



educar de 0 a 6 años

in-fan-cia

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

2001

65

ENERO
FEBRERO

Campaña escolar para Educación Infantil

Muchos accidentes de tráfico se podrían haber evitado mediante una adecuada formación.

El Instituto Mapfre de Seguridad Vial, con su sólida trayectoria en el campo educativo, presenta la **Segunda Campaña Escolar de Educación Vial** dirigida, en esta ocasión, a la etapa **Infantil**. Pensada para apoyar la labor de los educadores en la formación vial y la prevención de accidentes.

Trabajando desde el principio, por un mundo con menos accidentes de tráfico.



Solicite GRATIS el material de esta campaña.

Una obra didáctica compuesta de: teoría, actividades viales y fichas prácticas.



**INSTITUTO
MAPFRE**
DE SEGURIDAD VIAL



Pídalo ya mediante fax: 91 882 40 04,
o e-mail: instituto.segvia@mapfre.com
aportando sus datos personales y los de su colegio,
o rellenando este cupón y enviándolo a:
Instituto Mapfre de Seguridad Vial,
Ctra. Antigua de Ajalvir, s/n. Pol 30 C.
28806 Alcalá de Henares (Madrid)



**INSTITUTO
MAPFRE**
DE SEGURIDAD VIAL

*La educación vial
desde el principio.*

Nombre y Apellidos _____
Dirección _____
Teléfono _____ C.P. _____ Población _____ Provincia _____
Nombre del colegio _____
Dirección del colegio _____
Teléfono _____ C.P. _____ Población _____ Provincia _____
e-mail _____ Fax. _____

... Pero...

En este traspaso de siglo, en este cambio de milenio, en esta esperada nueva época, el mítico 2001 nos ha de comenzar a mostrar si se harán realidad la odisea del espacio, la vida en la galaxia, la vida robotizada, y, también, un mundo feliz, y en paz y armonía entre hombres y mujeres, y entre ellos y el planeta que los alberga, como los utopistas más tecnológicos o más humanistas hace años que nos han hecho creer, esperar o desear... Pero...

Por lo que respecta a la ciencia, a la técnica, la realidad se acerca al mito: estamos muy cerca de conocer el genoma humano, Marte está casi a nuestro alcance, la tecnología ha penetrado en nuestras vidas, y nuestro mundo es cada día más y más pequeño y conocido en buena parte gracias a ellas... Pero el peligro de degeneración y destrucción del planeta, y de su misión de la humanidad a la tecnología planea sobre esta perspectiva.

Por lo que respecta a la humanidad, a sus peripecias sociales y políticas, la red mundial de instituciones internacionales, desde la ONU a la OMS, pasando por las más cercanas a nuestro campo, UNESCO, Ciudades Educadoras, UNICEF, nos permiten cada vez un mejor conocimiento de la situación... Pero, quizá precisamente por este mayor afinar en la magnitud de los problemas, podrían hacernos caer en el pesimismo respecto de las soluciones.

Ahora que según dicen es, y para nosotros continúa siendo, la hora de los más pequeños, sabemos por ejemplo que de entre los centenares de millones de niños y niñas de 0 a 6 años que habitan nuestro planeta, sólo 1 de cada 10 lo hace en un país rico, es decir que pueda atender correctamente sus necesidades de crecimiento en el siglo XXI. Sabemos que cada año mueren de hambre cerca de 10 millones de niños, y todavía más de enfermedades que se podrían curar en un país medianamente desarrollado... Pero no podemos quedarnos aquí, en el conocimiento de estos datos y basta. Sería como si en la odisea del espacio fallase el reactor principal y no lo arreglásemos. Caeríamos en el vacío.

La economía, que combina las posibilidades de la humanidad y de la técnica cuando se plantea democráticamente, a favor del desarrollo de toda persona, de todo niño, ha de ser también la economía del siglo XXI y ha de permitir encontrar soluciones. Adelantamos algunas con lenguaje de *Infancia*, que los nuevos economistas podrían traducir en cifras.

Para los países pobres, habría que combinar la condonación de la deuda externa con una fuerte y delicada inversión de voluntad, de voluntariado, en la dedicación a la infancia. En cifras, la primera acción no pide más que el viejo 0,7% al año, que, potenciado por la inversión mencionada y fuera de cálculo, podría producir un crecimiento exponencial en muy pocos años.

