



M^a Carmen



REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

1998

50

JULIO
AGOSTO

Fátima Vanessa



Un proyecto de libros para acercar a los niños y a las niñas al conocimiento y a la valoración de la diversidad humana y de la pluralidad cultural

Dirección
y coordinación:

ROSEN
SAT

Edición:



laGalera

Distribución: Arc de Berà



yo soy del Japón

Colección «Yo soy de...»

Dirigida a niños y niñas a partir de 8 años

Títulos
publicados

Títulos en
preparación

- *Minu*, de la India
- *Takao*, del Japón
- *Fátima*, de El Salvador
- *Dana*, de los EUA
- *Lenessú*, de Benín
- *Búxara*, de Marruecos
- *Erik*, de Noruega
- *Bali*, de la China

Minu



Colección «Yo vengo de...»

Dirigida a niños y niñas a partir de 10 años

Próxima
aparición

Títulos en
preparación

- *Bully*, de Doubirou
- *Ostalinda*, de todas partes
- *Úa*, de Reykjavik
- *Stefan*, de Belgrado
- *Nancy*, de Cochabamba
- *Shafik*, de Jhelum
- *Mustafà*, de Larache
- *Shan-kai-li*, de Taiwan

A todo el mundo, nuestra gratitud

Para *Infancia*, llegar al número 50 significa haber tenido alrededor de 500 colaboradores, de personas, escuelas y colectivos, cada uno con su propia voz, experiencia, referentes: centenares de ideas e imágenes que nos han acompañado en este trayecto apasionante de dar identidad, fuerza y contenido a las 2.400 páginas de estos 50 primeros números, que es mucho, pero que nos parece poco en relación con todo lo que de positivo se hace por, para y con la infancia de 0 a 6 años.

Pero, más allá de sus páginas, *Infancia* se ha convertido en un elemento aglutinador, ha podido generar una tradición de intercambio, de trabajo, de relación entre profesionales de una misma localidad, de una Comunidad; ha contribuido, de manera decisiva, a acontecimientos importantes, como la organización de un congreso internacional, la redacción de un manifiesto ampliamente consensuado con organizaciones sindicales, asociaciones de madres y padres, movimientos de escuelas y maestros, y otras organizaciones sociales; ha realizado una muestra itinerante de experiencias innovadoras, que ya ha tenido 33 destinos en diversas poblaciones de todo el Estado y que aún no ha finalizado su recorrido, y, en torno a esta muestra, en cada lugar se han organizado debates y se han compartido experiencias, se ha generado una amplia y positiva respuesta e implicación en favor de las niñas y los niños; más allá de la realidad europea, está creciendo una red de trabajo con América Latina, una realidad que augura un futuro apasionante.

Todo ello ha sido posible porque existe, tanto en nuestro país como en otros países del mundo, una realidad de personas que trabaja infatigablemente en favor de las niñas y los niños pequeños, para mejorar sus condiciones de vida y su consideración social, y porque muchos han sido los ávidos lectores de estas páginas, a la búsqueda de la realidad que se ha difundido. A todos, gracias, porque sois los que habéis hecho posible llegar a este número 50.

En 1990, en el primer número, en el primer editorial, se decía: «En nuestras manos están más de siglo y medio de historia y más de dos décadas de trabajo personal, profesional y ciudadano. Y en nuestro horizonte general el bullicio de iniciativas pedagógicas y políticas a escala europea y mundial. En nuestro horizonte más concreto, está el afianzamiento y extensión de las estructuras escolares y demás servicios educativos de calidad, salvados y acrecentados para los niños de entre 0 y 6 años, y está su forma de incardinación en el sistema educativo con la colaboración de distintas administraciones, que se prevé en el proyecto de ordenación del sistema educativo, también nacido en 1990, y también gestado a lo largo de años y peripecias. Y en nuestras manos está especialmente un estilo de trabajo, forjado en tiempos más difíciles. El estilo de la valoración de cualquier experiencia progresiva real, junto a la de cualquier idea sugerente, para tamizar la teoría a través de la práctica e iluminar la práctica con la teoría.»

Y, ahora, después de 50 números, constatamos cómo hemos compartido el compromiso con la renovación pedagógica, que tiene en cuenta todas y cada una de las pequeñas cosas que, día a día, hacen avanzar el concepto y la manera de educar a los más pequeños, una pedagogía abierta, al servicio de todos y cada uno de los niños y niñas, en el marco de una política que garantice la calidad de la educación para todos. Una dialéctica en la cual pedagogía y política se funden en una misma voluntad al servicio de la educación.

En 1990 se estrenaba ley de educación; y esta dialéctica ha tenido carencias políticas, ha resultado débil para muchos, traumática en demasiados casos, y no ha aprovechado, como se podía y debía, ni la obra ni la acción de los ayuntamientos, ni el enorme potencial pedagógico y cívico del país y la diversidad de experiencias. Se ha seguido por la línea de la homogeneidad en niveles mínimos, se ha desaprovechado el valor de las diferencias que enriquecen el conjunto, y, por otra parte, se ha tendido más a una reivindicación corporativa que a una de progreso, en un proceso más reproductor que innovador. Pero, con todo, se ha dado una mejora en el panorama concreto de algunas Comunidades, gracias al entusiasmo y la dedicación de muchos maestros, otros profesionales y familias, que obedecen a una dinámica general más de fondo, dinámica que permite intuir un cambio conceptual en la atención educativa a la infancia, que nos ayuda a mirar hacia delante, a apuntar lejos, hacia el mítico e inminente 2000.

Página abierta	Las respuestas de los lectores		2
Educación de 0 a 6 años	Los pensamientos que sustentan la acción educativa	Carla Rinaldi	4
	La Educación Infantil en la aplicación de la LOGSE	Marta Mata, Irene Balaguer	19
Infancia y sociedad	Los derechos humanos de las niñas y los niños	Jordi Cots	35
Informaciones			43
Ojeada a revistas	sumario		47
Biblioteca			47

Las respuestas de los lectores

Cuando en el Consejo de Redacción se planteó hacer una encuesta a los suscriptores, dos ideas nos impulsaron a llevarla a término. Por un lado, hacer explícito que, para *Infancia*, las personas suscriptoras y lectoras son muy importantes; por otro, que nos gustaría ser capaces de articular un diálogo continuado y fluido. Así, a consecuencia de esta voluntad, y aprovechando la aparición del número 50, quisimos establecer un canal que nos permitiese conocer qué piensan los lectores de la revista y recoger su opinión.

Por lo tanto, lejos de lo que sería una encuesta de opinión orientada a recoger datos fiables para generalizar, nos propusimos ofrecer a todo el mundo la posibilidad de opinar. En su planteamiento ha querido ser y ha sido preparada como una consulta abierta y obje-

tiva. Probablemente nos ha influido la cartelera que tan interesante nos ha sido en otras ocasiones, con aquellos «propongo», «felicitó» y «crítico», que ayudan a hablar, reflexionar y mejorar el trabajo.

A la hora de leer los gráficos que hemos extraído, hay que partir de la idea de que representan a las personas que han respondido. Ni menos, ni más. Es decir, que no se habría de extrapolar una visión objetiva y representativa del colectivo de personas que leen la revista. El volumen de respuestas se ha considerado muy satisfactorio: un 10%, más del doble de lo que suele ser habitual en este tipo de consultas. Un total de 201 encuestas, que nos enriquecen con datos, propuestas y valoraciones. Son 201 personas a quienes agradecemos de todo corazón el esfuerzo que han hecho al contestar.

Perfil de las respuestas

El perfil general de las personas que nos han remitido la encuesta se puede caracterizar como mujer, menor de cuarenta años y que trabaja en la escuela 3-6.

En el primer gráfico, se refleja una realidad del sector: el 94 % de las personas que han respondido son mujeres.

En cuanto a la actividad profesional, la mayoría trabaja en escuelas 3-6, y una quinta parte, en escuelas 0-3.

Finalmente, en cuanto a la edad, se constata que una gran parte de los que han respondido tienen menos de cuarenta años. Si bien el 43 % corresponde a personas de entre 30 y 39 años, también hay que remarcar que el 39% está entre los 40 y los 49 años. Otro dato a destacar es el 7% de



Gráfico 1. Mujer/hombre

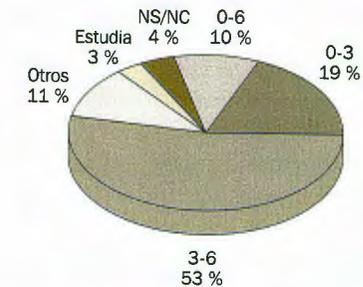


Gráfico 2. Actividad profesional

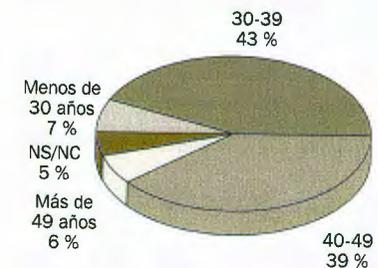


Gráfico 3. Edad

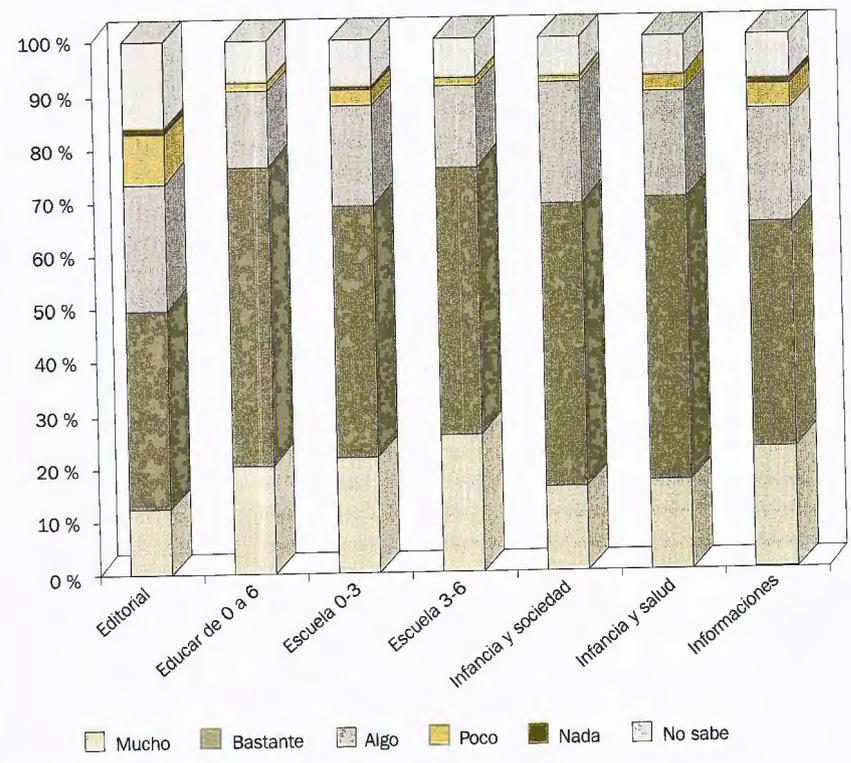


Gráfico 4. Valoración de las secciones



Gráfico 5. ¿Cómo llegaste a conocer in-fan-cia?

personas de menos de 30 años. Nos parece importante, porque nos hace ver que también llegamos a gente que está estudiando o que hace poco que ha comenzado a trabajar y, por lo tanto, su incorporación como lectores es una apuesta hacia el futuro.

Valoración

Por lo que respecta al contenido y la forma, en general se desprende una opinión altamente positiva sobre la utilidad, interés, estructura, contenido y formato de la revista. Si extrapolamos el grado de secciones leídas a partir de las respuestas en blanco, se observa que el orden, de más a menos, apunta a una búsqueda de literatura práctica, que se pueda aplicar o permita profundizar en cuestiones que aparecen en la práctica profesional cotidiana.

Las secciones menos leídas son las que tratan temas de información efímera y puntual. También se expresa un declarado interés por aumentar la participación, la crítica y el debate.

Difusión

El último gráfico muestra cómo se da a conocer la revista. La recomendación se lleva la parte del león, seguida de cerca por el Centro de Profesores y, a mayor distancia, por otros medios. Es decir, que se difunde sobre todo gracias a los lectores, a vosotras y vosotros. Por eso, y en primer lugar, hay que agradecer que la hayáis hecho conocer. En segundo lugar, y viendo la importancia de vuestra labor en este aspecto, os pedimos que sigáis activos, y que continuéis difundiéndola. Gracias.

Los pensamientos que sustentan la acción educativa

Una pedagogía que da forma a las cosas y no inhibe la forma de las cosas

Son múltiples los encuentros humanos, culturales y teóricos con los cuales –y a través de los cuales– hemos trenzado y construido nuestra historia... Con muchos de ellos hemos intercambiado ideas, consejos, sugerencias, madurando así ese sentido de la investigación y del cambio que tanto caracteriza a nuestra experiencia. En cualquier caso, vaya a todos nuestra gratitud.

Un «agradecimiento» es forzoso: al profesor Malaguzzi, de cuyos pensamientos se halla impregnado este escrito. Tengo, y tenemos todos nosotros, muchas deudas con él, aunque en este caso tener muchas deudas es ser afortunado...

Conceptos generales e «imagen del niño»

Para comprender la experiencia de Reggio Emilia, es necesario formularse preguntas de tipo FILOSÓFICO, ÉTICO, AXIOLÓGICO, además de PEDAGÓGICAS y DIDÁCTICAS, tratando continuamente de CONECTAR estos niveles de pensamiento y de reflexión. El concepto de conexión es, ante todo, una intención, un acto que pone de relieve y crea interacciones, interdependen-

En la lectura de estas páginas encontramos la concepción de una infancia capaz y diversa, portadora y constructora de derechos; el papel del adulto en la escucha, la observación, la documentación, la interpretación y el impulso de los procesos de participación; la importancia de las relaciones entre iguales en la co-construcción del conocimiento de la realidad... Se dibuja una escuela constructora de la cultura de la participación y el aprendizaje.

Carla Rinaldi

cias, reciprocidades, entre las cosas, los individuos las acciones; nos sitúa en el interior de un sistema, de una red relacional, es una clave interpretativa fundamental para entender nuestra experiencia. Del mismo modo, conectar es un verbo que nos remite a una lógica del «sentirse parte», de la pertenencia, en contraposición al separatismo y a la fragmentación que no sólo han padecido la escuela y la educación, sino que también están sufriendo la cultura, la ciencia y la política de nuestra época.

Partir de algunas preguntas fundamentales puede constituir un comienzo eficaz:

- ¿QUIÉN ES EL NIÑO?
- ¿QUIÉN (QUÉ) ES LA INFANCIA?
- ¿CÓMO SE CONOCE?
- ¿CÓMO CONOCE EL NIÑO?
- ¿QUÉ SIGNIFICA EDUCAR?
- ¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE?
- ¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA (descendencia y/o circularidad)?
- ¿QUÉ PAPEL TIENE LA ESCUELA EN EL SENO DE LA SOCIEDAD?
- ¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE LA ESCUELA Y LA INVESTIGACIÓN?
- ¿Y ENTRE LA ESCUELA DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS Y LA INVESTIGACIÓN?
- ¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE ESCUELA Y EDUCACIÓN?

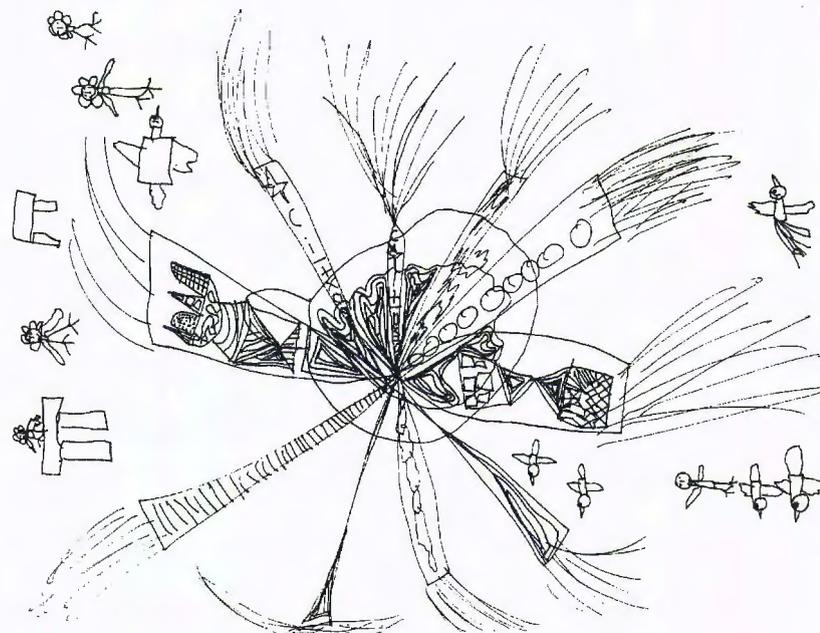
No encontraremos respuestas absolutas a estas preguntas, tan importantes y estimulantes; trataremos, más bien, de convertirlas en una plataforma de investigación común en torno a la que suscitar reflexiones importantes.

¿A qué imagen del niño nos referimos?

Cada uno (de vosotros, de nosotros, cada padre...) es portador de una IMAGEN DEL NIÑO, y, por tanto, de unas TEORÍAS EDUCATIVAS propias, bien maduras en el seno de la experiencia personal, o bien elaboradas o adquiridas como patrimonio social y cultural al que hacer referencia. En realidad, consciente o inconscientemente, NO SE VIVE SIN TEORÍAS.

Existen numerosas imágenes del niño, numerosas imágenes de la infancia. Baste pensar en el psicoanálisis o en las diversas tendencias de la psicología y de la sociología, teorías muy distintas entre sí, pero que, sin embargo, presentan un aspecto común: identificar –de modo determinista– al niño con un sujeto débil, portador de necesidades antes que de derechos.

