

# in-fan-cia

*educar  
de 0 a 6  
años*

REVISTA  
DE LA ASOCIACIÓN  
DE MAESTROS  
ROSA SENSAT

**112**

NOVIEMBRE  
DICIEMBRE  
2008



# Un regalo

Desde hace tiempo, en los encuentros entre maestros, se hace patente una preocupación: la compra desmesurada, de ropa, de zapatos, de chucherías, de juguetes y más juguetes, de objetos, muchas veces, sin demasiado sentido y sin necesidad, una manera de actuar de un buen número de familias.

Una preocupación que no se puede imputar a las familias en exclusiva, porque responde a una presión en la cual todo el mundo está inmerso. Es la presión o el marasmo que empuja al consumo, a la compra casi obligatoria, irracional de todo y en todo momento.

También si nos paramos a observar el material que se tiene en muchas escuelas se puede pensar que una parte importante de éste es innecesario, o que responde más a las ofertas comerciales, que a criterios pedagógicos y es poco interesante para los pequeños.

Se está inmerso en un marasmo que lleva a un consumo irracional, de compra obligada, como única vía para dar respuesta a las necesidades de los pequeños, y, así, entrar todos ellos y nosotros en la rueda desenfrenada de lo absurdo, acumular objetos o juguetes que los catálogos, los escaparates y los anuncios nos muestran como una necesidad, tanto si se quiere ser una buena familia como si se quiere ser una buena escuela.

Si se entiende por regalo un presente que se hace a alguien y que da gusto a los sentidos, y que regalar es tratar bien, hace falta quizás pararse a pensar qué es lo que realmente se quiere hacer como adultos.

Desde esta página, se esbozan dos líneas de reflexión justamente ahora que llegan las fechas en las cuales se está más sometido a la presión del mercado.

Una primera, pararse a observar, a escuchar, a descubrir qué es lo que realmente interesa a cada niño, a cada niña, con qué experimenta y disfruta, cómo imagina o descubre, qué mundo se crea, con qué y con quién, y, por lo tanto, pensar en él y en lo que hace que se sienta bien. Un pararse, descubrir y pensar que puede llegar a sorprendernos.

La segunda, la de imaginar todo aquello que puede ser un regalo, que ni se compra ni se vende, y por lo tanto que tiene un valor incalculable, precisamente porque no tiene precio, como regalar tiempo para relacionarse, para hacer algo juntos, para dar abrazos, caricias o besos, el regalar tiempo para no hacer nada en concreto, para distraerse, para mirar, para escuchar, para pasear juntos por un prado o un bosque, una playa...

Seguro que se pueden encontrar otras líneas de reflexión, sólo hace falta pensar. Así que, si os decidís, regalaros tiempo para pensar y hablar.

<b>Página abierta</b>			<b>2</b>
<b>Educador de 0 a 6 años</b>	<b>Hacia una educación intercultural Equidad y respeto a la Diversidad (6)</b>	Catalina Barragán DECET, Consejo de <i>Infancia</i> en Castilla-La Mancha	<b>3</b> <b>10</b>
<b>¿Alguna vez te has preguntado?</b>			<b>13</b>
<b>Escuela 0-3</b>	<b>La calidad educativa y la calidez educativa Entrar en la escuela</b>	Elena Lobo Cecilia Orta, Arantza Osés	<b>14</b> <b>17</b>
<b>Buenas ideas</b>	<b>Olor a duende</b>	Lola Díaz	<b>19</b>
<b>Escuela 3-6</b>	<b>¡Menudo menú! Experiencias saludables en la escuela Ya tenemos los libros, ahora sólo necesitamos un lector o una lectora El grupo, un espacio para la autonomía</b>	Isabel Márquez, Inmaculada Ruiz-Escribano Carmen María Contreras, Rosalía Villegas Cristóbal Gómez	<b>20</b> <b>25</b> <b>28</b>
<b>Infancia y salud</b>	<b>Por qué decir no a las niñas y los niños</b>	Pablo García Túnez	<b>33</b>
<b>Conversando con...</b>	<b>Asha Phillips</b>	<i>Infancia</i>	<b>38</b>
<b>Informaciones</b>			<b>40</b>
<b>Libros al alcance de los niños</b>			<b>43</b>
<b>Biblioteca</b>	<b>sumario</b>		<b>43</b>
<b>Índice de 2008</b>			<b>45</b>

**Comentario de lectura del artículo**

**«El sí y el no en la Educación Infantil», de Joaquim Jubert.  
Infancia 108, marzo-abril 2008, págs. 35-39.**

La lectura de este artículo propició una reflexión de nuestro grupo sobre temas que nos conciernen a todos: el sí y el no, la actitud ante la trasgresión, los límites y nuestra capacidad para gestionarlos tanto a nivel personal como profesional.

El artículo, bien documentado, presenta una forma de entender la educación que nos resulta tan interesante como discutible: una idea estadal del aprendizaje, una concepción de éste sólo fruto de la enseñanza, una subalternidad de la figura del padre y una idea disyuntiva o dicotómica del sí y del no.

Nuestra opinión y reflexiones, provocadas por la claridad del artículo, son diferentes. Creemos poéticamente más en los matices, en un niño o niña complejos desde el nacimiento, dispuestos a sumergirse en dicha complejidad y en la complementariedad del sí y del no, de los límites y de las posibilidades.

Jesper Juul, Loris Malaguzzi, Emi Pikler o Humberto Maturana nos hacen reflexionar de cómo la

tarea educativa consiste en crear condiciones óptimas para que los niños y niñas puedan –con responsabilidad e iniciativa– tomar decisiones partiendo del autorrespeto y del respeto por el otro.

La individualidad se construye desde la identidad y la autoestima (diferente de la confianza en uno mismo) con una sólida base de libertad y límites, amor y respeto.

El niño y la niña -desde el nacimiento competentes- saben decir sí, no, o tal vez con su cuerpo y los lenguajes expresivos que nacen con él y que se desarrollan entalmente en los diversos vínculos que se generan desde el afecto, la presencia, el respeto y la confianza.

Los niños y niñas tienen derecho –en este largo camino de sus vidas– a adultos –como comenta Rebeca Wild– que «rehúsan auxiliar a los niños con rapidez en lo que les resulta difícil, anticiparse a su capacidad de iniciativa, manipular sus sentimientos o encasquetar en su pensamiento explicaciones adultas».

Ésta es una nueva cultura, todavía por construir. Una cultura que se mueve entre los mil colores del sí y del no. Aunque los extremos también existan y nos ayuden a crecer y madurar con los límites justos, y no con los innecesarios. A niños, niñas y personas adultas. ■

**Grupo de lectura y comentario de Navarra**



# Hacia una educación

# intercultural

Uno no escoge el país donde nace, pero ama el país donde ha nacido.

Uno no escoge el tiempo para venir al mundo;

pero debe dejar huella de su tiempo.

Nadie puede evadir su responsabilidad.

Nadie puede taparse los ojos, los oídos, enmudecer y cortarse las manos.

Todos tenemos un deber de amor que cumplir, una historia que hacer una meta que alcanzar.

No escogimos el momento para venir al mundo:

Ahora podemos hacer el mundo

en que nacerá y crecerá

la semilla que trajimos con nosotros.

*Gioconda Belli*

**La realidad multicultural del contexto social se impone en nuestras escuelas de educación infantil, planteando nuevos retos a los profesionales de la educación de los niños y niñas de estas edades. Si bien la escuela ya albergaba individuos diversos, esta nueva realidad ha hecho patente, aún más, la pluralidad y complejidad de esta diversidad, que exige la búsqueda de otras formas de actuación y gestión en los centros educativos.**

**Catalina Barragán**

Las distintas administraciones implicadas en la educación de los niños y niñas hasta los seis años deben afrontar esta realidad, apoyando a estos profesionales y facilitando los mecanismos y recursos necesarios para atender la diversidad, sin perder de vista la consecución de los principales fines de la escuela: la educación integral y la igualdad de oportunidades de los niños y niñas.

Una de estas medidas de apoyo es la formación de estos profesionales. Dicha formación, tanto inicial como permanente, debe partir de la sensibilización y conceptualización teórica para ir construyendo conocimientos y valores compartidos por los equipos educativos.

Por tanto, la formación se justifica, por un lado, por la necesidad de clarificación conceptual y de posicionamiento teórico relacionado con la educación intercultural debido a la confusión de algunos conceptos, que como señala Ruiz de Lobera (2005), educación intercultural e inmigración «son dos fenómenos diferentes: la inmigración abarca más cosas que la interculturalidad y la interculturalidad más cosas que la inmigración (...), pero tampoco son fenómenos independientes». Y por otro lado, la necesidad de reflexionar, revisar y analizar críticamente nuestras propias creencias, pensamientos y acciones, así como nuestros propios referentes culturales.

Consecuentemente con estas ideas no podemos plantear la educación intercultural ligada sólo a las escuelas con niños y niñas inmigrantes. La educación intercultural debe plantearse en todas y cada una de ellas independientemente del bagaje cultural y origen de nuestros niños y niñas. De la misma forma, la formación *en y para* la educación intercultural no está sólo dirigida a aspectos profesionales de intervención en los grupos, sino que también debe estar dirigida a la dimensión personal de los profesionales.

### Algunos conceptos

Términos como cultura, diversidad e identidad cultural, racismo, xenofobia, asimilación, etc., son utilizados frecuentemente por los medios de comunicación, en conversaciones informales, y a nivel profesional, muchas veces sin un adecuado conocimiento sobre su significado, y con cargas valorativas que pueden llevar a la confusión, y lo que es peor, a una visión del «otro» poco ajustada a la realidad. Este uso de los términos está basado principalmente en opiniones y sin una reflexión crítica sobre ellos.

Sin embargo, los profesionales de la educación tenemos la obligación moral y ética de reflexionar sobre estos conceptos y lo que encierra cada uno de ellos, y, de esta forma, poder elaborar un bagaje de conocimientos compartidos que ayuden a comprender lo que ocurre a nuestro alrededor, tanto en la realidad social como en la escuela, en aras de una intervención más ajustada y pertinente para conseguir uno de los principales objetivos de la educación: la igualdad de oportunidades.

El papel ético que los profesionales deben asumir ante la diversidad, se pone de manifiesto en estas circunstancias a través de la justicia social en educación y el compromiso para su mejora.

#### *Cultura e identidad cultural*

El término cultura tiene diferentes acepciones. Uno de estos términos hace referencia a las manifestaciones artísticas e intelectuales, y otros a modos de pensamiento y acción de las personas en un grupo determinado al que pertenecen y que son compartidos por todos sus miembros. Muchos autores y autoras prefieren utilizar el término de cultura en plural, culturas, o en otros

casos prefieren hablar de referentes culturales de los individuos en relación a los grupos a los que se vincula. En este sentido, la cultura es entendida como un mecanismo, como la respuesta adaptada de los grupos a los entornos, espacios y épocas.

En cualquier caso, es mayoritariamente aceptada una concepción de cultura dinámica y cambiante, más acorde con la sociedad contemporánea, cuyas características son la movilidad y globalización, en la que se difuminan cada vez más las fronteras y los límites entre grupos culturales, y se ofrece más oportunidades de participación para cada individuo en distintos grupos, consecutiva y simultáneamente.

Evidentemente esta concepción no monolítica ni estática de cultura nos lleva a la concepción de diversidad cultural. Diversidad cultural entre los grupos pero también dentro del propio grupo; diversidad cultural entre sujetos y diversidad intraindividual (cambios por el tiempo y en función de contextos). Un mismo individuo tiene referentes culturales diversos y puede responder a distintos roles a la vez (género, clase social, etnia...). Hay que añadir a todo esto, las características personales propias de cada sujeto.

Asociado al concepto de cultura y diversidad cultural tenemos el de identidad cultural. La identidad cultural implica compartir saberes, destrezas y valores de un grupo; y se construye por procesos complejos de socialización y aculturación que ayudan a los individuos a interpretar y actuar sobre la realidad. El proceso de identificación implica conjugar lo personal y social, lo individual y lo colectivo, para llegar, por un lado, a una identidad personal única, diferente a la de ninguna otra persona; y, por otro, a una identidad cultural colectiva que le proporciona sentimientos de pertenencia, seguridad y protección.

El mundo contemporáneo en el que vivimos, caracterizado por la globalización y la sociedad multicultural, abre posibilidades para una ciudadanía cosmopolita en la que los individuos pueden pertenecer a diversos grupos. En esta sociedad los individuos tienen que convivir y necesitan desarrollar competencias culturales múltiples que faciliten esa convivencia. El mestizaje es considerado desde esta óptica como signo de madurez cultural. Amin Maalouf (1998) habla de identidades múltiples para referirse a esta idea: «Desde el momento en que concebimos nuestra identidad como integrada por múltiples pertenencias, unas ligadas a una

historia étnica y otras no, unas ligadas a una tradición religiosa y otras no, desde el momento en que nos vemos como nosotros mismos, en nuestros orígenes y en nuestra trayectoria, diversos elementos confluentes, diversas aportaciones, diversos mestizajes, diversas influencias sutiles y contradictorias, se establece una relación distinta con los demás, y también con los de nuestra 'tribu'».

### *Estereotipos y prejuicios*

Los procesos de identificación de los que venimos hablando, facilitan vínculos de pertenencia a un grupo y determinan las relaciones con los otros en función de las creencias que tengamos de los otros colectivos y del propio grupo. Estas creencias se basan en cuestiones económicas, políticas, sociales y legales. Algunas de estas creencias se mueven en el terreno de las opiniones, se forman sobre lo que las otras personas dicen más que en la experiencia propia, que nos permitiría tener un conocimiento directo. Nos referimos a los estereotipos. El estereotipo, según Allport (1954), es «una creencia exagerada con, o acerca de, las costumbres y atributos de un determinado grupo o categoría social, en función de la cual se justifica o racionaliza nuestra conducta en relación con dicha categoría».



Los estereotipos pueden ser positivos y negativos, y juegan un papel primordial en nuestras relaciones sociales y personales, al hacer que les adjudiquemos a los «otros» una forma de pensar y actuar determinada en función de su adscripción a un grupo o varios, sin tener en cuenta los aspectos personales y la diversidad dentro de cada grupo cultural de referencia.

Desde la sociología, estereotipo se define como una forma de generalización simple e inexacta acerca de los grupos y los individuos que hace que tratemos a sus miembros de una forma determinada en función de las expectativas que tenemos de ellos. Los estereotipos nos llevan a formarnos una especie de patrones rígidos de pensamiento y acción. Todas las personas hacemos generalizaciones frecuentemente basadas en estereotipos al referirnos a género, etnia, país de origen, religión...

El prejuicio, además de ser un mecanismo cognitivo como el estereotipo, incluye una valoración, un juicio negativo preconcebido de rechazo o aprobación sobre las personas y grupos basado en estereotipos.

Estereotipos y prejuicios desempeñan un papel importante en la discriminación y exclusión. Como creencias y actitudes que son, motivan las acciones, y pueden llevar a actitudes prejuiciosas y comportamientos discriminatorios en el trato de minorías, a racismo y a xenofobia.

El racismo es un fenómeno muy complejo y, como señala Van Dijk (2003), el racismo es ante todo un sistema de dominación, basado en relaciones de desigualdad, en la superioridad de unos grupos sobre otros.

Desde una perspectiva histórica, hablamos de viejo y nuevo racismo. El viejo racismo se basa en posturas biologicistas para explicar las diferencias y la supremacía de unos grupos sobre otros. Actualmente, esta postura parece superada dando lugar al llamado nuevo racismo basado en posturas culturalistas que explican las diferencias entre los grupos en la etnia, lo extranjero, lo doctrinal... Desde esta última concepción de racismo se tiende a justificar los problemas, situaciones, hechos, etc., a través de la culturización de éstos.

Por lo tanto, la formación de los profesionales debe abordarse desde la reflexión y el análisis crítico de los propios estereotipos y prejuicios, así como la influencia de nuestras creencias en nuestras acciones en la escuela y en las relaciones con los otros, y de los otros con nosotros.

*Asimilación, integración, multiculturalidad e interculturalidad*

Algunos de los modelos generados han sido negativos, como la marginación, y han sido difundidos por la historia de la Humanidad. Otros modelos son alternativas en positivo, como la asimilación, integración, multiculturalidad e interculturalidad, pero con diferentes consecuencias.

La asimilación como modelo se basa, por un lado, en ofrecer las mismas posibilidades a las personas de los grupos minoritarios que a las personas autóctonas y de grupos mayoritarios; y por otro lado, se les exigen la renuncia a la propia cultura para incorporar la cultura de la sociedad de acogida y/o mayoritaria.

Esta alternativa, que favorece el contacto y la convivencia entre los grupos, no asegura la superación de estereotipos, y lleva a conflictos y enfrentamientos, y a la negación de parte de la identidad de las personas de esos grupos. Esto se manifiesta más en los chicos y chicas jóvenes, y en los niños y niñas, porque por una parte, la sociedad les exige unos comportamientos determinados, y la familia, les exige que sus comportamientos se adecuen a la cultura familiar.

El multiculturalismo como modelo valora más la diversidad cultural, considera la sociedad como una realidad formada por culturas diferentes, y se basa en el respeto a la diferencia y en el establecimiento de normas básicas comunes de convivencia. El riesgo de esta alternativa es el relativismo cultural llevando a justificar y a culturizar todos los hechos, costumbres, etc., basándose en el respeto a las diferencias culturales sin una valoración crítica ellas. Este modelo puede tener efectos contrarios a los que se pretendía: énfasis en las diferencias, culturización y folklorismo de éstas; y potenciación de desigualdades.

El término de integración ha provocado recelos, dudas, rechazo en distintos países de la Unión Europea. Este término ha sido tomado en positivo como política social y educativa, pero también tiene connotaciones negativas cuando se le asocia al concepto de asimilación. Sin embargo, si tomamos como referencia a Giménez y Malgesini (2000), la integración como proceso, exige una readaptación mutua, en la que la minoría se incorpora a la sociedad receptora en igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades; y la mayoría acepta e incorpora los cambios que sean necesarios para que sean posible las condiciones

anteriores. Estos cambios pueden ser ideológicos, normativos e institucionales, y los podemos observar en la actualidad porque están en el debate de los gobiernos e instituciones de sociedades democráticas cuando tienen que decidir actuaciones para la incorporación de personas de origen extranjero en las escuelas y otros ámbitos sociales (vivienda, trabajo...).

El modelo intercultural incorpora el concepto anterior de integración, se plantea la construcción de la convivencia teniendo en cuenta la diversidad. Parte de un concepto de cultura dinámico y no homogéneo; y de un concepto del conflicto en positivo, que forma parte de la convivencia, que sirve para el crecimiento personal y del grupo. Se basa principalmente en la búsqueda de valores y en la construcción de significados comunes, en la interacción, el intercambio y la cooperación desde relaciones de igualdad y la lucha contra la discriminación y la exclusión.

Pero la educación intercultural también plantea algunas dificultades. La principal dificultad es que la interacción no se da en un plano de igualdad, por lo que debe ser entendida no sólo como meta sino como camino, en las que los procedimientos y estrategias promuevan la igualdad y la lucha contra la exclusión. Por ello, el reto de la integración está en poder razonar simultáneamente sobre las desigualdades sociales y las diferencias culturales.

**Modelos de educación<sup>1</sup>**

Los modelos educativos están relacionados con los modelos anteriores de gestión de la diversidad cultural a nivel social y político.

*Educación racista o segregadora*

Se correspondería con los modelos de marginación. Según este modelo, los niños y niñas estarían separados por su procedencia o referencia etnocultural. Esto supone grupos diferentes y sistemas distintos. Aunque este modelo no está presente en nuestro sistema educativo, habría que tener en cuenta las consecuencias de algunas medidas y actuaciones, así como los procesos de escolarización que supone concentración, segregación y diferente educación.



### *Educación asimilacionista*

Pretende conseguir la asimilación de las minorías a la cultura dominante. En este modelo tiene gran importancia la lengua y cultura de la sociedad de acogida, y se infravalora el bagaje experiencial y cultural de las personas de los grupos de minorías.

