



Libros de pensar y dialogar para Educación Infantil.

Una experiencia con niños durante un curso.

Manuel Ángel Puentes Zamora

Escuela Infantil Municipal Arlequín Granada

manuelangel@puentes.com.es

El curso 2006/2007 lo hemos iniciado en el grupo de niños y niñas nacidos en 2002 con la lectura de los libros del Proyecto Noria de la editorial Octaedro orientados a las clases de 3 a 5 años: *La mariquita Juanita* (de Angélica Sático) y *Jugar a pensar con cuentos* (de la misma e Irene de Puig). El primero de los libros lo estuvimos trabajando durante la sobremesa en el horario de apoyo al ciclo con los niños que no se habían ido ya a esa hora, limitando su desarrollo a ese momento. Al pasar este maestro de ser el apoyo del ciclo a ser el tutor de este grupo, el segundo libro ya lo trabajamos en la asamblea matinal y hemos podido ampliar su desarrollo con actividades más amplias (por ejemplo, las colonias de otoño se abordaron a partir del cuento de un duende). Ambos libros (con la presencia permanente de la mariquita Juanita) nos han ocupado el primer trimestre. El segundo trimestre lo iniciamos con "*Linnea en el jardín de Monet*" (Björk y Anderson, Serres). Este libro no pertenece a ningún programa de Filosofía para Niños, pero nos interesaba por la información sobre Monet que había traído un niño de su viaje navideño a París y aplicamos los mismos criterios del programa en su lectura. Retomamos el programa con "*Hospital de muñecas*", (de Ann. M. Sharp), de Ediciones de la Torre. Con este libro y sus actividades entramos en el tercer trimestre. Una obra de teatro sobre "*Los tres bandidos*" nos hace retomar este libro de Tomi Ungerer (Editorial Miñón) con la misma perspectiva de reflexión. Las pesadillas, y el teatro que preparamos con ellas, cierran la dinámica de este curso con diversos libros: "*Una pesadilla en mi armario*" (Mayer, Kalandraka), "*Tom tiene una pesadilla*" (Bawin y Le Masne, Esin), "*Donde viven los monstruos*" (Sendak, Alfaguara) y "*Nana Bunilda come pesadillas*" (Company y Asensio, SM).

La mecánica ha sido recordar por dónde íbamos (qué había pasado el día anterior, o más atrás en el caso de que hubiera niños que llevaban días sin participar en las sesiones), lectura de un fragmento, análisis, a través del diálogo de los niños entre ellos y con el maestro, de lo que habíamos leído y, en función de lo que habían entendido, profundización del diálogo sobre algún punto que pensamos que puede ser de su interés. También ha habido ocasiones de desarrollar juegos de expresión corporal, psicomotricidad o tradicionales de patio, diferentes propuestas plásticas y musicales y algunas observaciones de animales y plantas a partir de estas lecturas.

Pero nos vamos a centrar en los diálogos: hemos ido escribiendo sus intervenciones en las diferentes sesiones de debate y ese material nos ha permitido ir viendo la evolución de cada cual, las ideas que tiene sobre el mundo, cómo van modificándolas, la importancia de las ideas ajenas (para copiarlas, completarlas o rebatirlas) y el interés que suscitan las diferentes preguntas. La formalidad con que se llevaban a cabo las asambleas, con sus manos alzadas para intervenir, el respeto a las intervenciones de los otros, el ir pasando de dirigirse al adulto a dirigirse al resto del grupo,... es algo que no está recogido en esas transcripciones, pero que ha maravillado a cuantas personas adultas hemos tenido ocasión de compartirlas; ver cómo van creciendo las ideas con las matizaciones, las correcciones, las contradicciones, las nuevas aportaciones,... sí era posible en la lectura de esas transcripciones.

Haciendo partícipes a las familias

La educación infantil tiene entre sus premisas la implicación de las familias en la vida de la escuela para formar una comunidad educativa en la que las relaciones niños-familia-escuela fluyan en todas las direcciones. Hacer partícipes a las familias de lo que supone el paso de sus hijos por la escuela infantil es algo necesario si queremos avanzar en la misma dirección. Si conseguimos que las familias entiendan lo que están viviendo sus hijos en la escuela, si conseguimos que lo compartan, y si tienen posibilidad de participar en ello, estamos poniendo unas buenas bases para esa educación integral entendida como la tarea de hacer crecer, de desarrollarse como persona; de

hacerse autónomo, capaz de vivir (de ejercer sus derechos y cumplir con sus deberes) de una forma consciente, libre y responsable y siendo solidario con los demás, tal como se fija en los objetivos de este encuentro.

Las familias del grupo han sido informadas del programa de los libros de pensar a través del parte diario que hay en la puerta de cada aula; donde contamos lo que hacemos, anunciamos actividades, pedimos colaboración,... y mencionamos el libro que empezamos a leer en la asamblea o las actividades que su lectura ha generado. En ocasiones estas actividades tienen una plasmación gráfica (sobre todo la invención de nuevos libros) que pasan a formar parte del material del aula y que las familias también pueden manejar.

También algunas veces les hacíamos llegar a las familias fragmentos de los diálogos que habían suscitado las lecturas de estos libros, bien a todo el grupo (en los libros que elaboramos, en algún panel,...), o bien sólo a la de su niño, en momentos de relaciones directas a la entrada o a la salida de la escuela, en entrevistas tutoriales o a través de los informes escritos que les pasamos dos veces por curso.