Muy probablemente, estas posiciones han obtenido amplio crédito porque resultan funcionales para determinadas imágenes de la maternidad, de la mujer, de la familia y de la sociedad, más «cómodas» y acomodaticias –y, sin duda, menos comprometedoras– que las relativas a una teoría como la que nos es propia, cuyo núcleo lo constituye la idea de un niño fuerte, rico y potente desde el momento de su nacimiento. En este



sentido, compartimos los valores, los significados y los planteamientos propios del constructivismo y del socioconstructivismo.

Un niño animado del enorme potencial energético de sus 100.000 millones de neuronas, de la fuerza de quien quiere crecer y hace de ello su oficio, de la riqueza de la curiosidad que le lleva a buscar el porqué de todo; un niño que sabe esperar y que espera mucho, que quiere mostrar qué conoce y qué sabe hacer, con la fuerza y la riqueza de quien sabe asombrarse y maravillarse; un niño potente desde su nacimiento en tanto dotado de núcleos de disponibilidad y capacidad de autoconstrucción; un niño que posee de manera plena su propio sentido, es decir, la orientación y el deseo del conocimiento y de la vida.

Un niño capaz. Capaz de relación y de interacción (con un profundo respeto hacia el otro y hacia sí mismo, hacia el conflicto y el error), capaz de co-construcción, de construirse mientras construye el mundo y, a su vez, es construido por el mundo, capaz de construcción de teorías inter-



| *La educadora se aproxima a los intereses de los pequeños.*

pretativas de lo real, y de hipótesis y metáforas como posibilidades cognitivas.

Un niño portador de valores y constructor de solidaridad, disponible ante lo nuevo y ante lo diverso. Portador y constructor de futuros, no sólo por contener en sí el futuro, sino, sobre todo, por su constante interpretar lo real, dotándolo continuamente de nuevo significado.

Un niño portador y constructor de derechos, que pide con fuerza ser respetado y valorado en su propia identidad, unicidad y diferencia. Pensar el niño como portador de derechos significa no sólo reconocer a cada niño los derechos que la sociedad está en condiciones de concederle, sino, sobre todo, crear un *estado de acogida* en el contexto social y en el contexto más global en el que el niño vive y vivirá. Esto, por una parte, implica acoger la subjetividad, la unicidad y la irrepetibilidad de la que cada individuo –y, por lo tanto, cada niño– es portador, y, por otra, evidencia la necesidad de posibilitar *espacios autogenerativos*, esto es, espacios donde cada niño pueda, de un modo original, convertirse en constructor de nuevos derechos.

Una teoría de este tipo nos pone inmediatamente en condiciones de respetar la subjetividad de quien aprende; ésta es una afirmación de gran importancia pedagógica, pero también axiológica, política y cultural, y, al mismo tiempo, presupone la asunción de una gran responsabilidad.

Los resultados de las últimas investigaciones de la biología y de las neurociencias avalan y apoyan nuestra filosofía, ya que nos ayudan a orientarnos en el intento de responder a una pregunta para nosotros vital: ¿cómo se construye el conocimiento?, ¿cómo se aprende?

Al entrar en conexión con estas disciplinas, obtenemos algunas informaciones seguramente importantes y estimulantes:

- EL CEREBRO HUMANO ES SUMAMENTE PLÁSTICO.
- EN LOS PRIMEROS 7-8 AÑOS DE VIDA HAY UN EXCEDENTE NEURONAL QUE FAVORECE UNAS POSIBILIDADES DE DESARROLLO PRÁCTICAMENTE INFINITAS.
- LAS INFORMACIONES GENÉTICAS NO SON SUFICIENTES PARA ESTABLECER LOS ENLACES ENTRE LOS MILES DE MILLONES DE NEURONAS EXISTENTES, POR LO CUAL MUCHOS ENLACES TIENEN LUGAR EN RELACIÓN INTERACTIVA CON EL AMBIENTE EXTERNO.

De estos presupuestos se puede deducir:

- LA UNICIDAD DEL CEREBRO HUMANO Y DE CADA INDIVIDUO.
- LA IMPORTANCIA DE LAS OPORTUNIDADES DISPONIBLES (calidad del contexto).

Y, en consecuencia:

- LA RECIPROCIDAD Y SINERGIA, LA SOLIDARIDAD NATURAL, ENTRE EL INDIVIDUO Y EL AMBIENTE EN EL QUE VIVE.

Máxima atención, máximo interés.

Esto, por una parte, demuestra el amplio alcance –auténtica y etimológicamente ecológico– de este pensamiento, y, por otra, evidencia eficazmente los riesgos de «infrautilización del cerebro humano», con el consiguiente «derroche de humanidad», que se corren si no se ofrecen contextos educativos adecuados a las enormes potencialidades de los niños.

Tratando –de modo más general– de referir estas problemáticas al ámbito educativo, podemos comprender fácilmente que el APRENDIZAJE no tiene lugar mediante la transmisión o por reproducción, sino que más bien se configura como un proceso de construcción de las razones, de los porqués, de los significados, del sentido de las cosas, de los otros, de la naturaleza, de los acontecimientos, de la realidad, de la vida. Se trata, sin duda, de un proceso autoconstructivo; pero, dado que le son profundamente indispensables las razones, los porqués, las interpretaciones y los significados de los otros, a la vez es también relacional, socioconstructivo. Así, entendemos también el CONOCIMIENTO como un proceso de auto y socioconstrucción, un acto de auténtica y verdadera co-construcción.

Los tiempos y los modos son individuales, escasamente homologables con los de los demás, pero tienen absoluta necesidad de ellos para realizarse.

Esto plantea algunas consecuencias fundamentales tanto en el plano teórico como en el práctico-operativo. En particular, se da un total desplazamiento del eje, desde la escuela, al tema –más general– de la educación y a la sociedad, lo que puede manifestarse en algunas preguntas determinantes:



- ¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE EL SABER SOCIAL Y EL SABER INDIVIDUAL?
- ¿Y QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE ADULTO Y NIÑO? (entre un adulto que «detenta» un saber, entendido como «interpretación de la realidad» en continua evolución, y un niño que desea poseer este saber, aunque por vías propias, con tiempos propios y, sobre todo, para RE-CREARLO y MODIFICARLO).
En consecuencia:
- ¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE?

El papel del adulto

El adulto no se sustrae a su papel, sino que lo reexamina, tratando de convertirse de transmisor en co-creador de saber y de cultura, aceptando con plena consciencia la «vulnerabilidad» de su propio papel junto con las dudas, errores, sorpresas y curiosidades. Es una condición indispensable para llevar a cabo auténticos actos de conocimiento y creación, actos que confi-

guran la condición de un «maestro potente», el único adecuado al niño igualmente «potente» identificado en nuestra teoría. La escuela se convierte, así, en un lugar de investigación, y los niños, junto con los profesores, en los investigadores primarios.

Si el niño es portador de teorías, interpretaciones, preguntas, y es co-protagonista de los procesos de construcción del conocimiento, el verbo más importante que guía la acción educativa ya no es HABLAR, EXPLICAR, TRANSMITIR, sino ESCUCHAR. La escucha es disponibilidad hacia el otro y hacia lo que tiene que decir, es escucha de los mil y un lenguajes, con todos los sentidos. Es un verbo activo, ya que no es sólo registro, sino interpretación del mensaje: el mensaje adquiere sentido y significado en el momento en el que quien lo escucha lo acoge y lo valora. Es también un verbo recíproco: legitima al otro, porque comunicar es uno de los modos fundamentales de dar forma a los pensamientos, y el acto comunicativo que se realiza a través de la escucha produce modificaciones significativas y recíprocas, sin duda enriquecedoras para los participantes en esta forma de intercambio.

Se invita al docente a crear un contexto propicio en el que las curiosidades, las teorías y las investigaciones de los niños puedan sentirse legitimadas y escuchadas, un contexto en el que los niños se sientan a sus anchas, motivados y valorados en sus trayectorias y procesos existenciales y cognoscitivos; un contexto en el que el bienestar sea el rasgo predominante, un contexto de escuchas múltiples, pero también pleno de emociones y de estímulos. El papel del adulto –o, mejor, de los adultos– se caracteriza, además, por la continua formulación de hipótesis sobre la posible orientación del proyecto educativo; esta dinámica se halla en muy estrecha relación con otros aspectos que caracterizan la actuación del docente: la ESCUCHA, la OBSERVACIÓN, la DOCUMENTACIÓN y la INTERPRETACIÓN.

La metáfora que mejor puede representar nuestra imagen de la escuela es la de un taller, un laboratorio permanente en el que los procesos de investigación de los niños y de los adultos se entrelazan con gran fuerza, viéndose y evolucionando cotidianamente de formas ricas e importantes. Un punto clave es, sin duda, la co-construcción de consciencia en torno al conocimiento y sus procesos constitutivos, a través de una progresiva interiorización de las estructuras y de las aptitudes que cada niño –y todo el grupo de niños– está madurando. El problema del «conocimiento del conocimiento» nos remite a otro de los significados fundamentales de nuestra filosofía: una de las tareas fundamentales del docente –y, por tanto, de la escuela– es ayudar al niño, a los niños, a todos los niños, a «aprender a aprender», favoreciendo su predisposición natural a la relación y a la consiguiente co-constructividad cognitiva.

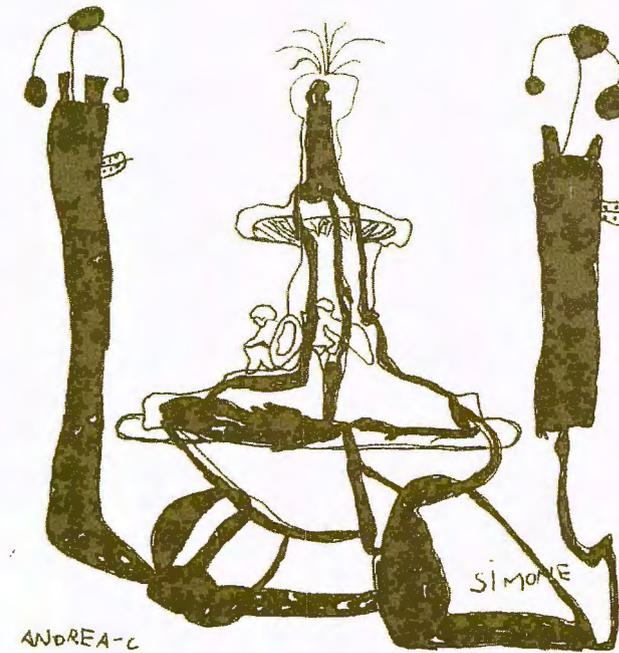
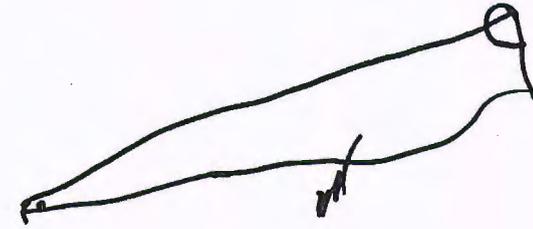
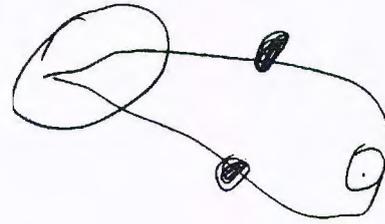
Hemos iniciado esta parte del discurso preguntándonos cuál es la posible relación entre enseñanza y aprendizaje en una filosofía como la que nos concierne. El análisis en profundidad de estas problemáticas nos ha testimoniado que enseñanza y aprendizaje son realidades absolutamente complementarias; en esto nos sentimos muy próximos a Vigotski, a Bruner y a los teóricos del socioconstructivismo. Una frase que al profesor Malaguzzi le gustaba citar a menudo plasma, con gran inteligencia y eficacia, esta relación de complementariedad: «*No enseñar nunca a un niño nada que no pueda aprender por sí mismo*».

La importancia de las relaciones entre iguales

Dados estos presupuestos, parece evidente el papel y la importancia de los iguales y de la actividad en pequeños grupos: es una relación simétrica que

permite una gran solidaridad y favorece las dinámicas organizativas y auto-organizativas, en las que pueden surgir divergencias capaces de generar negociaciones e intercambios extremadamente significativos.

La relación entre los niños se define como el lugar de la co-construcción de conocimientos, de interpretaciones, de teorías sobre lo real... Los objetos y los contenidos de estas relaciones se convierten en el lugar de consolidación a través del cual los pensamientos toman forma, se expresan, se confrontan con diferentes interpretaciones y generan otras nuevas, se negocian significados y toman forma los mil y un lenguajes. Es el momento de los préstamos y las adopciones de ideas, en presencia o no del adulto; es el momento de los conflictos cognitivos, de las imitaciones y de las generosidades. Los niños aprenden pronto el placer de ver como les son restituidas partes de su saber enriquecidas y elaboradas por la contribución de los demás, a través de este conjunto de actos comunicativos e intercambios relacionales; y de este modo crecen y se aventuran tanto el pensamiento individual como el de grupo. Resulta fundamental el papel de la controversia, del conflicto de las ideas, en cuanto hace surgir los aspectos significativos del pensamiento individual y, a la vez, confiere un nuevo significado al proceso del conocimiento, ya sea porque aquélla se desarrolla en la diversidad mucho más de cuanto puede hacerlo en la homogeneidad, ya sea porque en situaciones de disensión, de contraste interpretativo, la necesidad de argumentar el propio pensamiento, el propio punto de vista, constituye un motor primario de este proceso fundamental que es la «metacognición» (conocimiento del conocimiento), puesto que constituye una oportunidad de re-conocerlo desde un aspecto distinto, bajo una luz diferente, vivificada por las opiniones, nuevas y diversas, que los demás están presentando.



El pequeño grupo: alegría, relación, satisfacción de lo compartido...

Se trata de cuestiones sutiles, acompañadas de dinámicas asimismo sutiles. La composición del grupo –en sus variables determinadas de la edad, el sexo (grupos mixtos u homogéneos), el número, la dislocación espacial, el interés y la «proximidad» respecto a una problemática específica– constituye un elemento *estructurante* para producir un intercambio auténticamente eficaz.

Conocer al niño es un oficio largo y difícil que únicamente se puede aprender junto al propio niño, y es, a la vez, un conocernos de manera distinta también a nosotros mismos. Escuchar al niño es difícil, e interpretar de una manera amplia lo es todavía más, del mismo modo que no resulta ciertamente simple aceptar situarse en una perspectiva relacional y de perenne confrontación con el otro, ya que ello requiere equilibrio y capacidad de aceptación del otro por sí mismo.

El cambio del papel y de la dimensión del adulto debe contemplar también la posibilidad de ofrecer al niño imágenes de una vida adulta impregnada de autenticidad, puesto que el niño necesita ver y sentir en los adultos la atribución de una confianza hacia él que únicamente puede nacer de la confianza en sí mismos. En esencia, el niño tiene necesidad de una mirada valorativa y de vivir en un contexto educativo, en una escuela que es lugar de investigación en tanto lugar de aprendizajes y creación de conocimiento; una escuela como lugar donde los sistemas simbólicos y de valores de la cultura y la sociedad, de las culturas y las sociedades, sean realizados, interpretados, creados y recreados por los niños y los adultos juntos: una escuela que sólo de este modo se convierte en productora de auténtica cultura: LA CULTURA DEL CONOCIMIENTO.



Otros conceptos «clave» de nuestra filosofía

Observación/documentación

El presupuesto teórico de referencia es que no existe un punto de vista «objetivo» que dé lugar a una observación neutra. El punto de vista es siempre «subjetivo», la observación es siempre «de parte», participante. Esto constituye una fuerza; no un límite.

A menudo, como afirman también Fabbri y Munari, la subjetividad nos da miedo porque implica una asunción de responsabilidad. La búsqueda de la «objetividad» frecuentemente se configura como miedo ante la responsabilidad.

No existe, pues, un punto de vista objetivo del adulto respecto al niño, sino un mundo en el que existen múltiples sujetos que interactúan entre sí y que construyen la realidad partiendo de puntos de vista distintos, dado que observar no significa tanto recibir la realidad cuanto construirla (del mismo modo que educar significa compartir significados).

La observación no es, por tanto, sólo una acción, sino también una relación de reciprocidad: una acción, una relación, un proceso que nos hace conscientes de lo que está sucediendo.



| *El grupo habla, planea, proyecta una idea...*

Observar es, ante que nada, elegir; por ello resulta indispensable delimitar el ámbito de observación. Decidir qué observar es responsabilidad, sobre todo, del observador, y mejor si se trata de una elección compartida colegialmente; en cualquier caso, debe estar clara la motivación que ha llevado a aquella observación.

Además de un proceso, observar es ya una interpretación: lo que observo es ya un posible indicio que confirmará o desmentirá mis hipótesis (y mis tesis).

¿Cómo observar?

El problema de los instrumentos nos lleva inmediatamente al tema de la DOCUMENTACIÓN, es decir, a documentar los acontecimientos por medio de fotografías, diapositivas, cintas de vídeo, anotaciones escritas, grabaciones... Si observar es interpretar, sin duda el medio que se elija para la documentación no resultará indiferente respecto a la futura «calidad» de la observación global, en el sentido de que una misma secuencia de acciones, un mismo proceso grabado con una videocámara, o fotografiado, o grabado en casete y posteriormente transcrito, aparecerá como distinto (aunque ha-

ya sido documentado por la misma persona) y dará un testimonio diferente del suceso acaecido. Esto no resta valor a la documentación; por el contrario, incita a disponer de la máxima documentación, del máximo número posible de testimonios.

Todos los fragmentos documentales –vídeos, diapositivas, transcripciones de grabaciones...– se convierten en pistas fundamentales para tratar de interpretar los procesos de los niños y comprender los significados que éstos les atribuyen, sus personales elaboraciones de los símbolos y de los sistemas simbólicos. Como metafóricos detectives, podremos, de este modo, seguir las huellas de los niños, las direcciones que emprenden y hacia las que nos invitan a caminar; así, el proyecto que se está viviendo (y documentando) podrá avanzar conteniendo en sí la sustancia de los pensamientos, de las teorías y de los deseos de los niños.