Para nuestro país, rico según los anuarios de economía, pobre por lo que respecta a la atención que requieren los más pequeños, quizá la solución de los primeros años del siglo XXI sería endeudarse, no más del 0,7%, y, sobre todo, rentabilizar todo el capital de participación ciudadana, hasta ahora poco tenida en cuenta, de profesionales voluntariosos, de familias, de municipios, en pro de la infancia... Pero... ¿Serán capaces de ello nuestros políticos del siglo XXI?

Página abierta	Jugamos con el agua	M. ^a del Mar Calderón, Manuela Cénit, Silvia Cortés, Joaquina Villena	2
Educar de 0 a 6 años	Conversación con Maria Arcà: La realidad en la escuela El compromiso con la sociedad y la política	Carme Tomàs	4
		Miquel Soler	9
Escuela 0-3	El número en la vida cotidiana	Àngel Alsina	14
Buenas ideas	Escuchar a la infancia: Anécdotas recogidas en Tenerife y Murcia	Lola Martínez, Carmen Hernández	19
Escuela 3-6	El Libro de los Libros	M. ^a Carmen Díez	20
Ayer en educación infantil	Historia reciente de la educación infantil: 1970-2000 Polígono Canyelles, una historia de la transición	Pepa Alcrudo	26
		Pepa Alcrudo	27
Infancia y sociedad	De madres y padres	Carla Rinaldi	30
Infancia y salud	Mocos y tos, el problema de cada día	Joan Ripoll	35
Érase una vez	Un cuento saharauí: Shertat y los niños		40
Informaciones			43
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca			47

Jugamos con el agua



M.^a del Mar Calderón, Manuela Cénit, Silvia Cortés, Joaquina Villena

En nuestra localidad el agua es algo que está muy presente. El mar está cerca, existe un nacimiento de agua que es el lugar de recreo para las gentes del pueblo y donde niños y niñas van con sus mamás o abuelas a pasear, por las tardes, durante todo el año.

Cuando paseas por las calles del pueblo, escuchas el correr del agua por todos lados y no sólo lo oyes, lo sientes bajo tus pies, pues existe una amplia red de conducción de agua en acequias subterráneas en su mayoría de época árabe.

Al pie del pueblo, encontramos grandes saltos de agua que cae hacia la carretera y llega a una amplia vega toda verde cruzada por el río Guadalfeo. Este río es lugar de encuentro de las familias en días festivos. Un lugar donde ir de excursión y donde bañarse en verano.

En Vélez Benaudalla, Granada, el Colegio Público Madrigal y Padial ha vivido una experiencia educativa con el agua como eje; no podía ser de otra manera, puesto que este líquido elemento está siempre presente en aquella localidad. Las maestras, los niños y niñas y sus familias han disfrutado de una serie de actividades canalizadas por el valor educativo del agua de su entorno. La fiesta del agua, coincidiendo con el final de curso, ha puesto el colofón a una secuencia en la que tanto se ha aprendido como disfrutado.

En la actualidad construyen una gran presa (la presa de Rules), que da trabajo a bastantes personas (padres de nuestra escuela).

Por lo tanto el agua es algo que está muy presente, en todos, por supuesto, y, en concreto, es algo muy presente para los niños y niñas de esta población.

Es tan corriente y tan habitual que no somos ni siquiera conscientes de que está ahí y no le otorgamos el valor que tiene, lo importante que es para nuestra vida.

Nos planteamos como equipo docente que los niños y niñas tengan una relación positiva con el agua, que aprendan a valorarla como algo imprescindible para la vida y, por lo tanto, a cuidarla y respetarla.

Pero esta reflexión en el seno del equipo de maestras de nuestro centro no surge porque sí. Hay un desencadenante que nos hace buscar la manera de convertir las experiencias y el contacto con el agua en algo educativo para ellos: los continuos problemas con las madres del centro porque niños y niñas llegan mojados a casa; el juego continuo en la fuente del

colegio; la atracción de los pequeños hacia el agua. Esto nos hacía esforzarnos continuamente por explicarles el valor educativo del agua en el proceso de aprendizaje de los críos.

Y si esto era así, ¿por qué no desarrollar una experiencia en torno al agua?

Así fue como comenzó todo un proceso de reflexión que desembocó en el desarrollo de una de las experiencias más gratificantes que hemos vivido con niños y niñas y sus familias, que nos ayudaron a vivenciarlo de una forma ilusionante, donde el interés de todos y todas crecía día a día.