### *Educación integracionista*

Da relevancia tanto al aprendizaje de la lengua y cultura de la sociedad receptora como a la lengua materna. Se propone conseguir la igualdad de oportunidades independientemente del origen social y cultural de los niños y niñas y se centra más en las capacidades individuales que en el bagaje cultural.

### *Educación pluralista*

Relacionada con el modelo multicultural, asume, al igual que éste, el respeto a las diferencias culturales, procurando que la información que circula en la escuela provenga de todas las culturas de los grupos presentes, y que la lengua y la cultura del país receptor se aborde desde una perspectiva más funcional. Los riesgos de este modelo están en el tratamiento de los grupos como realidades cerradas y estáticas, el folklorismo en el tratamiento de la diversidad cultural y la discriminación y segregación en la escuela.

### *Educación intercultural*

Tiene como objetivo a todas las personas. No está centrada en las personas culturalmente diferentes. Por eso, no pone excesivo énfasis en las identidades culturales, aunque las tiene en cuenta, para evitar cualquier tipo de justificación etnificando o culturizando las conductas.

La educación intercultural supone un planteamiento crítico de la educación, de las ideas y metas que la sustenta. Debe enfocarse a la formación de una ciudadanía democrática, el desarrollo de competencias comunicativas interculturales y relaciones positivas con las familias; y la lucha por la no discriminación, el rechazo del racismo y la xenofobia, tanto para niñas y niños, como para maestras y maestros y toda la comunidad educativa, tomando como referente modelos ecológicos de educación.

### **Escuela y educación intercultural**

#### *Hacia una educación intercultural*

Las palabras de Juan Carlos Tedesco<sup>2</sup> apoyan una idea de escuela como lugar de encuentro y relaciones: «La escuela es uno de los pocos ámbitos de socialización en que es posible programar experiencias de contactos entre sujetos diferentes, de encuentros que permitan enriquecerse con la cultura de las otras personas. Así, aprender a vivir juntos en el contexto escolar no ha de significar meramente tolerar la existencia de otro ser humano, sino respetarlo porque se le conoce y se le valora dentro de un clima de cercanía». Esto supone la creación de dinámicas en la que todos los niños y niñas, sus familias y los profesionales de la educación se impliquen en los procesos de enseñanza y aprendizaje; lo que supone definir líneas de organización en el centro que lo faciliten, tanto a nivel institucional, administrativo, curricular y de recursos.

Algunas ideas que nos ayuden a reflexionar en el camino hacia una educación intercultural<sup>3</sup>:

- Educación intercultural para todas las personas. La diversidad cultural está en la sociedad: televisión, en la calle, el trabajo, etc.

- Partir de las experiencias y conocimientos previos de los niños y niñas, teniendo en cuenta sus expectativas y bagaje cultural.
- Garantizar la seguridad socioafectiva de los niños y niñas mejorando su autoconcepto.
- Potenciar la igualdad de oportunidades trabajando contra el fracaso escolar prestando atención a los más vulnerables.
- Promover la comunicación, la cooperación y el intercambio, y la observación del currículo observando lo que aprenden.
- Considerar todas las formas expresivas, lengua oral, música, expresión corporal, expresión plástica, la literatura..., fomentando la dimensión creativa y cooperativa.
- Luchar contra todas las formas de discriminación, exclusión y desigualdad.
- Tener en cuenta el entorno y la comunidad educativa en la planificación de la enseñanza.

Como vemos, maestras y maestros tienen un papel protagonista, que exige la formación de equipos docentes en modelos reflexivos sobre la práctica. Debemos tener en cuenta, por tanto, los aspectos afectivos, éticos y valores; pedagógicos, didácticos y organizativos; y curriculares.

#### *La escuela, lugar de encuentro y relaciones*

La educación intercultural supone comunicación, interacción, intercambio, colaboración, por lo que habrá que favorecer esta dimensión comunicativa y social desde la organización del centro y desde el currículo. En ambos aspectos, tienen que tener cabida todas las personas que de una u otra forma estén vinculadas con la educación de los niños y niñas, especialmente las familias. A través de la familia se establecen las relaciones y los intercambios culturales en edades tempranas, como es el caso de la educación infantil.

La escuela constituye, de esta forma, un espacio privilegiado de relaciones interculturales que ofrece unas posibilidades diferentes a la de otros entornos, ofreciendo modelos de relación organizados a través de experiencias y situaciones educativas intencionadas y específicas, que permiten planificar y organizar relaciones de interculturalidad en condiciones de razonable igualdad.

Pero, además, la incorporación de niños y niñas inmigrantes y extranjeros y sus familias, supone un paso más dentro del recorrido que han ido realizando los centros y el sistema educativo para dar respuesta a la diversidad. Lo que ha hecho la incorporación de estos niños y niñas es poner en evidencia los modelos únicos y homogéneos de escuela. Por eso, las propuestas tienen que ser abiertas para la reflexión y análisis de la propia práctica educativa, adoptando en cada caso las estrategias y pautas educativas que más se adapten al contexto concreto de cada centro educativo.

La configuración de ambientes en la escuela de educación infantil es uno de los aspectos más importantes cuando hablamos de educación intercultural, ya que condicionan las vivencias y acontecimientos que allí suceden. Por tanto, hay que tener en cuenta todos los aspectos que lo configuran: físico (espacios, tiempo, recursos), cultural (hábitos, normas valores) y socioafectivo.

Apuntamos algunas estrategias y recursos que orienten la organización de la escuela como espacio de intercambio y relaciones:

- Buscar el equilibrio entre la estabilidad, flexibilidad y variedad organizativa, permitiendo de esta forma, por un lado, la seguridad y estabilidad necesaria en esta etapa educativa; por otro, ofrecer referentes a las familias con lo que representan desde el punto de vista cultural.
- Conjugar lo individual y colectivo (grupal) en los espacios, fomentando de esta forma sentimientos de pertenencia e inclusión para cada uno de los niños y niñas, los profesionales de la educación y las familias. Se pueden crear espacios específicos para el intercambio con las familias, para la mediación y comunicación en sus idiomas, etc.
- Identificación de los espacios de forma diferenciada, ya que éstos deben reflejar la vida de las personas que los habitan. Esto se puede llevar a cabo a través de elementos personales de los niños y niñas del centro, sobre todo los que provienen de otros países, y que tienen menos posibilidades de reconocimiento.
- Diversidad de materiales, recursos y organización que faciliten la autonomía, participación y comunicación, así como la representación de todos los grupos culturales, orígenes y diversidad estética. Además de objetos y recursos con carga cultural como pueden ser cuentos, juegos, etc., incorporaremos objetos más universales y no específicos que



fomenten la participación de todos y todas de forma creativa (telas, cajas, etc.) y que no tengan carga simbólica cultural asociada.

- Tener en cuenta las posibilidades que ofrecen algunos recursos en la configuración del ambiente en su dimensión cultural dando especial relevancia a aquellos mecanismos de comunicación y mediación que facilitan la participación de toda la comunidad educativa. La utilización de las imágenes, el apoyo lingüístico de otros miembros y personas para la información y comunicación con los niños y niñas y familias con otro idioma,

revisión de los significados que se pueden dar a algunas acciones, gestos, etc., que puedan llevar a la confusión y el bloqueo en la comunicación.

- Fomentar los contactos individualizados con los niños y niñas de estas edades y con sus familias para construir vínculos relacionales y afectivos.
- Considerar la vida cotidiana individual y cultural de cada niño y niña que traen otras costumbres y formas relación con otras personas adultas; los hábitos y costumbres en la alimentación, forma de vestir..., para ir construyendo un bagaje de conocimientos y pautas de actuación con significados compartidos. La exteriorización de la vida individual y de la vida del grupo facilita la construcción y el intercambio de significados (incorporación de objetos personales, historias individuales y del propio grupo, etc.); y favorece la configuración de identidad propia de cada grupo e individuo.
- Aprovechar las situaciones de juego y la configuración de ambientes de actividad teniendo en cuenta la diversidad. Diversidad de propuestas, de posibilidades de expresión, de juegos diferentes, de objetos, etc., que permitan a los niños y niñas poner de manifiesto y expresar sus propias vivencias y experiencias aprendidas en sus familias, (...).

#### Notas

1. Siguiendo a Besalú en Carlos Giménez (2000) y Observatorio de la Infancia en Andalucía (2007).
2. Juan Carlos Tedesco, anterior director del Bureau Internacional de Educación de la Unesco.
3. Observatorio de la Infancia de Andalucía (2007).

#### Referencias bibliográficas

- MAALOUF, Amin (1999): *Identidades asesinas*, Madrid: Alianza Editorial.
- MALGESINI, Graciela; GIMÉNEZ, Carlos (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Madrid: Catarata.
- OBSERVATORIO DE LA INFANCIA EN ANDALUCÍA (2006): *Educación Infantil e Interculturalidad*, Granada: Junta de Andalucía, Consejería de Igualdad y Bienestar Social.
- RUIZ DE LOBERA, Mariana (2005): *Metodología para la formación en educación intercultural*, Madrid: Catarata-MEC.
- TEDESCO, Juan Carlos (2000): *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- VAN DIJK, Teun A. (2003): *Racismo y discurso de las élites*, Barcelona: Gedisa.

# Equidad

## y respeto a la Diversidad (6)

El documento de la red DECET sobre Equidad y Diversidad, publicado en *Infancia* 107, nos da pie para presentar una serie de artículos en 2008. Además de en los conocimientos de la Red, el trabajo se basa en las contribuciones locales de los educadores, las familias y los niños y niñas. El documento de DECET estimula a pensar y a actuar, y quiere ser, por lo tanto, un documento para el cambio. Además de las contribuciones recogidas en el trabajo hecho por DECET, *Infancia* ha querido participar recogiendo y difundiendo testimonios locales sobre los seis principios propuestos por DECET para seguir desarrollando la reflexión, la acción, la investigación... sobre estas cruciales temáticas. Hemos pretendido ofrecer así una sencilla muestra de las situaciones de vida en nuestro contexto. En esta última entrega, presentamos el desarrollo del principio 6, que trata de hacer frente a las formas institucionales de prejuicio y discriminación.



### Principio 6: Todos trabajamos juntos para desafiar las formas institucionales de prejuicio y discriminación.

- El personal es consciente de que las comunidades y la sociedad en general están cambiando. En colaboración con las partes implicadas identifican, analizan y abordan las necesidades cambiantes de las comunidades locales.
- Los profesionales desarrollan políticas, procedimientos y protocolos claros que sean inclusivos, garanticen la equidad del acceso y muestren el respeto por la diversidad.
- La dirección del servicio incluye a las familias y a los trabajadores como colaboradores iguales para identificar y eliminar todas las formas de desigualdad.
- El personal está atento a cualquier forma de discriminación institucional y la hace visible para poder empezar el proceso que llevará a su supresión.
- El personal tiene un papel activo y central en la promoción del respeto por la diversidad y a la hora de hacer frente a las actitudes estereotipadas con su implicación en el discurso dominante en los debates públicos.



«Nos dimos cuenta de que había trabajadores polacos inmigrantes trabajando en granjas de nuestra comunidad. Nos pusimos en contacto con el centro de apoyo local a los recién llegados y concretamos una reunión con algunas familias. Ahora tenemos cuatro niños polacos que aportan una diversidad enriquecedora a nuestro centro.» (Nurgün, director de centro)

«Realmente no trabajamos la multiculturalidad porque aquí no tenemos gente así. Alguna vez nos llegan uno o dos, pero no se queda mucho tiempo.» (Linda, jefa de estudios)

«En nuestro colegio no existía el racismo, hasta que entró Matthew» [Matthew es un niño negro.] (Tom, director)

«Somos conscientes de la cobertura negativa por parte de los medios de comunicación sobre la gran cantidad de familias inmigrantes que llegan. Asistimos regularmente a los foros del pueblo y de los grupos vecinales para romper con los prejuicios y las creencias.» (Margarita, educadora)

«El personal del centro donde trabajo refleja la diversidad de nuestra ciudad. Está Enna, que es tunecina, Badella es marroquí, Annie es libanesa, Santie es español y Dominique y yo somos francesas. Compartimos aspectos de nuestra cultura a través de la comunicación con padres y niños. Como profesionales, nos ayuda mucho a luchar contra la discriminación y a respetar a todas las personas, tanto las que acuden al centro como las que trabajamos en él.» (Karine, educadora)

«Ofrecemos grupos de discusión a las familias, para fomentar el diálogo con el personal y identificar las necesidades específicas y asegurar que nuestro entorno, ethos, recursos y la práctica diaria reflejan la comunidad local.» (Jenny, educador)

«¡Que dejen de ponernos motes, que dejen de ridiculizarnos!» (Niños y niñas *traveller*, de cuatro a ocho años, al preguntarles si querían hacer alguna petición al ministro de Educación)

RED DECET



### Aportaciones del Consejo de Redacción de *Infancia* en Castilla-La Mancha

«Que a los gitanos nos entren unas ganas locas de estudiar y que nos guste mucho el colegio. ¡mama, mama! que me voy al colegio. ¡mama, mama! que vengo del colegio. ¡mama, mama! que me gusta mucho el colegio.»  
Manuel, padre de la Comunidad de Aprendizaje La Paz (Albacete)

«Está claro que no somos todos iguales, pero seguramente no habríamos llegado hasta aquí los unos sin los otros.»  
Juan, coordinador de Atención Temprana, Asociación Asprona.

«En mi escuela no existe la discriminación, la traen de casa.»  
Elena y Sara, psicólogas.

«En teoría, nadie reconocemos tener prejuicios de ninguna índole, pero ¡ojo! El currículo oculto a menudo nos juega malas pasadas.»  
Antonia, maestra.



«La comunidad educativa rara vez piensa en los padres como colaboradores en igualdad.»  
Mar, Asesora.

Podemos carecer de recurso, desconocemos vuestro idioma pero eso no quiere decir que no tengamos cultura ni formación.  
Madre de escuela infantil. ■

¿alguna vez te has preguntado?

¿Los pequeños  
solamente pueden  
**dormir** a oscuras?

¿Los **informes**  
**sirven** para conocer mejor  
a los niños y las niñas?

¿En la escuela  
infantil  
sólo tiene que haber  
materiales didácticos?

# La **calidad** educativa y la **calidez** educativa

Los profesionales de la educación infantil seguimos interesados en poder reflexionar conjuntamente sobre nuestra tarea diaria, porque nos importa la educación. Quiero aprovechar esta reflexión para, como parte de ella, proponer debatir sobre dos aspectos que a mí me preocupan en este momento como profesional, dos temores: uno sería que estuviéramos más preocupados por lo que deben hacer los demás que por hablar de cómo hacer lo que está en nuestras manos. Otro sería que en el primer ciclo de educación infantil, en ocasiones, parezca que no se da la suficiente importancia a lo que es realmente trascendente en estos primeros años, parezca que «perdemos el norte».

**Elena Lobo**

Plantear la relación entre la calidez y la calidad me parece que responde a ambas cuestiones, nos permite revisar algunos aspectos que tienen que ver con nuestro trabajo educativo directo, y que en mi opinión son esenciales cuando el trabajo educativo se refiere a niños y niñas de cero a tres años.

**Es imprescindible atender las necesidades afectivas de los niños y niñas, saber ponerse en su lugar, identificarse con ellos, cultivar la empatía**

Para ello hay que dar importancia a las relaciones de apego, que no son exclusivas de la familia y están presentes también en la escuela. Valorar la importancia que tiene para los niños y niñas el establecimiento de una vinculación con sus educadores, de una relación personal significativa que es la primera condición de su bienestar emocional en la escuela, de la que depende su identidad, que está sustentada en la comunicación y que tiene un componente de dependencia afectiva que hay que saber comprender y atender.

Estas relaciones personales se cultivan en un medio, en un ambiente que tiene que saber proporcionar seguridad, no sólo por la presencia continuada de las educadoras de referencia sino también por una organización de la vida diaria sensata, previsible, regulada, gratificante, tranquila, divertida...

Para que niños tan pequeños disfruten de bienestar emocional es imprescindible que se sientan cuidados y satisfechos. El sueño, el cansancio, el hambre, el malestar físico o el miedo desbordan a los pequeños y les generan sentimientos de inseguridad y abandono. Creo que desde ningún planteamiento «pedagógico» es justificable dejar de atender las necesidades básicas, forzar los ritmos vitales, buscar la autonomía prematuramente y a toda costa.

Educar no significa no atender el llanto, las crisis y las situaciones más o menos conflictivas. No es verdad que «tienen que llorar». Y para sentirse feliz no basta con no llorar.

¿Estamos seguros de que los pequeños se sienten seguros, acogidos, cuidados, queridos?



### Entender qué es lo realmente importante para los niños de 0-3

El juego no tiene sólo un valor de aprendizaje. Sabemos que genera bienestar, que divertirse les hace felices.

Pero ¿se divierten realmente? ¿Cuánto tiempo juegan de verdad cada día? Hablamos de jugar tranquilamente, sin presiones. De poder elegir, dedicarse a lo que les interesa, a explorar y descubrir.

Desgraciadamente parece que se extiende la (vieja) opinión de que dejar jugar equivale a maleducar, a perder el tiempo, a no enseñar nada. Que sólo son valiosos los juegos con «apellido», con día y hora, y que estén previstos.

Tendríamos que saber no anteponer nuestros deseos o necesidades a los de los niños y niñas. Saber que las actividades más sofisticadas no son las más educativas, y que las situaciones que exigen muchos esfuerzos de adaptación no son las que posibilitan experiencias más enriquecedoras. Saber dar importancia a lo aparentemente «simple» como salir al aire libre (¿es una pérdida de tiempo poner abrigos?) o ser capaz de



organizar un medio en el que los niños puedan concentrarse en jugar sin tropiezos.

A veces preocupa demasiado que las familias «noten» que se trabaja, que se educa, y se emplea mucho tiempo en elaborar productos para mostrarlos.

Quizá se debería dedicar ese tiempo a los pequeños y buscar otras maneras de que las familias entren a formar parte de la escuela.

### **Sin las familias no hay calidez ni calidad**

Es evidente la importancia que tiene la presencia de la familia para hacer posible la adaptación de los pequeños a la escuela. Todos sabemos que las relaciones positivas entre «su» educadora y «su» familia son imprescindibles para el bienestar emocional de los niños y niñas.

Sin embargo la relación con las familias todavía me parece una asignatura pendiente. Se confunde con demasiada frecuencia la necesaria continuidad entre familia y escuela con una coherencia que sólo tiene una dirección: de la escuela a la familia. Se opina demasiado sobre lo que la familia hace o deja de hacer en lugar de pensar en qué se debe

*Las fotos que ilustran este artículo se han tratado a partir de originales de Oiartzungo Udal Ikastola Paztuergoa, de Oiartzun.*

hacer dentro de la escuela. Se mantienen actitudes de crítica y se desperdicia la posibilidad de ayudar. Se favorece la colaboración pero hay demasiadas normas y falta flexibilidad.

Recordemos algunos requisitos de las buenas relaciones: valorar, respetar y favorecer los vínculos afectivos, contar con la cultura y las costumbres familiares, proponerse la fluidez de la comunicación, informar mucho, evitar la competencia y la rivalidad, ganarse la confianza, comprender las dificultades, mantener la profesionalidad en los conflictos, favorecer la presencia de la familia en muchos momentos, que dispongan de un lugar para encontrarse, etc.

### **Para terminar**

Calidad tiene que ver con:

- Qué nos proponemos, qué priorizamos, a qué damos más importancia.
- Una organización... cálida.
- La importancia de las relaciones y de la comunicación.
- Comprender que las familias ¡son importantes para sus niños!