Esto únicamente es posible a través de una atenta lectura y de una interpretación, igualmente atenta, de los diversos materiales documentales; lectura e interpretación que adquieren mayor vigor si se realizan colectivamente, en la fértil dimensión relacional del diálogo y del intercambio. Cuantos más sean los intérpretes, mayor será la probabilidad de representar una red de posibilidades suficientemente rica y variada. De esto se beneficiarán no sólo los niños, sino también los propios adultos, quienes, al vivir desde dentro la trayectoria del proyecto, no se limitarán únicamente a proporcionar interpretaciones y significados, a organizar contextos de aprendizaje, sino que disfrutarán, ellos mismos, de éstos. Los momentos en los que se procede a comentar los materiales documentales y a la construcción colectiva de hipótesis interpretativas son, como poco, estimulantes: producir confrontaciones, ofrecer las propias ideas, beneficiarse de las de los demás, co-construir juntos, con dinámicas análogas a

las de los niños, constituye una oportunidad fundamental también para el pensamiento adulto.

La acción interpretativa que acompaña a la observación y a la documentación se revela de suma importancia no sólo para los docentes, para su proyectar y vivir con los niños, sino también para los padres. En efecto, la documentación así entendida puede favorecer el crecimiento y la cualificación de los procesos participativos hasta llegar a significarlos de un modo totalmente nuevo y distinto.

Permite, pues, a los adultos ver directamente, con ejemplificaciones reales y tangibles, la enorme riqueza de las potencialidades de los niños, que ahora se hacen visibles en tanto se hacen posibles; es decir: para dotar de visibilidad a las potencialidades de los niños, es necesario primero haberlas hecho vivibles y expresables.

Así, se empieza a dibujar una realidad en la cual los padres se ven estimulados a participar no sólo para satisfacer la curiosidad de saber qué hace su hijo, sino más bien para llegar a captar cómo y por qué lo hace; en otras palabras, para descubrir los procesos cognoscitivos de los niños y el sentido que ellos mismos atribuyen a su propio hacer.

Esto significa dar a todos la posibilidad de construir y compartir conjuntamente las acciones, pero, sobre todo, los sentidos y los valores del educar. La documentación (como la observación) posee, pues, una fuerte connotación axiológica, y puede ofrecer auténticas oportunidades de democracia, puesto que democracia es también intercambio; y este intercambio resulta posible por la visibilidad y el re-conocimiento de las subjetividades y de las diferencias, convertidas ellas mismas –precisamente en tanto puestas en situación de diálogo– en valor educativo no sólo hablado, sino realizado.

La documentación en sentido estricto –es decir, el conjunto de los materiales producidos durante las observaciones– constituye un instrumento importante también para los niños, quienes, con procedimientos análogos a los de los adultos, pueden re-conocerse a sí mismos, re-verse y re-interpretarse, durante los acontecimientos de los que son protagonistas directos.

Un proceso de este tipo es, en realidad, generador de nuevas dinámicas cognoscitivas, de una visión nueva y distinta de sí mismo y del propio hacer en relación con los demás; y esto es cierto tanto para los niños como

para los adultos: vivir un proceso, y verlo reproducido (viéndose reproducido) en la documentación (por tanto, en el pensamiento) de otro, crea un distanciamiento importante, que abre al asombro, a la duda y al deseo de comprender y de comprenderse mejor.

Re-cognición

Se trata de un término fundamental en nuestra filosofía.

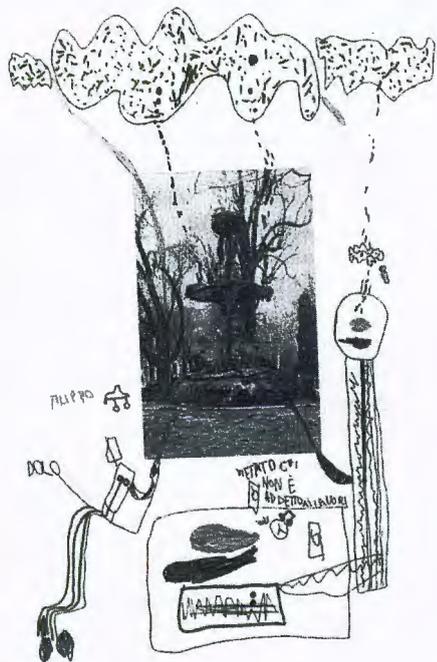
El presupuesto es que el niño es capaz, posee conocimientos y teorías en torno a aquello que se le propone como elemento de investigación. Cada niño tiene su «maleta» de hipótesis sobre los posibles sentidos y significados de las cosas, derivadas de experiencias existenciales personales, y desea comunicarlas a los demás, niños y adultos. Gusta de la confrontación y del conflicto, sabe escuchar las ideas de los demás y, si las comparte, hacerlas propias; no tiene que defender posiciones preconcebidas, está dispuesto a entusiasmarse ante lo nuevo y ante lo no conocido.

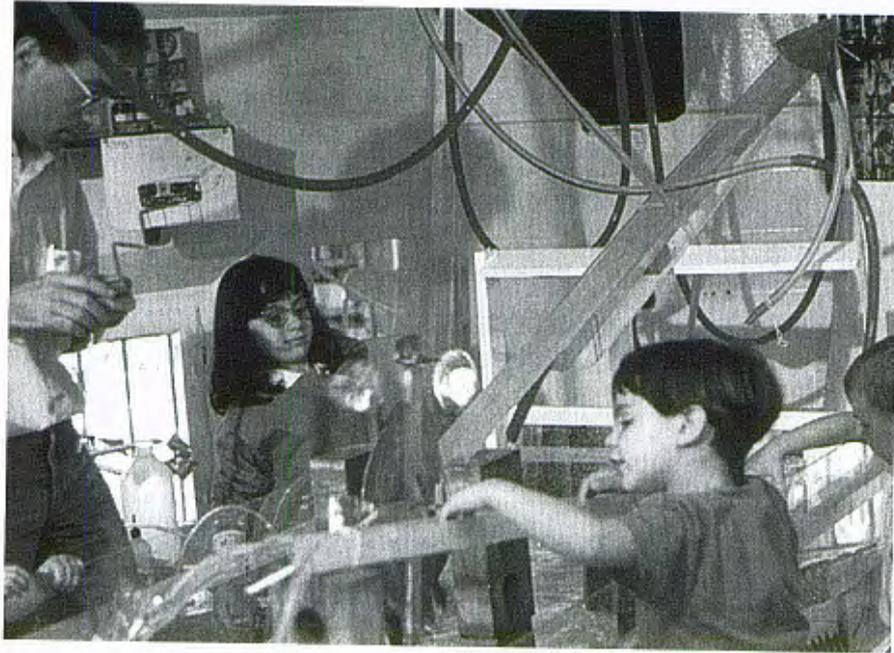
Estas convicciones imponen un procedimiento de escucha. Un procedimiento que invita a los niños a recogerse en grupo (normalmente un grupo pequeño) para compartir los propios pensamientos a propósito del problema que se está discutiendo, o producir hipótesis e interpretaciones respecto a las temáticas del proyecto en el que se está avanzando.

Re-cognición, pues, no simplemente como «poner en común», sino como enriquecimiento de los propios saberes a través de los ajenos. Cuando comparto mi saber no me limito a transferirlo a los demás, sino que lo reelaboro en el mismo momento en el que lo evoco y lo reorganizo para comunicarlo. Ya no es el saber de antes: al cambiar el contexto, cambia la organización del propio pensamiento, así como el conocimiento.

Re-cognición es el procedimiento que acompaña paso a paso a los procesos del conocimiento; obtiene su sentido de la confrontación y de la continuidad temporal con la que ésta se practica. Es a través de estas re-cogniciones como los niños, y –en particular– los adultos, alcanzan cotas de enriquecimiento personal, profesional y cultural que de otro modo no lograrían.

Re-cognición es, sobre todo, tratar de RE-ENTENDER, de re-pensar, lo que sucede, evidenciando sus relaciones, y construyendo otras nuevas que cuestionen y transformen las construidas previamente.





Investigación, acción, experimentación, dibujo...

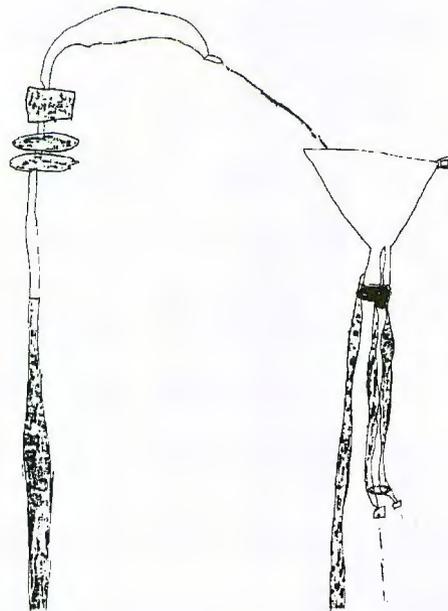
Re-cognición es, pues, un término importante, tanto para los niños como para los adultos, no sólo por las reflexiones de estos últimos a partir del análisis y de la confrontación respecto a las teorías de los niños, sino precisamente en tanto se trata del procedimiento metodológico que los propios adultos deben adoptar: re-cognición como búsqueda de conciencia de nuestro propio conocimiento y sus maneras de estructurarse; re-cognición como modalidad de formación permanente.

Proyecto, proyección, estrategia

¿Por qué preferimos el término «proyecto» al de «programa»?

Si consideramos que:

- a) el conocimiento no avanza de manera lineal, y, por tanto, de manera determinada y determinista, por estadios progresivos y previsibles, sino que se estructura más bien en avances, estancamientos y retrocesos paralelos en múltiples direcciones;
- b) el conocimiento es también un proceso que se realiza en grupo: cada uno se alimenta de las hipótesis, de las teorías, de los conflictos con el otro, y avanza co-construyendo los saberes y las identidades de quienes participan en el proceso a través de progresivas dinámicas de confirmación y falsación; son, sobre todo, el conflicto y la perturbación los que obligan a revisar continuamente las teorías y los modelos interpretativos de lo real, y esto es cierto tanto para los niños como para los adultos;
- c) el niño es productor de teorías en las que inspirarse, y portador de valores, significados y tiempos; tiempos propios que poseen y dan un senti-



do, y orientan el propio curso de sus procesos; tiempos que hay que acoger, respetar y mantener; de todo ello se deduce que el término «programa» (así como su derivado «programación») se revela como inadecuado para representar el complejo conjunto de estrategias necesarias para apoyar los procesos de conocimiento vividos por los niños.

Precisamente en este término, «estrategia», hemos de detenernos. La estrategia comporta, como el programa, la previsión y la realización de secuencias de operaciones coordinadas; pero, a diferencia del programa, la estrategia no se basa únicamente en las hipótesis iniciales, a partir de las cuales se toman las decisiones y las opciones posteriores en función de la evolución de las acciones y de los propios objetivos. La estrategia se construye y se deconstruye, saca partido de la adversidad, del azar y del error. La estrategia presupone, por parte de los protagonistas del proceso educativo, la capacidad de realizar la acción en la incertidumbre; requiere escucha, flexibilidad y curiosidad; porque la estrategia es típica del modo de proceder del niño y de todo verdadero acto de conocimiento, creatividad y creación.

He aquí por qué preferimos utilizar los términos «proyecto» y «proyección» para contener esta complejidad, para describir la acción múltiple, a la vez definida e indefinida, que vamos a llevar a cabo en el diálogo conjunto entre niños y adultos.

La palabra «proyecto» evoca la idea de un proceso dinámico, en tránsito, es sensible a los ritmos comunicativos y contiene en sí el sentido y el tiempo de la indagación, de la investigación, del niño. El tiempo de un proyecto puede, pues, ser breve, medio, largo, continuo y discontinuo, con pausas, interrupciones y reanudaciones. La escritura de una hipótesis proyectual puede darse únicamente en la medida en que ésta se viva ínte-

gramente como hipótesis –y no como «deber ser»–, para la que hay múltiples «escrituras» –y no una sola «escritura». Una hipótesis, mil hipótesis, respecto a dónde se podría ir, en la que se trazan los puntos nodales sobre los que estimular la atención del niño, para activar sus estrategias, y no para inhibirlas; sobre todo, un modo de aumentar las expectativas, los estímulos, las posibilidades de ser y de interactuar, de acoger lo imprevisto como recurso fundamental.

Una mayor capacidad predictiva nos ayudará a saber leer mejor lo que sucede entre los niños; en este sentido, los vínculos con los conceptos de observación, documentación y re-cognición resultan especialmente fuertes y plenos de significado.

PROYECCIÓN TAMBIÉN COMO ACTITUD DEL PENSAMIENTO, COMO ESTRATEGIA PARA PONER EN RELACIÓN Y CAPTURAR EL AZAR, ENTENDIDO COMO «EL ESPACIO DE LOS OTROS», EL ESPACIO NO FINITO DEL SÍ MISMO, QUE, DE ESTE MODO, RESULTA COMPLETADO POR EL PENSAMIENTO DE LOS OTROS EN EL SENO DEL PROCESO RELACIONAL.

Con la presente imagen concluimos esta larga presentación. Creemos que resulta adecuada para representar nuestra idea de una escuela viva, lugar de investigaciones múltiples, de protagonismos múltiples; una escuela de la escucha, de la solidaridad, de la relación y de la interacción.

Corolario: actualización profesional

En una escuela que hace de la relación y de la interacción su núcleo fundamental, que legitima la investigación como actitud permanente de los niños y de los adultos, ¿qué significado adquiere el término ACTUALIZACIÓN?

También éste, como muchos otros términos, debería ser reformulado y reinventado, para alejarlo de los viejos estereotipos derivados de una pedagogía y de una práctica que nos remiten a procesos donde el docente era «modelado» («infundido», «enseñado», por utilizar términos intencionadamente paradójicos, pero muy eficaces) con el fin de que, luego, pudiese a su vez «modelar» a los niños según objetivos y modalidades preestablecidos. Todo era claro, coherente, previsible, previamente confeccionado. El producto estaba garantizado, o casi...

Nada que ver con la investigación, la reflexión, la observación, la documentación, la duda, la incertidumbre, la educación. Nada que ver, sobre todo, con el niño.

Tampoco el propio término de «actualización», o «puesta al día» (ni en italiano *-aggiornamento-*; ni en inglés *-bringing up to date-*; ni en francés *-mise à jour-*), logra expresar totalmente el complejo proceso que caracteriza la actualización como una «dimensión existencial cotidiana», una actitud que caracteriza profundamente nuestra identidad profesional e individual. Actualización, ante todo, como investigación, cambio, renovación; como dimensión indispensable para interactuar con los niños. La actualización se viene a delinear como un derecho de cada docente y, a la vez, de todo el personal presente en una institución escolar: es un derecho del individuo y del grupo que actúa en conjunto. Al mismo tiempo, la actualización corresponde también a un derecho del niño: tener un maestro competente, es decir, capaz de entrar en una relación de escucha recíproca, capaz de cambiar y de renovarse dinámicamente atendiendo a las transformaciones de la realidad en la que viven los niños.

Hemos mencionado que la actualización es un derecho del conjunto de los agentes activos en la escuela; así, el grupo se caracteriza como un sujeto nuevo, con nuevas necesidades y nuevos derechos, como pensar, proyectar, trabajar, interpretar conjuntamente, en una dimensión de colegialidad. Por «colegialidad» entendemos, no la suma de los pensamientos individuales, no un juego de mayorías y minorías, sino una dimensión interpretativa y proyectual, un modo de pensar distinto, una co-construcción conjunta.

En consecuencia, cada docente tiene sus propios derechos en cuanto individuo, pero también en cuanto parte de un grupo; o, mejor aún: su primer derecho es el de disponer de las condiciones –en el plano concreto y

organizativo– que le permitan trabajar en una dimensión colegial con los niños, los colegas y los padres.

La actualización como derecho individual y de grupo presupone:

1) Condiciones laborales, a escala cotidiana, que permitan practicar las actitudes de escucha, observación, investigación y documentación, que resultan esenciales para el desarrollo del niño (y del grupo de niños). Se trata de una cuestión no sólo organizativa, sino –diríamos– ética. Esto significa un espacio «racional», pero también agradable, en el que moverse, actuar, trabajar bien con los niños. Significa que dos docentes trabajen juntos con el mismo grupo de niños y durante un tiempo prolongado; prolongado tanto en relación a la jornada como al período semanal y anual. Para poder observar desde más puntos de vista los procesos a través de los cuales los niños construyen su conocimiento, para documentarlos e interpretarlos, para proyectar –que son los elementos constitutivos de la identidad del docente–, se plantea como absolutamente necesaria una co-presencia entendida como co-proyectualidad, compartición y capacidad de elección.

Una cotidianidad cualificada y que se re-cualifica continuamente a través de su observarse, interpretarse y valorarse, modificándose gracias a las acciones y reflexiones conjuntas de los adultos y los niños: ésta es la mayor garantía que podemos dar, no sólo a los docentes, sino también a los niños y a las familias.

2) Tiempo y espacio. No es suficiente –aunque sí esencial– escuchar, observar, documentar; si no se interpreta no se pueden compartir los sentidos y los significados de lo que sucede. Se trata de un acto fundamental para avanzar en los proyectos y en los procesos de crecimiento. Hay que prever, tanto diaria como semanalmente, un tiempo y un lugar en los que las interpretaciones, las hipótesis, las dudas maduras por los dos docentes puedan desarrollarse y enriquecerse mediante la confrontación con sus colegas. Esta amplificación de los puntos de vista multiplica las posibilidades interpretativas, las convergencias y las divergencias, admite más hipótesis y dudas, conflictos sociocognitivos que hacen que los procedimientos de los adultos resulten, en muchos aspectos, análogos a los procesos que permiten a los niños, cuando investigan en grupo, avanzar en el conocimiento.