Y pudimos ver cómo se iban realizando pequeñas y grandes conquistas en el terreno del conocimiento, que nos han hecho valorar esta experiencia como algo tremendamente positivo.

Actividades

Aunque el agua es algo que está siempre presente en la vida cotidiana de la escuela (fuente del patio, piletas de los servicios) y con lo que están siempre, siempre, dispuestos a interactuar, nosotras hemos propuesto una serie de actividades que nos sirvan como hilo conductor en el desarrollo de la experiencia, aunque tendremos siempre presente en nuestras observaciones las interacciones que realizan de forma espontánea con el agua, ya que, entre otras cosas, consideramos que, cuando el pequeño no se siente observado, ni guiado desde fuera, es más rica su experiencia, ya que su juego, su actividad, es más libre y desinhibida. Por lo tanto, precisamente estos momentos son muy valorados por nosotras.

Antes de proponer las actividades, como paso anterior a la propuesta, intentamos en cada grupo detectar sus conocimientos sobre el tema, mediante la observación y a través de sus verbalizaciones en la asamblea. Esto nos parece muy importante, puesto que tenemos que saber de dónde partimos para saber qué podemos o tenemos que aportar y hasta dónde podemos llegar.

A partir de ahí empezamos con actividades muy concretas: salida al campo de fútbol para jugar con el barro; salida al nacimiento para la botadura de barcos; juegos con agua en el patio; excursión al río Guadalfeo; pompas de jabón; tareas de la vida cotidiana; fiesta del agua.

La observación y anotación de lo que ocurre en cada actividad es fundamental. Además de hacerlo cada tutora individualmente, al concluir cada acontecimiento importante en el desarrollo de la experiencia, las cuatro profesoras contrastamos nuestros datos, observaciones, apreciaciones y valoraciones. Intentamos conceder la misma importancia a las tres áreas de conocimiento y hacer una valoración de la implicación de la familia, de la respuesta y actitud de los niños y niñas, de las dificultades encontradas, de los avances conseguidos, de las conquistas realizadas, de los pros y los contras de cada uno de las actividades, de lo adecuado e inadecuado de los materiales, de la conveniencia o no de determinados espacios...

A continuación explicamos nuestra actividad más emblemática.

La fiesta del agua

Es el día más esperado, lo hacemos coincidir con la fiesta de final

de curso. Aquí la implicación de la familia es fundamental.

Reunimos piscinas de distintos tamaños, colores y formas que colocamos en el patio. Cada niño y niña trajo su bañador, su toalla y sus sandalias de goma y *al agua patos*.

Las familias también estaban invitadas e incluso más de una abuela recibió un buen manguerazo.

Se trataba de obtener el máximo de sensaciones gratificantes con el agua en un ambiente lúdico y festivo, compartirlo con todos y todas y pasárselo bien.

Todas las prohibiciones respecto al agua a lo largo del curso ahora sobraban, ya no importaba que se mojasen, era como una gran liberación y *catarsis*. Todos los agobios, el cansancio, las rabietas, el calor, el malhumor se diluían en agua.

Afortunadamente, las madres habían llenado las piscinas muy temprano y las habían puesto al sol, así que el agua estaba calentita. No así la de la manguera, que estaba muy fría.

Cuando nos metíamos muchos niños y niñas en una piscina, el agua rebosaba y caía fuera al aumentar el volumen del interior.

El agua corría por el suelo haciendo caminos. Era fácil resbalar por lo que había que tener un buen control de movimientos.

Con los globos y pistolas de agua hicimos *guerrillas*, había que apuntar bien y tener precisión para dar en el blanco. Llenábamos una y otra vez las pistolas. Había que hacerlo bien: si metíamos poca agua, el disparo era corto, y, si metíamos mucha, el disparo era largo. Igual observamos que pasaba con los globos: si los llenábamos mucho explotaban más fácilmente, y, si los llenábamos poco, costaba más.

Valoración

Durante el tiempo que duró el desarrollo de esta experiencia, pudimos comprobar cómo un elemento que era considerado polémico con respecto a las familias, y algo vetado a niños y niñas durante todo el curso («no te mojes», «no te acerques a la fuente», «no mojes al compañero», «no llenes la bolsa o el *tetrabrik* de agua...»), se convertía en algo con un gran valor educativo, fuente de experimentación, investigación y aprendizaje, en un ambiente lúdico que nos hacía vivirlo como algo relajado y que continuamente nos estaba aportando nuevos conocimientos.