Incluso, en la reunión del segundo trimestre con las familias del grupo, en la que siempre incluimos un tema de debate, este curso hemos elegido la lectura del primer capítulo de “Hospital de muñecas”, para que les resultara más patente el plan de trabajo; aunque tenemos que reconocer que las familias no entraron en el diálogo propuesto, limitándose a comentar lo que opinaban sus hijos de los libros de pensar.

El volumen de material recogido a lo largo de todo el curso, con más de cien asambleas transcritas, nos invitaba a compartir la documentación con las familias de una forma menos anecdótica que la referencia en los soportes de información mencionados; de ahí vino la elaboración de un dossier (anexo 1: *Libros de pensar*) que entregamos a todas las familias del grupo unos días antes de entregar los informes de final de curso.

El dossier -cuyo análisis no cabe en los diez minutos de exposición de que dispongo, por lo que os invito a su lectura y a los comentarios que queráis hacer



en estos días, o a través de mi correo electrónico: manuelangel@puentes.com.es -, pretendía hacer palpable una línea de trabajo en la que los libros eran el punto de partida, pero cuyo peso recaía en el protagonismo de los niños y las niñas a través de sus diálogos.

Desde la globalidad que tiñe toda la educación infantil, habría que afinar mucho en el análisis de los diálogos para encontrar un aspecto de los ámbitos de experiencia que conforman el currículum de la etapa que no hay sido tratado. Sin olvidar que estamos hablando de un período de la vida cotidiana –la lectura y los diálogos dentro de la asamblea - que no ocupa ni una hora de las siete que estamos juntos todo el grupo cada día, porque no todo va a ser hablar; también hay mucha acción en las aulas y en los patios de las escuelas infantiles.

Nuestro dossier va siguiendo el orden de la lectura de los libros agrupando los diálogos en torno a la lógica de los propios niños; el conocimiento de la naturaleza (los animales del jardín, la metamorfosis, el ciclo del agua, qué hay sobre nuestras cabezas); el conocimiento de la vida social, (con especial incidencia en los oficios, la jubilación, los juegos de antaño, los niños huérfanos o abandonados); el mundo de la fantasía (sus personajes, el azafrán, el huso, los malvados, las pesadillas); sus conocimientos geográficos (desde países lejanos a la plaza donde juegan, pasando por el pueblo de los abuelos); y la educación emocional (la superación de frustraciones, la relación con los demás, la resolución de conflictos, cómo tratar bien a un amigo, las normas sociales, sus señas de identidad y la de su muñeco favorito).

El dossier iba trufado de frases de los niños que sirvieran de ejemplo o de contraste; pero no podían estar todas. Se trataba de mostrar en cada caso las ideas emergentes que iban marcando la tendencia de la opinión del grupo, y era inevitable que algunos se convirtieran en portavoces o incluso en líderes de opinión.

El informe que les entregamos a final de curso llevaba más detalles de lo que habían sido las intervenciones de su propio hijo. Este informe (*anexo 2: información a las familias*) tiene cinco capítulos: *La vida cotidiana en la*

Escuela Infantil; Las relaciones con sus iguales y el adulto; Conocimiento, coordinación y dominio del cuerpo; Expresión y comunicación; Conocimiento físico, lógico-matemático y social; y un último apartado de Observaciones generales. Es un informe para ser redactado por cada tutor y cada vez nos fijamos en aspectos diferentes del desarrollo del niño en función de los diferentes aspectos que se han trabajado con ese grupo ese curso. Esta vez hemos querido mostrar cómo desde una actividad monográfica, como supone la inclusión de los libros de pensar, se llega a los diferentes aspectos del crecimiento que aparecen en el informe, independientemente de que durante el curso, aparte del programa de filosofía para niños, o derivado del mismo, en el grupo hemos trabajado en torno al patio (como tema común de investigación de toda la escuela); los oficios (con la presencia en el aula o la salida de la escuela para conocer el trabajo de diferentes profesionales, muchos de ellos familiares de los niños, para explicar su trabajo), los proyectos de construcción de un paisaje y el de poner en escena un teatro; la observación y cuidado de los caracoles; la navidad y el carnaval; las colonias de otoño y de primavera. Como siempre, hemos seguido sedimentando las habilidades básicas que garantiza la vida cotidiana, incluyendo todas las actividades que se rigen por el panel de control (construcciones, plástica, biblioteca, ordenador, juegos de mesa...).

Ahora ya no se trataba como en el dossier de seguir el orden de la lectura, sino de ver qué aspectos de cada capítulo del informe se habían trabajado con los libros de pensar.

Pero no nos limitamos a colocar las frases en su apartado correspondiente; las actas de las asambleas nos permiten analizar otros aspectos tales como las veces que repite ideas de otros niños, si hay algún caso significativo de que tome a alguno por modelo; y también si el niño o la niña es modelo para otros. También nos interesa en sus relaciones personales las veces que elige a otros y viceversa.

Otro aspecto que nos pareció significativo era cuantificar su participación en las asambleas; cuáles eran en respuestas a preguntas directas y cuáles respuestas espontáneas a preguntas para todo el grupo. También nos parece

significativo el orden en que interviene, las asambleas en las que no interviene; si sus intervenciones son originales o si repite de otros; si completa lo que dicen otros, y si interviene para rectificarles.

Como se puede ver con este informe para las familias coincidimos con los objetivos de este encuentro en reflexionar y comprobar que el diálogo filosófico y la comunidad de investigación son referentes válidos para la escuela, para todas y cada una de las áreas y materias que se imparten en la enseñanza reglada.

