraudar la comunicación intercultural equitativa.

No es fácil saber esperar, morderse la lengua para no anticipar respuestas, seguir el sinuoso e inesperado curso que toma la infancia en sus aprendizajes. A los docentes nos sucede a menudo que escuchamos en una primera instancia a los niños, partimos de esa escucha, para organizar después un camino pautado y previsto. Es una tendencia interna bien intencionada que es muy difícil cambiar, pues nos viene de un mensaje interior que nos dice que nadie mejor que nosotros podemos organizar los aprendizajes.

Pero dar un paso más allá es un acto necesario de valentía para avanzar por los caminos de la comunicación de lo imprevisto con la infancia:

En la sensibilidad de respetar realmente la acción de los niños, de no utilizar la curiosidad infantil para superponer nuestros objetivos, en asumir el rol de escucha sin marcar metas, en la humildad de no creernos más porque somos adultos. Tengamos plena confianza en saber que seguir la línea marcada por el impulso interior sabio y profundo que guía a los niños no es banal, sino prioritario. Es fácil hacerse trampa a uno mismo, al ir por delante de las propuestas de

los niños, y aun así creer que es legítimo, que no pasa nada por ello, que realmente les ayudamos, incluso cuando con ello bloqueamos, sin saberlo ni pretenderlo, muchas veces por irreflexión, los múltiples caminos por los que la curiosidad interior de la vida conducen al aprendizaje real.

Encontramos un ejemplo que ilustra la templanza y la intención de no traspasar la frontera de la imposición o del convencimiento en un articulo reciente de la profesora y formadora de profesorado Eva Sargatal, quien nos relata la experiencia de unas niñas que dejan en el jardín un erizo de arcilla que han realizado, erizo al que la lluvia deshace; las niñas piden tener más arcilla para hacer otro, acción que luego no se realiza, porque los intereses han variado, y ahí justo vemos la sensibilidad de la maestra que sabe esperar, que su rol es el de «una maestra atenta que ha puesto al alcance todas las circunstancias» (11):

> ¿Es necesario que intervenga para dirigir sus proyectos al objetivo inicial y construir el erizo ¿De quién será entonces el erizo: suyo o mío?
>
> Lo que debía ser un erizo era ayer un montón de arcilla; hoy, balones, y mañana, una sensación agradable en la piel, experiencias impregnadas, juego, solo juego, tiempo, solo tiempo. [...] ¿Por qué? ¿Con qué objetivo es necesario pautar el juego de los niños y las niñas?

Un nuevo rol docente

Esta reflexión de la profesora Eva Sargatal toca un punto clave que marca una gran diferencia, ya que nos induce a reflexionar acerca de un nuevo papel como docentes, como acompañantes de la infancia, en la exquisita delicadeza y respeto de saber cuándo intervenir, cuándo esperar, cuándo callar. Porque al entenderla en una dimensión de respeto cultural equitativo, se trastocan los tradicionales roles y se revisan con

una nueva luz. Todo se relativiza, incluso el enfoque docente. Al liberarnos del encasillamiento pedagógico, se nos abren nuevos campos de acción enriquecedora donde se da una intercomunicación plena en un vínculo de saberes compartidos.

El profesor Mouritsen Fleming (12) plantea que, en el reconocimiento de la «cultura de los niños»: ser docente...

> [Ser docente] implica una relativización de la perspectiva aplicada. Por ejemplo, hace posible transcender la perspectiva pedagógica y que se abra la de los niños. La «mirada» o el «marco» pedagógico se convierte en uno de los muchos que puede haber.

Al enfrentarnos a estas nuevas implicaciones de coherencia en las consecuencias de reconocer la cultura de los niños de modo equitativo afrontamos un nuevo rol como docentes, pero también abordamos contradicciones no explicitadas. Porque nos atrae el mundo de la infancia y a la vez tememos defraudar las expectativas sociales, del entorno, de las familias, del contexto social. También porque coexisten paradigmas en nosotros de forma contradictoria o inconsciente, y en ocasiones estos factores nos empujan a responder de modo concreto en la tácita obligación de enseñar elementos palpables, demostrables, en respuestas convergentes, carentes de sentido, aunque esto suponga una traición a lo que de modo interno intuimos y sabemos que sería actuar en consonancia con respetar la infancia. Porque muchas veces nuestro corazón se siente libre, pero nuestra razón no lo es.

En este encuentro intercultural con niños y niñas somos, en cierto modo, extranjeros por el mero hecho de ser adultos. Somos nosotros los que estamos invadiendo un territorio. Los niños no invaden el nuestro. Un lugar que un día fue el nuestro, pero al que no se retorna. Y la cultura de la infancia, aunque poderosa, también es muy frágil. Tenemos en nuestra mano la posibilidad de ordenar el mundo infantil en una u otra dirección. Y en la medida en que seamos conscientes de ello, nuestro modo de intervenir será más riguroso, cuidadoso y reflexivo.