Ha sido una experiencia que valoramos muy positivamente, muy gratificante y que sin duda ha merecido la pena. ■

Conversación con Maria Arcà

La realidad en la escuela

INFANCIA: *¿Cómo es que una investigadora está tan interesada por los más pequeños? ¿Qué razones te han llevado a ello?*

MARIA ARCÀ: Dando clases en la universidad, empecé a interesarme por los aspectos de formación, no tanto para conseguir que las personas fueran más «sabias», sino para hacerlas más sensibles a la problemática científica del momento, y, poco a poco, he ido hacia atrás en los años, y me he ocupado en primer lugar de la escuela primaria y de la educación infantil, porque me parecía que, justamente en el inicio de la formación, es posible construir las actitudes de curiosidad y conocimiento del mundo que pueden no sólo motivar, sino también construir pensamiento, inteligencia y sensibilidad, tanto hacia el saber científico, como hacia el «ser científico», lo que es bastante diferente.

Maria Arcà es bióloga. Trabaja en el Consejo Nacional para la Investigación de Italia. Y desde hace muchos años se preocupa por entender el proceso de aprendizaje-enseñanza de las ciencias desde las primeras edades. Ha formado a maestros y ha orientado investigaciones en la escuela infantil y primaria de diversos ayuntamientos del Véneto, el Piamonte y la Emilia-Romagna. Maria Arcà propone partir de las ganas de descubrir para cuestionar y analizar la realidad cotidiana, biológica y física, reclamando al mismo tiempo el hecho de desarrollar el placer de enseñar y el orgullo de crear escuela.

Carme Tomàs

Entonces empecé a hacer trabajos de formación para maestros. Buscaba hacerlos salir de la rutina didáctica para activar en ellos la idea de que también un maestro puede pensar; no sólo los niños y niñas pueden pensar, y, si un educador no es capaz de pensar, difícilmente podrá enseñar a los pequeños a pensar.

I.: *Y en ese momento es cuando complementas o dejas de centrar la formación sólo en este diálogo con el maestro y empiezas a trabajar el triángulo maestros-niños-tú.*

M. A.: Exactamente; siendo bióloga, me importa, por ejemplo, que el maestro conozca la realidad biológica, porque, si no, no sabe de qué hablar. Pero la realidad biológica no es sólo la que está contenida en las páginas de un libro, como si estuviera encerrada en un contenedor escrito. La realidad biológica comporta salir a la calle y observar la estación del año, los árboles, los niños, los animales. Si un maestro se diera cuenta de cuánta biología hay en el funcionamiento de su propio cuerpo, en sus emociones, en sus enfermedades, en su mal humor, contemplaría a la biología no sólo como un conjunto de nombres que hay que aprender de memoria, sino como la clave explicativa de lo que le sucede y de lo que sucede a su alrededor.

En los libros, en general, la potencialidad de esta clave explicativa se pierde. Entonces, para modificar la actitud del maestro en formación es preciso conseguir que éste vea una realidad de hechos, que puede ser

“La realidad biológica comporta salir a la calle y observar la estación del año, los árboles, los niños, los animales.”

una realidad biológica, una realidad física o una realidad química, pero nunca una realidad disciplinar, es decir, cerrada en la disciplina, una realidad del desarrollo del pensamiento del niño y también una realidad personal del educador puesto que no somos máquinas. A partir de aquí se activa una dinámica entre estos tres tipos de realidades diferentes: la que se refiere a los niños y niñas, la que se refiere a los hechos y la que se refiere al maestro, que, obviamente, conduce a soluciones innovadoras de crear escuela

I.: *En la práctica, ¿cómo concretas tu trabajo en estos momentos? ¿Y qué relación tienes con los maestros de los más pequeños?*

M. A.: Los ayuntamientos, los entes regionales, las escuelas, los seminarios didácticos que resultan de la unión de diversas escuelas y tienen una cierta autonomía, pueden pedir a quien quieran cursos de formación. Por ello, he intentado trabajar simultáneamente con muchas escuelas del Véneto, del Piamonte y de Emilia-Romagna, procurando no hacer un trabajo aislado en un solo lugar, sin más, sino buscando la oportunidad de extender este tipo de metodología a todo el territorio, porque una sola escuela, o un solo docente, no puede permitirse trabajar de una manera muy diferente respecto a su sistema, porque se lo «comerían». Por tanto, con las personas que piensan como yo, con diversos colaboradores, con los docentes que se han formado de esta manera, he intentado establecer

las conexiones y las relaciones necesarias entre todas estas situaciones, a fin de que los directores, la escuela y los docentes puedan hablar entre ellos e intercambiar experiencias, y reforzar este tipo de metodología.