# Entrar en la escuela



Cecilia Orta, Arantza Osés

**Esta experiencia está realizada en la Escuela Infantil La Milagrosa de Pamplona. En este centro están escolarizados 28 niños y niñas de 4 a 10 meses en el mes de agosto, que es cuando comenzamos el curso escolar. El objetivo de este trabajo ha sido la realización de un panel documental para colocar en una de las dos aulas y la realización de un folleto informativo para entregar a las familias. En estos dos documentos hemos tratado de narrar el significado que tiene para los niños y niñas, para nosotras y para las familias entrar en la escuela. Los textos que, a continuación presentamos, son los que acompañan a las imágenes en este panel y folleto.**

Entrar en la escuela supone abrir un nuevo diálogo social entre niños, niñas, familias y educadoras.

Entrar en la escuela es un proceso que necesita crear confianza mutua. Confianza que se consigue a través del afecto, la disponibilidad, la complicidad y la comprensión recíproca.

Entrar en la escuela es descubrir, también, un lugar nuevo, acogedor y con muchas posibilidades: espacios, materiales, otros niños y niñas, otras personas adultas.

Entrar en la escuela representa para los niños activar un proceso de separación de su padre y de su madre: entender con felicidad un tiempo de ausencia. Es un momento delicado que las criaturas manifiestan

de múltiples formas. El llanto, entonces, también hace su aparición para expresar y resolver conflictos importantes. Nuestro deber es acompañar con serenidad y saber escuchar con empatía ese llanto justificado.

Entrar en la escuela supone respetar la identidad de cada niño o niña: su ritmo, su tiempo personal, sus diferencias.

Entrar en la escuela significa para el niño o la niña saber esperar con placidez el momento para descubrir todo lo que aquí pueden encontrar. Y supone, también, esperar con alegría a que su padre, madre, hermanos, abuelos o abuelas siempre lleguen a buscarles para volver a casa. Cada día.

En agosto de este año, mi hija empezó su escolarización en la Escuela Infantil Municipal La Milagrosa de Pamplona. Cada niño tiene un diario en el que le escriben las educadoras, y donde también le escribimos los padres, madres, abuelos, abuelas...

Para mí es una forma de expresar lo que veo y de dejar memoria de lo que acontece para que allí, para siempre, quede escrito lo que no quisiera olvidar.

Quiero recordar, ahora, y compartir –de este diario–, los primeros días de Alba en esta escuela, para valorar el trabajo que en este centro se hace.

### El primer día de Alba en la escuela

«El pasado día 16 empezaste la escuela. No te voy a negar que estaba un poco nerviosa. Eres una niña muy sociable, pero ¿cómo reaccionarías?»

Ese día me levanté más temprano de lo habitual con el fin de repasar que no se me olvidaba nada en tu mochila: tu ropita, tu *chupete*, el delfín con el que duermes todas la noches...

Tu hermano Ibai se empeñó en ir con nosotros, ¿sabes? Lo está pasando un poco mal porque se siente desplazado, pero te quiere con locura y él, como el hombrecito de la casa que es, quería conocer tu *cole* para darle su visto bueno.

Cuando llegamos, Arantza y Cecilia te estaban ya esperando. Os recibieron de forma muy prudente pues su deseo era interrumpir en vuestras vidas pausadamente hasta ganarse ese trocito de tu corazón.

La verdad es que se lo pusiste muy fácil, enseguida conectaste con ellas. Ellas, a ti, más fácil todavía, con qué dulzura te observaban intentando captar tu forma de ser y sentir.

Sé que vas a estar muy bien y que vas a aprender un montón de cosas con ellas y con tus compañeros. ¿Has visto como gatea ya Ariel?

Me da mucha tranquilidad el contacto tan abierto que tengo con Arantza y Cecilia y el cariño que me han demostrado el resto de personas que trabajan en el centro. Todavía no las conozco por su nombre, pero poco a poco lo iré haciendo.

Un beso, cariño mío.

*Rosabel* (madre de Alba, extraído de su diario<sup>1</sup>)

1. Cada niño y niña tienen un diario individual en la escuela, en el que le escribimos las educadoras, los padres, madres y otras personas de su entorno cercano.



«Sabemos que, en todo momento, estás en buenas manos y ello tranquiliza mucho, y hace tener menos dudas en estos comienzos.»

*Alberto,*  
padre de Irune

«Me encantó poder compartir esos primeros días a tu lado, y así conocer un poco más a tus profesoras, a tus *compis* y a los papás de éstos.»

*Laura,*  
madre de Joaquín

«Veo a Mikel feliz. Me gusta mucho la escuela porque hay un ambiente de confianza. Me gusta la libertad de poder entrar y salir como si estuviera en mi casa.»

*Eusebio,*  
abuelo de Mikel

# Olor a duende

Tenemos un Duende que personificamos como un Arquetipo de la juventud, la alegría, es el transgresor, el burlón.... Se llama el Duende del Globo.

Nos incita a explorar nuestro entorno inmediato, nos deja mensajes diversos sujetos en un globo.

Ésta es la experiencia vivida por un grupo de tres años en el primer trimestre. Nos incitó a explorar la escuela, a conocer los distintos espacios, personas del centro y a hacer *mejunjes*.

Para ello se sirvió del ¡olor!, a él no le podemos ver porque es invisible.

Un buen día uno de los maestros subía la escalera (estamos en la 1ª planta) y se encontró con un globo que tenía un mensaje, al cogerlo sintió que se desprendía un agradable olor a perfume.

**En la escuela tenemos un programa titulado: «Taller del Medio y Ritos de iniciación a la Naturaleza». La magia es uno de los aspectos de este taller, nos basamos en los personajes de la tradición oral milenaria: los cuentos de hadas, duendes, genios. Para los temas partimos de los que nos proporcionan los cuatro elementos: tierra, aire, fuego, agua...**

Todos olimos su mano y el globo, que tenía escrito: SEGUID EL OLOR DE LAS FLECHAS.

Nos asomamos y vimos que había flechas de papel, que nos indicaban un camino. Las fuimos oliendo, ¡toda la escalera tenía un olor perfumado que llenaba todo el ambiente!

Bajamos la escalera oliendo cada flecha y nos llevaron hasta el despacho de la escuela: allí teníamos que pedir el «Agua que arde».

**Lola Díaz**

La secretaria nos dijo que ella sabía dónde estaba. Nos llevó al botiquín y nos enteramos que el agua que arde se llama ¡alcohol! Nos dio mucha risa. Hicimos un gran corro todos sentados y vimos que es verdad: ¡arde! Sale fuego, tiene un bonito color azul y sentimos el olor que desprende al quemarse y.... aprendimos también que es algo muy peligroso con lo que no se puede jugar.

Al día siguiente cuando entramos a la escuela volvimos a sentir un rico olor en la escalera y había más flechas ¡Qué emoción! Las seguimos y nos llevaron al jardín de la escuela y nuestro jardinero nos leyó su flecha: tenemos que buscar las flores moradas y preguntar cómo se llaman. Son flores del romero, lo olemos, recogemos ramas y comprobamos que huele como el perfume del Duende



¿Qué podéis hacer con estas cosas para oler a duende?

En el rincón de la naturaleza, desmenuzamos, machacamos, cortamos y olimos el romero, lo metimos en el frasco del agua que arde y lo cerramos y lo tapamos dentro de una caja oscura. Lo dejamos descansar muchos días.

Y el resultado fue agua de romero para darse friegas, y dicen que con ella ¡crece el pelo!

Lo que sí sabemos es que tiene un fuerte ¡olor a Duende! ■

# ¡Menudo menú!

## Experiencias saludables en la escuela

**En el intento de dar respuesta a la demanda que llegaba desde el entorno, las autoras han pretendido que la alimentación salpicara todas las áreas para crear hábitos de vida saludable y dotar de estos contenidos a los niños y las niñas.**

**Isabel Márquez, Inmaculada Ruiz-Escribano**

¿Quién ha cocinado alguna vez en clase? Nosotras también.

Pero desde hace más de cuatro años nos planteamos que ese momento divertido de la receta lo íbamos a desarrollar hasta conseguir introducirlo en el currículo, para así dar respuesta a la demanda que nos llegaba desde nuestro entorno. Pretendíamos que la alimentación salpicara todas las áreas para crear hábitos de vida saludable y dotar de estos contenidos a los niños y niñas.

Por nuestra parte nos lanzamos a desarrollar un proyecto de innovación educativa titulado «Hábitos de vida saludable: Por una alimentación sana». Estamos en el año 2004. Y comenzamos a ordenar todas las ideas y actividades que andaban en el aire y que a ratitos íbamos desarrollando en el grupo.

*La celebración de los cumpleaños* con sus «chuches» y tartas prefabricadas fue nuestro primer caballo de batalla.

Propusimos a las familias que se vinieran a cocinar con nosotras y con los pequeños a la escuela un almuerzo que fuese divertido a la vez que saludable. Las primeras recetas las buscamos nosotras y a partir de ahí las familias nos enseñaron a cocinar; además de la tradicional tarta: Rollitos de salchicha, empanadas, bizcochos, galletas, canapés y sándwiches variados, macedonias, batidos, zumos, ensaladas...

Nos reunimos con los padres, madres, niñas y niños que celebran su cumpleaños y eligen la receta que quieren preparar para ese día. Las familias se encargan de traer los ingredientes necesarios y de estar en la escuela a primera hora de la mañana. A continuación se forman los grupos de cocina (6 o 7 niños por papá/mamá). Cocinamos, recogemos y almorzamos todos juntos.



Desde entonces hemos convertido este día del cumpleaños en una actividad con la que conseguimos que el pequeño conozca y manipule alimentos y utensilios de cocina que normalmente no utiliza, que se decida a probar nuevas comidas y que las familias se impliquen activamente en la vida del grupo, lo que ha mejorado nuestras relaciones.

Continuamos con *El día de la fruta* para mejorar la calidad de los almuerzos diarios. Le dedicamos toda la jornada. La fruta que traen los pequeños es partida y distribuida en bandejas por ellos mismos para ponerla en común. Este día los niños y niñas forman libremente grupos de distintas edades para almorzar, y eligen también el grupo-clase donde lo harán.



*Camisetas de frutas.*

*Cumpleaños con las familias.*

Después de almorzar mantenemos los grupos para el trabajo y el juego libre. La tarea de ese día siempre está relacionada con la fruta y el proyecto que en ese momento se esté llevando a cabo.

De esta manera damos protagonismo absoluto al hecho de almorzar de manera saludable. Llenamos de olores frescos la escuela; el espacio propio de cada grupo y los pasillos quedan adornados con una fiesta de bodegones, composiciones libres, frutas viajeras, abetos de Navidad con frutas brillantes... mil ideas muchas veces propuestas por las niñas y los niños. También pequeñas cosas para llevar a casa y mantener así el contacto con las familias.

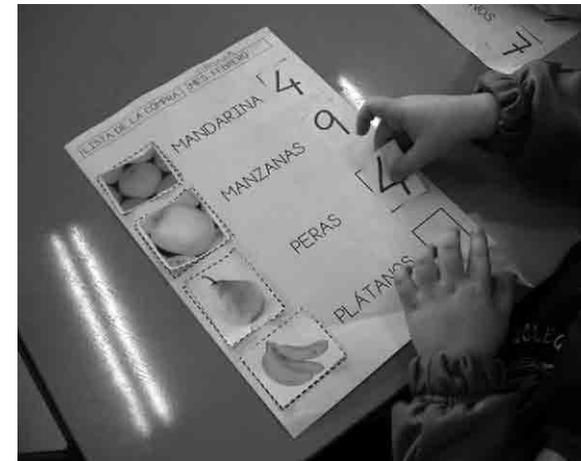
Con una de esas actividades estuvimos casi dos semanas. Volvíamos a la escuela después de Navidad y quisimos empezar con mucho *arte*. Los bodegones de Arianna Rosso que encontramos en Internet nos sirven de motivación para el día de la fruta. El trabajo plástico consiste en

reproducir el bodegón que más les guste con diversos materiales. Entonces las niñas y los niños nos sorprendieron con preguntas acerca del autor; claro, estaban acostumbrados a obras de pintores ya fallecidos de otras épocas, por lo que quisieron conocer más detalles de Arianna. ¿Cómo podíamos acceder a esta información? Le escribimos una carta entre todos y se la mandamos por e-mail.

Durante el curso 2005-06 fuimos dotando los espacios de cada grupo de horno eléctrico, nevera, batidora, exprimidor y otros utensilios de cocina. Las dos actividades que veníamos realizando se nos han quedado pequeñas, por lo que decidimos continuar con estas otras:

*Vamos a la frutería:* Proponemos a los niños y niñas que piensen lo que les gustaría comer para el próximo día de la fruta. Elaboramos la lista de la compra entre todos y un pequeño grupo sale acompañado de la maestra y un padre/madre a la frutería. Una vez en clase

*Lista de la compra.*



comprobamos la compra y las cantidades anotadas. Nos dimos cuenta de la cantidad de conceptos matemáticos que empezamos a trabajar por una cuestión muy sencilla: la necesidad. Es fácil comprar los cuatro melocotones que están anotados en la lista; pero ¿qué me decís de pedir sesenta fresas? Es que cada niño se come dos o tres, ¡pobre frutería! Y ¿Ocho melones? Es que son ocho los compañeros a los que les apetecía... Pues así, aprendimos otras formas de contar: el kilogramo. Aprendimos a partir, repartir y compartir, a prever necesidades y comprobar los aciertos y errores.

Inmersos en esta dinámica las niñas y los niños nos pedían más.

*Queremos jugar:* En las clases se empezaba a ver mucho movimiento por el rincón de la tienda y decidimos que era hora de ampliarlo. Con la socorrida masa de harina y sal nos surtimos de toda clase de frutas, las hacemos en



Carnaval

cantidades industriales para poder reponer aquellas que durante el juego no caen dentro de las bolsas de la compra. Las clasificamos, las etiquetamos, aprendemos las letras movidos por la necesidad de llamarlas por su nombre, alguien se equivoca al colocar los letreros y hay que revisarlos a ver qué pone...

Surge el esperado y divino conflicto de «yo iba primero y tú te has colado» Se les ocurre poner el turno: Tiras y tiras de papel continuo, hasta números nunca trabajados anteriormente en el grupo, preguntándose unos a otros qué número va después. Ya no podíamos parar y nos lanzamos con:

*Las verduras, esas grandes desconocidas:* Aparecen berenjenas, espinacas, pepinos, coliflores y demás hortalizas, pero cada vez hay menos caras arrugadas y ceños fruncidos.

Están los que se atreven a probarlas crudas y es curioso. Mandamos a casa a cada uno con una verdura distinta para que traigan información y

un trabajo plástico sobre ella. El libro de las verduras con esos deberes en familia ya está listo para disfrutarlo en la biblioteca, nos las sabemos todas.

Un observador nos informa de que las espinacas que trajo alguien están cambiando de color, también el pimiento. Les hacemos fotos durante varios días, hasta que se nos deshacen en las manos. Y ahí empezamos a trabajar secuencias temporales, ya no hace falta explicar qué pasa antes ni después, está bien claro.

Todo esto sucedía en febrero y por supuesto el *carnaval* de ese año se llenó de hortalizas. Ellas eran las protagonistas de las pócimas mágicas de tres brujas. Ocurrió que se juntaron con muchos brujitos y brujitas para contar cómo preparaban sus pócimas de verduras, cómo se fortalecían al beberlas y cómo escapaban de los constipados. Al final, terminaron almorzando todos juntos bocadillos vegetales con zumos de frutas.

Descubrimos que cuando conocemos alimentos nuevos y los saboreamos, olemos y tocamos nos atrevemos a probar otros. Y que podemos animar a más compañeros a que lo hagan, por eso pensamos en darle publicidad al asunto haciendo la competencia a los anuncios de la tele que nos ofrecen cualquier cosa para comer.

*Creamos nuestros propios anuncios:* Grandes carteles informativos sobre las ventajas de comer naranjas, la fuerza de las espinacas, qué rico un buen sofrito, en la mesa siempre berenjena, y encima aprendiendo a hacer sonetos.

Llegamos al curso pasado pensando en cómo seguir exprimiendo el jugo a tantas ideas y no hay nada mejor que dejar la puerta de la clase abierta para que entren las propuestas.

*Aprendemos y cocinamos con los mayores:* Es habitual encontrarnos con la nariz pegada a la puerta de las clases de infantil a todo el que anda por el pasillo, y algo nos dice que no es



sólo por la ternura que desprenden los pequeños. Más de una vez los mayores nos han pedido un trozo de lo que estábamos cocinando para un cumpleaños o alguna fiesta y es eso lo que nos dio nuevas ideas.

Quisimos aprender qué es lo que pasa después de comer, el proceso de la digestión. Grabamos en vídeo las ideas previas para ver qué sabían los pequeños. Entonces propusi-

mos a los chicos y chicas de 3° de la E.S.O. que explicaran a su manera qué es eso de la digestión. Estos montaron un cuento con marionetas, un power point, fabricaron a un tal Juanito que comía y hacía caca y nos enseñaron el rap de la digestión (letra y música original), fue increíble. Tras varias sesiones volvimos a sacar la cámara de vídeo y ver lo que sabían nos dejó gratamente sorprendidas.

*Trabajando con los chicos y chicas de la E.S.O*

Dado que llevábamos un trimestre conviviendo con los mayores, costaba despedirlos. En esos momentos ellos estaban estudiando la cultura árabe y nos propusieron enseñarnos a cocinar un plato típico. Preparamos y almorzamos juntos cus-cús con verduras y kebab con pollo, (algunos padres y madres se hubiesen sorprendido de ver a sus chicos y chicas cocinando, limpiando y cuidando de los más pequeños tal y como lo hicieron). Lo que aprendimos estuvo bien pero lo que se nos quedó grabado fue el ambiente creado entre nosotros, niños, adolescentes, maestras y maestros disfrutando de estar en la escuela.

Todas estas vivencias y las que faltan son las que nos hacen querer seguir trabajando. Da igual el contenido, el objetivo, el criterio que cada uno elija, lo importante es que ayude a acompañarnos en nuestro aprendizaje. Nosotras en esta ocasión hemos decidido hacerlo alrededor de la mesa, puesto que hoy por hoy muchos momentos felices los celebramos comiendo con los que más queremos, pero estamos seguras de que seguiremos aprendiendo y compartiendo a través de las mil y una opciones que tenemos a nuestro alrededor y, si miramos, un poco más lejos. ■

Ya tenemos los **libros**, ahora sólo necesitamos  
un **lector**

o una **lectora**

**Esta experiencia se desarrolla en el C.E.I.P. Francisco de Goya de Almería. Se lleva a cabo con los niños y niñas de 3 años y los de 1º de Primaria. La experiencia consiste en la lectura de cuentos a los niños y niñas de 3 años por parte de los de 1º de Primaria.**

Esta experiencia lectora surgió al finalizar el curso 2006-2007 y fue tomando forma durante el siguiente curso escolar.

Como maestra del grupo de niños y niñas que ya estaban en 1º de Primaria, sentía que había que seguir la labor realizada durante los tres años de Infantil, quizás porque me costaba desligarme de ellos, sabiendo cuántas cosas hubiéramos seguido haciendo.

Cuando por el mes de mayo y junio me empezaba a despedir de ellos, les repetí una y cien veces lo contenta que estaba por su esfuerzo, sus ganas y su entusiasmo en el campo de la lectura y la escritura.

Ellos me dieron la idea: El año que viene preguntaré a vuestro maestro o vuestra maestra por vosotros, y algún día vendré para ver cómo leéis, les dije. Nosotros también podemos ir a tu clase, me dijeron.

Durante el verano decidí que los niños y niñas de 1º podrían venir como lectores y lectoras a las clases de Infantil.

**Carmen María Contreras, Rosalía Villegas**

Empezó el curso, pero teníamos que darnos un tiempo: los niños y niñas de mi grupo anterior, tenían que adaptarse al nuevo ritmo de trabajo y a su nueva maestra. Y yo tenía que adaptarme al nuevo grupo de niños y niñas que comenzaban su andadura por primera vez en la vida escolar.

Terminando el primer trimestre, le hablé de mi idea a Encarni, la maestra de 1º B. Le pareció estupendo y decidimos comenzar en el trimestre siguiente.