Este no es un camino de dirección única. Pensar que somos solo nosotros los que educamos es una falsa idea de predominio cultural. Porque los niños y las niñas también nos transforman. Como maestros y maestras, pero sobre todo como personas. La escucha a la infancia, la mirada humilde y respetuosa, como la de un antropólogo que con exquisito cuidado conoce una nueva cultura, frágil y delicada, nos hace permeables. Es el observador al que le cambia lo observado.

Siguiendo con la imagen metafórica inicial de un cañón de piedra modificado y moldeado por la fuerza del agua, cabe pensar qué senderos deseamos transitar. Dejemos que la infancia nos transforme. Seamos piedra caliza, porosa, susceptible de cambiarnos. Permitamos sin temor que la acción del espíritu de la infancia entre en nuestros poros para hacernos más dúctiles y flexibles con la benéfica y saludable influencia de su contacto. Piedra transformada por el agua. Es un acto de comunicación intercultural.

El juego espontáneo es el medio de expresión natural de la infancia como cultura y el punto de partida de una intervención pedagógica coherente. Grandes pedagogos y teóricos de la educación infantil como Froëbel, Piaget o Montessori han coincidido en afirmar que «el juego es el trabajo de los niños», entendido como el modo de desarrollo y expresión natural de la cultura de la infancia. Unamos su trabajo con el nuestro, conformemos una alianza.

Por ello, la primera intención de este libro que aquí comienza es intentar abordar la mirada del juego desde «el enfoque de los niños» para intentar desvelar, aunque solo sea en una mínima parte, esas formas peculiares que la infancia posee; formas que un día tuvimos y que, en nexo con la memoria de nuestra propia niñez, nos revelen sus porqués. Y desde la observación atenta acercarnos a su cómo para establecer puentes que hagan de la acción educativa un camino de investigación hacia nuevos modos de planificar, que transgredan fronteras en un aprendizaje compartido.

Notas bibliográficas

(1) Rodríguez Aguirresarobe, P. (2023). La llamada del agua a la Infancia. *Revista Infancia-Rosa Sensat*, 193, 31-35.

(2) Lurie, A. (1990). *Don't tell the grown-ups: the subversive power of children's literature*. Little, Brown & Company.

(3) Barradas, R. (1997). *La infancia del arte. Arte de los niños y arte moderno en España* (p. 33) Diputación de Teruel.

(4) Fleming, M.(1997). Cultura de niños, cultura de juego. *Revista In-fan-cia*, 43, 13-19.

(5) Stuart-Smith, S. (2021). *La mente bien ajardinada: El redescubrimiento de las plantas en el mundo moderno*. Debate.

(6) Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?* (p. 81). Octaedro/ Rosa Sensat.

(7) Trueba Marcano, B. (2021). *Espacios en armonía* (3.ª ed.). Octaedro.

(8) En: https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2016/01/CRC-C-GC-12_sp1.pdf

115 - Los niños necesitan actividades lúdicas, recreativas, físicas y culturales para su desarrollo y socialización. Esas actividades deberían estar concebidas teniendo en cuenta las preferencias y las capacidades de los niños. Se debe consultar a los niños que puedan expresar sus opiniones respecto de la accesibilidad y el carácter apropiado de las instalaciones de juego y esparcimiento. Debe brindarse a los niños muy pequeños y algunos niños con discapacidad que no puedan participar en los procesos oficiales de consulta oportunidades especiales de expresar sus preferencias.

128 - Se debe apoyar y estimular a los niños para que formen sus propias organizaciones e iniciativas dirigidas por ellos mismos, que crearán espacio para la participación y representación auténticas. Además, los niños pueden contribuir con su punto de vista, por ejemplo, respecto del diseño de escuelas, parques, campos de juego, instalaciones de recreo y culturales, bibliotecas públicas, instalaciones de salud y sistemas locales de transporte a fin de lograr unos servicios más apropiados. Se deben incluir explíci-

tamente las opiniones de los niños en los planes de desarrollo de la comunidad que requieran consulta pública.

(9) Burshan, S. y Rinaldi, C. (2007). Reggio Emilia: construir con y para los niños. *Altablero*, 41 (México). https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-133936.html

(10) Maturana, H. (s. f.). *Amar es dejar aparecer* (vídeo) (YouTube). Fundación Hypatia, https://www.youtube.com/watch?v=DOMoARrkakM

(11) Sargatal, E. (2023). Un erizo en nuestras vidas. *Revista Infancia-Rosa Sensat*, 198, 32-34.

(12) Citado en (4).