Cada semana, todo el personal de la escuela se reúne en una sesión de

actualización para discutir las hipótesis sobre los procesos en curso en cada sección, a través de la visión colectiva de las documentaciones que dan testimonio de ellos. Es también el momento en el que la escuela, al reencontrarse formalmente en su globalidad, amplifica la gama de los temas que comportan problemáticas ligadas a los tiempos comunes a la institución, o a las instituciones.

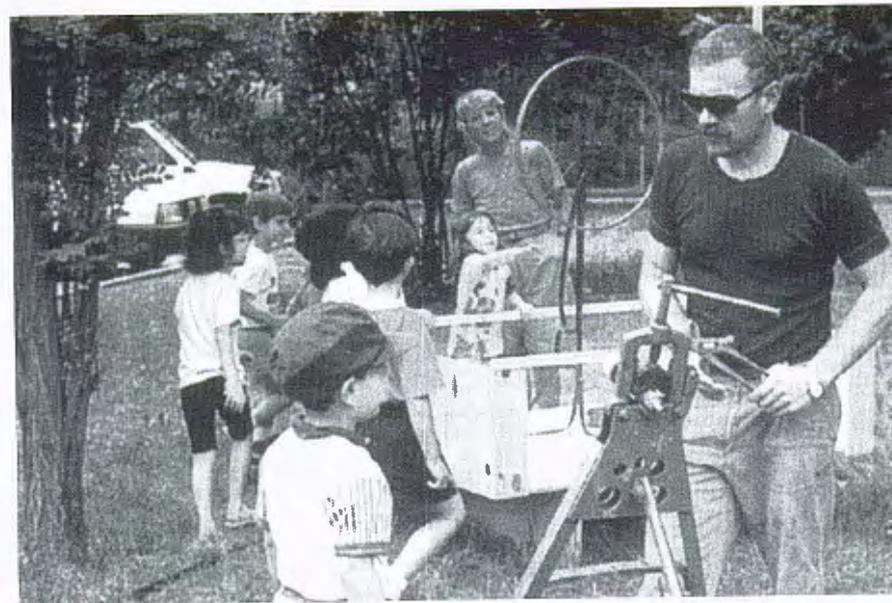
Así, hay un tiempo preestablecido en el horario de trabajo del personal (2,5 horas semanales); las reuniones tienen lugar por la tarde, a partir de las 4, cuando la mayoría de las actividades con los niños han finalizado, en un espacio preparado para los encuentros entre adultos, un espacio que favorece el diálogo, la escucha y el estudio, por medio del equipo adecuado (por ejemplo, instrumentos y materiales audiovisuales). El único vínculo es el de la interacción: hay que vivir este tiempo conjuntamente, con los demás docentes de la escuela, o de otras escuelas, y su rasgo dominante es la comunicación.

- 3) La participación de los padres. También el encuentro con los padres puede constituir una importante situación de actualización, a condición de que, eludiendo los rituales formales y los lenguajes descriptivos o —lo que es peor— meramente valorativos, se realice como un momento, ya no individual, sino colectivo, y muestre —a través de la multiplicidad de documentaciones y de procesos— las teorías y los conocimientos de los niños.

Se trata de encuentros en los que se hagan visibles, se comenten y se interpreten conjuntamente las «dotes», ya no del propio hijo, sino del niño, de los niños. Confrontarse con puntos de vista distintos, subjetiva y culturalmente; escuchar diferencias, y construir elementos compartidos comunes: todo esto forma parte de una profesionalidad que se redefina por realizar estas dinámicas y que, a su vez, es redefinida y cualificada por ellas.

Las aptitudes

Los presupuestos: en primer lugar, es necesario pensar en el docente de la escuela infantil como en una persona culta en sentido amplio; una persona que está dentro de la cultura de nuestra época, y la habita de manera crítica e interlocutora. Una persona que posee el gusto por la lectura, sabiendo ele-



La escuela abierta, celebración compartida del resultado.



gir entre las innumerables propuestas; que se interesa por manifestaciones como el teatro y el cine, y que disfruta de estas «aficiones» al recordar, discutir y criticar. En suma, una persona intelectualmente curiosa, rebelde frente a un planteamiento consumista del saber; es decir, una persona que prefiere construir el saber conjuntamente con los demás, antes que consumirlo.

Se trata de una premisa y, a la vez, de un objetivo. En este sentido se pueden organizar cursos de actualización, con hombres y mujeres que, en todos los ámbitos del saber humano, dentro y fuera de sus límites convencionales, están buscando y buscándose. Son encuentros interdisciplinarios con científicos, biólogos, arquitectos, directores de cine, músicos, poetas... que, además de su saber, comparten con nosotros los modos de



Secretos, ternura, intimidad...

este saber, sus procesos cognoscitivos, los significados y los sentidos de su trayectoria. A nosotros nos toca interpretarlos y trasladarlos a nuestro ámbito específico.

Todo esto adquiere sentido y se convierte en aptitud profesional si pasa por una práctica operativa.

Es necesario favorecer una transición análoga del niño hacia el interior de la cultura, respetando al máximo sus estrategias personales, sus modalidades y modos de proceder, sus tiempos. El niño está capacitado para hacerlo. Debemos apoyar este proceso construyendo una red que sea el resultado del continuo enlace entre los ámbitos del saber y los ámbitos de la experiencia.

Los ámbitos del saber representan los sistemas simbólicos culturales a través de los cuales tiene lugar la primera socialización por parte del niño del conocimiento organizado, e históricamente constituido, que representa la escuela. Es a través de la aplicación, la interpretación y la revisión de los sistemas simbólicos como se puede crecer, comprender, actuar, en las artes, en la ciencia, en la vida en general.

Los diversos sistemas simbólicos definen contextos de experiencia, ámbitos en los que el niño se aventura con sus propias estrategias, deseos, tiempos, demandas, curiosidades. Los niños necesitan de las experimentaciones y meditaciones realizadas por ellos mismos, pero, sobre todo, compartidas con sus coetáneos; esto exige que los adultos abandonen programas ejecutivos, prescripciones de currículos, procesos obligatorios, y que unan sus propios esfuerzos a los de los niños. Para ello, el docente debe tener claro el mapa de los sistemas simbólicos culturales, en su ser actual y en su continuo devenir, pero –al mismo tiempo– sin perder de vista los procedimientos, los procesos, los modos a través de los cuales los niños organizan su conducta, sus ideas, para llegar a apropiarse de un «fragmento de mundo y de vida»; gozando, emocionándose, actualizándose con los niños. ■

La Educación Infantil en la aplicación de la LOGSE

in-fan-cia nació el mismo año 1990 en que se aprobaba la LOGSE. Así, la vida de nuestra revista coincide con el período de aplicación de esta ley, y por ello bastantes de los artículos de estos cincuenta primeros números, habrán tocado el tema desde uno u otro punto de vista, y muy especialmente los editoriales podrían constituir un cuadernocrónica de la problemática de tal aplicación.

1990-1998

El simple repaso cronológico de estos editoriales nos muestra:

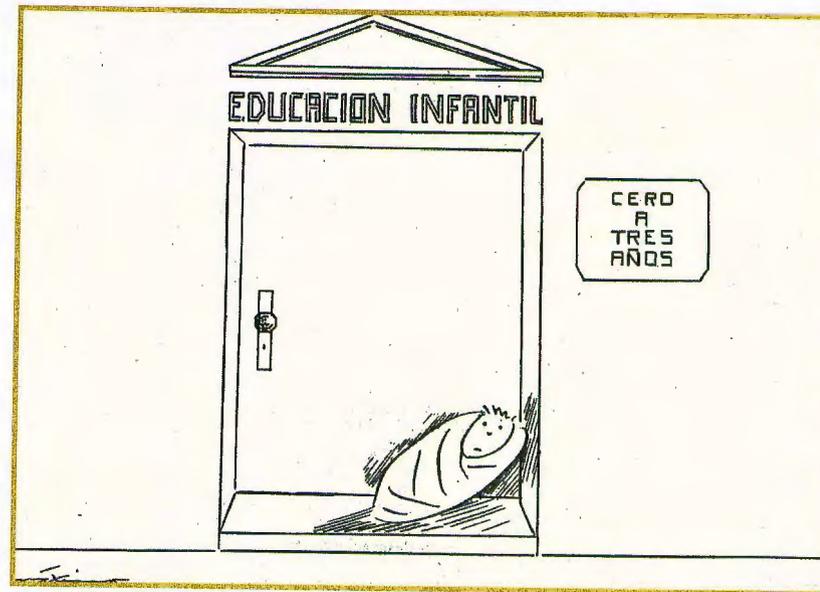
- una primera valoración e interrogantes *Acerca del diseño curricular* propuesto a debate incluso antes de celebrar la aprobación de *La LOGSE* en octubre de 1990,
- en 1991 se discutía ya de *Mínimos, máximos y óptimos* ante unos prime-

Una aproximación de lo que ha significado la aplicación de la LOGSE, tanto cuantitativa como cualitativamente, en cada realidad, con los avances, las contradicciones y algunas frustraciones, dadas las expectativas que el trabajo y la lucha en torno a ella habían generado... esto es lo que ha querido recoger este artículo. A la vez, prospectivamente, se apuntan posibles líneas de aplicación de la LOGSE y la LODE esperanzadoras para la educación infantil, si entre todos somos capaces de leerlas y aplicarlas de acuerdo con las nuevas coordenadas que nos marcan las necesidades sociales y la consideración a la infancia.

Marta Mata, Irene Balaguer

- ros decretos, se aspiraba a una *Planificación en la cantidad y para la calidad*, y se apuntaban las *Perspectivas inquietantes* del desarrollo de la ley,
- en 1992 nos preguntábamos ya si *Al fin: ¡Educación! pero, ¿Escuela rota?* para continuar comentando la descoordinación en el caso de la consignación de una partida de 1.400 millones en el nuevo planteamiento que requería el mandato de *Atender la demanda del 0-6*, y recordábamos también las raíces de la LOGSE en *La Escuela de Verano, una historia de la formación*, y en la historia de *Los niños y la guerra*, para mejor poder situar la nueva Educación Infantil en la *Crisis económica y Pacto social* que la enmarcaba y encauzaba respectivamente,
- en 1993 considerábamos las luces y sombras, los contrastes en la educación de *Los más desvalidos* para continuar planteándonos «*El cambio sobre el cambio*» en la *Educación 0-6*, y recomendando un cambio de estrategia política que retomaba el viejo grito de *¡Las mujeres y los niños primero!*
- 1994 empezaba comentando *Un primer informe oficial* sobre la situación de la infancia y continuaba con el *Año tras año* de los problemas de planificación en Educación Infantil, y luego sobre aspectos de *La evaluación* que no encajaban con nuestros ciclos y los interrogantes de nuestros *Horarios y calendarios*, para llegar a plantearlo todo en *El I Congreso de Infancia* con los veinte puntos de su manifiesto,

- 1995 continuaba en la valoración positiva de la concepción de Educación Infantil, mucho más que una *Cuestión de nombres*, pero alertaba sobre algunos, en *Las paradojas curriculares*, continuaba abogando por el binomio *Municipio e Infancia*, para terminar recomendando que *Hablemos de Moral y de Libertad*, como planteamientos básicos de esta Educación,
- 1996 empezaba con la valoración de *Una nueva ley para la infancia*, una ley que desplegaba entre nosotros la satisfacción de los derechos de los niños, y por lo tanto enmarcaba la LODE, la ley del derecho a la educación, y enmarcaba también la propia LOGSE, que ordena el sistema educativo al servicio de este derecho. La LOGSE, empero, continuaba con sus problemas de aplicación, *La matriculación para el derecho a la educación*, y el interrogante de *¿La escuela 0-3 es cara! ¿De verdad?*, planteados *De Andalucía a Euskadi*, como muchos de los problemas ante los que *No podemos quedarnos callados*,
- 1997 empezaba proclamando que *La educación infantil es la solución* de un problema como el de la tasa de natalidad, para continuar abundando en el de *La matriculación, problema de cantidad y de calidad*, y especialmente *En defensa de la Escuela Pública*, la que por su concepción debe dar respuesta adecuada a los interrogantes de *¿Adaptación? ¿Acogida? ¿De quién?*, esta año en el que teníamos que preguntar si también en Educación Infantil *¿Todo va bien?* mientras se preparaba, o no, *1998, año de transferencias*.
- Y ya estamos en 1998, este año que empezamos constatando que *Es preciso ser activos*, sin dejar de preguntarnos *¿Hacia dónde vamos?*
¡Ocho años! Ocho años de ilusiones, esperanzas, preocupaciones, disgustos y mucho, mucho trabajo, para compartir experiencias y perspectivas, y luego multiplicarlas con el claro objetivo de *Educar 0-6 años* que define *in-fan-cia*.



FILOSOFIA / TEMA N / PROGRAMATICA					
Introducción a WITTGENSTEIN					
CERO A TRES AÑOS	TRES AÑOS A SEIS	SEIS A DOCE	DOCE A DIECISEIS	DIECISEIS A DIECIOCHO	DIECIOCHO A VEINTE

Dos viñetas de Máximo, publicadas el 26 y 27 de abril de 1989 en el diario El País.

Nuestra encuesta flash

Ahora, *in-fan-cia* quiere celebrar su primer *cincuentenario* intentando formar una visión global sobre la incidencia de la aplicación de la LOGSE en la realidad de la Educación Infantil. Hemos querido hacerlo trabajando a Consejo completo, es decir, a partir del pleno del Consejo de Redacción y contando con el trabajo de los Consejos Autonómicos. Entre ellos se ha pasado una encuesta *flash* sobre los cambios experimentados en cada Comunidad Autónoma, en lo que a esta educación se refiere, sus cambios cuantitativos y cualitativos, administrativos y legales, en la percepción y en las expectativas.

En lo que a estadísticas se refiere, se ha utilizado los datos de Educación Infantil publicados en el número de marzo de la revista *TE* de CC.OO. puesto que no hemos encontrado datos oficiales que nos permitan aproximarnos a la realidad cuantitativa del primer nivel del sistema educativo. Después de ocho años de aplicación de la ley, se siguen ignorando las cifras de escolarización de los dos ciclos de Educación Infantil. ¿Será éste un primer dato?

De la revista *TE* sacamos los únicos datos estadísticos globales que podemos manejar, los referidos a *la escolarización de los niños de 3-6 años*. Tal escolarización, que para el conjunto del Estado había pasado de una tasa del 46,1 % correspondiente al curso 1981-82, a la de un 59,5 % en el 1991-92, un aumento de 13 puntos en diez años, alcanza en el 1996-97, con la implantación de la LOGSE, a un 88,2 %, un aumento de más de 28 puntos en cinco años. Así, la percepción del aumento de la oferta es innegable; no, empero, la realidad del aumento de la oferta que hay que apóstillar teniendo en cuenta dos variables importantes.

Primera variable: *el descenso de natalidad* que permite elevar las tasas sin aumento de oferta. Así la tasa del 46,1 % de niños escolarizados se cubriría con la oferta de 1.182.425 puestos escolares, mayoritariamente co-

rrespondientes a las antiguas aulas de P4 y P5, mientras el 59,5 % de 1991 se conseguía con 1.005.051 plazas, en las que asomaban ya algunos P3, y el 88,2 % de 1996 corresponde a 1.039.154 plazas que cubren prácticamente el 100 % de los 4 y 5 años y casi un 70 % de los 3 años. Hay que tener en cuenta también, como índice positivo, la baja oficial y real de la ratio alumnos/aula. El ligero aumento de la oferta en números absolutos ha comportado un aumento mayor de maestros.

La segunda variable a tener en cuenta es a *la dependencia administrativa, central o autonómica*. El proceso de transferencia de las competencias en educación empezó en 1981, y en 1997 había alcanzado a siete Comunidades, con el 62 % de la población escolar del Estado. Así, hasta 1998, año en el que han de transferirse las competencias al resto de Comunidades, el MEC ha gestionado el 38 % del sistema, correspondiente a las Comunidades con menos población y la de Madrid.

Estudiando las cifras del proceso vimos que el aumento de la tasa entre 1981 y 1991, en gran parte debido a la gestión de las plazas escolares ante una menor presión de la demanda por descenso de natalidad, era un aumento ligeramente superior en el caso de las CCAA con competencias, y que, en conjunto, las diferencias de tasa entre unas y otras CCAA había disminuido en 5 puntos. Es decir, que la gestión descentralizada no sólo había coincidido con una mejora de la situación, sino también con un aminoramiento de las diferencias que una gestión centralizada había dejado en herencia. Contrariamente a lo que muchos pensaban, más autonomía ha comportado más igualdad.

En cambio, a los cinco años de la implantación de la LOGSE, la mejora ha sido más notable en las CCAA administradas desde el MEC, y el abanico de las diferencias ha aumentado en 9 puntos. Lo cierto es que la tasa del 88,2 % de escolarización infantil 3-6 años ha de matizarse: esta media ha alcanzado el 91 % en el llamado territorio MEC, mientras la media de

las Comunidades con competencias es del 86,5 %. Dejando aparte las dos puntas, atípicas, de Ceuta y Melilla, la inferior, un 71,7 %, y del País Vasco, la superior, que alcanza un 113,9 % por razones que luego intentaremos ver, la horquilla de los porcentajes oscila entre el 75,1 % de Andalucía y el 101,4 % de La Rioja. Parece que las correlaciones más importantes son las de mayor natalidad / menor tasa –caso de Andalucía– y la de Comunidad menor / tasa mayor –caso de La Rioja–, aunque en algún caso otra variante, histórica o política, modifica el orden, y quizás haya que notar un mayor impulso en la gestión del Ministerio, primer responsable de experimentar, proponer, debatir, formular y desplegar la LOGSE.