Los objetivos que pretendíamos alcanzar con esta experiencia eran los siguientes:

- Aumentar la expresión oral con un vocabulario amplio.
- Fomentar la creatividad de los niños y niñas.
- Acercar al niño y a la niña a la lectura.
- Potenciar el interés y el deseo hacia los libros y las historias que contienen.
- Desarrollar hábitos lectores.
- Establecer un nexo entre la educación infantil y primaria.

**Desarrollo de la experiencia**

Para trabajar cada cuento, primero hay un tiempo de preparación, después sigue la lectura propiamente dicha y por último las actividades de consolidación y comprensión de la lectura.

En cuanto a la preparación, la maestra de infantil de 3 años, se encarga de seleccionar el cuento, teniendo en cuenta: extrema sencillez y linealidad en la narración, un reducido número de personajes que estén nítidamente caracterizados; gracia, frescura, riqueza del lenguaje y con referencias a la experiencia concreta; situaciones no familiares, historias que estimulen siempre la imaginación y que encierren algún valor o algún mensaje de amistad, convivencia, etc.

Una vez seleccionado el cuento, se informa de quiénes van a ser los lectores y lectoras de la semana y se elige la extensión, se adapta el tipo de letra al nivel de los niños y niñas que van a venir a la clase a aprender el cuento (tres niños y niñas de 1º de Primaria) y se descompone el cuento en tres partes (una para cada niño o niña). La intención es que todos los niños y niñas de 1º puedan participar como lectores y lectoras.

Posteriormente los niños y niñas de primaria trabajan en sus clases el cuento con ayuda de su maestra. Trabajan aspectos como la vocalización, los cambios en el tono de voz, la comprensión del texto, etc. Los narradores deben de asimilar el relato para poder contarlos, deben de conocerlo perfectamente antes de difundirlo. Los niños y niñas tienen una semana para preparar el cuento.

Una vez transcurrida la semana, visitan a los grupos de 3 años para leer el cuento. A la hora de contar el cuento, debemos asegurarnos de que los niños y niñas estén colocados en las mejores condiciones (semicírculo) y de que haya silencio antes de comenzar el relato. Primero lo hacen en una clase y después en la otra. Se optó por hacerlo de esta forma (y no juntar los dos grupos de 3 años), porque los lectores son muy pequeños aún y los cuentos se escucharían y trabajarían mejor por separado. La maestra de infantil realiza una breve introducción para preparar el ánimo y facilitar la comprensión, da algunas notas del contexto, etc. Se realizan algunas estrategias de anticipación, que son estrategias de lectura, realizando hipótesis sobre el tema del cuento, los lugares, etc., en función del título, las ilustraciones... (Solé, 1992).



Durante la narración del cuento la maestra de infantil va mostrando imágenes sobre el cuento que apoyan su lectura y va explicando su contenido para hacerlo más comprensivo.

Tras finalizar la lectura se hacen preguntas alusivas al cuento y un pequeño debate entre todos para ver si les ha gustado, qué es lo que más le ha gustado, qué mensaje podemos sacar del cuento, etc.

Se hacen fotos del grupo de 3 años con los tres lectores. Por último los lectores y lectoras reciben un pequeño recuerdo de agradecimiento por su paso como lectores y lectoras por los grupos de infantil. Es una tarjeta elaborada por la maestra de infantil, que incluye el cuento completo que han leído, para que lo tengan de recuerdo.

Una vez que se despiden los niños y niñas de primaria, los niños y niñas de infantil son los ilustradores del relato, realizan un dibujo de lo

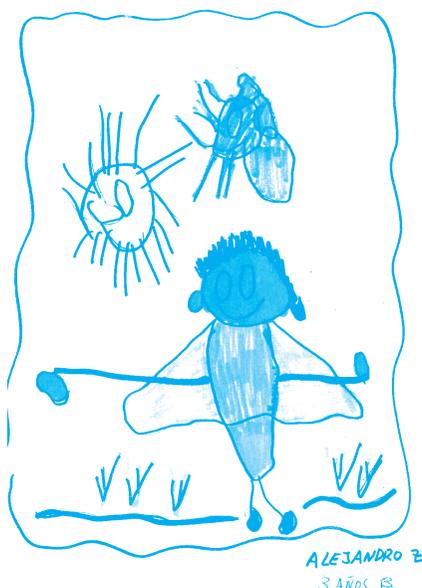
que más les ha gustado del cuento que acaban de escuchar.

Todo este trabajo culmina con la elaboración de un cuaderno (que podrán llevar a casa, ponerlo en la biblioteca de la clase o incluso pasarlo por las clases para que los demás niños y niñas del centro puedan verlo) en el que aparecen los cuentos, con dibujos sobre el cuento, elaborados por los niños y niñas de 3 años, también aparecen fotos y los mensajes que les ha aportado cada cuento.

Los niños y niñas de Primaria también consolidan todo este trabajo elaborando en su clase, por grupos, la reescritura de

los cuentos que han leído. Estos cuentos se encuadernan y pasan a la biblioteca de la clase y de la escuela.

CUENTO: EL SOL Y EL VIENTO



## Evaluación

La evaluación la realizan los propios niños y niñas.

Para los niños y niñas de infantil, se cuelgan en el corcho de la asamblea unas imágenes de todos los cuentos leídos. La maestra les hace preguntas para recordar los cuentos, como por ejemplo: ¿Qué cuento te gustó más?, ¿qué fue lo que más te gustó del cuento?, etc. En una hoja de registro, con la foto de cada niño y niña, se va recogiendo todo lo que dicen. De esta forma, la maestra va evaluando la actividad.

Por otra parte los niños y niñas de primero, realizan en sus clases un cuestionario individual con preguntas como: ¿Qué cuento leíste tú?, ¿qué compañeros leyeron contigo?, ¿qué has aprendido con el cuento que has leído?, ¿te ha gustado leerle cuentos a los niños y niñas de infantil?, ¿Por qué?... Con estos cuestionarios se analiza cómo han vivido los niños y niñas de primero esta experiencia.

## Conclusión

Esta experiencia se utiliza como estrategia de animación a la lectura. La experiencia de escuchar un cuento desarrollada por los niños y niñas de infantil es paralela a la actividad lectora llevada a cabo por los niños y niñas de primaria, que encuentren sentido a la lectura en voz alta y a su buena preparación.

Nos parece positiva, por lo tanto, para ambos niveles.

Se entusiasmaron mucho con la actividad desde el primer día y para mí fue sorprendente escucharles leer con esa claridad, seguridad y entonación.

Mi agradecimiento es para Encarni por su trabajo y colaboración, para los niños y las niñas que han leído con entusiasmo, han sabido transmitirlo, y para Carmen, que ha elegido esta experiencia para darla a conocer y le ha otorgado así un reconocimiento quizás inmerecido.

Yo me siento recompensada doblemente, por la presencia de los niños y las niñas de mi grupo anterior, y, sobre todo, porque no me equivoqué al escoger los lectores y lectoras que necesitaba para leer los cuentos. Gracias. ■



# El grupo, un espacio para la autonomía

**La autonomía junto a la socialización son dos objetivos principales de la Educación Infantil aunque, en realidad, son las dos caras de la misma moneda, ya que somos autónomos dentro de un contexto social. En este artículo se describe la complejidad de propiciar la autonomía en la escuela 3-6 y los cambios metodológicos que ello implica.**

**Cristóbal Gómez**

Dice Tonucci que el aprendizaje se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala. Creemos que es imposible determinar el iti-

nerario exacto de adquisición de los aprendizajes necesarios para una buena educación. Parece que la incertidumbre reina sobre las cabezas y los corazones de los educadores, hoy más que nunca, que no sabemos demasiado de los mecanismos concretos del aprendizaje y que cada individuo tiene características específicas muy difíciles de vislumbrar. Pero hemos avanzado mucho en la comprensión de la complejidad educativa. Ya sabemos que la letra con sangre no entra, que el que bien te quiere no te hace llorar, que el ser

que la cultura enseña más que sofisticados programas de reeducación individualizados, que todos somos diferentes y que esa diferencia puede ser una riqueza...

La crítica a una antigua concepción educativa siempre nos deja en la incertidumbre de lo nuevo. Pero vamos sabiendo algunas posibilidades de la educación del presente. Creemos que educan los contextos culturales y educativos, que el ser humano construye sus conocimientos de forma activa, que la estabilidad

humano es algo más que un animal de costumbres, que es saludable la convivencia entre niños y niñas, que los hombre también lloran y tienen sentimientos,

emocional es imprescindible, que los primeros hábitos son determinantes, que los ambientes con un rico lenguaje son importantes, que la inteligencia y los sentimientos deben de ir de la mano, que los educadores con personalidades equilibradas son imprescindibles, que las relaciones saludables con los iguales son necesarias, que el juego es el principal elemento de aprendizaje de las primeras edades, que los educadores debemos ser facilitadores del aprendizaje y generadores de autonomía y responsabilidad y que la relación con las familias es muy necesaria. Es por ello que debemos organizar clases vitales, con ambientes culturalmente ricos, donde se produzcan interacciones entre iguales de forma natural, donde el juego esté a la orden del día y donde los sentimientos estén a flor de piel.

## Autonomía

Ser autónomo es sentirse independiente para cubrir las necesidades básicas, tanto físicas, sociales, afectivas, intelectuales y morales, a fin de desarrollar una personalidad estable y equilibrada. El desarrollo de la autonomía en todos estos ámbitos es lo que va forjando nuestra identidad.

La autonomía no es un conjunto de hábitos sino un proceso de desarrollo de la personalidad, una capacidad de sentirse emocionalmente estable sin la presencia necesaria de los seres queridos, o mejor, con la convicción de que los seres queridos existen sin que estén materialmente a la vista. Tiene que ver con la seguridad en sí mismo, con la aceptación de normas, con la capacidad de frustración y con la responsabilidad.

Existe un continuo en el desarrollo de la autonomía, una serie de etapas por las que vamos pasando, aunque no todos al mismo tiempo ni de la misma manera. Desde que un niño o una niña llega a la clase en brazos de su madre y llora la separación, pasando por una dependencia excesiva del maestro una vez superada la separación de la madre, siguiendo con una separación paulatina del maestro y la aceptación de relaciones con los iguales, hasta llegar a tener iniciativas propias en la realización de actividades, va un proceso largo que es necesario conquistar lentamente, sin prisas y con mucha seguridad. Exigir a todos un mismo nivel de autonomía provoca desajustes en los que tienen menos capacidad. Muchos mutismos selectivos, timidez excesiva, etc.,

pueden emerger con una demanda abusiva de autonomía a los niños y niñas que están aún en las primeras etapas de su desarrollo y no poseen la capacidad de separarse y nadar en solitario en el mundo. Es necesario que la familia ayude en esta liberación de la dependencia excesiva. Es imprescindible que exista un deseo de la madre y del padre de que sus vástagos vuelen solos. Y para ello es importante que comiencen a decirles «no» cuando sus demandas no sean lógicas, cuando el deseo es desmesurado, cuando no existe ningún autocontrol. Y, a la vez, es necesario amarles en todo momento, mimarlos, valorarlos y darles seguridad en cada conquista, en cada aprendizaje. Ésta es la forma de dar seguridad y potenciar la autonomía de los niños y niñas en los primeros años de vida.

**La autonomía física**, la desarrollamos en la clase cuando dejamos que se vistan solos, tomen el desayuno, se laven o hagan de forma independiente sus necesidades. Pero no podemos tratar estas cuestiones en una programación exhaustiva de hábitos rutinizados como ocurre en muchas prácticas actuales. Una compañera me dijo: «Yo el primer día los enseño a ir al váter y a limpiarse y el que no aprenda es problema suyo o de su familia». No todo el mundo está en el mismo nivel de autonomía. Es necesario dar

tiempos a cada cual para que vayan conquistando sus capacidades. Otras veces se zanja el tema con una respetuosa carta a las familias en la que se insta a que enseñen a sus hijos los hábitos diarios y así eludimos nuestra responsabilidad.

En nuestros grupos propiciamos la autonomía de los hábitos cotidianos diariamente, desde que entran por la puerta hasta que salen, pero es en el tiempo libre de actividades por rincones cuando más posibilidades hay. En este tiempo dejamos que libremente decidan cuando quieren desayunar. Dejar que tomen la iniciativa para comer es darles la posibilidad de oír sus cuerpos cuando tienen hambre, es decir, escuchar el deseo. Coger la mochila, sacar el desayuno, llevarlo a la mesa, abrir el zumo o el batido, quitar el papel del bocadillo, tirar la basura, decidir cuándo no tenemos más ganas, guardar lo que nos sobra, etc. Son procesos que no debemos de evitar, porque son educativos, porque nos habilitan en destrezas, porque nos otorgan seguridad y autoestima, porque nos hacen independientes y autónomos.



Para beber agua tenemos botellas o vasos disponibles para cuando tienen sed. Desarrollamos el deseo de beber que no es igual que el hábito. No a una hora determinada sino cuando tenemos sed, cuando sentimos la sensación, cuando oímos la voz de nuestro cuerpo. Y buscamos nuestro nombre en las botellas o en los vasos y aprendemos a leer de forma funcional y significativa.

Cuando es la hora del patio, todos juntos en la asamblea miramos por la ventana y vemos si hace sol o frío, y tomamos conciencia de la ropa que llevamos, si tendremos suficiente, si pasaremos calor. Las familias, en un intento de protegerlos, a veces los visten excesivamente, sin dejarles sentir la sensación de frío o calor y de tomar decisiones. Es necesario plantear esta necesidad de autonomía para que se lleven a cabo en el hogar.

**La autonomía social** es compleja y depende de múltiples factores personales, emocionales y de seguridad, por lo que hay que ser cautos en los primeros días, en la conquista de los patios de recreo, en las actividades en gran grupo, etc. Crear tiempos libres en la metodología de clase y espacios diferenciados con múltiples actividades son requisitos imprescindibles para esta conquista. La posibilidad de trabajar diariamente en rincones de forma libre nos posibilita, además del aprendizaje de las diferentes actividades que realicemos, conocer a los demás, establecer relaciones afectivas, mostrarnos como personas frente a los iguales, tomar conciencia de nuestras posibilidades y límites.

El patio es el afuera, el espacio abierto, y por tanto un lugar por conquistar. Es necesario no forzar la conquista afectiva de nuevos lugares, dejar tiempo. Cuando vienen a la escuela con tres años, primero se sienten seguros en clase y más tarde en el patio. Es necesario tener paciencia, estar presentes para que el desarrollo de la autonomía se haga con la seguridad necesaria. A veces, he dejado en los primeros días a algunos dentro de la clase porque les producía ansiedad salir fuera. En el patio, la conquista del espacio exterior y de los compañeros se realiza acompañándolos con la mirada. «Mira maestro lo que hago» es la frase más oída en el patio. En realidad están diciendo: «Estoy conquistando mi autonomía pero necesito que me des seguridad con tu mirada». Quizás en el patio no es tan necesario estar jugando con ellos como mirar mientras juegan unos con otros, acompañando sus logros y asegurando sus conquistas.

**Ser autónomo intelectualmente** es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida pero que debemos comenzar en estas edades, cuando dejamos que los niños y niñas se expresen libremente, que hablen de lo que saben, de lo que piensan, de lo que sienten. La asamblea diaria es el lugar por antonomasia para trabajar la inteligencia, porque como dice Bruner (1997), la inteligencia es pasearse por los esquemas cognitivos de los demás, y en asamblea, oímos a los compañeros y aprendemos sus formas de razonar y, por comparación, las nuestras. En nuestro grupo siempre que levantaba la mano José Antonio, dicen los demás: «ya va a hablar de coches, siempre habla de coches».

**Trabajar por proyecto** es la mejor forma de desarrollar la autonomía intelectual porque partimos de las ideas previas, de lo que cada uno sabe; aprendemos a buscar información, en la casa, en la biblioteca, discutimos sobre nuestras hipótesis sobre algún tema y aprendemos a valorar nuestros pensamientos y nuestras posibilidades de conocimiento.

Pero desarrollamos también la autonomía intelectual cuando dejamos trabajar libremente por rincones, ya que cada cual se siente seguro de experimentar en soledad o en pequeño grupo con las múltiples actividades que se les ofrece.

Ser autónomo es también una capacidad para el aprendizaje. Porque aprender significa asumir que no se sabe, tener capacidad de frustración, enfrentarse a lo desconocido y desarrollar el esfuerzo y la voluntad para conquistarlo.

**La autonomía emocional** es quizás la más determinante para convertirnos en personas independientes. Parece que comenzamos a ser autónomos cuando los progenitores nos señalan como alguien diferente a ellos. Y esto comienza con la negación de parte del deseo. El niño despliega un sinnúmero de manifestaciones para desarrollar su autonomía y su identidad. Es la etapa del no. Dice Françoise Dolto que primero se aprende a decir No, luego Yo y más tarde a decir Sí (Liaudet, 2000). Este es el camino hacia la autonomía y el desarrollo de la identidad. Los niños y niñas con menos capacidad de autonomía de mi clase son los que, por distintos motivos, no escuchan la palabra «No» de sus padres.





Esta negación del puro deseo es el comienzo de la socialización, de la aceptación de las normas sociales, de la búsqueda de amistades fuera de la familia. Crear identidad es poner resistencia para poder separarse, ser otra persona distinta de los progenitores o de los maestros. La sumisión total, el buen comportamiento absoluto es síntoma de poca salud mental.

La identidad de un individuo se desarrolla cuando otro se sitúa fuera de la zona de control del sujeto. El «Yo» se intensifica cuando encuentra este límite.

Desde esta concepción, observamos la falta de límites de los niños de hoy, no como una falta de disciplina sino como una dificultad en la construcción del yo, como analiza y estudia Winnicott en *Realidad y juego*.

truir la deseada autonomía emocional.

**La autonomía moral** se conjuga con «deseo» y con «responsabilidad». Autonomía moral es ejercer el deseo, respetando los de los demás y asumiendo la responsabilidad de lo que se hace. Pero antes de nada es necesario conocer los propios deseos y saber si dependen de nosotros. Porque de no ser así estaremos fracasando en su consecución. Hace casi 2000 años que dijo Epicteto: «No pidas que las cosas lleguen como tú las deseas sino deséalas tal como lleguen, y prosperarás siempre». (Aforismo 8, Desear, El manual de Epicteto). Es necesario establecer normas de comportamientos en el grupo y evaluar, entre todos, su necesidad y cumplimiento.

Es necesario diferenciar la autonomía física como capacidad, lo que cada uno es capaz de hacer en un momento determinado, con la necesidad de relación afectiva que puede establecerse entre el adulto y el niño a la hora de ayudarlo a subirle el pantalón o limpiarle el culo. La conquista de la autonomía no está reñida con una relación cálida de ayuda cuando sea necesario y, a su vez, las relaciones de cariño necesitan a veces de un límite que ayude a cons-

En el proceso de desarrollo de la autonomía no se trata de adquirir conocimientos o de practicar hábitos sino de crear conciencia sobre nuestras posibilidades de hacer las cosas. Qué podemos hacer, cómo hacerlo, qué consecuencias tiene, qué deseamos, qué desean los demás, cómo articular los distintos deseos... Pero nuestros deseos también se conjugan con nuestros deberes. Dice Nietzsche que «Nuestros deberes no son otra cosa que los derechos que los demás tienen sobre nosotros» (Aurora, aforismo 112).

En nuestra metodología planteamos situaciones en las que aparecen de forma natural los conflictos entre derechos y deseos individuales. Creemos que la construcción de normas de convivencia a partir de conflictos reales, mediante tratamiento en grupo, es la mejor forma de desarrollar en la capacidad moral en los niños y niñas y, como consecuencia, su autonomía. ■

#### Bibliografía

- BRUNER, J: *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- DIEZ NAVARRO, M.<sup>a</sup> C.: *El piso de abajo de la escuela*. Barcelona: Graó, 2002.
- GOMEZ MAYORGA, C.: *Atando sentimientos con palabras*. Sevilla: Ediciones M.C.E.P., 2004.
- LIAUDET, Jean-Claude: *Dolto para padres*. Barcelona: Plaza y Janés Editores, 2000.
- TONNUCCI, F.: *A los tres años se investiga*. Barcelona: Avance, 1986.
- WINNICOTT, D. W.: *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa, 1996.