Fase de puesta en común (20 minutos)

Siguiendo la propuesta de la organización, como manera de hacer partícipe a los asistentes a esta ponencia de la experiencia que hemos vivido propongo la lectura del libro *“Los tres bandidos”*, de Tomi Ungerer (Editorial Miñón) por ser uno de los más breves y con imágenes más visibles desde la distancia (aparte de que es de mis cuentos favoritos) y la invitación a debatir sobre las preguntas que manejamos en nuestro grupo:

- ¿qué es un niño huérfano?
- ¿es feliz?, ¿por qué?
- ¿qué se puede hacer?

O bien un debate sobre el concepto de niño abandonado.

No obstante, no descarto que esta fase sea para debatir sobre la propia ponencia.

LIBROS DE PENSAR

Clase de los Globos (4-5 años)

Curso 06/07

Existe una corriente de filosofía para niños iniciada por Mapttew Lipman en Estados Unidos, que en castellano tiene diferentes proyectos para aplicar en el aula y algunos de ellos pensados específicamente para educación infantil. El objetivo común de estas propuestas es que las niñas y los niños desarrollen estrategias de pensamiento a partir de la lectura de unos libros escritos a propósito. Para ello los maestros contamos con un material auxiliar que nos sugiere cómo organizar los debates que suscitan estos libros.

Este curso hemos iniciado la lectura de los libros del Proyecto Noria de la editorial Octaedro orientados a las clases de 3 a 5 años: *La mariquita Juanita* (de Angélica Sátiro) y *Jugar a pensar con cuentos* (de la misma e Irene de Puig). El primero de los libros lo estuvimos trabajando durante la sobremesa en el horario de apoyo al ciclo con los niños que no se habían ido ya a esa hora, limitando su desarrollo a ese momento. El segundo ya lo trabajamos en la asamblea matinal y hemos podido ampliar su desarrollo con actividades más amplias (por ejemplo, las colonias se abordaron a partir del cuento de un duende). Ambos libros (con la presencia permanente de la mariquita Juanita) nos han ocupado el primer trimestre. El segundo trimestre lo iniciamos con “*Linnea en el jardín de Monet*” (Björk y Anderson, Serres). Este libro no pertenece a ningún programa de Filosofía para Niños, pero nos interesaba por la información sobre Monet que había traído Carlos de su viaje navideño a París y aplicamos los mismos criterios del programa en su lectura. Retomamos el programa con “*Hospital de muñecas*”, (de Ann. M. Sharp), de Ediciones de la Torre. Con este libro y sus actividades entramos en el tercer trimestre. Una obra de teatro sobre “*Los tres bandidos*” nos hace retomar este libro de Tomi

Ungerer (Editorial Miñón) con la misma perspectiva de reflexión. Las pesadillas, y el teatro que preparamos con ellas, cierran la dinámica de este curso con diversos libros: “*Una pesadilla en mi armario*” (Mayer, Kalandraka), “*Tom tiene una pesadilla*” (Bawin y Le Masne, Esin), “*Donde viven los monstruos*” (Sendak, Alfaguara) y el libro que nos prestaron en la biblioteca del Albayzín y que tuvisteis en casa: “*Nana Bunilda come pesadillas*” (Company y Asensio, SM).

La mecánica ha sido recordar por dónde íbamos (qué había pasado el día anterior, o más atrás en el caso de que hubiera niños que llevaban días sin participar en las sesiones), lectura de un fragmento, explicación de los niños de lo que habíamos leído y, en función de lo que habían entendido, debate sobre algún punto que pensamos que puede ser de su interés. También ha habido ocasiones de desarrollar juegos de expresión corporal, psicomotricidad o tradicionales de patio, diferentes propuestas plásticas y musicales y algunas observaciones de animales y plantas a partir de estas lecturas.

Hemos ido escribiendo sus intervenciones en las diferentes sesiones de debate y ese material nos permite ir viendo la evolución de cada cual, las ideas que tiene sobre el mundo, cómo van modificándolas, la importancia de las ideas ajenas (para copiarlas, completarlas o rebatirlas) y el interés que suscitan las diferentes preguntas.

La mariquita Juanita

Los libros de este personaje son historias fragmentadas (el primero va descubriendo los habitantes de un jardín; el segundo va recorriendo países en los que conoce un cuento popular) que permiten intervenir en cada debate sin tener en cuenta lo que ha pasado en otras sesiones; así que se han ido incorporando al proceso los que han ido ampliando su horario de después de

comer (cuando el primer libro se leía en el horario de apoyo) y los que faltaban o llegaban tarde a las asambleas de la mañana (en los siguientes libros).

Descubriendo su mundo

Algunas preguntas han servido para ver si establecían relaciones lógicas entre lo que habían leído y lo que iba a pasar al día siguiente. Así, cuando preguntamos ¿de qué va a ser la historia mañana? las respuestas van desde los que tomaban algún elemento de lo leído para proyectarlo en el siguiente: *De margaritas porque lo ha dicho el libro* (Andrea) a los que ponían por delante su deseo: *de caracol porque a mí me gustan los caracoles* (Fede) o incluso *de elefantes porque a mí me gustan* (Carlos). En cambio las suposiciones argumentadas de Candela: *de globos porque ha dicho la mariquita globos* o la de María: *de jirafas porque lo ha dicho el cuento*, no se sostiene al volver a leer el capítulo. Menos arriesga Candelilla: *de mariposas porque lo ha dicho Claudia*, a pesar de que ésta decía al preguntarle: *de hipopótamos porque me gustan los hipopótamos*. Tampoco es Mariano el más descaminado al suponer que va a ser *de peces porque han sido los dos capítulos* En el análisis que hacen de los dos primeros capítulos encontramos casi tantos animales del jardín donde transcurre el cuento como otros de la sabana o del mar, mientras que al concluir el capítulo noveno ya sólo hay tres intervenciones alejadas del jardín: *elefantes porque se escriben sus nombres* (Fede), *elefantes, porque son amigos de las hormigas* (Julia), *leones, porque son amigos de las hormigas* (Manu); mientras que el resto duda entre mariposas, saltamontes, peces, cigarras, hormigas y caracoles, lo cual es coherente con lo que llevamos leído.