Sea como sea, el impacto de la aplicación de la LOGSE tiene que considerarse positivo, diríamos definitivo, en lo que se refiere a cantidad para el segundo ciclo. ¿Y con respecto a la calidad? Aquí las respuestas de la encuesta dan gran variedad de pistas, no siempre positivas, con respecto a:

- la adaptación de los edificios de los centros de primaria para albergar un Parvulario completo, distinto, con su propia identidad, raras veces alcanzada,
- la relación entre el primer y el segundo ciclo de Educación Infantil, casi nula, incluso en aquellas Comunidades que la experimentaron positivamente,
- la formación especializada de las maestras parvulistas, a menudo lejos de la práctica real, e insuficiente a pesar de la voluntad del sector,
- la irrupción de la obsesión curricular ha supuesto un freno a la innovación, hasta el extremo de la *fichitis* en demasiados casos, y en otros, un cambio de terminología para seguir practicando el viejo preescolar,
- la situación y los temores sobre las distintas realidades del parvulario rural, con sus unitarias, a veces, y sus programas,
- el tema del llamado «profesorado de apoyo», o «cuarta maestra» como preferiríamos llamarla.

En este ciclo la adscripción a la Administración educativa es prácticamente la única, y la subvención al parvulario privado va en aumento. Un nubarrón se forma en el anticiclón del ciclo 3-6, que no podemos silenciar porque podría afectar la depresión del 0-3. Se trata de la entrada en las escuelas de primaria y de segundo ciclo de Educación Infantil, que la baja natalidad va esponjando, de niños de 2 años; una corriente que empezó con fuerza en Euskadi, pero que empieza a aparecer en otras Comunidades, quién sabe con qué razones o sinrazones, aprovechar recursos, extender el servicio a coste 0, mantener puestos de trabajo. Nadie, empero, plantea el grave quebranto que de tal hecho puede sufrir la concepción pedagógica de los dos ciclos de la Educación Infantil y cómo afectarían realmente a los niños de 2 años y a las Escuelas de primer ciclo, sin ellos. ¡Cuán lejos queda la Ley con sus niveles y ciclos caracterizados! Sigue prevaleciendo la idea de «clase», de «clasificación», de aislamiento, de cubículo, olvidando la vida colectiva que un ciclo representa.

Tan lejos quizás como del panorama extraordinariamente diversificado, diríamos que deslavazado casi al nivel del desbarajuste, que nos presentan los *flash* sobre la escolarización del *ciclo de 0-3 años*. Aquí, como ya sabíamos, faltan estadísticas fiables y, cuando las hay, los porcentajes de escolarización, a ojo de buen cubero o de maestro angustiado, oscilan alrededor de un pobre 5 %, con la excepción de Euskadi y Navarra, ambas singularizadas por el sistema de financiación y las tradicionales competencias locales, que permiten hablar de ofertas algo inferiores al 50 %.

Y con ser estas cifras indicadoras de una mala situación de la educación del 0-3, mucho más indicativos de ella son los datos acerca de la adscripción administrativa y la regulación de este primer ciclo de la Educación Infantil. Aquí podemos encontrar todo tipo de dependencias: de la Consejería de Asuntos Sociales o de Bienestar Social, en demasiados casos, de Presidencia o de los Municipios, en unos pocos, de la administración edu-



Fiestas y manifestaciones ciudadanas reivindicaban la educación infantil de manera constante a lo largo y ancho del país.

cativa en alguno; subvenciones de Trabajo, a veces, para las antiguas guarderías laborales y subvenciones más o menos cuantiosas e incluso cheque escolar para guarderías privadas, sin control, que pueden llegar a prestar servicio antieducativo de 12 y hasta de 24 horas.

Las inercias han funcionado mucho más en las administraciones que en el sector, y aquellos centros de acogida infantil, llámense guarderías, cunas, o como sea, que las CCAA recibieron desde el primer momento de su formación, y provenientes de distintos Ministerios e Institutos, Trabajo, INAS, Cultura, etc. quedaron bajo la dependencia de la Consejería similar, atadas a las partidas de transferencias presupuestarias, allí han permanecido en casi todos los casos, después de la aprobación de la LOGSE, con su definición de Educación y de Escuela Infantil, y allí continúan, a veces con regulación aparte e incluso con nombre oficial distinto.

La cosa no sería tan grave si no comportara casi siempre una realidad y una regulación a la baja de muchos de los requisitos de calidad pedagógica que la aplicación de la LOGSE prevé: formación y ratio de educadores y otro personal, mínimos en espacio y equipamiento, orientaciones, etc. Se habla de retroceso general de la concepción educativa del 0-3, de la descoordinación entre 0-3 y 3-6, de tendencia a la privatización. Como resumen tendríamos que decir que ni la LOGSE se ha aplicado, ni su regulación se ha desarrollado en la mayoría de CCAA para el primer ciclo de Educación Infantil, nuestro inicial 0-3, ni se empezó por el acuerdo entre los tres niveles de administración, del que sólo conocemos el caso de la Comunidad de Madrid.

El resultado es la inexistencia de un panorama global, con coordenadas que permitieran señalar líneas de coincidencia o de singularización. Sólo el voluntarismo del sector, la continuidad de algunos Ayuntamientos y algunas acciones esporádicas del gobierno de alguna Comunidad, permiten hablar de la existencia de este ciclo. Diríamos que el

panorama del 0-3 clama al cielo, pero que hay que decirlo «con el mazo dando».

Porque junto a todos los datos aportados por la encuesta interna de *in-fan-cia*, existe el horizonte de las expectativas que mantiene contra viento y marea los grupos de los Consejos Autonómicos de *in-fan-cia*, como índice del sector. Su defensa del modelo de Escuela infantil, de su autonomía para diseñar el proyecto de escuela en relación con el medio, sea rural, sea más definido por la diversidad del alumnado, el reclamar e implicarse en una adecuada la formación del profesorado, en la reflexión, en la práctica y en la colaboración, en una positiva relación entre escuela y familia, entre primer y segundo ciclo de Educación Infantil. Hay quienes aun tienen ánimos para aspirar a los servicios de orientación, apoyo y evaluación. Todos continúan pensando en la necesidad de sensibilizar, oportuna e inoportunamente, la sociedad de la importancia de la Educación Infantil 0-6, y de reforzar el papel de la Administración local en su gestión.

¿Cómo es posible mantener tales expectativas, después de ocho años de aplicación tan desigual de la LOGSE? Quizás la razón de fondo es que tales y tan tozudas expectativas, tienen más de ocho años, algunos y algunas podrían cifrarlas en más de treinta años, y son las expectativas que fueron caldo de cultivo para la introducción de la Educación Infantil en la LOGSE. Su capítulo de la LOGSE no se entendería sin tener en cuenta la realidad y las expectativas anteriores. Recordemos.

¿De qué realidad partíamos?

Hace treinta, veinticinco, poco más de veinte años, vivíamos en un régimen dictatorial, que repartía sus directrices y dineros entre la escuela estatal y la privada a su manera y según sus objetivos.

Maestros y educadores se formaban con tenacidad, atentos al pensamiento pedagógico europeo. Loris Malaguzzi en la inauguración de la muestra L'Occhio si salta il muro. Liliane Lurçat en la Escola d'Estiu de Rosa Sensat.



La oposición, nuestra oposición, partía de pequeños núcleos esporádicos, que aunque llegaron a formular una alternativa de Escuela pública para todo el país, con grandes concepciones que luego se vieron recogidas en los textos constitucionales de la democracia, partía de pequeñas y concretas realidades, especialmente en nuestro nivel de educación con escuelas, escuelitas, hechas a partir de maestros y grupos sociales, vinculadas a distintas corrientes de renovación pedagógica, Montessori, Decroly, en Cataluña o en el centro, Freinet, más acorde con la tradición libertaria andaluza, o popular valenciana, el peso de los ideales nacionales en Galicia, País Vasco, Cataluña, la apertura a corrientes internacionales. Coincidíamos todos en el ideal de la democracia, que se pedía para el país y se realizaba en la escuela con la participación.

Y a partir de experiencias concretas, de oposición al sistema, se trabajó en la alternativa, se avanzó en ella, pero quizás no había un acuerdo total en algunas cuestiones de fondo, entre quienes hacían:

- planteamientos administrativos, con la necesidad de montar un sistema que funcione en el engranaje global de una administración, siempre cicatera en dinero y libertad,
- planteamientos sindicales, con la defensa concreta de determinados derechos laborales,
- y planteamientos que algunos pueden tachar de utópicos, de renovación pedagógica, con sus coordenadas de mejora general de la calidad educativa y de adaptación del quehacer escolar al medio concreto.

Son las cuestiones de fondo que nos hacen preguntar: ¿La LOGSE recogió nuestras expectativas como se supo, como se pudo? Apuntaríamos a que en aras del consenso entre Administración, Administraciones y Sindicatos, hubo renuncias:

- de formación y titulación única y correcta
- de autonomía en la estructura participativa

- de autonomía en el diseño curricular
 - de aplicación sin acuerdo entre administraciones, marginando la local
 - de dependencia administrativa
 - de coherencia entre los dos ciclos, a pesar de la experimentación positiva
 - de financiación amparándose en la baja de natalidad.
- Y nos preguntamos por qué. Y nos contestamos: Quizás...
- Quizás ha preponderado la concepción de sistema educativo obligatorio, como preparación para el sistema productivo, a pesar de que el Libro Blanco define la escuela primaria «más como espacio de socialización que de enseñanza», y aunque aquella preparación a menudo quede desfasada por la rápida evolución de los procesos de producción,
 - quizás no se ha recogido la diferenciación entre obligatorio y no obligatorio, algo muy importante para la educación y la escuela infantil, donde básicamente se aprende a vivir y convivir,
 - quizás se ha tendido a la uniformización, al vituperado «todo igual, pero más pequeñito» en currículo, en los espacios, en la identidad de la etapa, en la realidad de las niñas y los niños; sólo así se comprende el desorden de los 2 años, olvidando una tradición pedagógica plural,
 - quizás muchos han partido de un sólo punto de vista, el propio, y no de una globalización de la práctica, llegando a formalizar la participación y a perder su viveza y la de una pedagogía que muchos han considerado puntera.
- Y un último quizás, al que dedicamos una atención especial, porque afecta la línea de flotación de cualquier movimiento de renovación pedagógica: la concepción y la práctica pedagógica. Vimos que nuestra tradición de renovación pedagógica –valga la paradoja de hermanar tradición y renovación– es la de la escuela nueva, la que arranca del giro coperniquiano en educación que consistió en tener por centro de



gravitación, no la ciencia a transmitir, sino el niño a desarrollar. Este giro, que fue coordinado históricamente por pedagogos que trabajaron en escuela, entre niños, y grupos de niños, en plural, como Pestalozzi, Fröbel o Dewey, ha llegado a nuestra primera infancia con figuras como las de maestros y pedagogos como las hermanas Agazzi, Montessori, Decroly, Freinet, siempre trabajando en escuela de niños. A su lado han trabajado también psicólogos que han hecho aportaciones valiosísimas a la nueva pedagogía, como Wallon, Piaget o Vigotski, pero que no podían constituirse ellos solos, estudiando el niño solo, en la base de la pedagogía, que debe ser la dinámica del grupo de niños y sus educadores. Algo del pre-



dominio de los planteamientos psicológicos abstractos en los medios académicos y administrativos del sistema educativo se ha convertido en este quizás que ahora apuntamos como una de las causas de dificultad en el desarrollo de la LOGSE.

Y además está la cuestión de los orígenes profesionales. Lo cierto es que así como el problema de implantación de la ESO implica tener en cuenta las dos realidades preexistentes, BUP y FP, la implantación de la Educación Infantil al completo, implicaba tener en cuenta las realidades preexistentes que eran:

- preescolar preparatorio,

En aquellos años la escuela había empezado a dar valor a la relación y el descubrimiento en grupo; al conocimiento y uso de los nuevos instrumentos tecnológicos; a la actividad de exploración, concentración, atención, como en el cesto de los tesoros; al disfrute de preparar una representación o escuchar un cuento.



- parvulario con tradición pedagógica e identidad propia,
- guarderías laborales,
- guarderías asistenciales,
- guarderías de montaje empresarial-clientelar,
- guarderías educativas más de montaje profesional-participativo.

El movimiento reivindicativo en favor de la Educación y la Escuela Infantil recogió el trabajo y los anhelos de profesionales y familias pertenecientes a todas estas realidades. Pero la inevitable tendencia de las Administraciones a proponer o imponer un modelo único de Escuela Infantil más o menos propuesta o impuesta por las Administraciones, con la pa-

radoja de la supresión del interlocutor que eran la Dirección o la Subdirección General de Educación Infantil, en la mayoría de los casos, ha caído sobre un sector diversificado y no lo suficientemente cohesionado, como para dejarse sentir, cada cual como su propio «modelo único» en la mente, sin nadie que facilitara la conquista colectiva del modelo plural de esta escuela diferente que ha de ser la infantil.

Después de tal análisis de ocho años de aplicación de la LOGSE, que ha tenido que retrotraerse a las realidades y fuerzas ya o aún vigentes hace treinta, ¿cómo debemos abordar el futuro y trabajar en el presente para la solución de los problemas de la Educación Infantil?

El futuro

Estamos en una situación de desconcierto, diríamos paradójica, puesto que valoramos la LOGSE, pero no podemos reconocerla ni en su aplicación ni en su falta de aplicación. La habíamos soñado, creímos haberla practicado antes de su promulgación, y ahora nos sentimos atrincherados, ante una implanación que parece amenazar el trabajo realizado. Sabemos que no es así, y en pro de la Educación Infantil creemos que es necesario hacer sentir la voz del sector, polifónica y armónica.

Hablar de futuro siempre es arriesgado, porque en el escenario es posible representar muchos futuros. En el futuro se proyectan los propios anhelos, las propias ideas, la propia esperanza. Todos sabemos que la consecución del futuro está sujeta a múltiples factores de orden político, social, económico, y depende de la capacidad de unos y otros de incidir con más o menos acierto. Pero, a pesar de la complejidad y el riesgo, nos aventuramos ahora a apuntar algunas ideas sobre el futuro de la educación infantil. Su consecución o no dependerá, en primer lugar, de si son compartidas, porque sólo entre todos juntos podremos conseguir hacerlas realidad.

Somos conscientes de que la mayoría de las líneas propuestas no son nuevas, son en cierta medida formulaciones que han surgido a lo largo de los últimos años de trabajo con tantas personas, colectivos e instituciones interesados por la primera infancia y su educación, pero, aun siendo conocidas, constituyen un potencial por explorar, que nos permite avanzar en esta prospectiva de la educación infantil para los primeros años del siglo XXI.

La educación para las personas de 0 a 6 años en una sociedad que cambia

Comienza a resultar fatigante la terminología de este apartado, pero, a pesar de su repetición, todavía es una dificultad analizar, enumerar, en-

cajar, proyectar y estar acordes con los parámetros que la realidad nos impone.

Y es que en este final de milenio ocurre como si transformaciones, aspiraciones, conquistas, se precipitaran a una velocidad tal que, antes de permitirnos situar una de ellas, ya se han producido otra y otras más. ¿Esto es así, o es únicamente que la información de lo que pasa va a tanta velocidad y es de tanto alcance que nos abrumba? Pensamos que realmente se están produciendo grandes cambios en la realidad y que necesitamos un replanteamiento tanto de formas de relación, de concepciones, como de mentalidad.

Es ésta la perspectiva desde la que nos preguntaríamos cuál es el espacio de la infancia de 0 a 6 años en una sociedad en proceso de transformación, en la cual el espacio privado y el público están redefiniéndose; en la cual cada vez es más aceptada *la diversidad de estructuras y modelos de la familia*, la familia cada vez es más reducida, con las relaciones en su interior menos jerarquizadas, más democráticas, la familia en la que el reparto de responsabilidades está cada vez más sujeto a la disponibilidad de tiempo y habilidad de cada uno, que a una distribución estereotipada de roles, en estrecha combinación con el ámbito laboral, social, en la esfera pública.

Un tiempo cada vez más acelerado en los procesos y formas de producción más inmediata, y que necesariamente ha de llevarnos a conquistar más tiempo en la esfera social y privada.

En todo este proceso de transformación de estructuras de relación y funcionamiento de la sociedad, están emergiendo nuevos valores, nuevas creencias, nuevas mentalidades, que inciden directamente en el mundo de la educación, de la escuela y de la infancia.

Una educación que ya hemos de considerar *como un proceso continuado a lo largo de toda la vida*; una educación, una escuela, con cuatro principios básicos: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos*. Son dos grandes visiones sobre el futuro de la educa-

ción que emergen del trabajo elaborado por la comisión internacional presidida por Jacques Delors por encargo de la UNESCO. *La educación continuada*, sin límite de edad y condición es una conquista de la humanidad, y, con ella, también una nueva consideración de la infancia se hace patente, además de poner el énfasis en el aprender en la persona activa, con interés por conocer, para hacer, para ser, para convivir, una nueva consideración hacia el que aprende, que nos obliga a hacer un profundo replanteamiento sobre cómo posibilitar el aprendizaje, y, en relación a las niñas y los niños de 0 a 6 años, nos exige comprender lo que hace años nos decía Loris Malaguzzi: «No podemos imaginar el enorme potencial de las criaturas en su desarrollo intelectual, con su imaginación, con su creatividad. Sólo nosotros, los adultos, les ponemos límites.» Y añade Judit Falk desde Lóczy: «La investigación experimental descubre cada vez más facetas de la competencia del niño. La ciencia también nos enseña que todo acto querido y ejecutado activamente por el sujeto tiene para éste unas consecuencias inmediatas y a largo término mucho más enriquecedoras que los actos impuestos o soportados... La imagen del bebé es tozudamente fija. Aún se le considera como alguien a quien tenemos que enseñarle todo, o al menos como alguien a quien hemos de hacer ejercer sus capacidades según nos parezca importante para su desarrollo. A la par, no damos importancia a sus actividades ni a sus descubrimientos autónomos. A menudo... el adulto impide que el niño actúe si no es en los momentos concretos que el propio adulto ha previsto... a menudo el niño pasa una parte de su tiempo esperando... esperando pasivamente.» Y en la observación y la evaluación, remacha: «No se trata de medir aquello que el niño es capaz de hacer en determinadas circunstancias, sino de observar los momentos habituales de su vida, de mirar el niño que está en actividad espontáneamente. Plantearse cuestiones concretas y variadas permite *ver* al niño, descubrirlo, y después actuar en consecuencia: los descubrimientos que derivan de ello son apasionantes.»