# Por qué decir **no**

## a las niñas y los niños

**Poner límite a la exigencia, inicialmente insaciable, de los niños y las niñas es una necesidad imperiosa para su buen crecimiento y para una relación sana con los demás.**

**Pablo García Túnez**

La experiencia nos demuestra que muchos padres (madres y padres) tienen una gran dificultad

para decir «no» a sus hijos. No hace mucho, la madre de un niño señalado como «hiperactivo», me decía compungida: «Se me parte el alma cuando tengo que negarle algo a mi hijo. Bastantes penurias pasé yo. Pobrecitos mis padres que no pudieron darme todo lo que ellos hubieran querido».

Cuando un adulto, especialmente una madre o un padre, pero también con frecuencia, los educadores, se ve interpelado por la demanda de un niño, es muy normal que reviva, de manera consciente o inconsciente, sus recuerdos infantiles, sus vivencias, el recuerdo de sus padres.

cia. Nuestra infancia real o imaginada; nuestros padres deseados o temidos. Ésta es una de las razones que pueden hacer difícil negar algo a los niños, en definitiva, ponerle límites a sus demandas y exigencias.

Sin embargo, poner límite a la exigencia, inicialmente insaciable, de los niños es una necesidad imperiosa para su buen crecimiento y para una relación sana con los demás.

La frustración de la omnipotencia infantil es un elemento insustituible para su adecuada estructuración psíquica. Por tanto, decir «no» a un niño cuando es necesario, no sólo es una acción inevitable para la buena educación, sino

Nuestra relación con los niños y niñas nos somete a un continuo revivir nuestra infan-

que es imprescindible para su organización mental, para el desarrollo de una personalidad equilibrada.

La conciencia de nuestra unidad como individuos, el sentimiento profundo de ser un sujeto, sólo puede adquirirse cuando se toma conciencia de los propios límites. Pero nuestros límites son marcados por los demás. Sólo reconociendo a los otros como sujetos, somos plenamente conscientes de nuestra propia subjetividad.

El niño nace con un rudimentario yo. Pero es un yo que, encerrando en sí potencialidades básicas para la unidad psíquica y para la relación con los demás, está, sin embargo a medio desarrollar, como lo está su cerebro y muchas de sus capacidades físicas y mentales.

Sabemos que, en la crianza de los niños, hay dos pilares básicos sobre los que se asienta el

desarrollo psicológico: el amor y los límites. El amor será el motor de los cuidados, de la presencia, del estímulo, de las atenciones. Los límites que, en definitiva, son otra forma de expresar el amor, representan la realidad, la existencia del otro, de los otros. Escuchar a alguien que nos dice «no», es una constatación contundente de que somos seres limitados.

La aceptación progresiva de los límites deshace la fantasía de omnipotencia que el niño pudo albergar en las primeras etapas de la vida. Esta vivencia de omnipotencia, esta sensación de tener el mundo a sus pies, fue muy necesaria para generar en el niño el sentimiento de autovalía, la seguridad de ser digno de ser amado, de poder confiar en el mundo. Y sólo sobre esta confianza básica puede el niño integrar de manera positiva los límites que la realidad impone y cuyo establecimiento de manera firme y estable deben asumir como tarea padres y educadores.

### ¿Por qué es necesario decir «no»?

Aunque ya queda dicho sintéticamente, podemos aclararlo un poco más, desarrollando brevemente alguna de las razones que hacen imprescindible el establecimiento de límites en la educación de los niños.

#### *Un motor del desarrollo*

La necesidad primero y después el deseo, es el motor de todo el desarrollo. Pero sólo puede desearse algo cuando no se tiene. Cuando se echa de menos. Es decir, cuando

no se tiene, pero, por alguna experiencia previa, por algún sueño, vislumbramos que lo podemos tener. Cuando deseamos algo, ponemos en marcha estrategias de todo tipo para obtenerlo.

Es la ausencia del objeto lo que proporciona al niño la posibilidad de buscarlo. Pero no cualquier ausencia ni en cualquier momento<sup>1</sup>. Para que el niño ponga en marcha estrategias, tanto físicas como mentales, para buscar el objeto desaparecido, es necesario que su experiencia le haya permitido elaborar una somera imagen de él y lo haya hecho deseable. Piaget explica cómo el niño puede buscar la pelota que se ha escondido detrás de un mueble, porque ya tiene en su memoria una imagen, aunque sea imprecisa, de ella<sup>2</sup>.

La ausencia breve del objeto, la desaparición momentánea de la «madre», potencia en el niño su capacidad de recordarla, incluso su capacidad de llamarla o de buscarla. La ausencia precavida y dosificada es en definitiva motor del desarrollo del lenguaje, de la psicomotricidad, de los afectos. Esta ausencia es tan importante como la presencia para el desarrollo del niño. Dicho de otro modo, es tan importante decir sí como decir no. Ayudamos tanto al niño cuando le negamos algo como cuando se lo damos. Eso sí, es preciso evitar que el «sí» y el «no» dependa exclusivamente de nuestro arbitrio, de nuestro estado de ánimo, ignorando las necesidades del niño, es decir, negándolo como sujeto. Los adultos, padres y educadores, no estamos completamente inmunizados frente a nuestros deseos caprichosos de omnipotencia infantil.

#### *Reforzando la propia identidad*

Al principio, el niño, conforme va descubriendo el mundo, tiene una gran avidez: todo lo quiere, todo le interesa, todo quiere atrapar y, a ser posible, inmediatamente. Tanto y tan inmediatamente que, si algo se demora, puede perder completamente el interés o, por el contrario, provocarle una desproporcionada rabia. Por otro lado, si ya ha conseguido varias cosas en sus manos y se le ofrecen más, pronto dejará caer algunas para tomar otras. Con frecuencia los objetos se hacen intercambiables, porque lo importante es conseguirlos. Su atención y sus demandas se dirigen en múltiples direcciones. Sin embargo, a pesar de esta dispersión, a pesar de este desmembramiento y falta de orientación aparente, el niño muy pronto manifestará preferencias y rechazos. Muy pronto descubriremos en él una tendencia a la unidad psíquica, a la constitución de un yo cada vez más maduro y estable.

Cuando a un niño se le da todo lo que pide y en cualquier momento, no sólo impedimos que desarrolle su deseo, sino que colaboramos a una cierta confusión y dispersión en sus tendencias evolutivas, de tal modo que, en cierto sentido, debilitamos su propia identidad o contribuimos a configurar una personalidad dependiente y voluble. Es importante, por tanto, estar atentos a las necesidades del niño para ayudarlo a construir sus tendencias, sus preferencias, su propia identidad en la medida en que vemos que éstas apuntan hacia un desarrollo sano, aportándole espacios y medios, pero sin suplantar sus necesarios esfuerzos.



Y es importante ayudarlo a seleccionar estímulos y objetivos, evitándole una excesiva dispersión que puede colaborar a convertirlo en una persona insegura e inconstante.

Poner límites a un niño es señalarle los contornos de su personalidad, es reforzar su propia identidad<sup>3</sup>.

#### *El sentimiento de posesión*

Hay una primera posición en el desarrollo psíquico de un niño en la que, a pesar de contar éste con un yo rudimentario, existe una fusión tal con el objeto primario, es decir, con la «madre», que es como si los límites de las identidades, del sujeto y el objeto, estuvieran algo difuminados. Esta posición narcisista se traduce pronto en una sensación de posesión<sup>4</sup>.

Si el otro está permanentemente a mi servicio, hasta el punto de adelantarse y adivinar mis necesidades, puede que no sea una extensión de mí mismo, pero evidentemente es algo que me pertenece. Alguien que siempre e inmediatamente atiende mis peticiones, es

alguien cuya existencia tiene como objeto servirme, alguien a quien poseo, a quien difícilmente puedo atribuir sentimientos y deseos propios que no estén en directa relación conmigo.

Ya he comentado en otros sitios que, como señalan importantes estudiosos del desarrollo emocional, este sentimiento, esta vivencia primitiva de posesión absoluta del otro, cumple una función indispensable en el desarrollo psicológico sano, sin embargo, es igualmente indispensable que sea frustrada progresiva, pero firmemente. Conocemos la intolerancia a la frustración que presentan los niños a los que no se ha acostumbrado en su debido momento a recibir un *no* como respuesta. Sabemos los estragos, a veces trágicos, que en la edad adulta pueden derivarse de una educación sin límites al sentido de posesión. El sentido de posesión como el sentido de pertenencia son importantes para la vida, pero es imprescindible matizarlos, de lo contrario, pueden suponer un grave impedimento para las relaciones humanas.

#### **Pero ¿Por qué nos cuesta tanto decir *no* a los niños?**

Podemos examinar algunas de las razones por las que padres y, a veces también, profesionales de la Educación, tienen tanta dificultad para negar algo a los niños<sup>5</sup>.

#### *¿Miedo a perder el cariño?*

Por una serie de razones que es imposible analizar aquí, a veces los adultos que cuidan de los niños y, de manera muy especial, los padres, pueden sentir miedo a perder su cariño. Algo les hace sentir que el amor de padres a hijos es algo completamente garantizado y que, sin embargo, el de los hijos hacia los padres hay que alimentarlo constantemente por temor a perderlo. Posiblemente haya algo de cierto en esto, ya que finalmente, la definitiva devolución del afecto recibido de los padres se hace hacia los propios hijos. Es algo transgeneracional: El amor que nos dan nuestros padres es una herencia que después pasará a nuestros hijos.

Pero el error consiste en pensar que dando muchas cosas, no negando nada, satisfacemos esa necesidad afectiva y garantizamos su reciprocidad. Es muy posible que, cuando negamos a un niño algo, cuando lo mandamos a la cama a su hora, cuando lo reprendemos por la trasgresión de una norma, éste nos diga: *ya no te quiero*. Ésa es la «gran amenaza» que en la inmensa mayoría de las madres y los padres sólo despierta un sentimiento de ternura. Sin embargo, en determinadas circunstancias, es

posible que un pequeño escalofrío de inseguridad pueda sacudirnos en ese momento, aunque sabemos perfectamente que no existe ese riesgo, sabemos que, si la actitud del adulto es razonable, el niño terminará por comprender e integrará poco a poco las pautas de comportamiento más socializadas y aprenderá a soportar las pequeñas —a veces grandes— frustraciones que la realidad impone a sus deseos.

Un caso particular de este temor a perder el cariño de los hijos se da en los padres separados. Sobre todo cuando se mantiene una crianza muy desigualmente compartida<sup>6</sup>. El progenitor que tiene más permanentemente al hijo se ve obligado a poner normas, negar deseos no razonables, obligar a actividades que exigen esfuerzo, etc. y vive de manera muy injusta que el hijo o la hija vayan con el otro progenitor a vivir sólo momentos gratificantes y de permisividad. Por su parte, el progenitor que convive menos con el niño, piensa que, para unas horas que pasa con él, no va a «enfadarse». Además teme, cosa bastante razonable por cierto, que si tiene un enfado con él, no disponga del tiempo necesario para reconciliarse, con lo cual quede el sentimiento de frustración sin la gratificación del reencuentro. Un tema complejo al que hay que buscar soluciones. Entre tanto, el hecho de poder reconocer estos sentimientos, ya alivia bastante.

#### *Nos identificamos con el niño*

En un artículo anterior comenté cómo los adultos, de manera muy especial, los padres, sienten que su propia infancia se remueve al

relacionarse con los niños<sup>7</sup>. Una madre, un padre que revive en su hijo aspectos quizá olvidados de su infancia, se encuentra con frecuencia dirigiéndose en parte al niño o la niña que ellos mismos fueron. Proyectan sobre el hijo parte de lo que ellos fueron o quisieron ser. Por eso, en cierto sentido, decir no al hijo supone de algún modo decirse no a sí mismos. Y ésta es también una razón importante para comprender la dificultad que los adultos tienen para decir no a los niños, para negarles algún deseo, en definitiva, para ponerles límites.

#### *Los sentimientos de culpa*

Unos padres me decían con una mezcla de perplejidad y pena: No comprendemos por qué a este hijo, que es el que peor se porta, es al que más caso hacemos y del que más pendientes hemos estado siempre.

Cuando un ser querido exige más y más, hace constantes reproches, demanda continuamente atenciones y se muestra insaciable, remueve de manera muy eficaz el sentimiento de estar en deuda con él. Si lo exige, será porque se le debe, es el pensamiento del padre o de la madre que viven así a su hijo. Y en parte es razonable que los padres tengan este sentimiento de culpa, porque piensan que siempre pudieron hacer algo más. Además, es posible que en un momento de la vida del niño haya ocurrido algo que efectivamente le ha hecho sentir una carencia desproporcionada o a destiempo. Es también posible que los adultos quieran remediar su ausencia satisfaciendo los

caprichos de los niños. Dar cosas en lugar de presencia es uno de los graves problemas educativos de nuestra sociedad<sup>8</sup>.

#### *Adultos educados sin límites coherentes*

Aprendemos a ser padres de nuestros propios padres. Bien por imitación directa, bien por un empeño casi obsesivo de hacerlo mejor que lo hicieron ellos, el caso es que la forma de ejercer la parentalidad de nuestros propios padres es un modelo fundamental para nuestra propia manera de ser madres o padres. Aquí también se da una importante transmisión generacional, y los hijos educados sin límites estables, coherentes y razonables tienen mucho riesgo de educar de esta manera a sus propios hijos. También es posible que, como reacción, se conviertan en padres y madres excesivamente exigentes o sencillamente caprichosos a la hora de decir sí o no a sus propios hijos.

La escuela es, sin duda, uno de los factores más importantes a la hora de romper la fatalidad de la transmisión de actitudes educativas poco razonables<sup>9</sup>.

#### *Una ráfaga de «hipermodernidad»*

La permisividad y la excesiva complacencia en la educación surgen muy probablemente como reacción al excesivo rigor impuesto por los poderes, ayudados por determinadas ideologías. Es decir, hay en el fondo de esta ausencia de límites una idea revolucionaria y positiva. Pero, como tantas veces ocurre, la necesidad imperiosa de reaccionar frente a situaciones injustas acarrea

también grandes injusticias. Lo importante es que se puedan reconducir los procesos por vías de racionalidad.

Negar a un niño algo, ¿por qué? Dejémosle que se desarrolle en libertad, sin frustraciones, sin límites. Sabemos perfectamente a dónde conduce esta posición. Conduce entre otras cosas a favorecer los planteamientos educativos más reaccionarios a la vista del fracaso de los más «progresistas».

### A modo de conclusión

La personalidad del niño, por lo tanto su estilo de relacionarse con el mundo, se construye en una dialéctica relacional. Padres y educadores influyen de una manera muy especial en este proceso que se apoya sobre dos grandes pilares: el amor y los límites. Educar a un niño exige quererlo. Querer a un niño, ayudarle a crecer, es proporcionarle estímulo, cuidados,



protección, espacios y ambientes adecuados... Pero querer a un niño es también ponerle límites a sus fantasías de omnipotencia. Decir no a un niño es también una manera de ayudarle a reconocerse a sí mismo y a encontrar las vías más sanas para la realización de sus deseos, respetando el espacio y los deseos de los demás.

Puede resultar chocante decir que es necesario poner límites después de haber construido un imaginario colectivo en el que todo es posible y todo inmediatamente realizable. Pero sabemos que un niño, una niña, que crecen en la creencia de que pueden hacer como quieran, obtener cualquier cosa, y satisfacer sus caprichos sin las limitaciones que la realidad y la convivencia con los demás exigen, son niños y niñas abocados a un comportamiento antojadizo y voluble, cuando no antisocial. Y esto para desgracia de ellos mismos, de quienes tengan que convivir con ellos y de la sociedad en general.

El convencimiento y la seguridad en nuestros sentimientos positivos hacia los niños y nuestro respeto a su autonomía y su libertad son justamente las fuentes de donde extraemos la autoridad moral y la firmeza necesarias para saber decir también *no*. ■

### Notas

1. Winnicott explica esto de manera magistral y sencilla.
2. Siempre he encontrado cierta convergencia entre Winnicott y Piaget en este tema
3. Y, por cierto, una de las expresiones más importantes y más tempranas de los límites, es el cuerpo de la madre. Puede decirse, en este sentido, que, para el desarrollo sano del niño, tan importante es amamantar como destetar. Quizá fuera bueno dedicar a este tema una reflexión más amplia, porque a veces nos dejamos arrastrar por modas que, surgidas de ideas interesantes y buenas, pueden desembocar en actitudes esperpénticas.
4. Señal, por otra parte, de una diferenciación temprana entre el sujeto y el objeto. Posiblemente en este aspecto las posiciones de M. Klein y Winnicott no sean tan distantes como parece.
5. La vida de cada niño es única e irreplicable, por tanto también la historia de sus relaciones con los demás. Por eso, lo que damos aquí son sólo algunas pistas, recogidas, como siempre, de los estudiosos del tema y de los testimonios de niños y niñas, madres y padres con los que he tenido la oportunidad de conversar.
6. Algo que consideramos muy injusto y perjudicial para muchos hijos y para sus madres y sus padres. Aunque las soluciones no son nada fáciles, es urgente analizar esta situación en la que viven miles de niños y adoptar en cada caso las medidas más razonables y no las que impone la mera inercia de la costumbre o la justicia. No es en absoluto razonable que, por la separación de los padres, los hijos pierdan en gran medida a la mitad de su familia.
7. *Infancia* núm. 87 (en este artículo recogía en parte esta idea interesante desarrollada por el Profesor Juan Manzano).
8. Esto me recuerda que en la mayoría de las empresas, incluidas las públicas, el capítulo uno de los presupuestos, es decir, el capítulo de personal, es el más difícil de modificar al alza. Es más fácil conseguir nuevos equipamientos, maquinarias, etc. Que un nuevo profesional. La relación con las personas es en todos los sentidos más exigente que la relación con las cosas. Pero es también, sin comparación, más rica.
9. Tengo la costumbre de pedir a los niños cómo ven a sus maestros. Puedo asegurar que la valoración más o menos positiva no es directamente proporcional a la permisividad del maestro. Tengo que decir que la inmensa mayoría de los niños, sobre todo pequeños, tienen en alto aprecio a sus maestros. La maestra o el maestro representan, sin duda, para los niños figuras parentales idealizadas.

# Conversando con...

## Asha Phillips

**INFANCIA:** ¿Por qué piensa que cada vez hay más padres que necesitan ayuda para educar sus hijos, para hacer frente a los conflictos que surgen en este proceso?

**ASHA PHILLIPS:** Creo que hay varios motivos; uno puede ser que actualmente vivimos en una sociedad bastante libre y las directrices sobre muchas cosas son menos claras que antes: la moda, cómo vestirse, cómo enseñar. Hay muchos métodos, muchas ideas sobre cómo educar, todo depende del concepto de niño que se tenga. No es como en la época en que se decía que hace falta alimentar el recién nacido cada cuatro horas, aunque llore, es necesario que espere las cuatro horas, o bien que hace falta alimentarlo a demanda, siempre que él quiera. Actualmente no hay métodos precisos, hay muchas opciones; creo que uno de los motivos es éste.

**I.:** Antes cada familia tenía «su» propia manera de hacer las cosas, que pasaba de padres a hijos. Ahora, parece que, a los padres jóvenes, no les sirve la manera de proceder de sus padres.

**A.P.:** Sí, justamente éste es otro de los motivos; ahora las familias son un grupo pequeño, nuclear. Muchas familias viven verdaderamente aisladas, hay mucha más movilidad social, mucha

**Asha Phillips es psicoterapeuta infantil, formada en la Tavistock Clinic de Londres, donde da clase. Ha trabajado en centros de ayuda a la infancia y en hospitales infantiles.**

gente vive lejos de su familia, mucha gente incluso vive en el extranjero, en otro país. Los padres jóvenes no tienen contacto con sus padres, ni con la generación anterior, ni con la otra, tienen contacto sólo con los niños, y hay pocos niños, ahora no hay muchas familias con siete u ocho hijos... Antes, se podía ver crecer los niños en las familias numerosas. Ahora todo es más aislado y creo que los padres buscan la seguridad de saber que tienen la razón, que lo están haciendo bien, no quieren preguntar a la madre o a la abuela, quieren preguntar a los expertos.