Otras han tenido que ver con sus propios conocimientos de la naturaleza. Una pregunta difícil incluso para adultos: ¿cuándo nace una mariposa, cuando sale del capullo o cuando del huevo sale el gusano que hará el capullo? Hay una mayoría que optan por la inmediatez de la salida del capullo, aunque seis opinan que nacer se nace al salir del huevo. Los resultados son similares en otra

pregunta cuya respuesta nos resulta evidente a los adultos: ¿el patito feo al nacer era un pato o era un cisne? Y de los únicos seis que mantienen que siempre fue un cisne no hay argumentos que se refieran a que el huevo lo hubiera puesto una cisne, sino al tamaño *porque era más grande que un pato* (Xavi) o al color del huevo: *porque el huevo lo tenía negro* (Carlos). Muy clara es la utilidad de la lluvia: *que se llene el estanque para beber los perros* (Andrea), *para que se llene el pantano y bebamos agua* (Pablo), *para que caiga en la tierra y crezcan las flores* (Manu), *para que la tierra no se seque* (Damián), *para que haga fresquito* (Mariano); incluso algunas más poéticas: *para que salga el arco iris* (Candelilla) o efectistas: *para hacer tormentas* (Otto). La intervención de María: *para que la gente se duche, para bañarse en la playa* nos da pie a otra pregunta: ¿es la misma el agua de lluvia que el agua de la playa?, y aunque muchos coinciden con el argumento de Andrea: *no, porque el agua de la playa está salada y el de la lluvia no*, e incluso Julia da una prueba incontestable: *no porque con el agua de lluvia crecen las plantas y con la del mar no*, hay discrepancias como la de Damián: *sí, porque el agua es igual*, entrando algunos en el debate de si puede llover en la playa o no. Explicación aparte merece la respuesta de Mariano: *no, porque la de lluvia no está pegada y la del mar no tiene puntitas*: si pensáis que está hablando de cómo dibujar una y otra, a lo mejor le veis la lógica. Otra pregunta relativa a su conocimiento del entorno es: ¿qué nos puede caer del cielo?, y allí hay desde *una bolsa de papel que la ha subido un hombre escalando* (Alberto), *una gota de agua de las nubes* (Xavier), *un avión de papel* (María), o el tremendo: *un avión de verdad y me muero* (Manu) hasta la mentalidad de los bravos galos: *el cielo entero y nos machacara* (Candela), o más poéticos: *el arco iris* (Pablo), *una nube* (Manuel), y *una bolsa de gotas que la tira el aire* (Otto).

Los cuentos tradicionales sirven también para detenernos en palabras que decimos muchas veces sin habernos parado nunca a ver lo que significan, así tenemos el azafrán que va a comprar Garbancito, y el que casi todos tienen claro que *es para comer; no sé como es* (Damián), lanzándose a especulaciones sobre qué tipo de comida puede ser, salvo Ángel: *no lo sé*. Martina se sale del debate con un: *no he comido azafrán porque no quiero De nuevo una*

explicación para la respuesta de Mariano: *Es un idioma*, pues debe referirse a que el cuento lo habíamos leído también en su versión catalana. Nos queda la duda de si Otto lo confunde con la henna porque es *para los pelos*. Otro clásico es el huso de hilar de la Bella Durmiente. La historia deja claro que tiene algo que pincha y la mayoría supone que es una aguja de coser, aunque Andrea matiza: *una aguja que tiene una rueda*. Unos cuantos afirman tener husos de hilar en casa, pero nadie nos ha traído uno a la clase para verlo.

Otro aspecto del entorno es la pregunta de ¿para qué sirve el trabajo de vuestro papá o vuestra mamá?, cuyas respuestas ya os leímos y ha dado pie a toda una línea de trabajo vuestra en el aula para dar a conocer trabajos que en algunas ocasiones se han parecido a lo que dicen vuestros hijos: *papá en cortar madera porque es trabajador* (Martina), *papá en una tienda* (Ángel), *papá en hacer obras* (Damián y Manu), *mamá en un cole* (Manuel), *papá enciende la calefacción y toca música con su clarinete porque es músico* (Xavier); aunque no nos consta que el trabajo habitual de la madre de Diego sea *en limpiar las playas*, ni la de Otto *en la obra*, ni que el padre de Fede *es un bombero porque apaga el fuego*. Fantástica parece Julia con su *papá en un castillo de princesas y caballos*, hasta que sabemos que es la Alhambra. A fórmula para conformar a Mariano suena que *papá para ir al colegio como nosotros*, y a Pablo *papá para comprar chuches*, aunque de éste es indudable que si *mi papá trabaja en no fumar*, es un gran esfuerzo.