I.: *¿Un ejemplo concreto de esta manera de trabajar con las tres realidades? Porque si no llegamos a concretar qué implica eso, algunos hacen una reinterpretación teórica de la realidad, que no es precisamente lo que has querido decir.*

M. A.: He de decir que he llegado a temer a la elaboración teórica como si fuera la peste. Aunque al mismo tiempo soy perfectamente consciente de que en mis afirmaciones y en la formación que intento dar a los otros la teoría tiene un peso importante, un peso enorme, pero se trata de una teoría que intenta adoptar las formas habituales. Tengo la sensación de que una de las primeras realidades, la realidad cotidiana, es sumamente interesante, sumamente bella, pero hay tanta ceguera, que la gente no la sabe ver; las personas necesitan estos procedimientos



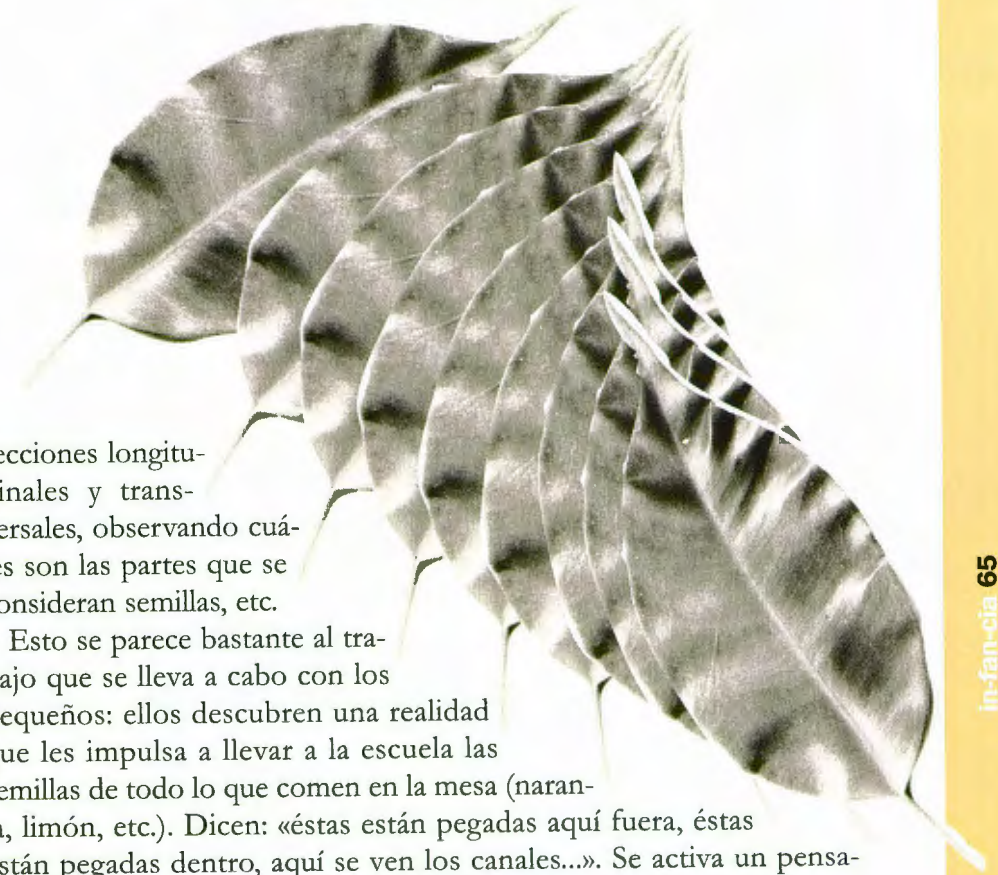
“Una sola escuela, o un solo enseñante, no puede permitirse trabajar de una manera muy diferente respecto a su sistema, porque se lo comerían.”