**I.:** ¿Piensa usted que los programas difundidos por los medios de comunicación ayudan realmente a los padres a sentirse competentes para educar a sus hijos? ¿O más bien les niegan esta competencia en nombre de la complejidad de educar un niño?

**A.P.:** Bien, algunos medios dicen: «nosotros somos los expertos, esto se tiene que hacer así y punto», algunas veces es así..., pero



otras algunos medios y programas les proporcionan estrategias, y cuando los padres ven en el vídeo de cómo se comportan otros padres se ven reflejados y dicen enseguida: «¡Oh, pero qué estoy haciendo!» o «¿cómo puede ser que yo haga esto?» En estos casos pienso que tienen un lado positivo, porque los padres se pueden ver y aprender que, a veces, hacen cosas que no querían hacer y que se comportan con los niños de una manera que no es la que realmente quieren.

Creo que hay diferentes métodos para niños y familias diferentes, porque no todo el mundo es igual. Pienso que cualquier método, cualquier estrategia, funciona si está de acuerdo con la cultura de la familia y los padres la aplican con convicción, pero los métodos no son universales, no sirve lo mismo para todo el mundo.

**I.:** Es decir, hace falta tener presentes las diferencias de cada cual, y cada cual es singular.

**A.P.:** Sí. No sólo cada niño es único, sino que cada familia también lo es, con sus costumbres y estilos educativos particulares.

**I.:** ¿Cuáles son las principales dificultades de los padres para criar y educar a los hijos?

**A.P.:** Para mí, en estos momentos la dificultad más evidente es la de establecer unos límites. Los padres tienen muchas dificultades para poner límites a los niños, quieren ser amables, quieren ser dulces, se sienten crueles cuando dicen no. Además, no tienen demasiada idea de qué límites marcar ni de dónde ponerlos. Por ejemplo, tienen dificultad para saber cuánto tiempo tienen que ver los niños la televisión, a qué edad pueden acceder a Internet, si los tienen que dejar quedar a dormir en casa de los compañeros, etc. También se preguntan sobre si se tiene que hacer lo mismo que hacen los otros padres, si hace falta tener las mismas costumbres o tienen que acceder a comprar unas determinadas cosas o ciertos juegos... Los padres tienen mucha presión para comprar cosas, para permitir cosas que no querían permitir.

No sé si aquí también hay una gran presión para hacer que los hijos hagan otras cosas además de las que hacen en la escuela, como danza, tenis, música, canto... Desgraciadamente, la mayoría de los niños de Occidente no tienen tiempo de respirar y no saben qué es aburrirse. Cuando no tienen una cosa que hacer, enseguida dicen «me aburro, me aburro», y ya va bien, está bien aburrirse un poco e intentar descubrir cómo llenar el tiempo haciendo cosas diferentes.

Pienso que haría falta que cada familia se reuniera y se planteara: «¿Qué queremos hacer nosotros como familia?» ¡Pero es muy difícil!

**I.:** Ha hablado de las dificultades de los padres con niños mayores, pero ¿cuáles son las dificultades con las que se encuentran los padres de los niños más pequeños?

**A.P.:** Creo que en el caso de los recién nacidos las dificultades se centran en los temas del llanto, de la alimentación y del dormir; son los tres temas fundamentales. Hay padres que tienen verdaderos problemas, por ejemplo, para poner a dormir a los niños, o los duermen en su cama, o se levantan unas cuantas veces cada noche, porque no saben distanciarse del llanto del recién nacido. Es aquí donde realmente se puede ayudar a los padres, porque si se levantan unas cuantas veces durante la noche por todo aquello que reclama el pequeño, que si leche, que si agua, que si acunar... los niños acaban agotados y los padres también, y después al día siguiente por la mañana se hace todo muy complicado. Creo que de entrada se tiene que ayudar a los padres a soportar el llanto de los niños y a saber que no es tan terrible que lloren, puesto que es la manera que tienen de expresarse, pero también hace falta saber cuándo se les puede dejar llorar y cuánto tiempo, y cuánto no. Pasa lo mismo con la comida; los niños que no quieren comer, o que no quieren comer solos, que no quieren esto o aquello; los padres que ceden enseguida y no lo vuelven a intentar, o los padres que no pueden soportar que los niños hagan porquerías...

**I.:** Pero ¿por qué los padres no pueden soportar todas estas cosas?

**A.P.:** Creo que los padres de hoy son muy sensibles al llanto de sus hijos. Esto esencialmente

es bueno porque les hace ser más abiertos, menos rígidos, pero pienso que quizás se ha pasado de un extremo al otro, y son demasiado sensibles; cuando el niño llora es como si lloraran ellos y no pueden soportar los dos llantos, el del niño y el suyo, y esto crea inquietud, es doloroso y a la vez molesto. Entonces no podemos ayudar al niño a darse cuenta de que no pasa nada, que sólo se trata de comer un poco de puré de patatas o de zanahoria, pero el niño llora como si fuera el fin del mundo y nosotros recibimos este llanto como si realmente fuera el fin del mundo. En lugar de decirle: «No, no llores, sólo es zanahoria; poco a poco te acostumbrarás y te gustará...», que es lo que ayuda al niño a aprender. En cambio decimos: «Nooo, nooo, no pasa nada hijo, para, para... no llores, ya te preparo otra cosa»

**I.:** Aquí cada vez se oye hablar más a los educadores de la falta de responsabilidad de algunos padres, del hecho de que hay adultos que no han reflexionado sobre qué es ser padre, qué es educar a un niño y que educar quiere decir a veces soportar el llanto, a veces decir no...

**A.P.:** Sí, creo que esta responsabilidad asusta un poco a los padres, quieren intentar criar a los niños sin dolor y pienso que esto no es realista, y tampoco es muy útil, porque, de hecho, un adulto a veces está triste, a veces enfadado... No es posible que los niños crezcan sin experimentar nunca estos sentimientos... Si todo es siempre agradable y feliz, la vida es... la mitad de lo que es en realidad. Es bastante útil que los niños aprendan a controlar los sentimientos intensos, no hace falta que sea todo perfecto, es

bueno dar a los niños la oportunidad de experimentar y saber controlar estos sentimientos.

**I.:** ¿Cuál puede ser la función de la escuela en todo esto, con las familias, con los niños? Porque, tal como hemos dicho antes, se dice que las familias no hacen nada para que los niños aprendan aquellas cosas que antes se aprendían en casa.

**A.P.:** Sí, cosas que se aprendían en casa como ser obediente, ser limpio, cómo sentarse en la mesa...

**I.:** ¡Eso! sentarse, comer solo, lavarse las manos, saludar y despedirse..., pequeñas cosas que nos hacen miembros de una comunidad concreta.

**A.P.:** Cuando hablamos de la escuela de los más pequeños, el punto más importante es que la escuela tenga a los padres como aliados. Es importante que maestros y padres se pongan de acuerdo y trabajen conjuntamente, porque, si no, se pueden crear dinámicas nada positivas. Los padres dicen: «la escuela no nos dice nunca nada», y los maestros dicen: «los padres no enseñan nada a sus hijos». El primer paso es crear una alianza, y si la escuela se encuentra con que los niños de cierta edad todavía no comen solos puede, naturalmente, animarlos un poco, pero sobre todo decírselo a los padres: «nosotros en la escuela creemos que es importante hacer esto o aquello, ¿creéis que podéis hacerlo también en casa?». Es interesante que el niño vea una cierta continuidad entre lo que se le pide en la escuela y en casa. Para

mi hija pequeña lo más duro de la escuela era guardar los zapatos, no tenía ningún problema para sentarse, para aprender a leer, pero con los zapatos no podía, que los zapatos se quedaran fuera le era muy difícil de entender. Yo no tenía ni idea de que esto se hiciera en la escuela y el caso es que en casa no nos quitábamos los zapatos, por eso para ella era tan difícil.

**I.:** Son estas diferencias las que hay que hablar con la familia...

**A.P.:** Sí, las reglas de la escuela, como por ejemplo aprender a esperar el turno para hablar..., cosas así.

**I.:** Es necesario que la escuela sepa qué pasa en casa y que la familia sepa qué pasa en la escuela...

**A.P.:** Creo que es muy útil una cosa que he visto en algunas escuelas, un tipo de diario donde escribe la escuela y escribe la familia, es una manera de mantener la comunicación de una parte a la otra; está muy bien.

**I.:** También están las entrevistas de antes de empezar la escuela infantil: antes se hacían en casa y ahora se hacen en la escuela.

**A.P.:** Exacto, y el pequeño va de visita antes de empezar, y los padres y los maestros hablan del niño, de lo que le gusta y de lo que no le gusta, de cómo hacen en casa esto y aquello...

Estoy convencida de que, de hecho, la mayoría de padres quieren ser buenos padres, y la mayoría de maestros quieren ser buenos maestros; por lo tanto, es una pena si no se plantean trabajar juntos. ■

**No es verdad****Manifiesto pedagógico**

Las organizaciones y personas que firmamos este Manifiesto (docentes, madres, padres, estudiantes y ciudadanía en general) estamos profundamente preocupados por la difusión de creencias sobre la escuela española que distorsionan gravemente la realidad. Se está generalizando una forma de pensar según la cual hoy en la escuela se enseñan pocos contenidos, se hacen actividades irrelevantes, los niveles de exigencia bajan, los alumnos y alumnas son peores que los de antes y hay «mucha pedagogía» y poca enseñanza.

Nos preocupa particularmente la actitud de determinadas personas con impacto mediático (pertenecientes al ámbito de la literatura, de la universidad, de la intelectualidad, etc.) que divulgan estas creencias con argumentos muy pobres, a veces incluso insultantes, poniendo en evidencia una visión poco rigurosa sobre la escuela y sobre los procesos que en ella tienen lugar. Nos preocupa, en fin, que la educación, a diferencia de otras actividades de gran incidencia social como la medicina o la justicia, sea analizada y valorada socialmente desde concepciones simples y caducas.

Por todo ello, hemos decidido manifestarnos colectivamente y hacer pública nuestra opinión, afirmando lo siguiente:

*No es verdad* que en la escuela española actual predomine un modelo de enseñanza diferente al tradicional.

La creencia de que en los últimos tiempos se practica una enseñanza descafeinada y permisiva, donde ya no se valora «el conocimiento de toda la vida», es un mito sin fundamento. Ocurre más bien lo contrario. A pesar de que hay importantes argumentos en contra de la forma tradicional de enseñar, la cultura escolar dominante en España sigue basándose en la transmisión directa de contenidos conexos y, no pocas veces, desfasados e irrelevantes, en el aprendizaje mecánico y repetitivo, en la evaluación selectiva y sancionadora y en la prolongación de la jornada escolar de los menores con abundantes deberes y tareas. La mayoría de los alumnos y alumnas siguen teniendo grandes dificultades para comprender lo que se les enseña y, como siempre ha ocurrido, acaban identificando el saber con la capacidad de retener información hasta el día del examen.

La idea de que la LOGSE ha impregnado la enseñanza no universitaria de una práctica pedagógica que abandona el esfuerzo y que se basa en «el todo vale» es un lugar común que no se corresponde con la realidad. El ideario psicopedagógico de esta ley, por más que planteaba cambios de gran interés, nunca llegó a penetrar en la mayoría de

las aulas, en gran parte porque la mejora de la escuela no es básicamente una cuestión de leyes sino de cambio cultural, social y comunitario.

*No es verdad* que en la escuela española hayan bajado los niveles de exigencia.

Basta comparar los libros de texto de hoy con los de antes para comprobar que cada vez se pretende enseñar más contenidos, con formulaciones más abstractas y en edades más tempranas. Muchos padres y madres no entienden los libros de texto que con frecuencia protagonizan las tardes familiares. Cada vez es más difícil para los docentes acabar el programa del curso. Cada vez es más pesada la carga académica de los estudiantes. Cada vez hay más asignaturas.

La idea de que «los niveles bajan» trata de dar una explicación fácil al evidente fracaso de la escuela. En cada nivel educativo los docentes comprueban la debilidad del conocimiento de gran parte del alumnado. Pero los estudiantes fracasan, precisamente, porque el modelo de enseñanza transmisivo y tradicional, y no otro, no provoca en ellos un aprendizaje duradero y de calidad. Esto siempre ha sido así. No entender las explicaciones de clase, no encontrarle sentido a muchos contenidos escolares, estudiar mecánicamente sólo para los exámenes, olvidar rápidamente lo

aprendido y tener que empezar desde cero en cada curso, son experiencias compartidas por muchas personas. Sin embargo, estas experiencias tienden a olvidarse cuando se analiza el fracaso de los estudiantes de hoy.

La incompatibilidad entre el buen aprendizaje y la enseñanza tradicional, que siempre ha existido, se ha venido incrementando en los últimos tiempos. Muchos piensan que la incorporación a la escuela de los hijos e hijas de la marginalidad, de los inmigrantes y de los que tienen capacidades diferentes ha influido en que el fracaso escolar aumente. Sin embargo, esta incorporación, además de suponer un avance social, ha servido para sacar a la luz con más claridad lo que estaba difuso: que la enseñanza tradicional no promueve un aprendizaje de calidad en la mayoría de los estudiantes, sean cuales sean sus circunstancias.

Al mismo tiempo, en un mundo globalizado, donde la información circula por internet, donde la comunicación se ha hecho virtual, donde los graves problemas de la humanidad tienen carácter interdisciplinar, donde las certezas absolutas han desaparecido y nos enfrentamos a un futuro crítico, incierto y complejo, la escuela sigue anclada en contenidos y métodos del pasado.

El fracaso escolar, por tanto, no se explica por que los niveles de exigencia bajen, ni por que la escolarización

se extienda a más estudiantes y durante más tiempo, sino por que el modelo educativo vigente hace tiempo que ha caducado.

*No es verdad* que los alumnos y alumnas de ahora sean peores que los de antes.

Son diferentes, pero no peores. Los niños, niñas y jóvenes de hoy, y los de antes, son el producto de la sociedad en la que viven. Juzgarlos negativamente como colectivo es un ejercicio simplista y una forma de ocultar la responsabilidad de la sociedad adulta. La incitación permanente al consumo (piénsese, como ejemplo dramático, en los anuncios sobre los juguetes navideños), la diseminación continua de la cultura del éxito, del triunfo y de la superficialidad, la conversión de los niños, niñas y adolescentes en objetivos permanentes del mercado y la forma de vida acelerada y estresante propia de los adultos con los que viven son, entre otras, realidades que influyen poderosamente en su desarrollo.

La sociedad manifiesta una cierta actitud hipócrita: se ve reflejada en el espejo de niños, niñas y jóvenes y, a veces, no le gusta lo que ve, pero, en vez de analizar las causas, arremete contra la imagen que se proyecta en ellos. En la escuela esto es especialmente grave. A través de los medios de comunicación se ha favorecido una alarma social injustificada en relación con la

conducta de los estudiantes. Temas como la falta de respeto hacia los docentes, el acoso entre iguales, la violencia escolar, etc., aun siendo problemas reales que siempre han existido y que, posiblemente, ahora son más frecuentes, se han sobredimensionado, convirtiéndolos en productos de consumo a través del periodismo sensacionalista. Junto a estos fenómenos existen multitud de casos de estudiantes comprometidos, de jóvenes interesados por el medio ambiente e implicados en las ONG, de niños y niñas concienciados con los problemas de la salud y de las drogas, etc. que son insuficientemente resaltados, fomentándose así un estereotipo social sesgado y negativo sobre los menores. No podemos olvidar que los niños, niñas y jóvenes son modelados y formados por toda la sociedad. Demonizarlos es un recurso fácil para eludir nuestra responsabilidad.

Al mismo tiempo, el desapego de muchos estudiantes hacia la cultura transmisiva y tradicional de la escuela, oculto en otros tiempos debido al carácter autoritario y represivo de la época franquista, se pone de manifiesto hoy de forma más radical. Este desapego, más que confirmar que el alumnado de hoy «es peor que el de antes», como muchos creen, es la evidencia más clara del abismo que separa a la sociedad de la escuela y a los

asuntos relevantes de hoy, de los contenidos y métodos escolares convencionales.

*No es verdad* que los docentes españoles tengan un exceso de formación pedagógica y un déficit de formación en contenidos.

Todo lo contrario. Los profesores de secundaria, por ejemplo, después de cinco años de formación en una licenciatura centrada en los contenidos (Filosofía, Matemáticas, Historia, etc.) sólo han recibido, en el mejor de los casos, un curso de dos meses de duración donde se comprimen aspectos tan importantes para su futuro profesional como los siguientes: la psicología de niños, niñas y adolescentes; la importancia de la dimensión afectiva y social en el aprendizaje y en la autoestima; los diferentes modelos pedagógicos y didácticos que existen y sus resultados; la manera de seleccionar y formular los contenidos; el diseño de actividades para el aprendizaje de materias concretas; el uso didáctico de diferentes tipos de recursos, incluidos aquellos más próximos a la cultura cotidiana de los estudiantes; las formas de evaluar y sus repercusiones en la formación de alumnos y alumnas; las tendencias innovadoras en educación; la dinámica de los grupos humanos y el trabajo cooperativo; el funcionamiento de los centros y las relaciones con las familias y las

## Nuestra portada



Jugar en grupo con sombras proyectadas en el suelo, como si de reflejos sobre el más pulido de los espejos se tratase...

Delante del reflejo, delante de la sombra, la expresividad de gestos y muecas se intensifica, las ganas de jugar con las posibilidades de movimientos y posturas del propio cuerpo se multiplican, y no hay duda de que es mucho más divertido hacerlo en compañía.

Los niños y las niñas así predisuestos dan rienda suelta a su enorme capacidad de expresión y representación:

¡A ver quién llega más lejos con los brazos! ¡Mi sombra está encima de tu sombra! ¡Me han crecido las orejas!...

normas legales existentes sobre el sistema educativo.

Pero hay más. En una profesión centrada en la práctica, los docentes de secundaria y de primaria han tenido una formación muy poco vinculada a los centros escolares (sería inimaginable algo similar en la formación de los médicos, por ejemplo). Por lo demás, en la universidad, donde, no lo olvidemos, se forma a los futuros docentes, no es necesaria ninguna formación pedagógica o didáctica para ser profesor.

Es de justicia reconocer aquí el esfuerzo realizado por los docentes de nuestro país que han intentado dar respuestas a los problemas profesionales de su trabajo a pesar de su insuficiente formación inicial, de la cual, obviamente, no eran responsables.

*No es verdad*, por tanto, que haya un exceso de formación psicopedagógica y didáctica. Somos, en este sentido, una anomalía en relación con otros muchos países. Por eso, consideramos necesaria una profunda y urgente reforma de la formación inicial del profesorado que asuma, por fin, que para enseñar no basta con saber el contenido.

*La escuela y la universidad necesitan un cambio*

Un cambio profundo. El fracaso escolar no sólo se manifiesta por los que abandonan o suspenden, también por los que aprueban sin haber

conseguido un aprendizaje duradero y de calidad.

El cambio que proponemos no puede venir de la mano del modelo tradicional, como reclaman algunos, ignorando que dicho modelo es el responsable del fracaso actual. Tampoco aplicando políticas neoliberales de mercantilización de lo educativo, como puede observarse en determinadas Comunidades Autónomas y en aspectos sustanciales de la reforma universitaria actual, ni trasladando a la escuela modelos neotecnológicos y empresariales de planificación y control de calidad, como es el caso de la implantación de incentivos salariales vinculados al rendimiento académico del alumnado. Las personas y su educación no son mercancías y la enseñanza y el aprendizaje no son meros procesos técnicos y productivos.