El mundo de la fantasía suscita diferentes preguntas que nos hacen ver que lo dominan con sus matices y diferentes formas. Así uniendo todo lo que dicen de las hadas tenemos que tienen varitas (8), vestido (6), alas (5), linternas o luces (5), son princesas (4), tienen cabeza (2), pelo (2), cara (1), gafas (1), manos (1), piernas pero no andan (1), y tacones (1), chocan (1), y viven en las flores (1). En cuanto a duendes, no hay tantas respuestas, pero las que hay demuestran que conocen unos cuantos: *el quitapapeles y cuando alguien está a punto de llorar aparecen y de verdad que sí existen* (Andrea), *Pablete que hace travesuras* (Claudia), *Pablete, de unas marionetas* (Alberto), *un duende con una gorra roja que vive en una casa que se comen fresas rojas* (Manuel), *uno que se llama Pipo que a la gente les quita las pipas, conozco un duende que se*

lama Meleolito que descubre los meteoritos y cuando los ve corre (Xavier), un duende quitabolos, un duende apagafuegos (Pablo). Aunque aquí tienen una experiencia muy especial: uno que estaba en unas colonias que fuimos nosotros (María), Pimientín, que se esconde para que no le veamos, Pimientín sólo hace travesuras en las colonias (Pablo). Poco éxito tiene una pregunta comparando a los genios de las diferentes versiones de Aladino: no sabemos si unos genios son los que mandan más que otros; tenemos que ir por algún lado y si vemos algún genio saberlo (Candela) y la intervención de Damián: no sabemos qué hay que hacer un genio; yo tengo el libro de Aladino, abre la alternativa de contar lo que cada cual tiene de este personaje. En cambio sí tenemos una buena nómina de personajes malvados: protagonismo para las brujas de Blancanieves (4), Periquito, Hansel y Gretel y Maléfica, que es un dragón de otra bella durmiente (Carlos), seguidas por los lobos de los tres cerditos (2) y Caperucita, cinco personajes malvados de películas ambientadas en la Inglaterra medieval, los romanos de Asterix y Obelix (Mariano), un abuelo que es malo y maltrata a un perro (Candelilla), y un monstruo que vive en un bosque, el Monstruo Peludo (Diego). Suscitan protestas Ángel y Otto por incluir a Superman y Batman. Acabados ambos libros debían elegir su personaje preferido y no hay ninguna opción que se salga de los cuatro personajes que ya conocían antes de empezar la lectura: La Bella Durmiente, Aladino, Garbancito y el Patito Feo, aunque en algunos casos la novedad está en la razón de la elección: la Bella Durmiente porque quería que se pinchara (Damián secundado por unos cuantos).

Ha habido otro bloque de preguntas en torno a lugares que nos permitiera ver cuál era su posicionamiento geográfico. Así son pocos los que saben algo de los países que visita la mariquita: *Cataluña es un país que está la novia de mi papá (María) Brasil es un país donde se habla brasileño y en su selva hay muchos animales y hay iguanas que tienen dientes afilados. Está en América del Sur. Es que tengo un cuento del mapa del mundo, en Brasil hay osos perezosos, están los guepardos, las serpientes. En Inglaterra hablan inglés (Xavier) y en Persia hacen persianas; he hecho una bandera de Inglaterra en mi casa: todo azul y rayas rojas; en Dinamarca hay dinosaurios (Pablo); de manera que cuando les planteamos un lugar a donde quisieran ir*

nos encontramos con que el primer destino es la casa de un amigo, seguido de la playa, el campo, Plaza Larga y la montaña, siendo de lo más exótico que Martina se quiera ir con su familia a Murcia. Cuando en la lectura de *“Linnea en el jardín de Monet*, la protagonista llega a París volvemos a plantear la cuestión y ahora se amplía el horizonte: Sólo siete intervenciones se quedan en la provincia de Granada, aunque ninguna en la ciudad. Gana África (con matices como la sabana o la selva), seguida de Madrid (el matiz nos lleva al zoo), Sevilla y Barcelona. Después va el París donde transcurre la acción del libro; Fede y Otto, además, se sitúan *en el puente de Monet*, para que no haya dudas. Hay cuatro referencias más en España, dos en Europa y otras dos en América. La lectura nos lleva a un “Lugar sin lugar” que les pedimos que definan antes y después de leer esa parte en la que no hay más pista que es “un lugar maravilloso, el reino de la fantasía, donde se entra con los ojos cerrados” y donde nos cuentan la Bella Durmiente. Y así mientras la primera vez juegan con la idea: *que una mitad tiene lugar y la otra mitad no tiene* (Mariano), *que no tiene lugar* (Andrea), *que no hay nadie* (Candelilla), *que no hay países* (Claudia), *que no tiene ningún color* (Candela), o bien lo ponen en un lugar remoto: *que hay mucho mar* (Xavier), *que hay pingüinos* (Diego) *que hay tiburones* (Manuel); acabada esa parte se lanzan a una descripción de lugares con flores, frutas, *con árboles más grandes que una casa y se caen al suelo* (Ángel), *tiene árboles pequeños con frutas y una casa gris y amarilla donde fuimos a las colonias* (Mariano).

La educación emocional

Una parte de los debates han servido para hablar de ellos mismos y su relación con los demás. La primera situación que se planteó era si alguien alguna vez a pesar de haberse hecho daño le había dado por reírse como a la protagonista, y aunque algunos contestaron con un rotundo *eso yo no lo he hecho nunca* (Martina) , muchos recuerdan: *estaba corriendo con mi papá y me*