Influidos por las corrientes de pensamiento en las que el niño era visto y considerado como un proyecto de persona a la cual había que «formar, enseñar, modelar, llenar», ahora, tanto el documento Delors, como la



Foto: Marian Reismann

Convención de los derechos de los niños, nos sitúan a niñas y niños, en palabras de Jytte Juul Jensen, «como persona activa, como ser humano cultural y social, y no solamente un ser humano psicológico». Niñas y

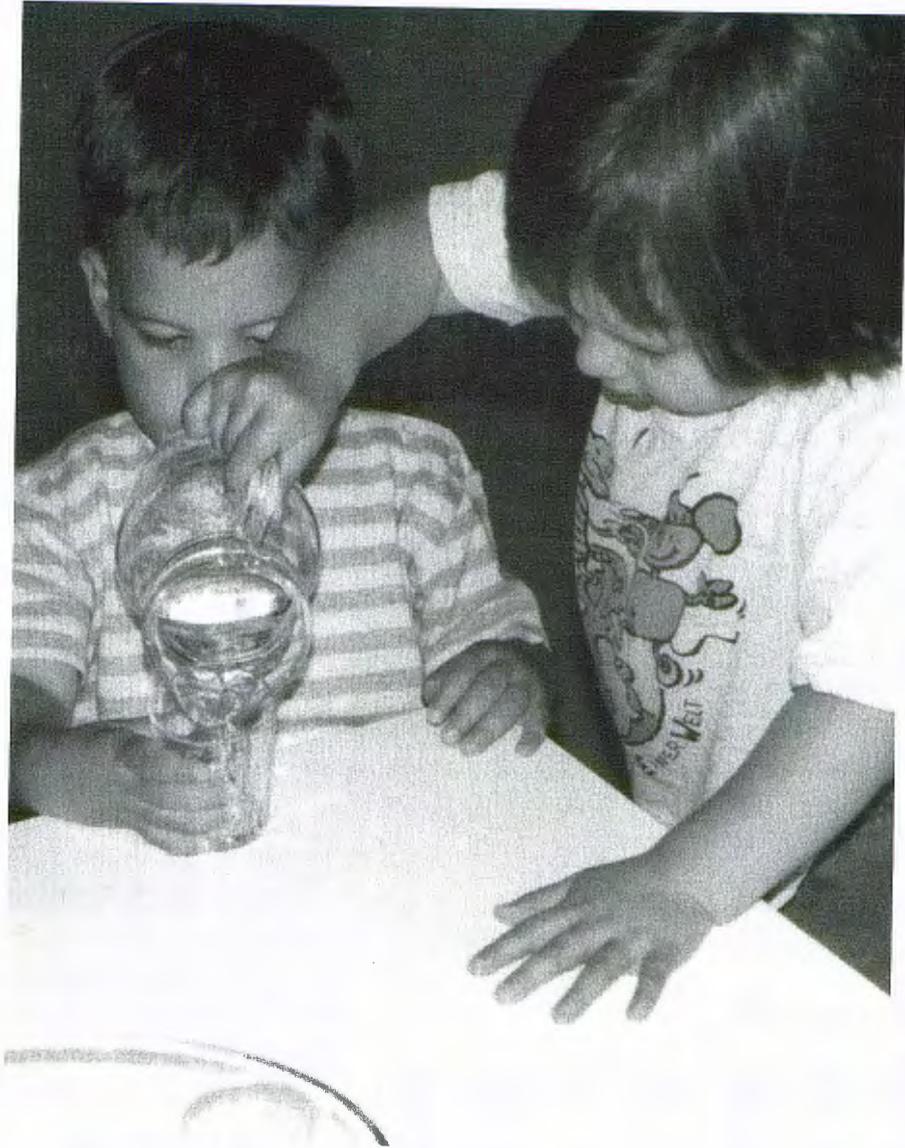
niños, que para ser verdaderos ciudadanos, democráticos y activos, han de ser considerados como tales desde el primer día de su vida por parte de los adultos, quienes han de facilitarles unos servicios considerados espacios de vida.

¿Cómo se hará evidente esta *nueva concepción de la infancia en la nueva sociedad*? Habrá que pensar en ello, y hacerlo con las niñas y los niños, para poder estructurar un espacio social en el cual se articulen unos espacios propios u unos espacios compartidos, ya no es posible relegar hoy a los niños sólo al ámbito privado; son personas de pleno derecho y, por lo tanto, han de ocupar un espacio en la sociedad, más allá de la familia, de la escuela y del sistema educativo... pero ésta sería otra reflexión.

Hoy, muchos pensamos que, a nivel individual, no es posible dar respuesta a las necesidades de las niñas y los niños y de sus familias, ni que estas necesidades puedan ser atendidas por el mercado. Es preciso considerar *la educación como un compromiso social*, para garantizar el bienestar de toda la ciudadanía. En este punto, la logse y la educación infantil adquieren una gran fuerza, en la medida en que permiten avanzar en las nuevas coordenadas y los nuevos retos.

Que la educación de las niñas y los niños de 0 a 6 años forme parte del sistema educativo es la garantía de que los gobiernos se impliquen en el compromiso de *ofrecer una plaza sostenida con fondos públicos para todos los niños cuyas familias lo requieran*. Por lo tanto, garantiza la cantidad y la accesibilidad a la educación infantil, pero también la LOGSE se propone garantizar la calidad y la coherencia.

La calidad que tendrá que ser redefinida de acuerdo con las nuevas coordenadas; calidad que habrá que profundizar de acuerdo con los nuevos conceptos de infancia y de educación. *Coherencia* que exigirá cambios en los arcaicos sistemas centralizados que tenemos en nuestro país, pero también en la propia conceptualización de la etapa. La respuesta del sistema educativo, al menos en Educación Infantil, en el futuro habrá de ser *flexible y diversificada*, para poder garantizar la coherencia que pasa por





La vida cotidiana ha calado y en la escuela infantil todo es importante, desde lo más excepcional a lo que cada día marca un ritmo de vida de activo entusiasmo: llenar un vaso de agua, discutir sobre cómo jugaremos a saltar la cuerda, jugar con una muñeca, cuidar las flores, preparar una gran comida...





ajustarse a las necesidades concretas de las familias de cada ciudad o pueblo y, a la vez, mantener unos objetivos o principios comunes.

Diversidad, descentralización, democracia, participación, flexibilidad, coherencia... son algunas ideas clave para afrontar el futuro. En educación infantil es fundamental que el sistema educativo sea *flexible*, que *diversifique* los modelos de escuela, porque sólo de esta manera la escuela podrá responder y adecuarse a las necesidades locales; hoy, en el país comienzan a existir algunos modelos diferentes que responden a necesidades diversas: centros de educación infantil de 0 a 6 años; centros de 3 a 6 años; centros de 0 a 3; centros con un horario extenso; centros con horario reducido, como las casas de los niños, espacios familiares, casas abiertas... Es preciso profundizar en la diversificación para responder a las necesidades locales.

Sólo con una clara *voluntad descentralizadora*, transfiriendo las competencias y los recursos en educación infantil a la *administración local*

será posible articular un sistema realmente flexible y diversificado. Es preciso favorecer también una más profunda descentralización y dar un amplio nivel de *autonomía a los centros*, para que puedan desarrollar su propio proyecto y su manera de organizar y gestionar el día a día.

Indisociablemente, a esta libertad de acción y a la necesaria flexible diversificación, es preciso garantizar la *coherencia*. Todos los centros compartirán, y la Administración ha de ser garante de ello, el respeto de los derechos de las niñas y los niños; por lo tanto, velarán por su salud, por su bienestar, por su educación, y articularán sus actividades cotidianas a partir de una pedagogía fundamentada en el respeto y la escucha de cada criatura; en todos los centros, el personal tendrá el mismo nivel de formación, tendiendo a que todos sean ma-

estros, sus condiciones laborales y retributivas serán iguales y el sistema de financiación pública garantizará el acceso a todo el mundo.

En un futuro, en educación infantil también habrá que profundizar en los principios de la LODE, esta gran ley de la *participación y democratización*. Para profundizar en el desarrollo del actual sistema habrá que encontrar, o, mejor dicho, reconocer y generalizar aquellas formas de participación que ya muchos practican y que tienen un carácter informal pero efectivo, la *cooperación* en las actividades del centro, el *diálogo* constante sobre el día a día, pero también en la toma de decisiones, tanto en las cuestiones de carácter pedagógico y los objetivos del centro, como en su estructura organizativa y en su gestión. La *colaboración de las familias* en todos los ámbitos y en la vida de los centros habrá de llegar a ser un elemento básico de la *profundización democrática* de la vida del centro y una garantía de la descentralización en la toma de decisiones; en esta misma línea habrá que posibilitar a las niñas y los niños su

participación en la toma de decisiones y darles voz en las actividades del centro, de manera que *todos los implicados, pequeños y adultos, compartan las responsabilidades.*

Y en una pedagogía que cambia

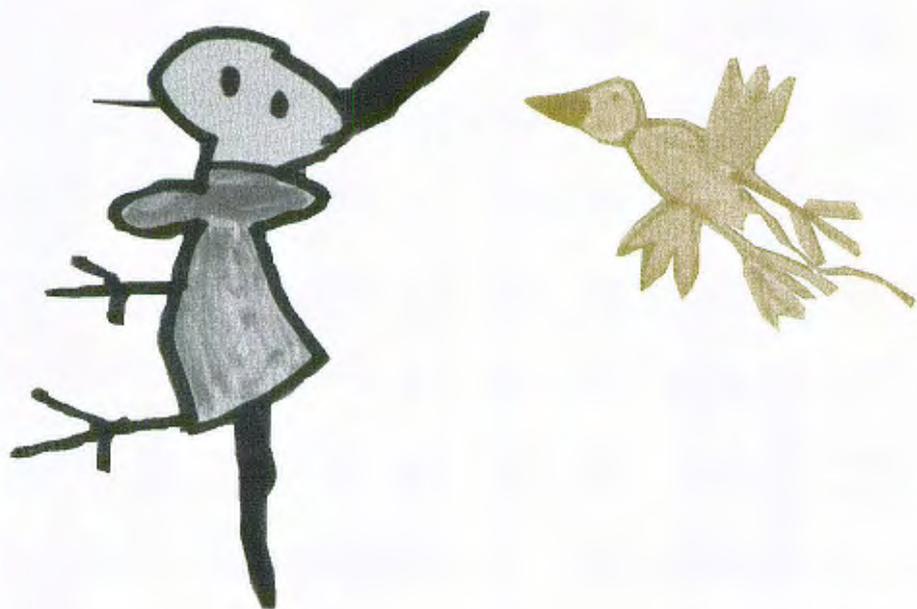
En las nuevas coordenadas, también desde el punto de vista pedagógico, habrá que profundizar en la concepción de *las niñas y los niños como personas*, lo que nos exige construir una *nueva pedagogías* acorde con el *nuevo concepto de niño*, que es *competentes*, que es un ser humano *cultural y social*, y que con su actividad construye su autonomía, como tantas veces hemos oído decir a Malaguzzi, a Canals, a Falk y a tantos otros, y hemos podido comprobar nosotros mismos, escuchando y observando a los niños y las niñas. Hoy no podemos pensar en procesos prefijados y establecidos sobre su desarrollo, hemos de estar atentos a descubrir todas sus potencialidades, hemos de posibilitar el desarrollo de todos sus lenguajes y hacer posible que sean actores de su propio desarrollo y aprendizaje.

La vida cotidiana, con toda su diversidad de acciones, de juego, de creatividad, de imaginación, de autonomía en todas y cada una de las situaciones, desde las más rutinarias a las más excepcionales, es y son el marco de vida dentro del cual *el niño desarrolla sus competencias sociales y culturales*; descubre y crea redes de relaciones con las personas, con las cosas, con el mundo.

Para hacer efectiva esta nueva realidad pedagógica en cada una de las posibles modalidades de centros de educación infantil, el personal, *los maestros*, ha de estar en una nueva disposición en la manera de dirigirse a los niños, en la manera de establecer relación con ellos, en la manera de *escucharlos*; no puede tener ideas preconcebidas ni prejuicios sobre sus capacidades, habrá de *aprender a descubrir nuevas ideas* cada día; habrá de ser, por lo tanto, un *observador atento y descubrir* en este nuevo planteamiento y en este contexto *una nueva manera de hacer de maestros.*

Pero también hoy y en el futuro tienen su espacio en la sociedad y participan en muestras de arte, ¡y sus pinturas nos maravillan!





Para poder responder a las nuevas coordenadas y a los retos que éstas nos plantean, se hace preciso articular *redes* de relaciones entre las personas de un mismo centro, pequeños y adultos, pero también entre los centros: el *intercambio* de experiencias, el debate de los descubrimientos, de las nuevas ideas, de las soluciones, son un elemento fundamental de la mejora y la articulación del trabajo de cada uno; ya hemos podido ver cómo la cultura generada en las escuelas infantiles con más tradición, con más años de experiencia, ha posibilitado la creación de nuevos modelos de centros de educación infantil, y éstos ya comienzan a poder aportar su experiencia a los más tradicionales, pero también este *diálogo*, esta relación o trabajo en red, ha influido en otros servicios, como podemos constatar en las experiencias realizadas en polideportivos, en piscinas, en bibliotecas, en museos, en parques...

A partir de esta forma de trabajo *abierto, dialogante, permeable*, a partir de este entremado de red de centros y servicios, se comienza a construir, a hacer realidad el espacio social de la infancia, de la educación infantil más allá de un modelo único y monolítico; es posible pensar que las coordenadas son identificables, que los retos son claros, que comenzamos a conocer realidades y experiencias que nos permiten pensar con optimismo que la educación infantil y, sobre todo, las niñas y los niños de 0 a 6 años serán verdaderos ciudadanos activamente democráticos y generadores de una nueva cultura, porque nosotros, los adultos, finalmente lo hemos entendido así. ■

Los derechos humanos de las niñas y los niños

Las niñas y los niños tienen derechos

Ha costado aceptar que los niños y las niñas tengan derechos. Hoy ya se habla de los derechos humanos de los niños con una cierta natura-

lidad. Aunque no haya una resistencia conceptual a admitirlo, en el fondo muchos, de una manera difusa, aún siguen preguntándose si los niños tienen realmente derechos, cuáles son éstos, cómo se ha llegado a ello, por qué deben tenerlos, si pueden ejercitarlos, etc.

Los textos que los recogen no se los otorgan: los proclaman. Existen desde siempre. De hecho, son los mismos que los de los adultos. Los niños tienen los mismos derechos, pero distintas necesidades. Por eso se han de formular de un modo especial, y, sobre todo, se han de rei-

Hoy sabemos que prácticamente todas las necesidades de las niñas y los niños pueden convertirse en derechos, de una manera directa o indirecta. Es resultado de una evolución en la concepción de la infancia que se ha ido destilando poco a poco, en los últimos cincuenta años. Elaborar el catálogo de las necesidades de la infancia es lo que se precisaba, y se tardó mucho tiempo en establecerlo. La redacción de la Convención duró diez años, y se pasó, así, de la protección al reconocimiento de responsabilidades respecto a la infancia.

nos que hubo una Declaración y que hace unos nueve años las Naciones Unidas aprobaron una Convención sobre los derechos de la infancia. Normalmente, el ciudadano de a pie no conoce el Derecho, pero posee la suficiente intuición para saber qué leyes le afectan. No obstante, cuando se trata de la infancia, debemos conocer dichos derechos y debemos explicárselos a los niños en cuanto éstos hayan adquirido la madurez suficiente, lo que sucede mucho antes de lo que se suele creer.

En el caso de los niños, no basta, como se ha-

Jordi Cots

terar, a fin de asegurar su cumplimiento.

No conocemos los derechos de las niñas y los niños

No conocemos los derechos de los niños. Sabemos más o me-

ce con las otras normas, que se publiquen en los diarios oficiales de los gobiernos. Tan sólo con los textos relativos a los niños sucede que se ordena o recomienda que se les dé una publicidad especial. Ello se reflejó en una resolución específica cuando se adoptó la Declaración Universal sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 20 de noviembre de 1959. Exactamente treinta años más tarde, el artículo 42 de la Convención del 20 de noviembre de 1989 dice que los Estados miembros se comprometen a dar a conocer ampliamente sus principios y disposiciones por medios eficaces y adecuados, tanto a los niños como a los adultos.

Como bien se ha dicho, los derechos de los niños son indirectos e incondicionales. Es decir, su cumplimiento depende en gran parte de las demás personas, personas que, a veces, no saben, no pueden o no quieren satisfacerlos.

Así pues, por un lado, los adultos tenemos que conocer estos derechos por ellos, por los niños, y, por otro, si no queremos perjudicar-

los, hemos de informarles acerca de ellos en cuanto sean capaces de entenderlos. Justicia y Paz, a través de su Comisión de la Infancia, ha editado de diversas formas tanto la Declaración de 1959 como la Convención de 1989, y lo ha hecho incluso en ediciones adaptadas a los propios niños y adolescentes; asimismo ha adquirido un compromiso en la tarea de su difusión.

Dos declaraciones

Hubo una primera Declaración sobre los derechos de los niños redactada, el año 1923, por una inglesa llamada Eglantyne Jebb (1876-1928). Esta Carta constituía el programa de acción de la asociación que Eglantyne Jebb había fundado tres años antes a fin de organizar la protección de la infancia, primero en Inglaterra y después en todo el mundo. La organización se llamaba *Save the Children Fund* (Fundación Salvad a los Niños).