El cambio ha de venir de la recuperación y actualización de aquellas ideas y experiencias que han demostrado su capacidad transformadora. La Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Nueva, la Escuela Moderna, las Misiones Pedagógicas, los Movimientos de Renovación Pedagógica, etc. son, entre otros, algunos ejemplos valiosos de nuestro pasado. Las aportaciones de ilustres docentes e investigadores como Giner de los Ríos, Freire, Freinet, Montessori, Rosa Sensat, Piaget, Vygotsky, entre otros muchos, o

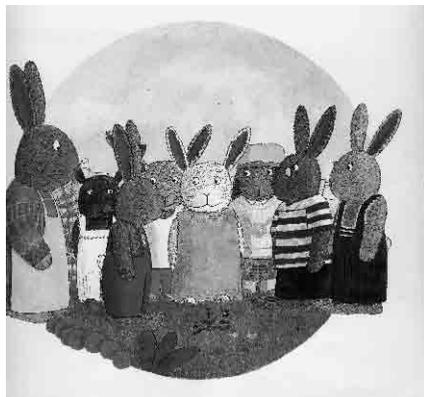
de intelectuales de prestigio mundial como Morin, también pueden iluminar este proceso de cambio.

Algunos principios orientadores de la escuela que necesitamos son los siguientes:

- 1 Centrada en los estudiantes y en su desarrollo integral (corporal, intelectual, social, práctico, emocional y ético).
- 2 Con contenidos básicos vinculados a problemáticas relevantes de nuestro mundo, buscando la calidad frente a la cantidad, la integración de materias frente a la separación.
- 3 Con metodologías investigativas que promuevan aprendizajes concretos y funcionales, al mismo tiempo que capacidades generales como la de aprender a aprender. Donde el esfuerzo necesario para aprender tenga sentido.
- 4 Con recursos didácticos y organizativos modernos y variados. Una escuela que utilice de forma inteligente y crítica los medios tecnológicos de esta época.
- 5 Con formas de evaluación formativas y participativas que abarquen a todos los implicados (estudiantes, docentes, centros, familias y administración), que impulsen la motivación interna para mejorar y que contemplen a las personas en todas sus dimensiones.

- 6 Con docentes formados e identificados con su profesión. Mediadores críticos del conocimiento. Dispuestos al trabajo cooperativo y en red. Estimulados para la innovación y la investigación.
- 7 Con una ratio razonable y con profesorado ayudante y en prácticas. Con momentos para diseñar, evaluar, formarse e investigar.
- 8 Con un ambiente acogedor, donde los tiempos, espacios y mobiliarios estimulen y respeten las necesidades y los ritmos de los menores.
- 9 Cogestionada con autonomía por toda la comunidad educativa. Que promueva la corresponsabilidad del alumnado. Comprometida con el medio local y global.
- 10 Auténticamente pública y laica. Con un marco legal mínimo basado en grandes finalidades y obtenido por un amplio consenso político y social.

No estamos planteando un espejismo. Hay docentes, estudiantes, padres y madres que están haciendo realidad esta escuela en muchos sitios, también entre nosotros. El que deje de ser testimonial requiere voluntad política, compromiso social y visión a largo plazo, como han demostrado otros países. Por eso, frente a la enseñanza tradicional que padecemos, afirmamos que: Otra escuela es necesaria, ya existe y es posible. [www.redires.net](http://www.redires.net)



Rob. LEWIS: *Tener amigos es divertido*, Madrid: SM, 1999.

Este es un relato cuyo título nos engaña un poco en cuanto a la complejidad de su contenido y el título original *Friends* (Amigos) es mucho más ajustado.

La historia, con un inicio convencional, se adentra en profundidades inesperadas y, aunque muestra un final delicioso y feliz, el proceso de aprendizaje por el que ha pasado el personaje Ambrosio es serio y está planteado con acierto. La narración sugiere que sólo las palabras o el razonamiento moral no sirven para aprender, para transformarse, sino que lo que puede provocar el cambio es la propia experiencia, a veces, dolorosa.

En el texto, de frases muy cortas o diálogos muy breves, está expresado este proceso de transformación, frases cortas que con su reiteración producen musicalidad y ritmo a la historia.

La narración plantea que la amistad es un aprendizaje social e implica, necesariamente, apertura al otro y «encuentro». Si no viéramos darse la amistad no tendríamos deseos de amistad, ni tendríamos ese sentimiento de soledad tan triste cuando nos faltan los amigos, ni aprenderíamos a amar. Ambrosio pasa de su imagen previa de amistad «compartir sus gustos con» a la amistad como descubrimiento del otro y salida de uno mismo.

Buena literatura para gozar con sus bellas ilustraciones y la historia que nos narra.

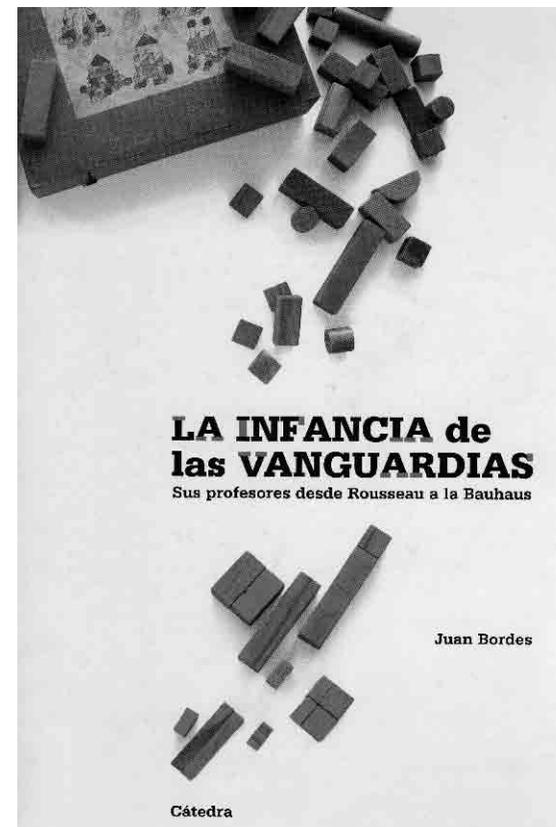
Para los niños y niñas de 3 o 4 años.

**Haur Liburu Mintegia**  
**Facultad de Humanidades**  
**y Educación**  
**Mondragón Unibertsitatea**

Las fuentes de las vanguardias del siglo XX están en la infancia de los grandes genios que las crearon.

Y para hacer evidente esta conexión, este libro muestra una selección de las enseñanzas y juegos que vivieron los niños y las niñas del siglo XIX.

Comprobamos así que la complejidad y riqueza del Arte surgido a principios del siglo XX proviene de la renovación que experimentó el dibujo a lo largo del siglo XIX, pues esta disciplina es el origen de todas las artes visuales. Y la transformación del dibujo clásico en moderno la produjeron los nuevos métodos de enseñanza junto con los juegos educativos.



Juan BORDES:  
*La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*, Madrid: Cátedra, 2007.

# Suscripción a la revista *Infancia*

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

Se suscribe a *Infancia*, año 2009 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)  
 Precio para 2009 (IVA incluido):  
 España: 47 euros  
 Europa: 57,11 euros  
 Resto del mundo: 60 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción   
 Por domiciliación bancaria

## Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

Entidad                      Oficina                      Dígito control                      Cuenta/libreta

Firma del titular

Enviar a: *Infancia*. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona  
 Suscripción por Internet: [www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)

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

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

**Consejo de Redacción:** Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.ª Adoración de la Fuente, Carmen García, M.ª Cruz Gómez, Maite Pérez, M.ª Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.ª Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Joaquín Rayón, Carmen Soto

**Consejos Autonómicos:**

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

**Asturias:** Jorge Antuña, M.ª José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado

**Canarias:** Dolores Acosta, M.ª Jesús Boquete, Leonor Cabrera, Salomé Déniz, Elena Marrero, Ruth Martínez, Yolanda Melián, M.ª Julia Moiche, Rafaela Quintana, Delia Suárez, M.ª Dolores Suárez, Cándida R. Toledo, Nayra Travieso  
**Cantabria:** J. Antonio Arce, Isabel Bolado, M.ª Paz Muñoz, Cristina Salamanca, M.ª Cruz Torrecilla, Yolanda Valle

**Castilla-La Mancha:** Isabel Aparicio, Antonia García, M.ª Cruz Gómez, Pilar Martínez, Natalia Mota, Amalia Suay, Carmen Velilla  
**Castilla-León:** Mónica Fraile, M.ª Ángeles Gutiérrez, M.ª del Carmen Sánchez, M.ª del Carmen Soto

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

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

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

**Madrid:** Pepa Alcrudo, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Mercedes Escobar, Avelina Ferrero, Inma Gallego, M.ª Jesús Gallego, Pilar García, Francesca Majó, Laura Muelas, Alicia Rihuete

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

**Navarra:** Ana Albertín, Ana Araujo, Mirta L. Eiroa, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

**Proyecto gráfico y diseño de cubierta:** Enric Satué  
**Foto de portada:** M.ª Cruz Gómez

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

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

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

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

**P.V.P.: 7,50 euros ejemplar (IVA incluido)**

**Colabora:**

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia 

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de A. M. Rosa Sensat.  
 «A. M. Rosa Sensat, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de *Infancia*, o partes de ellas, sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa. Cualquier acto de explotación (reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición, etc.) de la totalidad o parte de las páginas de *Infancia*, precisará de la oportuna autorización, que será concedida por CEDRO mediante licencia dentro de los límites establecidos en ella.»

**Secciones**

**Editorial**

Un caos ..... núm. 107, p. 1  
 9 de marzo ..... núm. 108, p. 1  
 En pie de paz ..... núm. 109, p. 1  
 Honra ..... núm. 110, p. 1  
 Crisis ..... núm. 111, p. 1  
 Un regalo ..... núm. 112, p. 1

**Educación de 0 a 6 años**

DOLCI, Mariano: La sombra da juego ..... núm. 107, p. 5-8  
 GARAIGORDOBIL, Maite: La teoría trumática de Freud y el método lúdico de análisis infantil de Klein ..... núm. 107, p. 9-13  
 DECET, CONSEJO DE INFANCIA EN MADRID Y EN MURCIA:  
 Equidad y respeto a la diversidad (1) ..... núm. 107, p. 14-21  
 DE SZULANSKI, SUSANA G.: La actividad en el desarrollo integral ..... núm. 108, p. 6-9  
 DECET, CONSEJO DE INFANCIA EN CANTABRIA:  
 Equidad y respeto a la Diversidad (2) ..... núm. 108, p. 10-12  
 FITCHNER, Bernd: Un modelo de desarrollo: el gesto de señalar ..... núm. 109, p. 3-7  
 DECET, CONSEJO DE INFANCIA EN ANDALUCÍA Y EN ASTURIAS:  
 Equidad y respeto a la Diversidad (3) ..... núm. 109, p. 8-13  
 ROMERO, Guiomar: Si no estoy solo, puedo solo ..... núm. 110, p. 3-5  
 DECET, CONSEJO DE INFANCIA EN EUSKADI Y EN EXTREMADURA:  
 Equidad y respeto a la Diversidad (4) ..... núm. 110, p. 6-11  
 HOYUELOS, Alfredo, MALAGUZZI, Loris: La cocina: centro educativo de la escuela infantil. Conferencia de Loris Malaguzzi ..... núm. 111, p. 3-9  
 DECET, CONSEJO DE INFANCIA EN NAVARRA:  
 EQUIDAD Y RESPETO A LA DIVERSIDAD (5) ..... núm. 111, p. 10-13  
 BARRAGÁN, Catalina: Hacia una educación intercultural ..... núm. 112, p. 3-9  
 DECET, CONSEJO DE INFANCIA EN CASTILLA-LA MANCHA:  
 Equidad y respeto a la Diversidad (6) ..... núm. 112, p. 10-13

**Escuela 0-3**

ALCRUDO, Pepa, ALONSO, Alicia: Una mirada al ciclo 0-3 años ..... núm. 107, p. 22-26  
 ALONSO, Alicia, ESCUELA INFANTIL EL TOMILLAR: Compartiendo algunos momentos de psicomotricidad con las familias (I) ..... núm. 108, p. 14-18  
 ESCUELA INFANTIL LOLA ANGLADA: De líquido a sólido: La transformación del agua ..... núm. 108, p. 19-23  
 AZKONA, Txusma: Aplicación de un modelo de calidad ..... núm. 109, p. 14-19  
 PAZ, Sara, SANTISO, Ana Isabel: Familias, comunidad y desarrollo infantil a través de la música. Un concierto para bebés ..... núm. 109, p. 20-22  
 HOYUELOS, Alfredo: El puzzle del 0-3 ..... núm. 110, p. 12-17  
 GÓMEZ, Sonia: El grupo de 1-2 años: «Los nuevos descubridores» ..... núm. 110, p. 18-21  
 SIRVENT, Carmen: Reflexiones en equipo sobre la interculturalidad ..... núm. 111, p. 14-17  
 GARJO, Lurdes: Nos vemos otra vez en la ventana ..... núm. 111, p. 18-24  
 LOBO, Elena: La calidad educativa y la calidez educativa ..... núm. 112, p. 14-16  
 ORTA, Cecilia, OSÉS, Arantza: Entrar en la escuela ..... núm. 112, p. 17-18

**Buenas Ideas**

MUÑOZ, M. Paz: La caja de las sorpresas ..... núm. 107, p. 27  
 CONSEJO DE INFANCIA EN CASTILLA-LA MANCHA: Sopa de piedras ..... núm. 108, p. 24  
 CALVO, Mónica, Etxebarrieta, Ana, López, Sonia: Surprise, Überraschung, sorpresa, ustekabea, iii sorpresa!!! ..... núm. 109, p. 23  
 MENDIA, Eva: Espejito mágico, dime quién es el más... Variable ..... núm. 110, p. 22  
 ESCUELA INFANTIL 0-3 LES XANES: ¿A qué sabe la luna? ..... núm. 111, p. 25  
 DÍAZ, Dolores: Olor a duende ..... núm. 112, p. 19

**Escuela 3-6**

FILIPPINI, Tiziana, STROZZI, Paola: Hacer normas. Hacer con las maestras. Propuestas para un acuerdo entre niños, niñas y la escuela (I) ..... núm. 107, p. 28-35  
 FILIPPINI, Tiziana, STROZZI, Paola: Hacer normas. Hacer con las maestras. Propuestas para un acuerdo entre niños, niñas y la escuela (II) ..... núm. 108, p. 25-29  
 VAL, Janet: La metáfora y la poesía ..... núm. 108, p. 30-34  
 FERNÁNDEZ, Aurora: ¡Un, dos, tres, chachacha! Aportaciones de la danza desde una perspectiva interdisciplinar ..... núm. 109, p. 24-27  
 ALONSO, Alicia, ESCUELA INFANTIL EL TOMILLAR: Compartiendo algunos momentos de psicomotricidad con las familias (II) ..... núm. 109, p. 28-35  
 MOLINARI, Luisa: Prácticas sociales y vida cotidiana: La cultura de los iguales ..... núm. 110, p. 24-31  
 DE LA FUENTE, María Adoración: El ayer y el hoy en la escuela de gitanos de O Vao ..... núm. 110, p. 32-35  
 SALAS, Carina: Compartir propuestas, ilusiones, proyectos... ..... núm. 111, p. 26-31  
 CORTÉS, Sílvia: Ya tenemos ordenador, ¿y ahora qué? ..... núm. 111, p. 32-35  
 MÁRQUEZ, Isabel, RUIZ-ESCRIBANO, Inmaculada: ¡Menudo menú! Experiencias saludables en la escuela ..... núm. 112, p. 20-24  
 CONTRERAS, Carmen María, VILLEGAS, Rosalía: Ya tenemos los libros, ahora sólo necesitamos un lector o una lectora ..... núm. 112, p. 25-27  
 GÓMEZ, Cristóbal: El grupo, un espacio para la autonomía ..... núm. 112, p. 28-31

**Infancia y Salud**

JUBERT, Joaquim: El sí y el no en educación infantil ..... núm. 108, p. 35-39  
 PRIETO, Adoración: Señales de alerta en en las primeras etapas del desarrollo: detección de trastornos de tipo autista ..... núm. 110, p. 36-41  
 GARCÍA, Pablo: Por qué decir no a las niñas y los niños ..... núm. 112, p. 33-37

**Infancia y Sociedad**

ORDÓÑEZ, Sandra P: Entrevista con Michel Apple ..... núm. 109, p. 38-41  
 ARNAL, Javier I.: Inmigración, escolarización, modelos lingüísticos... ..... núm. 109, p. 38-41  
 RODRÍGUEZ, Pilar, ROIG, José: ¿Es posible una evaluación con las familias? ..... núm. 111, p.38-41

**Temáticas ilusionadas...**

Sans, Soledad: El árbol de navidad ..... núm. 107, p. 36-37  
 -: La línea reciclada ..... núm. 109, p. 36-37  
 -: Las niñas y los niños constituyeron la fiesta, la pared, el recurso... ..... núm. 111, p. 36-37

**Conversando con...**

INFANCIA: Agustí Vila ..... núm. 107, p. 42-43  
 LARRAZÁBAL, Inmaculada: Clara Eslava ..... núm. 108, p.40-43  
 INFANCIA: Eugenio Navarro ..... núm. 109, p. 42-43  
 CONSEJO DE INFANCIA EN ASTURIAS: Manuel Rivas ..... núm. 110, p. 42-43  
 LARRAZÁBAL, Inmaculada: Néstor Basterretxea ..... núm. 111, p. 42-43  
 INFANCIA: Asha Phillips ..... núm. 112, p. 38-39