“En el momento en que la realidad entra en la escuela, ha de permanecer viva, no se ha de fosilizar.”

particulares para observar qué pasa en la cocina, o en las manchas de humedad de la pared. Si no se está atento para intentar entender cuán importantes son las pequeñas cosas de cada día... Por ejemplo, ahora explicaré una experiencia concreta que llevo a cabo con los maestros: ir al mercado y comprar una cierta cantidad de vegetales variados, como calabaza, berenjenas, tomates, etc. Se trata de elegirlos poniendo una cierta atención en ello, porque todos poseen una cierta estructura. Después, se empieza a individualizar una relación entre lo que se ve desde fuera y lo que encontramos cuando los cortamos. Dentro de la calabaza hallamos que las semillas están colocadas formando una simetría de tres. Parece algo insignificante, pero así se empieza a explicar la historia de estos frutos. ¿Cómo es posible que estas semillas estén aquí colocadas de esta manera? ¿Quién las nutre? En la calabaza se ven muy bien todas las fibras, que no son más que los canales a través de los cuales la planta madre aporta los nutrientes a las semillas; después se puede discutir si esto es lenguaje científico o no. Y cuando digo que estas semillas están pegadas a las fibras como si estuvieran «chupando» de un biberón, quizá ello sea incorrecto desde el punto de vista lingüístico, pero es profundamente cierto desde el punto de vista biológico. Por lo tanto, ésta es una realidad para observar, pero con la propia participación personal, porque todo el trabajo interpretativo para hallar semejanzas y diferencias entre estos vegetales es un trabajo que no se refiere a lo que se ha encontrado en los libros, sino a la manera como se trabaja con las manos, observando a contraluz los tallos, haciendo

secciones longitudinales y transversales, observando cuáles son las partes que se consideran semillas, etc.

Esto se parece bastante al trabajo que se lleva a cabo con los pequeños: ellos descubren una realidad que les impulsa a llevar a la escuela las semillas de todo lo que comen en la mesa (naranja, limón, etc.). Dicen: «éstas están pegadas aquí fuera, éstas están pegadas dentro, aquí se ven los canales...». Se activa un pensamiento científico y se empieza a ir hacia atrás en el tiempo: ¿cómo se formaron?, y entonces se da el paso, por ejemplo, de observar el ovario de los árboles frutales donde se halla el fruto en formación, se observan las flores como el fruto que aún se ha de desarrollar y, por ejemplo, se observa la yema y la estructura de los canales, que es la que pone en conexión todas las partes de cualquier planta, desde las hojas hasta las raíces, un sistema de tubos más o menos funcionales que se pueden ver con los ojos. Para ver esta realidad, no hay necesidad de realizar el «experimento» del apio que se vuelve de color azul. Esta realidad es una realidad que nace cada vez que preparas una menestra, es una realidad que se ha de llevar a la escuela porque es objeto de interés y de reflexión.



“Cuanto más observamos ciertas cosas, más capaces somos de percibir sus detalles.”

I.: *Al principio de tu intervención me acordaba de una cosa que decía Angeleta Ferrer: «Cada día, el camino de casa a la escuela es diferente». En suma, que es importante ir por la vida con los ojos abiertos. ¿Por qué hemos de inventar cuando tenemos las cosas reales, naturales, que son mucho más estimulantes?*

M. A.: Yo opino que si la escuela es un lugar privilegiado, es importante que la realidad del mundo externo pueda entrar en ella, porque cuando se viven los hechos de cada día no se tiene demasiado tiempo para reflexionar y observar las cosas. En el momento en que estas cosas entran en la escuela, ésta aparece como el contexto especial para prestar atención a los detalles, a la experiencia, a aquello que se ve, a aquello que se puede hacer que transcurra con calma. En el momento en que estas cosas entran en la escuela se transforman en objeto de discurso y de reflexión, se transforman en algo de lo que se puede hablar y que después puedes conducir hacia lo que es necesario saber; pero el primer paso consiste, precisamente, en utilizar la escuela como un espacio atento a la reflexión, a las palabras, a la imaginación, a la explicación de historias (en el sentido de Bruner) sobre las cosas que suceden, porque es necesario saber imaginar qué había antes y qué sucederá después, organizarse en la realidad observando qué cambiará y qué no cambiará. Es evidente que, después de miles de años, una calabaza será siempre una calabaza o, como mucho, una calabaza mustia. Hay transformaciones posibles y otras que no lo son. Y en mi opinión éste es el punto más importante. En el momento en que la realidad penetra en la escuela, ha de permanecer viva, no se ha de fosilizar o esterilizar, sino que ha de penetrar para ser alentada y pensada.