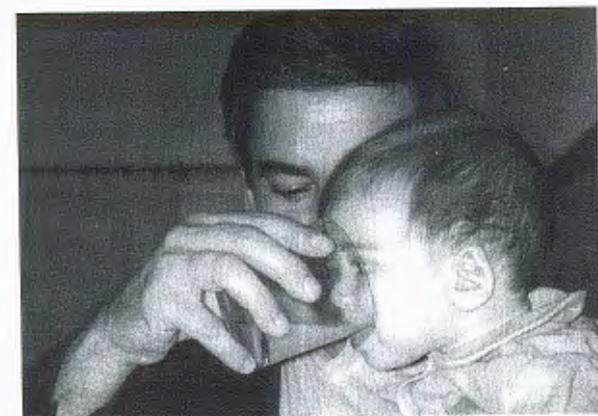
La Declaración de Ginebra –con este título se la conoce– quería comprometer a toda la humanidad en la defensa de los niños. Era un documento sencillo, con un lenguaje directo y contundente que podía entender todo el mundo.

*Las niñas y los niños
tienen los mismos
derechos que las
personas adultas, pero
distintas necesidades.*





La convención convierte las necesidades en derechos.



En 1924 la Sociedad de Naciones la consideró su Carta de los Derechos de la Infancia.

Dado que resulta difícil encontrar este documento, a continuación lo transcribimos. Decía:

Por la presente Declaración de los Derechos del Niño, los hombres y mujeres de todas las naciones, reconociendo que la humanidad ha de otorgar al niño lo mejor que pueda darle, afirman así sus derechos, descartando toda consideración de raza, nacionalidad y de creencias:

1. *El niño ha de poder desarrollarse de un modo normal, material y espiritualmente.*
2. *El niño que tiene hambre ha de ser alimentado; el niño enfermo ha de ser curado; el niño retrasado ha de ser estimulado; el niño desviado ha de ser atraído, y el huérfano y el abandonado han de ser recogidos y atendidos.*
3. *El niño ha de ser el primero en recibir auxilio en los momentos de catástrofe.*
4. *El niño ha de ser puesto en condiciones de ganarse la vida, y ha de ser protegido contra cualquier explotación.*
5. *El niño ha de ser educado en el sentimiento de que deberá poner sus mejores cualidades al servicio de sus hermanos.*

Este texto, que constituía la base de todo, no fue potenciado como se merecía porque el esta-

llido de la segunda guerra mundial lo impidió. Después de esta segunda gran catástrofe de nuestro siglo, la Naciones Unidas quisieron, en un clima de restauración de los derechos humanos, redactar su propia Carta de los Derechos de los Niños. Empezó a trabajarse en ello en 1946 (el mismo año en que se inició la elaboración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos), y no se terminó hasta trece años más tarde. Se aprobó solemnemente el 20 de noviembre de 1959. En su contenido encontramos lo que ya se reflejaba en la Declaración de Ginebra, y se añadió lo que se consideraba indispensable incluir respecto de las conquistas sociales, como el derecho a la salud, a la seguridad social, a la educación obligatoria; el derecho al juego, a un nombre y a una nacionalidad, y a ser formado en un espíritu de tolerancia y paz.

Tanto la Declaración de Ginebra como la Declaración Universal de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1959 no constituían un Derecho vinculante. Contenían principios generales que sólo tenían fuerza moral. No obstante, ambas ejercieron una gran influencia en la protección de la infancia como sujeto de derechos. La Declaración de Ginebra estaba recogida en la Constitución española de 1931.

La convención pone a un mismo nivel los derechos sociales y los derechos civiles.

Con el Año internacional de la infancia se llegaría a una Convención

Las Naciones Unidas proclamaron 1979 como el Año de la infancia. Fue la ocasión de consolidar y estimular un cambio en la concepción de la infancia. La niña y el niño ya no debía seguir siendo el-que-todavía-no-es, aquel que sólo vale por lo que será, un ser vulnerable que hay que proteger. El niño posee un valor por sí mismo, tenga la edad que tenga; es nuestro igual, a pesar de que, como decíamos antes, tenga unas necesidades distintas. Al mismo tiempo, la familia se democratizaba: se empezaba a hablar de la función paterna y no de patria potestad.

Todo esto ayudó a pasar de la idea de protección de la infancia a la de *responsabilización de la infancia*. Y así el niño podía convertirse en un sujeto de pleno derecho. Cuando se dispone de los medios necesarios, proteger a un niño es relativamente fácil, y hasta gratificante. Pero reconocer que tiene derechos civiles y políticos como las personas adultas ya no resulta tan sencillo.

A menudo la satisfacción de los derechos civiles y políticos no comporta ninguna inversión financiera (como demanda la puesta en práctica



Reconocer que la infancia tiene derechos civiles pide respeto y un cambio de actitud.



de los derechos sociales, como el derecho a la educación, o el derecho a la salud); sólo pide respeto y un cambio de actitud. Pero aunque no se quiera reconocer, se los contempla con una especie de recelo. Algunas veces los derechos de los niños han llegado a oponerse a los de los padres y a los de las familias, a pesar de que el texto de la Convención los plantea de un modo muy equilibrado.

La Convención va más allá de una relación programática de las necesidades de la infancia; es un instrumento jurídico con poder vinculante, una ley que obliga a todos los países que se han adherido a ella y que la han ratificado. Convierte las necesidades en derechos. De hecho, un derecho es una necesidad jurídicamente protegida. La Convención propone una visión global de la infancia. Pone a un mismo nivel los derechos sociales y los civiles, o, como también se les llama, los derechos de supervivencia y los de participación. Son dos clases de derechos que se complementan, que son indivisibles, y que se deben satisfacer simultáneamente.

La elaboración de la Convención se inició en las vísperas del Año de la infancia, a finales de 1978, y no se aprobó hasta el 20 de noviem-

bre de 1989; o sea, exactamente treinta años después de la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos de la infancia.

Además de convertir en derechos los principios de la Declaración, la Convención los amplió de un modo muy significativo.

Podríamos resumir el contenido de la Convención en siete grandes apartados:

- 1) define la infancia diciendo que es la persona hasta los dieciocho años, es decir, hasta la mayoría de edad;
- 2) decreta como principios básicos la no discriminación; la primacía del interés superior del niño; el derecho a la vida, y el respeto a la opinión del niño;
- 3) le reconoce derechos civiles y políticos (esto constituye la novedad más importante de la Convención);
- 4) enumera los derechos que hacen referencia a la vida familiar;
- 5) desarrolla el derecho a la salud y al bienestar;
- 6) establece los derechos a la educación, tiempo libre y cultura;
- 7) determina una serie de medidas especiales de protección para los supuestos de explotación, malos tratos, conflictos del niño respecto de la justicia, etc.

Pero hay que leer atentamente esta Carta Magna de la infancia. Todas las escuelas deberían tenerla; y todos los profesionales de la infancia deberían hacerla suya.

La aplicación de la Convención y la defensa y promoción de los derechos de la niña y el niño

El Estado español ratificó la Convención el día 30 de noviembre de 1990 (BOE 313, de 31 de diciembre de 1990), y entró en vigor el 5 de enero siguiente. Desde entonces, para nosotros ya tiene la misma fuerza que la Constitución. Pero ello no basta para poder afirmar que los derechos de la infancia están asegurados. La garantía internacional de los derechos del niño es débil. Los Estados ratificantes de la Convención tienen que confeccionar unos informes periódicos sobre su aplicación en sus respectivos países (el primero al cabo de dos años a partir de la fecha de la ratificación, y los siguientes cada cinco años). Estos informes son examinados por el Comité de los Derechos del Niño, establecido en Ginebra, y formado por dos expertos de elevada integridad moral y reconocida competencia en el

propio campo de la Convención (art. 43). Sin embargo, este Comité sólo puede emitir recomendaciones y no está facultado para dictar sanciones.

Faltan aún leyes internas que recojan el contenido de la Convención, adaptadas a cada realidad. En nuestro país se han empezado a adoptar leyes importantes en las Comunidades autónomas, leyes de atención y protección de los niños y adolescentes. A nivel de todo el Estado, tenemos la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor, de 15 de enero de 1996 (BOE, n.º 15, de 17 de enero).

A pesar de la presencia de esta normativa, en el caso de las leyes referidas a la infancia siempre se hace necesaria una acción suplementaria de divulgación y promoción. En este punto, el papel de las ONG es significativo. En muchos países, agrupaciones de ONG dedicadas a la infancia han elaborado informes paralelos o complementarios a los de los Estados. El Comité de los Derechos de Niño no sólo los admite, sino que estimula dichos informes.

Entre las iniciativas que existen para la defensa y promoción de los derechos de los niños quizá la más interesante sea la figura del *ombudsman* infantil. Noruega fue el primer país

que la adoptó, en el año 1981, y los demás países escandinavos también la poseen. Figuras parecidas encontramos en Israel, Australia, Costa Rica, Austria y en la comunidad francesa de Bélgica. La Recomendación 1121, de 1 de febrero de 1990, de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa instaba vivamente a que se nombrara dicha figura. Otra más reciente, la Recomendación 1286, de 24 de enero de 1996, insiste en ello. Sin duda, con el tiempo se generalizará, como ha empezado a ocurrir en nuestro país, donde contamos con un defensor del menor en la Comunidad de Madrid, un adjunto para la infancia del *Síndic de Greuges* en Cataluña, un adjunto para la infancia de la oficina del defensor del pueblo andaluz, un vicevaledor que asumirá en breve todos los casos de infancia en Galicia.

Sin embargo, la defensa y promoción de los derechos de los niños es, en definitiva, cosa de todos. Se producirá con naturalidad cuando pueda hablarse de una cultura social de la infancia. ■



Respetar los derechos de la infancia depende en gran parte de las demás personas.

Propuestas para la renovación de la enseñanza

EL DESCUBRIMIENTO DE SI MISMO.

Actividades y juegos de motricidad en la escuela infantil (2º ciclo)

Joan Bonals

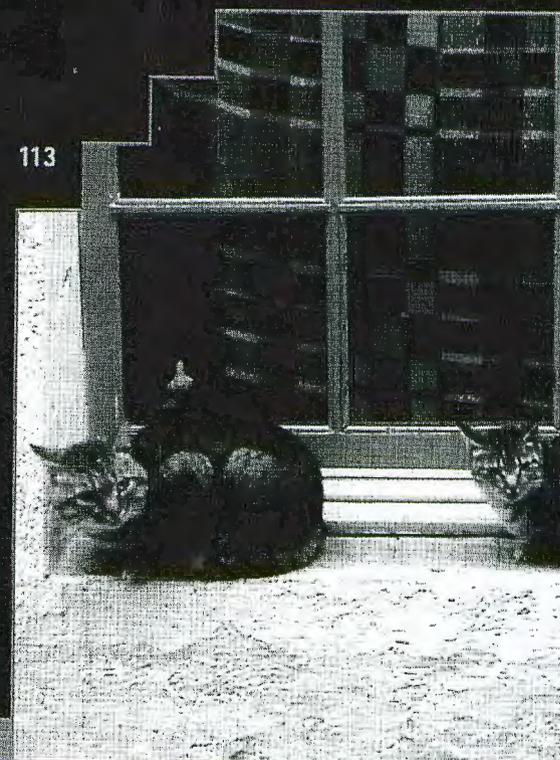
El movimiento es una fuente de placer y a la vez es fundamental para vivenciar, aprender y conocer. Trabajar el cuerpo en todas sus dimensiones favorece el autoconocimiento y la autoestima de los niños y niñas ayudándoles a relacionarse con el entorno y con los demás. Este libro sugiere una serie de ejercicios motrices (sobre esquema corporal, orientación espacial y temporal, coordinación, lateralidad, ritmo, expresión corporal, comunicación y autoestima) con la consiguiente introducción teórica que puede facilitar a los profesionales de la educación del alumnado de 3 a 6 años la realización de sesiones lúdicas y creativas.

EL TRABAJO CORPORAL: UN INSTRUMENTO PARA EL AUTODESCUBRIMIENTO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN EL PARVULARIO • CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y SOCIALES DE LOS NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS • CRITERIOS METODOLÓGICOS • IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO • CONTENIDOS DE TRABAJO: PROPUESTAS Y ACTIVIDADES •

El descubrimiento de sí mismo

Actividades y juegos de motricidad en la escuela infantil (2º ciclo)

M^a Teresa Farreny Terrado, Gabriel Román Sánchez



72 páginas

1.100 PTA



C/ Francesc Tàrrrega, 32-34, 08027 Barcelona

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64

El Consejo de *in-fan-cia* en Madrid organiza un viaje de estudio pedagógico a Arhus y Copenhague

El viaje se organizó con la idea de visitar, del 12 al 17 de mayo, servicios de atención a la infancia en Dinamarca, ejemplo palpable del modelo de Estado del Bienestar. Nuestra revista hermana *in-fan-cia* ya estuvo en Dinamarca en 1991. En aquella ocasión comprobamos que el modelo era muy importante en la vida social, política y educativa danesa. En esta ocasión ha sido una grata sorpresa ver el grado de evolución teórica y práctica a la que ha llegado la educación de los pequeños en Dinamarca.

Tuvimos la oportunidad de ser objeto de la hospitalidad danesa: nuestros anfitriones en las ciudades de Arhus y Copenhague se desvivieron por hacernos grata y provechosa nuestra estancia en su país. Hay que agradecer a Jytte, Klaus, Ulla, Jorg, Kirsten, y a nuestras queridas compatriotas estudiantes en la Universidad de Arhus, la acogida cálida y maravillosa y la disposición para abrir las puertas de sus escuelas y servicios y de los órganos responsables de la municipalidad. Ha sido un conjunto de experiencias muy provechosas, muy útiles y con gran contenido de reflexión.

La experiencia danesa demuestra que se puede aunar teoría pedagógica y práctica de calidad en el gran esfuerzo por educar a los niños y niñas menores

de seis años. La formación de educadores de la primera infancia, la red de servicios dependiendo de la municipalidad, el planteamiento de la calidad de los servicios de los sindicatos, la consideración del niño y de la niña como auténtico protagonista de su aprendizaje, el apoyo de las familias a este tipo de centros que aseguran sus necesidades familiares y, por encima de todo, la descentralización, al autogobierno de los propios centros que son los que marcan sus líneas pedagógicas y de gestión, son elementos que propician la reflexión y el debate.

Dinamarca es un país que aprecia y quiere a sus niños y niñas y lo demuestra en la práctica con una política basada en tres elementos: la formación inicial, una financiación considerable y la acción de los movimientos de renovación pedagógica.

Pepa Alcrudo

VI Congreso Nacional de Educación Comparada en Sevilla

Como anticipábamos en el número 48 de marzo-abril, tuvo lugar en Sevilla los días 26, 27 y 28 de marzo de 1998 el VI Congreso Nacional de Educación Comparada, dedicado en esta ocasión a la *Atención a la Infancia y Espacios Educativos* y organizado por el profesor de la Universidad de Sevilla, Dr. Vicente Llorent Bedmar, en el que también estuvo presente la Asociación de

Maestros Rosa Sensat y la revista *in-fan-cia* a través del material que se proporcionó a los congresistas. La positiva respuesta -más de medio millar de participantes con una asistencia masiva a todas las sesiones y unas ochenta comunicaciones presentadas a los diferentes bloques temáticos- ha permitido una muy amplia visión de todos los aspectos que influyen directamente en la formación y desarrollo de la persona en sus primeros años de vida.

II Escuela de verano de la CGT en Granada

Del 2 al 9 de julio de 1998, se celebra la II Escuela de Verano de la CGT en Granada. Asambleas, grupos de trabajo, seminarios, conferencias, talleres, salidas, actos festivos... conforman una semana de intensa actividad y convivencia profesional.

III Seminario provincial de experiencias de innovación en educación infantil, primaria y secundaria en Huesca

En septiembre de 1998, los Centros de Profesores y Recursos de Fraga, Graus, Huesca, Monzón y Sabiñánigo organizan, en el CPR de Huesca, el III seminario provincial, cuyo contenido principal es la exposición de las experiencias más innovadoras en las etapas de infantil, primaria y secundaria de la

provincia, con el objetivo de enriquecerse con el trabajo de los compañeros y compañeras.

Los Centros de Profesores y Recursos

II Jornadas provinciales de educación infantil y primaria en Asturias

de Asturias convocan, los días 9 y 10 de septiembre de 1998, en el Centro de Enseñanzas Integradas de Gijón (antigua Universidad Laboral), las II jornadas provinciales de educación infantil y primaria con el título *Leer, escribir, aprender*.

La estructura de estas jornadas incluye ponencias, talleres y comunicaciones.

Actividades de perfeccionamiento de los profesores de educación infantil en Tenerife

En la Comunidad Autónoma de Canarias, en todos los Centros de Profesores, se están llevando a cabo diversas jornadas y encuentros de formación e intercambio de experiencias para los profesores de educación infantil de centros públicos, privados y concertados que deseen asistir. El contenido, tanto de las jornadas como de los encuentros, se reparte entre ponencias, talleres y comunicación de experiencias. Algunos Centros de Profesores han organizado dichas jornadas para el

mes de mayo y otros centros las realizarán en el próximo mes de septiembre.

Actividades de formación para el profesorado de educación infantil en Las Palmas de Gran Canaria

En este curso se han valorado como líneas prioritarias de formación para el profesorado de educación infantil: el conocimiento de estrategias que favorezcan en las niñas y niños el desarrollo de las capacidades básicas, razonamiento lógico y expresión oral y escrita, a partir del correspondiente desarrollo de capacidades afectivo-sociales, motrices y cognitivas; la acción tutorial y la participación de las familias en la escuela; la evaluación; la coordinación y el intercambio de información y experiencias entre el profesorado de infantil-primaria en los centros, distritos y zonas del ámbito CEP; respuestas educativas a la diversidad.