**Autores**

ALCRUDO, Pepa, ALONSO, Alicia: Una mirada al ciclo 0-3 años . . . . .núm. 107, p. 22-26  
 ALONSO, Alicia, ALCRUDE, Pepa: Una mirada al ciclo 0-3 años . . . . .núm. 107, p. 22-26  
 ALONSO, Alicia, ESCUELA INFANTIL EL TOMILLAR: Compartiendo algunos momentos de psicomotricidad con las familias (I) . . . . .núm. 108, p. 14-18  
 ALONSO, Alicia, ESCUELA INFANTIL EL TOMILLAR: Compartiendo algunos momentos de psicomotricidad con las familias (II) . . . . .núm. 109, p. 28-35  
 ARNAL, Javier I.: Inmigración, escolarización, modelos lingüísticos... . . . .núm. 109, p. 38-41  
 AZKONA, Txusma: Aplicación de un modelo de calidad . . . . .núm. 109, p. 14-19  
 BARRAGÁN, Catalina: Hacia una educación intercultural . . . . .núm. 112, p. 3-9  
 CALVO, Mónica, Etxebarrieta, Ana, López, Sonia: Surprise, überraschung, supresa, ustekabea, iisorpresa!!! . . . . .núm. 109, p. 23  
 CONSEJO DE INFANCIA EN ANDALUCÍA Y EN ASTURIAS, DECET:  
 Equidad y respeto a la Diversidad (3) . . . . .núm. 109, p. 8-13  
 CONSEJO DE INFANCIA EN ASTURIAS: Manuel Rivas . . . . .núm. 110, p. 42-43  
 CONSEJO DE INFANCIA EN CANTABRIA:  
 Equidad y respeto a la Diversidad (2) . . . . .núm. 108, p. 10-12  
 CONSEJO DE INFANCIA EN CASTILLA-LA MANCHA: Sopa de piedras . . . . .núm. 108, p. 24  
 CONSEJO DE INFANCIA EN CASTILLA-LA MANCHA, DECET:  
 Equidad y respeto a la Diversidad (6) . . . . .núm. 112, p. 10-13  
 CONSEJO DE INFANCIA EN EUSKADI Y EN EXTREMADURA, DECET:  
 Equidad y respeto a la Diversidad (4) . . . . .núm. 110, p. 6-11  
 CONSEJO DE INFANCIA EN MADRID Y EN MURCIA, DECET:  
 Equidad y respeto a la diversidad (1) . . . . .núm. 107, p. 14-21  
 CONSEJO DE INFANCIA EN NAVARRA, DECET:  
 EQUIDAD Y RESPETO A LA DIVERSIDAD (5) . . . . .núm. 111, p. 10-13  
 CONTRERAS, Carmen María, VILLEGAS, Rosalía: Ya tenemos los libros, ahora sólo necesitamos un lector o una lectora . . . . .núm. 112, p. 25-27  
 CORTÉS, Sivia: Ya tenemos ordenador, ¿y ahora qué? . . . . .núm. 111, p. 32-35  
 DE SZULANSKI, SUSANA G.: La actividad en el desarrollo integral . . . . .núm. 108, p. 6-9  
 DE LA FUENTE, María Adoración: El ayer y el hoy en la escuela de gitanos de O Vao . . . . .núm. 110, p. 32-35  
 DECET, CONSEJO DE INFANCIA EN MADRID Y EN MURCIA:  
 Equidad y respeto a la diversidad (1) . . . . .núm. 107, p. 14-21  
 DECET, CONSEJO DE INFANCIA EN CANTABRIA:  
 Equidad y respeto a la Diversidad (2) . . . . .núm. 108, p. 10-12  
 DECET, CONSEJO DE INFANCIA EN ANDALUCÍA Y EN ASTURIAS:  
 Equidad y respeto a la Diversidad (3) . . . . .núm. 109, p. 8-13  
 DECET, CONSEJO DE INFANCIA EN EUSKADI Y EN EXTREMADURA:  
 Equidad y respeto a la Diversidad (4) . . . . .núm. 110, p. 6-11  
 DECET, CONSEJO DE INFANCIA EN NAVARRA:  
 EQUIDAD Y RESPETO A LA DIVERSIDAD (5) . . . . .núm. 111, p. 10-13  
 DECET, CONSEJO DE INFANCIA EN CASTILLA-LA MANCHA:  
 Equidad y respeto a la Diversidad (6) . . . . .núm. 112, p. 10-13  
 DÍAZ, Dolores: Olor a duende . . . . .núm. 112, p. 19  
 DOLCI, Mariano: La sombra da juego . . . . .núm. 107, p. 5-8  
 Etxebarrieta, Ana, CALVO, Mónica, López, Sonia: Surprise, überraschung, supresa, ustekabea, iisorpresa!!! . . . . .núm. 109, p. 23  
 FERNÁNDEZ, Aurora: ¡Un, dos, tres, chachacha! Aportaciones de la danza desde una perspectiva interdisciplinar . . . . .núm. 109, p. 24-27  
 FILIPPINI, Tiziana, STROZZI, Paola: Hacer normas. Hacer con las maestras. Propuestas para un acuerdo entre niños, niñas y la escuela (I) . . . . .núm. 107, p. 28-35  
 FILIPPINI, Tiziana, STROZZI, Paola: Hacer normas. Hacer con las maestras. Propuestas para un acuerdo entre niños, niñas y la escuela (II) . . . . .núm. 108, p. 25-29  
 FITCHNER, Bernd: Un modelo de desarrollo: el gesto de señalar . . . . .núm. 109, p. 3-7  
 GARAIGORDOBIL, Maite: La teoría trumática de Freud y el método lúdico de análisis infantil de Klein . . . . .núm. 107, p. 9-13  
 GARCÍA, Pablo: Por qué decir no a las niñas y los niños . . . . .núm. 112, p. 33-37  
 GARUO, Lurdes: Nos vemos otra vez en la ventana . . . . .núm. 111, p. 18-24

GÓMEZ, Cristóbal: El grupo, un espacio para la autonomía . . . . .núm. 112, p. 28-31  
 GÓMEZ, Sonia: El grupo de 1-2 años: «Los nuevos descubridores» . . . . .núm. 110, p. 18-21  
 HOYUELOS, Alfredo: El puzzle del 0-3 . . . . .núm. 110, p. 12-17  
 HOYUELOS, Alfredo, MALAGUZZI, Loris: La cocina: centro educativo de la escuela infantil. Conferencia de Loris Malaguzzi . . . . .núm. 111, p. 3-9  
 INFANCIA: Agustí Vila . . . . .núm. 107, p. 42-43  
 -: Eugenio Navarro . . . . .núm. 109, p. 42-43  
 -: Asha Phillips . . . . .núm. 112, p. 38-39  
 JUBERT, Joaquim: El sí y el no en educación infantil . . . . .núm. 108, p. 35-39  
 LARRAZÁBAL, Inmaculada: Clara Eslava . . . . .núm. 108, p. 40-43  
 -: Néstor Basterretxea . . . . .núm. 111, p. 42-43  
 LOLA ANGLADA, ESCUELA INFANTIL: De líquido a sólido: La transformación del agua . . . . .núm. 108, p. 19-23  
 LES XANES, ESCUELA INFANTIL 0-3: ¿A qué sabe la luna? . . . . .núm. 111, p. 25  
 LOBO, Elena: La calidad educativa y la calidez educativa . . . . .núm. 112, p. 14-16  
 López, Sonia, CALVO, Mónica, Etxebarrieta, Ana: Surprise, überraschung, supresa, ustekabea, iisorpresa!!! . . . . .núm. 109, p. 23  
 MALAGUZZI, Loris, HOYUELOS, Alfredo: La cocina: centro educativo de la escuela infantil. Conferencia de Loris Malaguzzi . . . . .núm. 111, p. 3-9  
 MÁRQUEZ, Isabel, RUIZ-ESCRIBANO, Inmaculada: ¡Menudo menú! Experiencias saludables en la escuela . . . . .núm. 112, p. 20-24  
 MENDIA, Eva: Espejito mágico, dime quién es el más... Variable . . . . .núm. 110, p. 22  
 MOLINARI, Luisa: Prácticas socles y vida cotidiana: La cultura de los iguales . . . . .núm. 110, p. 24-31  
 MUÑOZ, M. Paz: La caja de las sorpresas . . . . .núm. 107, p. 27  
 ORTA, Cecilia, OSÉS, Arantza: Entrar en la escuela . . . . .núm. 112, p. 17-18  
 OSÉS, Arantza, ORTA, Cecilia: Entrar en la escuela . . . . .núm. 112, p. 17-18  
 PAZ, Sara, SANTISO, Ana Isabel: Familias, comunidad y desarrollo infantil a través de la música. Un concierto para bebés . . . . .núm. 109, p. 20-22  
 PRIETO, Adoración: Señales de alerta en en las primeras etapas del desarrollo: detección de trastornos de tipo autista . . . . .núm. 110, p. 36-41  
 RODRÍGUEZ, Pilar, ROIG, José: ¿Es posible una evaluación con las familias? . . . . .núm. 111, p. 38-41  
 ROIG, José, RODRÍGUEZ, Pilar: ¿Es posible una evaluación con las familias? . . . . .núm. 111, p. 38-41  
 ROMERO, Guiomar: Si no estoy solo, puedo solo . . . . .núm. 110, p. 3-5  
 RUIZ-ESCRIBANO, Inmaculada, MÁRQUEZ, Isabel: ¡Menudo menú! Experiencias saludables en la escuela . . . . .núm. 112, p. 20-24  
 SALAS, Carina: Compartir propuestas, ilusiones, proyectos... . . . .núm. 111, p. 26-31  
 Sans, Soledad: El árbol de navidad . . . . .núm. 107, p. 36-37  
 -: La línea reciclada . . . . .núm. 109, p. 36-37  
 -: Las niñas y los niños constituyeron la fiesta, la pared, el recurso... . . . .núm. 111, p. 36-37  
 SANTISO, Ana Isabel, PAZ, Sara: Familias, comunidad y desarrollo infantil a través de la música. Un concierto para bebés . . . . .núm. 109, p. 20-22  
 SIRVENT, Carmen: Reflexiones en equipo sobre la interculturalidad . . . . .núm. 111, p. 14-17  
 STROZZI, Paola, FILIPPINI, Tiziana: Hacer normas. Hacer con las maestras. Propuestas para un acuerdo entre niños, niñas y la escuela (I) . . . . .núm. 107, p. 28-35  
 STROZZI, Paola, FILIPPINI, Tiziana: Hacer normas. Hacer con las maestras. Propuestas para un acuerdo entre niños, niñas y la escuela (II) . . . . .núm. 108, p. 25-29  
 VAL, Janet: La metáfora y la poesía . . . . .núm. 108, p. 30-34  
 VILLEGAS, Rosalía, CONTRERAS, Carmen María: Ya tenemos los libros, ahora sólo necesitamos un lector o una lectora . . . . .núm. 112, p. 25-27





**Temas**

**Actualidad educativa**

ALCRUDO, Pepa, ALONSO, Alicia: Una mirada al ciclo 0-3 años . . . . .núm. 107, p. 22-26  
 HOYUELOS, Alfredo: El puzzle del 0-3 . . . . .núm. 110, p. 12-17

**Cotidianidad**

GÓMEZ, Cristóbal: El grupo, un espacio para la autonomía . . . . .núm. 112, p. 28-31

**Danza**

FERNÁNDEZ, Aurora: ¡Un, dos, tres, chachacha! Aportaciones de la danza desde una perspectiva interdisciplinar . . . . .núm. 109, p. 24-27

**Diversidad**

DECET, CONSEJO DE INFANCIA EN MADRID Y EN MURCIA:  
 Equidad y respeto a la diversidad (1) . . . . .núm. 107, p. 14-21  
 DECET, CONSEJO DE INFANCIA EN CANTABRIA:  
 Equidad y respeto a la Diversidad (2) . . . . .núm. 108, p. 10-12  
 DECET, CONSEJO DE INFANCIA EN ANDALUCÍA Y EN ASTURIAS:  
 Equidad y respeto a la Diversidad (3) . . . . .núm. 109, p. 8-13  
 DECET, CONSEJO DE INFANCIA EN EUSKADI Y EN EXTREMADURA:  
 Equidad y respeto a la Diversidad (4) . . . . .núm. 110, p. 6-11  
 DECET, CONSEJO DE INFANCIA EN NAVARRA:  
 EQUIDAD Y RESPETO A LA DIVERSIDAD (5) . . . . .núm. 111, p. 10-13  
 DECET, CONSEJO DE INFANCIA EN CASTILLA-LA MANCHA:  
 Equidad y respeto a la Diversidad (6) . . . . .núm. 112, p. 10-13  
 ARNAL, Javier I.: Inmigración, escolarización, modelos lingüísticos... . . . .núm. 109, p. 38-41  
 SIRVENT, Carmen: Reflexiones en equipo sobre la interculturalidad . . . . .núm. 111, p. 14-17  
 BARRAGÁN, Catalina: Hacia una educación intercultural . . . . .núm. 112, p. 3-9

**Educación cívica**

FILIPPINI, Tiziana, STROZZI, Paola: Hacer normas. Hacer con las maestras.  
 Propuestas para un acuerdo entre niños, niñas y la escuela (I) . . . . .núm. 107, p. 28-35  
 FILIPPINI, Tiziana, STROZZI, Paola: Hacer normas. Hacer con las maestras.  
 Propuestas para un acuerdo entre niños, niñas y la escuela (II) . . . . .núm. 108, p. 25-29

**Educación en el mundo**

DE SZULANSKI, SUSANA G.: La actividad en el desarrollo integral . . . . .núm. 108, p. 6-9

**Entorno**

LOLA ANGLADA, ESCUELA INFANTIL: De líquido a sólido: La transformación del agua . . . . .núm. 108, p. 19-23

**Entrevistas**

INFANCIA: Agustí Vila . . . . .núm. 107, p. 42-43  
 LARRAZÁBAL, Inmaculada: Clara Eslava . . . . .núm. 108, p.40-43  
 INFANCIA: Eugenio Navarro . . . . .núm. 109, p. 42-43  
 ORDÓÑEZ, Sandra P.: Entrevista con Michel Apple . . . . .núm. 109, p. 38-41  
 CONSEJO DE INFANCIA EN ASTURIAS: Manuel Rivas . . . . .núm. 110, p. 42-43  
 LARRAZÁBAL, Inmaculada: Néstor Basterretxea . . . . .núm. 111, p. 42-43  
 INFANCIA: Asha Phillips . . . . .núm. 112, p. 38-39

**Escuela infantil**

LOBO, Elena: La calidad educativa y la calidez educativa . . . . .núm. 112, p. 14-16

**Espacio**

ROMERO, Guiomar: Si no estoy solo, puedo solo . . . . .núm. 110, p. 3-5

**Estética**

DOLCI, Mariano: La sombra da juego . . . . .núm. 107, p. 5-8

**Evaluación**

RODRÍGUEZ, Pilar, ROIG, José: ¿Es posible una evaluación con las familias? . . . . .núm. 111, p.38-41

**Historia**

DE LA FUENTE, María Adoración: El ayer y el hoy en la escuela de gitanos de O Vao . . . . .núm. 110, p. 32-35

**Interculturalidad**

SIRVENT, Carmen: Reflexiones en equipo sobre la interculturalidad . . . . .núm. 111, p. 14-17  
 BARRAGÁN, Catalina: Hacia una educación intercultural . . . . .núm. 112, p. 3-9

**Literatura infantil**

CONTRERAS, Carmen María, VILLEGAS, Rosalía: Ya tenemos los libros, ahora sólo necesitamos un lector o una lectora . . . . .núm. 112, p. 25-27

**Metodología**

FERNÁNDEZ, Aurora: ¡Un, dos, tres, chachacha! Aportaciones de la danza desde una perspectiva interdisciplinar . . . . .núm. 109, p. 24-27

**Música**

PAZ, Sara, SANTISO, Ana Isabel: Familias, comunidad y desarrollo infantil a través de la música. Un concierto para bebés . . . . .núm. 109, p. 20-22

**Organización escolar**

AZKONA, Txusma: Aplicación de un modelo de calidad . . . . .núm. 109, p. 14-19  
 ROMERO, Guiomar: Si no estoy solo, puedo solo . . . . .núm. 110, p. 3-5  
 GÓMEZ, Sonia: El grupo de 1-2 años: «Los nuevos descubridores» . . . . .núm. 110, p. 18-21  
 MOLINARI, Luisa: Prácticas sociales y vida cotidiana: La cultura de los iguales . . . . .núm. 110, p. 24-31  
 DE LA FUENTE, María Adoración: El ayer y el hoy en la escuela de gitanos de O Vao . . . . .núm. 110, p. 32-35  
 HOYUELOS, Alfredo, MALAGUZZI, Loris: La cocina: centro educativo de la escuela infantil. Conferencia de Loris Malaguzzi . . . . .núm. 111, p. 3-9  
 GARUO, Lurdes: Nos vemos otra vez en la ventana . . . . .núm. 111, p. 18-24

SALAS, Carina: Compartir propuestas, ilusiones, proyectos... .n.ºm. 111, p. 26-31  
 ORTA, Cecilia, OSÉS, Arantza: Entrar en la escuela .n.ºm. 112, p. 17-18  
 CONTRERAS, Carmen María, VILLEGAS, Rosalía: Ya tenemos los libros, ahora sólo necesitamos un lector o una lectora .n.ºm. 112, p. 25-27  
 GÓMEZ, Cristóbal: El grupo, un espacio para la autonomía .n.ºm. 112, p. 28-31

**Pedagogía**

DOLCI, Mariano: La sombra da juego .n.ºm. 107, p. 5-8  
 DE SZULANSKI, SUSANA G.: La actividad en el desarrollo integral .n.ºm. 108, p. 6-9  
 FITCHNER, Bernd: Un modelo de desarrollo: el gesto de señalar .n.ºm. 109, p. 3-7  
 HOYUELOS, Alfredo, MALAGUZZI, Loris: La cocina: centro educativo de la escuela infantil. Conferencia de Loris Malaguzzi .n.ºm. 111, p. 3-9  
 LOBO, Elena: La calidad educativa y la calidez educativa .n.ºm. 112, p. 14-16

**Poesía**

VAL, Janet: La metáfora y la poesía .n.ºm. 108, p. 30-34

**Política educativa**

ALCRUDO, Pepa, ALONSO, Alicia: Una mirada al ciclo 0-3 años .n.ºm. 107, p. 22-26  
 HOYUELOS, Alfredo: El puzzle del 0-3 .n.ºm. 110, p. 12-17  
 GÓMEZ, Sonia: El grupo de 1-2 años: «Los nuevos descubridores» .n.ºm. 110, p. 18-21

**Prevención sanitaria**

PRIETO, Adoración: Señales de alerta en en las primeras etapas del desarrollo: detección de trastornos de tipo autista .n.ºm. 110, p. 36-41

**Proyectos**

FILIPPINI, Tiziana, STROZZI, Paola: Hacer normas. Hacer con las maestras. Propuestas para un acuerdo entre niños, niñas y la escuela (I) .n.ºm. 107, p. 28-35  
 FILIPPINI, Tiziana, STROZZI, Paola: Hacer normas. Hacer con las maestras. Propuestas para un acuerdo entre niños, niñas y la escuela (II) .n.ºm. 108, p. 25-29  
 LOLA ANGLADA, ESCUELA INFANTIL: De líquido a sólido: La transformación del agua .n.ºm. 108, p. 19-23  
 VAL, Janet: La metáfora y la poesía .n.ºm. 108, p. 30-34  
 CORTÉS, Silvia: Ya tenemos ordenador, ¿y ahora qué? .n.ºm. 111, p. 32-35  
 MÁRQUEZ, Isabel, RUIZ-ESCRIBANO, Inmaculada: ¡Menudo menú! Experiencias saludables en la escuela .n.ºm. 112, p. 20-24

**Psicología**

DOLCI, Mariano: La sombra da juego .n.ºm. 107, p. 5-8  
 GARAIGORDOBIL, Maite: La teoría trumática de Freud y el método lúdico de análisis infantil de Klein .n.ºm. 107, p. 9-13  
 JUBERT, Joaquim: El sí y el no en educación infantil .n.ºm. 108, p. 35-39  
 FITCHNER, Bernd: Un modelo de desarrollo: el gesto de señalar .n.ºm. 109, p. 3-7



MOLINARI, Luisa: Prácticas sociales y vida cotidiana: La cultura de los iguales .n.ºm. 110, p. 24-31  
 GARCÍA, Pablo: Por qué decir no a las niñas y los niños .n.ºm. 112, p. 33-37

**Psicomotricidad**

ALONSO, Alicia, ESCUELA INFANTIL EL TOMILLAR: Compartiendo algunos momentos de psicomotricidad con las familias (I) .n.ºm. 108, p. 14-18  
 ALONSO, Alicia, ESCUELA INFANTIL EL TOMILLAR: Compartiendo algunos momentos de psicomotricidad con las familias (II) .n.ºm. 109, p. 28-35

**Relación con padres**

ALONSO, Alicia, ESCUELA INFANTIL EL TOMILLAR: Compartiendo algunos momentos de psicomotricidad con las familias (I) .n.ºm. 108, p. 14-18  
 ALONSO, Alicia, ESCUELA INFANTIL EL TOMILLAR: Compartiendo algunos momentos de psicomotricidad con las familias (II) .n.ºm. 109, p. 28-35  
 PAZ, Sara, SANTISO, Ana Isabel: Familias, comunidad y desarrollo infantil a través de la música. Un concierto para bebés .n.ºm. 109, p. 20-22  
 GARUO, Lurdes: Nos vemos otra vez en la ventana .n.ºm. 111, p. 18-24  
 SALAS, Carina: Compartir propuestas, ilusiones, proyectos... .n.ºm. 111, p. 26-31  
 RODRÍGUEZ, Pilar, ROIG, José: ¿Es posible una evaluación con las familias? .n.ºm. 111, p. 38-41  
 ORTA, Cecilia, OSÉS, Arantza: Entrar en la escuela .n.ºm. 112, p. 17-18

**Salud**

JUBERT, Joaquim: El sí y el no en educación infantil .n.ºm. 108, p. 35-39  
 MÁRQUEZ, Isabel, RUIZ-ESCRIBANO, Inmaculada: ¡Menudo menú! Experiencias saludables en la escuela .n.ºm. 112, p. 20-24  
 GARCÍA, Pablo: Por qué decir no a las niñas y los niños .n.ºm. 112, p. 33-37

**Sociedad**

ARNAL, Javier I.: Inmigración, escolarización, modelos lingüísticos... .n.ºm. 109, p. 38-41