caí y me eché a reír (Claudia) cuando estaba en la cama de papá me caí y me eché a reír (Manuel) cuando estaba hoy comiendo me he caído de la silla y nos hemos reído todos los que estábamos en las sillas (Mariano) cuando estábamos en el patio jugando con Manu a dinosaurios me caí y me eché a reír (Pablo). En otra ocasión hablan de lo que más le molesta que les haga otro niño de la clase y qué pueden hacer para resolverlo: los conflictos están centrados en que les chillen o hagan ruido (es lo que hacía la cigarra en ese capítulo), les toquen cuando no quieren, les quiten cosas, no quieran ser sus amigos o les peguen, y las soluciones pasan por taparse los oídos o irse, decírselo a la maestra, *decirle que no me las quite (Xavier)*, llorar, o si *Candela me quita la arena fina, hacer más (Pablo)*. Alberto plantea una situación más compleja con respecto a Otto: *que no llore, que me pegue a mí y me voy corriendo y no se lo digo a la seño.* La siguiente ocasión la abordamos en positivo, planteándoles cómo tratar bien a un amigo: la mayoría opta por el regalo, siendo el bien máspreciado la arena fina del patio, pero hay un grupo que se dedica a piropear: si Candelilla dice que *a Lucía decirle le quiero, decirle a Lucía qué guapa estás*, Lucía contestará *a Candelilla escribirle te quiero*; y para que no sean todo niñas también Manu se apunta *a Andrea decirle guapa*. La intervención de María: *a Lucía le daba un beso, un abrazo y decirle que guapa está, le mandaba a Lucía una postal* nos dio pie a preguntar a quien le mandarían una postal, teniendo un elemento más para detectar sus preferencias; aunque ninguna tan rotunda como las propuestas de matrimonio que hacen Martina y Pablo a Alberto y Andrea. Por último la sencillez de la propuesta de Otto: *juego con Martina*, nos sitúa en el plano de lo real.

Reinventando los cuentos

Otra actividad que se ha dado en varias ocasiones ha sido la de inventar un nuevo cuento partiendo de los que estábamos leyendo, así hicieron una continuación de la primera parte de la mariquita Juanita añadiéndole un nuevo

capítulo con un nuevo animal, el saltamontes Tomate y además poniéndole nombre a los peces del libro, que no tenían. Una mariquita de verdad que vino a la clase fue el pretexto para contar otra historia, aunque de ésta no hicimos libro. El descubrimiento de que había varias versiones de Aladino, incluso con personajes diferentes, les llevó a inventar la suya propia. Al acabar el segundo libro la propuesta que hacía la mariquita era. “¿podríais hacer un dibujo del cuento que más os haya gustado para que me lo pueda llevar en mi mochila?”, pero como Mariano respondió *pero si se lo damos el dibujo, no podemos porque el libro está cerrado y ella está en el libro*, el grupo se puso a preparar una ensalada de cuentos donde juntaron a los diferentes protagonistas y acabaron con el Patito Feo y la Bella Durmiente besándose y yéndose a su castillo.

En estas cuatro ocasiones se ha dado un trabajo cooperativo en el que las intervenciones iban continuando lo que habían dicho los niños anteriores para darle una coherencia a la narración, teniendo que resolver en algunas ocasiones con votaciones las diferentes opciones que se planteaban para seguir adelante con la historia. Acabado el texto se pasaba al reparto de cada parte para hacer dibujos individuales con los que ilustrar el cuento.

Los libros que se han ido incorporando a la biblioteca de la clase dan testimonio de esta actividad.

Linnea en el jardín de Monet

Los debates que ha suscitado este libro se centran en el ámbito del medio social. Un personaje está jubilado y definen lo que significa: *que una persona deja de trabajar* (Alberto), aunque Candela mezcla ideas: *que se queda como mi Cuchichi que se ha muerto*. Este libro vino a enganchar con el proyecto de este año en la escuela: el trabajo en los patios al plantear ¿qué hacían los niños en Granada en 1690?, pasando de un lacónico *aburrirse* de Andrea, porque *si no tenían teléfono, entonces no podían quedar con nadie* (Mariano), a todo un

repertorio de juegos de patio: Tienen claro que usarían columpios e incluso que los *fabricaban* (Pablo); también que *se subían a los árboles* (Xavier), aunque eso de que *hacían árboles con troncos* (Fede) parece más difícil. Correr, esconderse, pillarse, juegos reglados, la arena...no tienen edad ni requieren técnicas actuales. En cambio no parece muy probable que en ese tiempo los niños pudieran ir al parque (Candela) o a la piscina (Manuel). Una búsqueda posterior de obras de arte donde aparecieran niños de siglos atrás jugando nos hizo ver que a esas opciones se añadían algunas más, y que hacían de todo menos aburrirse. Hubo tres preguntas para ver hasta qué punto estaban entendiendo el libro. La primera era para recordar lo que ya llevábamos leído y nos encontramos con que la mitad de la clase no aportaba nada espontáneamente mientras entre Xavier, Mariano, Manu y Candela recordaban tres cuartas partes del libro. La segunda (como consecuencia del análisis anterior) fue para que eligieran si querían seguir con este libro o pasar a “*Hospital de muñecas*”. Curiosamente los dos únicos que prefieren seguir con el libro de Monet no habían aportado nada en la asamblea anterior *porque me gusta mucho el jardín* (Alberto) *porque me gusta ver el puente* (Carlos). Se impone el criterio de Fede: *hospital de muñecas porque me gustan los muñecos* (secundado por trece más), con los matices de Mariano: *porque me gustan mucho los juguetes* y Candelilla: *porque me gusta el hospital*. Para cerrar este libro preguntamos quién era Monet y hay un empate: la mitad de la clase cree que es el pintor y la otra mitad la niña protagonista del libro.

Hospital de muñecas

Los debates de este libro pertenecen más al ámbito de la identidad personal y de las relaciones sociales. En esta ocasión la historia va discurriendo a lo largo de los capítulos con continuas referencias al antes y al después, con numerosas reflexiones por parte de la protagonista y conversaciones con los

compañeros, la madre, el padre, el maestro, y el técnico del hospital de muñecas.