Actividades de las asesorías de educación infantil en Castilla-La Mancha

Los CEPs de Albacete, Guadalajara, Ciudad Real, Cuenca y Toledo han dado a conocer un avance de las actividades propuestas para el primer trimestre del curso 1998-99. Los cursos, talleres,

exposiciones, encuentros, seminarios, jornadas... propuestos reflejan en su contenido la actualidad de los intereses y necesidades del sector.

Actividades programadas por el Centro de Profesores y Recursos de Burgos

Para octubre de 1998, la programación del CPR presenta distintos *cursos* un *seminario intercentros*, dirigido a profesorado del nivel 0-3 para elaborar el P.C.C. de esta etapa, y *seminarios* sobre diversas temáticas en boga.

33 Escuela de verano de Rosa Sensat en Barcelona

Del 1 al 14 de julio de 1998 se celebra la trigésimo tercera escuela de verano de Rosa Sensat, 15 días de balance del curso que ha finalizado y de reflexión e intercambio de experiencias.

El tema general que centrará el debate de los participantes este año es *50 años de los Derechos Humanos: una conquista pendiente*. Cursos (41 cursos de educación infantil de las diversas materias), conferencias, debates, homenajes, presentaciones de materiales educativos, espectáculos, actos lúdicos y festivos... pretenden aunar educación, cultura y ocio, en estos espacios revitalizadores del aprendizaje, el intercambio y el disfrute.

Encuentros de educación transfronterizos Alentejo-Badajoz

El Centro de Profesores y Recursos de Badajoz tiene un proyecto transfronterizo con algunos pueblos colindantes del Alentejo (Portugal). Organizan encuentros de alumnado y profesorado para intercambiar experiencias didácticas y favorecer la convivencia.

IV Convivencia de Educación Infantil en Valverde de Burguillos, Badajoz

El Centro de Profesores y Recursos de Zafra, con un grupo de maestros y maestras de educación infantil de su demarcación, ha organizado la cuarta edición de la *Convivencia de Educación Infantil*. El día 20 de mayo de 1998, la convivencia tuvo como hilo conductor el desarrollo de la educación en valores, con el lema *Todos somos iguales*. El fin que se perseguía era el fomento de la tolerancia, el respeto, el no sexismo, el antiracismo...; en consonancia con ello, las actividades previas: unidad didáctica (elaborado por un grupo de maestros de Usagre y aplicada en todos los centros participantes), concurso de cartel anunciador de la convivencia, dibujos, etc. y las propias de la convivencia, giraron en torno a este lema y los valores objetivo de la misma. La *IV*

Convivencia, que este año se celebró en Valverde de Burguillos (localidad de 400 habitantes que este día multiplicó por cinco su población, ya que se vio *invadida* por 1.200 niñas y niños de 3, 4 y 5 años y más de 400 adultos entre maestros y familias.

IV Jornadas sobre historia, usos y aprendizaje de la lengua escrita, en Vigo

Con gran aprovechamiento se celebraron en Vigo los días 8, 9 y 10 de mayo las *IV Jornadas sobre historia, usos e aprendizaxe da lingua escrita*. Fueron organizadas por los Centros de Formación del Profesorado de toda Galicia. Participaron un total de cuatrocientas maestras y maestros llegados de toda España, mayoritariamente de educación infantil. Ponencias, talleres y una gran exposición de materiales realizados en las escuelas, unidos a la convivencia estrecha de esos tres días supusieron la oportunidad de todo tipo de intercambios pedagógicos y culturales. El año que viene se celebrarán en Euskadi.

Jornada sobre la adquisición de la gramática vasca en Eskoriatza

La revista *Jakingarriak*, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mondragón,

en su número 38 (1998), ha publicado un monográfico sobre la adquisición de la gramática vasca. En torno al monográfico, se ha celebrado una jornada sobre el tema (Eskoriatza, 22 de mayo de 1998), dirigida a profesores de escuela infantil. Los ponentes han sido: Andoni Barreña, M. Jose Ezeizabarrena y Kristina Elozegi.

Seminario de lectura de libros para los niños y niñas de 0 a 7 años, en Mondragon

El Seminario del Libro Infantil de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Mondragon organiza, para el curso 1998-99, un seminario de lectura de libros para los más pequeños. Se leerán y comentarán libros editados a partir de 1996, en euskara y castellano. Pueden participar en él bibliotecarios, educadores o adultos en contacto con los niños. A partir de este trabajo, se editará una guía de lectura en euskara y en castellano.

Semana de la Escuela Pública en Getafe

La plataforma local de Getafe en defensa de la escuela pública, formada por diferentes fuerzas sociales (colectivos de profesionales de la educación infantil, primaria y secundaria, aso-

ciaciones de padres, centros de profesores, Escuela Abierta, sindicatos...), en colaboración con el ayuntamiento, ha desarrollado diversas actividades de reflexión, debate y encuentro lúdico-reivindicativo, para poner de manifiesto el contraste entre el concepto de educación pública comprensiva, igual para todos, democrática, que respeta y atiende a la diversidad... frente a la concepción de perspectiva neoliberal, mercantilista y cada vez más selectiva y segregadora que se trata de imponer.

Actividades de educación infantil en la Región de Murcia

Durante el curso 1997-98, en Águilas, se ha realizado un seminario intercentros sobre Evaluación 0-6 años a través del C.P.R. de Lorca, en el que han participado 9 centros.

Durante los días 1, 2 y 3 de junio, se han realizado unas Jornadas de Educación en Valores en el C.P.R. de Molina de Segura, para educación infantil, primaria y secundaria, durante las que se han dado a conocer proyectos realizados en los centros y las acciones que distintas asociaciones están llevando a cabo.

A principios de septiembre se llevará a cabo un Foro de experiencias sobre práctica diaria de los centros de educación infantil del Patronato Municipal de Murcia.

Formación para el curso 1998-99, en Navarra

La propuesta de formación del Gobierno de Navarra para educación infantil ha tenido en cuenta múltiples variables:

La trayectoria formativa del profesorado, además de las actividades de formación en las nuevas tecnologías.

La metodología integradora de contenidos de diferentes ámbitos, equilibradora de desigualdades personales y sociales y que respete los ritmos e intereses de los niños y niñas.

Las actividades formativas que se proponen tienden, en primer lugar, a potenciar el trabajo de los equipos de profesores de centro y zona. Esta decisión lleva a potenciar las modalidades formativas tipo módulo y seminario. En segundo lugar, para actualizar aspectos concretos a nivel individual, hay cursos de corta duración en diferentes aspectos del currículo de la etapa. Además, los centros educativos podrán realizar propuestas concretas contextualizadas en su entorno, con el objetivo de la mejora de la calidad educativa.

Como dato significativo es interesante señalar la intención de que exista una coordinación y coherencia en la oferta formativa en todos los tramos educativos que integran el currículo, desde la educación infantil a la educación secundaria, y que queda patente en la oferta de este curso a través de actividades de diseño común en una fase y diseño específico de etapa en otra.

Nuestra portada



M^{ra} Carmen, del grupo de 4 años, de la Escuela Pública Luis de Morales, de Badajoz. Su semblante y su gesto se vuelcan directamente hacia la cámara en el momento de la fotografía, todos los rasgos de su expresión se unen en una sonrisa abierta, directa, sincera, cordial. Su original autorretrato sabe reunir también los recursos de trazo decidido, forma y proporción, color y creatividad... que consiguen destacar lo que, para ella, ha significado, significa, la vivencia en la que es principal protagonista. La límpida circunferencia de la esfera de su cara; el negro flequillo que cae sobre sus ojos, tan redondos y tan cálidos; la insinuación, también redondeada, de su nariz; la redondez asimismo de la boca, y, sobre todo, por encima de todo, los círculos resaltados en tamaño y color de sus queridos pendientes... Podemos apreciar el equilibrio de su sonrisa, representado con los dos trazos encarnados a ambos lados de su boca, como también la importancia del cuello de su blusa, donde, otra vez el mismo color y las mismas formas circulares, consiguen recabar nuestra atención. M^{ra} Carmen transmite y crea, se dirige a nosotros y nos abre la puerta a participar con ella en su proceso artístico: el arte y la voluntad de mostrar y mostrarse, de expresar y expresarse, de comunicar y comunicarse, ese espléndido potencial comunicativo tan propio de la infancia.

Premio
•••
Rosa Sensat
de
Pedagogía
1998

18^a
convocatoria



El Premio Rosa Sensat de Pedagogía se instituyó con la voluntad de incentivar el trabajo innovador de maestros y maestras y otros profesionales de la educación que, a partir de un análisis de su práctica, contribuya a mejorar la calidad de la educación y a hacer avanzar la renovación pedagógica.

•••

La fecha límite de envío de originales será el **9 de octubre de 1998**.

El veredicto se hará público el mes de **diciembre de 1998**.

R
O
S
A
S
E
N
S
A
T



Edicions 62



Barcelona educació, núm. 5, noviembre-diciembre de 1997

«Jordi Cots. Els drets dels infants»

Marta PASSOLA

«La Casa de la font. La cultura gitana a l'escola»

CLIJ, núm. 102, febrero de 1998

Monográfico sobre la ilustración:

«La ilustración a debate»

«La ilustración: primera lectura i educación artística»

«Arte mayor o arte menor»

«Texto e imagen, ¿matrimonio a la fuerza?»

«Recorrido histórico»

Miguel A. PACHECO

«Aproximación al proceso de ilustración»

Jesús GABÁN

«Para una educación de la sensibilidad»

Enric SATUÉ

Cuadernos de Pedagogía, núm. 266, febrero de 1998

«Josep Vicent Marqués. La razón de la diferencia»

J. MARTÍNEZ y R. MIRALLES

«El período de adaptación»

GRUPO ESTABLE LA GAVIOTA MICAELA

«El patio entro del aula»

C. GÓMEZ

Escola catalana, núm. 345, diciembre de 1997

«El joc de la representació dramàtica»

Gabriel JANER MANILA

«L'interès pel teatre»

Lluís CALDERER

Le Monde de l'Éducation, núm. 256, febrero de 1998

«Ecoles maternelles, chonique d'une révolution»

Jean-Michel GAILLARD

P/Madres de alumnos, núm. 51, septiembre-octubre de 1997

«Los niños españoles anhelan jugar más con sus progenitores»

M. SOLER ROCA: **Dos visiones antagónicas de la educación desde la atalaya internacional**, Barcelona, Edición del autor, con autorización de la revista *Voces*, de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe, Montevideo, año 1, núm. 2, diciembre de 1997.



En 1996 aparecieron dos obras fundamentales por la influencia que pueden tener en el mundo de la educación y en la construcción de la sociedad. Por una parte, *Prioridades y estrategias de educación, examen del Banco Mundial*; por otra, *La educación encierra un tesoro*, el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.

Si bien ambos documentos pertenecen a instituciones ligadas a las Naciones Unidas, Miguel Soler, a partir de una lectura, análisis y contraste profundos y atentos, pone de relieve sus concepciones diametralmente opuestas; su proceso, pero sobre todo sus resultados, y aún más la concepción social que las inspira, muestran dos visiones antagónicas: la educación como mercancía frente a la educación como derecho.

El autor hace una llamada a los educadores para que conozcamos y debatamos estas obras, y tomemos partido.

F. CASAS: **Infancia: perspectivas psicosociales**, Barcelona, Paidós, 1998.

Esta obra reúne ámbitos temáticos generalmente dispersos en la literatura científica (psicología social, psicopedagogía, pedagogía social, sociología, trabajo social y otros), planteando simultáneamente un análisis de los niños y las niñas como personas individuales, como grupos sociales y como conjunto de población. Presenta al lector nuevas líneas de pensamiento y de investigación que han prosperado en Europa en la última década, sin dejar de abordar los problemas sociales que tradicionalmente vienen afectando a la infancia. Los tres primeros capítulos se dedican a exponer distintos aspectos contextuales de la vida de las niñas y los niños de nuestra sociedad: del debate que persigue identificar elementos básicos de nuestro imaginario colectivo en relación con la categoría social *infancia*; del marco demográfico, relacionándolos con los cambios de comportamiento reproductivo, valores y expectativas; psicosociales de las dinámicas socializadoras, tanto en la familia, como en la vida social más amplia y en los medios de comunicación. Del capítulo cuarto al octavo, se contemplan distintas realidades en que viven niños y niñas, particularmente, los procesos de conceptualización de tales realidades como *problema* de carácter social, es decir, de responsabilidad colectiva. El noveno analiza los cambios de focalización en los fenómenos relacionados con la infancia. El décimo examina los diversos aspectos de la relación de la infancia con los procedimientos judiciales. El undécimo contrasta presente y futuro. Los dos últimos están más ligados a dimensiones macrosociales y políticas.



Boletín de suscripción

Apellidos _____ Nombre _____

Dirección _____

CP _____ Población _____ Provincia _____

Teléfono (con prefijo) _____

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)

Precio para 1998 (IVA incluido):

España: 4.725 PTA.

Europa: 5.975 PTA.

Resto del mundo: 6.300 PTA. / 43 \$

Pago: Por talón adjunto al Boletín

Por domiciliación bancaria

(Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

Nombre y apellidos del suscriptor _____

Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta _____

Banco/Caja _____ Agencia _____

Entidad _____ Oficina _____ Dígito control _____ Cuenta _____

Población _____ Provincia _____

Les agradeceré que, con cargo a mi cuenta/libreta, satisfagan el recibo que anualmente les presentará Associació de Mestres Rosa Sensat correspondiente a la suscripción de la revista *Infancia*.

Firma del titular

Edición y Administración:

Associació de Mestres de Rosa Sensat.

Còrsega, 271. 08008 Barcelona.

Tel.: (93) 2370701. Fax: (93) 4153680

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó. **Coordinador y Jefe de Redacción:** Enric Batiste. **Secretaria:** Eva Stahel

Consejo de Redacción: Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Jaime García, Alfredo Hoyuelos, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Magdalena de Vallejo

Consejos Autonómicos:

Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Agustín Morón, M. Rosa Oria, Isabel de los Reyes, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro

Asturias: Marta M. Álvarez, Jorge Antuña, Orlindes Blanco, Rosario Fernández, Jaime García, Felipe González, Herminia Iglesias, Carmen Menéndez, Sagrario Rozado

Canarias: Milagros Leal, Lola Martínez, Marisa Mellado, Carmen Núñez, Herme-negildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Margarita Rojas, Andrés Santana, Inma Serrano

Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco

Castilla-León: Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero, Magdalena de Vallejo

Euskadi: Nerea Alzola, Mariam Bilbatua, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño

Extremadura: Piedad Carpintero, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla

Galicia: M. Luisa Abad, Clara Agra, Lois Ferradás, Adoración de la Fuente

Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Carmen Blanco, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Sol Martín, Lutgarda Reig, M. Dolores Tamayo

Murcia: Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, M. Jesús Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez

Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Blas Campos, Isabel Ciganda, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Comité Asesor:

Roser Ros, Rosa M. Securun

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:

Enric Satué

Foto de cubierta: Escuela Pública Luis de Morales

Preimpresión: Addenda, Pau Claris, 92. 08010 Barcelona

Impresión: Romanyà-Valls, Verdaguer, 1 08786 Capellades (Barcelona)

Depósito Legal: B-19448-90

ISSN: 1130-6084

Distribución y suscripciones:

Associació de Mestres Rosa Sensat

R.V.P.: 850 PTA. ejemplar (IVA incluido)

Colaboran:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
Dirección General de Acción Social,
del Menor y de la Familia

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 la editorial.

ROSA SENSAT • CELESTE EDICIONES



238 pág.
PVP: 2.400 PTA

Enseñar a leer, enseñar a comprender
Teresa Colomer y Anna Camps
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1990



164 pág.
PVP: 1.900 PTA

Con voz de maestro
Jaume Cela y Juli Palou
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1992



164 pág.
PVP: 2.300 PTA

Formarse para informarse
Mònica Baró y Teresa Mañà
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1993



120 pág.
PVP: 1.450 PTA

La Danza y el Lenguaje del Cuerpo en la Educación Infantil
Àngels Hugas
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1994



158 pág.
PVP: 1.650 PTA

El Asociacionismo Juvenil como alternativa de Cambio Social
Cándido Gutiérrez
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1994



158 pág.
PVP: 1.650 PTA

Escribir bien
M. Pilar Cor
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1995

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona.
Tel. (93) 237 07 01 • Fax (93) 415 36 80
E-mail: rsensat@pangea.org

**CELESTE**

**Distribución:
Celeste Ediciones, S.A.**

Fernando VI, 8, 4ª derecha • 28008 Madrid
Tels.: (91) 310 05 99 / 08 96 • Fax: (91) 310 04 59

Guías.

¿Que piensan los niños y las niñas sobre su familia?

Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

500 pta.

4.000 pta.

ESTUDIOS
ABUSOS SEXUALES A MENORES
Lo que recuerdan de mayores
FELIX LOPEZ

1.515 pta.

Estudios.

La escolarización de los niños gitanos.

Abusos sexuales a menores. Lo que recuerdan de mayores.

Prevención de abusos sexuales a menores.

- 1.- Guía para padres y madres.
- 2.- Guía para los educadores.
- 3.- Unidad didáctica para educación infantil (3-6 años).
- 4.- Unidad didáctica para educación primaria (6-12 años).
- 5.- Unidad didáctica para educación secundaria (12-18 años).

2 números misma serie
3.500 pta.

Número suelto o extraordinario
2.000 pta.

Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- RTD.- Serie Derecho del Trabajo.
RTS.- Serie Seguridad Social.
RTL.- Serie Derecho Social Internacional y Comunitario.
RTE.- Serie Economía y Sociología.
RTA.- Serie Asuntos Sociales.

10 números. Todas las Series
17.000 pta.



MINISTERIO DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES

Distribución y venta: MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. LIBRERIA.

Agustín de Bethencourt, 11. 28003 Madrid.

Tel.: (91) 554 34 00 /554 78 06-Ext.: 3003. Fax: (91) 553 06 91.