Índice

Preludio 13

1. Entre la piedra y el agua: encuentro entre dos culturas 15
   - ¿Quiénes son los niños? 17
   - ¿Quiénes somos lo adultos? 19
   - Culturas de la infancia y cultura de niños 20
   - La escucha: canal de comunicación entre dos culturas 26
   - Filtros de la mirada 27
   - El derecho de la infancia a ser escuchada 30
   - Formas de escuchar, modos de actuar 32
   - Un nuevo rol docente 34
   - Notas bibliográficas 37

2. El juego: patrimonio en peligro de extinción 39
   - Esencia de lo humano 39
   - La hoguera de la vida 41
   - Desaparición del juego: un problema global 42
   - La metáfora de la sustitución 43
   - Alertas ante un derecho olvidado de la infancia 46
   - Notas bibliográficas 51

3. En busca del juego perdido 53
   - ¿A qué jugamos los adultos? 53
   - Sucedáneos del juego: el tiempo robado a la infancia 56
   - El algoritmo digital o la prisión del juego 59
   - ¿Jugar en la escuela? El juego es una urgencia pedagógica 69
   - Una toma de conciencia, un cambio de paradigma 73
   - La escuela, un entorno protector: saber de qué lado estamos 74

Islas de vida: respuestas ante un problema creciente 75
Proyectos a favor del juego en el mundo 77
Notas bibliográficas 94

4. Las huellas que el juego deja a su paso 97
¿Se puede definir el juego? 97
Rasgos de identidad de la cultura de la infancia en el juego 102
¿Por qué es tan importante el juego? 119
Las funciones del juego 122
No hay doble juego en el verdadero juego.
Condiciones para su desarrollo 122
¿Qué no es juego? 123
Notas bibliográficas 123

5. Planificación desde el juego:
una propuesta divergente 127
¿Quién programa el juego?
El misterioso soplo que empuja el aprendizaje 127
¿Por qué no programar desde el juego?
La unanimidad de los grandes maestros 130
Temores, rémoras y obstáculos:
los tópicos de la programación 134
Confrontación social 141
¿Todo ha de ser juego? 142
Programar a la inversa: retorno al orden natural.
Transgredir la programación
convencional desde un modelo inductivo 146
Propuesta de programación desde el juego:
planificar, intervenir, observar, documentar, evaluar 148
Planificación del espacio-ambiente para el juego 149
Espacios 151
Criterios de base 151
El tipo de disposición idónea 151
Transformables por los niños 153
Un espacio emocional 155
Características generales 156

Materiales 162
Criterios de selección 162
Cuando las propuestas se imponen al juego 174
La sencillez como elección 175
El tiempo del juego: cuando nunca se hace tarde 177
Intervención del adulto 181
La observación como base de un proceso 184
La documentación, soporte de un proceso 186
¿Por qué documentar? 187
¿Cómo documentar? 188
¿Con quién documentar? 189
Evaluación: nueva planificación.
La espiral de investigación en la acción 190
Desarrollo de ejemplo práctico 192
Terraplenes: escalar y deslizarse 192
Memoria de un proceso: la redacción *a posteriori* 197
Notas bibliográficas 199

Epílogo. Un paso más allá:
contextos de privilegio del juego 203

Anexo. Guía para analizar la potencialidad lúdica y la
planificación de escenarios de juego 211

Bibliografía 217
Libros 217
Artículos 224

Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:

www.octaedro.com

temas de in-fan-cia

educar de 0 a 6 años



El juego espontáneo, aquello a lo que siempre se ha llamado jugar, está en peligro de extinción. La escuela, generadora de contextos con identidad, calidez y seguridad, se contempla como entorno cómplice y protector de la cultura genuina de niños, cuyo modo natural de expresión y desarrollo es el juego.

El libro conecta la reflexión con la práctica. Parte de observar la diferencia cultural niños/adultos, los rasgos de identidad de la infancia en el juego y la escucha como nexo comunicativo.

La obra propone una secuencia detallada de programación a la inversa, transgresora, que no parte de objetivos previstos, sino de la planificación y observación detenida del juego.

Una espiral en proceso abierto. Como eje central, la intención consciente. Como punto de partida, la disposición de ambientes diversos para proyectar contextos lúdicos sugerentes. Como trayecto, la observación atenta y el talante profesional respetuoso. Como conclusión, la documentación, que hace visible la observación, revela el juego. Como reflexión la evaluación, motor de nuevas propuestas. Proceso que otorga a los docentes la calidad de investigadores sobre la práctica, en un nuevo rol de interacción y aprendizaje compartido con la infancia, generadora de su propia cultura dentro del contexto escolar, en un ecosistema familiar y social.

El libro centra su objetivo en ofrecer a los docentes de Educación Infantil una perspectiva innovadora sobre cómo abordar una programación coherente y estructurada a partir del juego de niños y niñas.

¿Qué consecuencias de futuro tendría una humanidad sin juego?

in-fan-cia

Beatriz Trueba Marcano es profesora de educación infantil e historiadora de arte. Imparte y coordina numerosos cursos, conferencias y seminarios de formación en España y en Europa. Sus temas de investigación son: organización de espacios para la infancia, talleres integrales, arte en la infancia, educación Reggio Emilia, programación por proyectos, paradigmas educativos, la cultura de la infancia en el juego y libros desplegables y títeres como recursos educativos de ámbito transdisciplinar. Tiene diversas publicaciones en torno a estos temas. En la actualidad compagina actividades de formación con el comisariado de exposiciones de arte.

ROSA SENSAT

Octaedro

ISBN 978-84-10282-83-4