Hay un bloque de preguntas en torno al propio nombre. Se trataba de hacerles reflexionar sobre su principal seña de identidad, si eran conscientes de que no “lo traían puesto”, sino que vosotros lo habéis elegido y si conocían las razones que os habían determinado. Las respuestas indican que tienen claro que es una decisión del ámbito familiar (padres o hermanos), aunque tres dicen sinceramente que no lo saben. En las razones de la elección, diez secundan a Manu en la idea de *porque era el nombre más bonito*; mientras otros tres las ignoran, Manuel y Alberto no son capaces de salirse de su propia visión: *porque me gusta mucho*; mientras que Mariano (*porque le gustaba a mi mamá que me llamara como mi papá*), Xavier (*porque a mis papás les gustaba que me pusiera el nombre valenciano*) y Lucía (*porque era una niña, sino, me hubiera llamado Federico*), parecen haber tratado el tema en casa. La opción de elegir otro nombre les hace plantearse con otra identidad y entran al juego, salvo los dos Manueles que se quedan con el suyo, aunque Manuel preferiría que le llamaran Manu y viceversa. Unos cuantos se apuntan al nombre de su madre o padre, y otros a nombres de otros niños de la clase (ese día triunfa *Ángel*). En algunos casos dicen otros nombres que no sabemos si responden a algún conocido o familiar. En otros casos se salen de los nombres comunes: Sol, Estrella, Arce; pero la guinda la ponen Carlos con *Carlomagno* y Pablo con *Superman*.

Otra serie de preguntas viene a plantear su propio origen. Para ello empezamos por plantear ¿por qué el fabricante de juguetes pensó en hacer tu muñeco?, lo mismo que Jess se preguntaba por qué habían hecho a Roller, su muñeco. Algo tan evidente para Candela como *porque creía que le iba a gustar a la gente*, no es compartido por la mayoría, que sigue el pensamiento de Lucía: *porque me gustaba mucho*; y cuando se les plantea cómo podría saber el fabricante que le iba a gustar a él, Fede nos cuenta una historia: *porque hablé con él que se llama Pepito y es amigo de mi papá y trabaja en el cole e hicieron muchos juguetes y yo le dije a mi papá que me hicieran la araña de peluche, a la que se adhieren Julia y Martina*, hasta convencernos de que había habido un

taller de construcción de juguetes, hecho que desmienten sus familias. Una vez que parece claro que el muñeco empieza en el pensamiento del fabricante trasladamos la cuestión a ellos mismos: ¿dónde estabas antes de nacer? Es un debate con muchas intervenciones en el que los mismos niños van cambiando de opinión según oyen a los demás. Si el debate empieza con su presencia en la barriga de mamá (*de la barriga al hospital, del hospital a mi casa, y de mi casa al cole* –Candela-), después se adelanta a la semilla (Pablo), con intervención de un médico (María) para llegar a estar en el pensamiento de mamá o papá (Ángel) y acabar concluyendo con Mariano: *estaba donde no existía*, aunque María, secundada por Alberto y Otto se resiste: *yo sí existía en la casa y luego me metí en la barriga de mi mamá*.

¿Qué quiere decir que una cosa es de verdad?, es otra pregunta que sugiere el libro, y el debate lo marca la primera intervención de Xavier: *que se puede mover sola*, distinguiendo en todas las respuestas si se trata de un ser vivo o tiene un mecanismo que lo mueva. Para muchos sólo son de verdad los seres vivos, que se distinguen porque *se puede mover sin que tenga pilas* (Candela), *que tiene esqueleto dentro* (Martina), *que tiene un espíritu dentro, una cosa que es transparente* (Carlos) *que hable y que coma* (Pablo), *y que tiene sangre* (Lucía), por lo tanto *el muñeco no es de verdad* (Candela) *porque no es real* (Alberto), *porque no hablan* (Martina), *porque no respiran* (Andrea), *porque no se mueve* (Xavier).

En la descripción que hace Jess de Roller, nos dice que tiene los ojos marrón avellana. Preguntado ese color a la clase vemos que hay muchos tipos de marrones y que *no sabemos los colores de la madera* (Candela), por lo que os pedimos que nos trajerais muestras de diferentes marrones, que vinieron a unirse en el concepto con los diferentes colores blancos que descubrimos a partir del teatro de Ping (“En mi mundo hay 57 colores y todos son blancos”). También nos dice que es alérgica a la leche y de esos sí sabemos mucho: *que si como kiwi o algo más me pongo malito* (Diego); *a mi hermano le da alergia el azúcar* (Manu); *a mí cuando estaba en Tenerife me echaron betadine y me salieron “burbugitos”* (Andrea); *si uno está bueno y se toma la medicina de*

uno que está malo pues nos ponemos malitos (Pablo). Como podéis comprobar todos hacen referencias reales a sus experiencias.

En la historia hay un conflicto por usar un muñeco de otra sin permiso y esto dio para varios debates hasta acabar incorporando en el grupo las normas que tiene el grupo del libro: “Por ahora, las dos reglas que quiero que recordéis son: primera, que debemos tratarnos entre nosotros como personas, y segunda, que siempre debemos decir la verdad”. Ese concepto de tratarnos como personas, lo interpretan en positivo (*ser buenos*, Manu; *hacer amigos* Manuel; *que jugamos*, María; *que nos tenemos que cuidar bien*, Candela; *que se quieren mucho*, Julia), e incluso poniéndose en lugar del otro: *jugar a las cosas que quiere la gente* (Candelilla); pero en cuanto llega el primer conflicto: ¿si un niño trae a clase un muñeco, lo podemos coger sin su permiso?, hay gran acuerdo en que sí se le puede coger, *porque sino es un egoísta* (Alberto); y sólo Carlos dice que no se debería coger *porque si no, él no tiene*. Como la historia se complica porque la protagonista miente al maestro, nos anticipamos al libro pensando qué le tendría que decir Jess a Katrina, y con distintas palabras mantienen el perdón por quitarte la muñeca de Andrea y se alegran de que Jess se comporte como ellos vaticinan. Introducimos un concepto nuevo: el de la compensación, pero no es entendido, pues todos consideran que es suficiente con pedir disculpas, salvo Otto que ya en la primera pregunta le decía a Katrina: *ahora he puesto yo la muñeca* y para compensarle dice *que le dé Katrina su muñeca*. Para profundizar en el tema planteamos ¿por qué te sientes mejor cuando pides perdón?, y hay una línea común de *porque te sientes más bien porque ya no llora* (Pablo), *porque así no te peleas por nada* (Manu), *porque así son amigos* (Fede), *porque le pides perdón y le das un abrazo* (Claudia); de la que vuelve a desmarcarse Otto: *porque si no, no te dejan la muñeca*.

El título del libro responde a un taller donde arreglan juguetes, así que preguntamos: ¿qué pasa cuando un juguete se os rompe?, y mientras a la mitad de la clase se lo arreglan sus familiares, la otra mitad lo tiran a la basura, aunque, eso sí, los más concienciados lo echan al contenedor amarillo.

Mi muñeco favorito

La relación de Jess con su muñeca sirve para hablar de las relaciones de los niños con sus propios muñecos. Al empezar la lectura del libro preguntamos cuál es su muñeco favorito, a mitad de la lectura preguntamos si hablan con alguno, y al acabar el libro volvemos a preguntar cuál es su muñeco favorito, y después hacemos una asamblea de muñecos en la que cada cual presenta al suyo.

Con estas intervenciones vemos si se mantiene o no el mismo muñeco como favorito, pero también vemos la capacidad que tienen para describir algo. Nuestras intervenciones para ayudar a describir un muñeco se basan en cuatro ideas: qué es (niño, oso, jirafa...), de qué está hecho (peluche, lana, tela, plástico,...), su nombre, y su color. Cuando hablan antes de la asamblea de muñecos, primero describen su muñeco y luego el resto del grupo les ayuda preguntando los aspectos que les parece que no están claros. Cuando lo presentan en la asamblea de muñecos volvemos a leer las descripciones hechas y entre todos vemos si hay diferencias con lo descrito.

Tanto las descripciones del propio muñeco como las preguntas que se hacen a los demás nos permiten ver si han captado las ideas básicas (Mariano describe: *es un oso, está hecho de lana, tiene nariz negra es de color blanco y gris (está mezclado)*, y si no nos dice su nombre es porque *no tiene nombre*) o se pierden en los detalles (Candelilla dice: *tiene pijama y tiene gorro y tiene ojos de cristal y tiene pies y piernas y las manos*); si siempre preguntan lo mismo (Manuel pregunta en cinco ocasiones el nombre del muñeco) o varían en función del muñeco, si escuchan a los demás o preguntan cosas que ya se han dicho (Martina pregunta siete veces si tiene orejas, incluso cuando ya lo han dicho), o si evitan preguntar a los demás.

Los tres bandidos

Con este libro empezamos recordando la historia tal como la habían representado en el teatro (que acaba con todos los niños del público con su gorro rojo, recogidos por los bandidos como niños abandonados) y la comparamos con el libro que lleva el argumento hasta que los niños son adultos. Después nos centramos en la problemática de los niños huérfanos o abandonados que son: *un niño que vive sólo, sin padre ni madre ni hermanos* (Andrea), *que le abandonan* (Manu), *que está solo* (Xavier) o *que no tiene familia* (Julia), con algunos matices de qué familia no tiene y, en un par de casos de las carencias de alimentos. Intentan ponerse en el lugar del niño abandonado y las intervenciones coinciden en que no es feliz por las carencias de atenciones domésticas, aunque también *si van de paseo, se pueden perder porque no tienen padres* (Pablo) o *no tiene a nadie para jugar* (Candelilla). Como soluciones Andrea plantea *cuidarlos dándoles comida, comprarles ropa* y Pablo nos explica que *algunos niños huérfanos los que no lo encuentran se los llevan a su casa*.

Pesadillas

Cerramos el análisis de los libros leídos con la descripción de qué es una pesadilla: siendo Manuel el que las define como *una cosa que da mucho miedo*, coincidiendo varios más con él; mientras Manu ya matiza: *una cosa que sale de la cabeza*, mientras que Mariano completa la secuencia: *cuando te duermes y la piensas, cuando te despiertas dices “¿qué tonto, me creía que era de verdad!”*, para que Pablo concluya: *es un sueño muy feo*.

Para terminar



Como habéis podido ver, el planteamiento de reflexionar sobre los libros leídos proporciona una información muy rica sobre el pensamiento de vuestros hijos a la vez que les ayuda a ellos mismos a estructurar mejor su pensamiento. Es inevitable que en la lectura de este largo documento (es difícil resumirlo sin que pierda su complejidad) hayáis estado rastreando el nombre de vuestro propio hijo y es posible que no lo hayáis encontrado, mientras que otros aparecen con mucha frecuencia. Se trata de mostrar en cada caso las ideas emergentes que van marcando la tendencia de la opinión del grupo, y es inevitable que algunos se conviertan en portavoces o incluso en líderes de opinión. En cualquier caso este documento se complementa con el informe que os entregamos a final de curso donde encontraréis más detalles de lo que han sido las intervenciones de vuestro propio hijo.