I.: *¿Qué nos puedes decir de la continuidad de esta manera de entender la educación científica desde la educación infantil hasta la universitaria?*

M. A.: Siempre hay una necesidad de ver aspectos de discontinuidad y aspectos de continuidad que se entrecruzan en un proceso complicado. Yo opino, y quizá ello se refiere más a la escuela italiana, que esta continuidad tendría que ser una continuidad en el proceso de comprensión del mundo. Está claro que cada uno tiene sus fases de más o menos atención, pero el mundo sigue siendo un objeto fundamental de análisis, estudio y reflexión. Creo que tendría que haber una continuidad en el proceso, porque, como bien sabemos, cuanto más observamos ciertas cosas, más capaces somos de percibir sus detalles. Cuando vas a visitar el Museo Picasso por primera vez, no entiendes nada, a pesar de que sabes que Picasso era un gran artista (lo dicen los libros), pero no entiendes la razón de que sea un artista tan grande. Pero si vas dos, tres o cinco veces, empiezas a entender que hay algo muy serio en lo que estás mirando. Con la realidad sucede lo mismo; aparentemente es banal, aparentemente no tiene ningún significado: hay que saber observarla con diversas atenciones. La realidad de un anciano es ciertamente distinta de la de un adolescente, pero la atención con que observamos este hecho tendría que constituir un elemento de continuidad. Cada uno de los productos que testimonian la atención deben ser, forzosamente, discontinuos.

Y en mi opinión hay otra ambición por parte del educador: la esperanza mítica de partir desde cero. Su deseo, nunca confesado, de empezar un tema. Éste es un punto que me parece que habría que discutir: los temas nunca se empiezan, los temas forman parte de la experiencia. En esta semilla ya está

“El educador ha de poseer el orgullo de poder pensar con su propia cabeza, y no limitarse sólo a repetir los contenidos de un libro.”

presente la embriología, la genética, la biología, la relación ambiental y el desarrollo. Todo unido y entrecruzado, y es como si tuvieras que hacer salir una cosa de la otra. Un aspecto adecuado a la edad y los conocimientos de los niños, pero sabiendo que, si quieres, podrías hablar de genética con niños de cinco años, en cierta manera, por ejemplo, para hacerles comprender las semejanzas y diferencias con sus padres o para que entiendan que una calabaza nunca se convertirá en un tulipán. Esto es genética elemental. Y después el tema se desarrolla, se pasa a considerar algún otro de sus aspectos y se va avanzando, aumentando su complejidad, pero no de una manera lineal sino tridimensional, ocupando un espacio de la red (causal) cada vez más amplio y más detallado.

I.: *¿Podrías resumir para nuestros maestros, en unas cuantas ideas, estas recomendaciones, tanto en lo que se refiere a estas grandes líneas como en el aspecto metodológico?*

M. A.: En estos discursos de formación, más que los aspectos metodológicos y de contenidos hemos intentado mostrar el placer de enseñar, el orgullo de crear escuela. Hay una cosa que considero fundamental: un maestro sabe que socialmente está poco reconocido, pero él es el primero que no se valora. Es necesario que haya un orgullo de categoría, un orgullo profesional que permita decir: «Yo no soy el que transmite lo que el señor tal ha escrito en un libro de ciencias o lo que el señor cual ha escrito en su manual de psicopedagogía. Soy una persona, con una responsabilidad profesional muy fuerte, con un conocimiento profundo del mundo y de los niños, y organizo mi actividad de acuerdo con unos objetivos que son compartidos por los demás maestros en una dinámica de aprendizaje.» Este orgullo profesional que hace que el maestro crea en su labor es un trabajo potente, un trabajo fuerte, que funciona. Le ayuda a encontrar después la metodología adecuada para realizar unas intervenciones positivas con los niños, le ayuda a hallar los contenidos adaptados al momento, al grupo, a la situación de trabajo.

¿Por qué el maestro se ha de sentir como si por encima de él hubiera una jerarquía infinita de personas que le dicen qué tiene que hacer? Lo que busco es una especie de emancipación: el educador ha de poseer el orgullo de poder pensar con su propia cabeza, y no limitarse sólo a repetir los contenidos de un libro. Éste es un punto crítico porque aumenta el placer de enseñar, pero también aumenta la responsabilidad de hacerlo. No se entiende por qué el constructivismo se tiene que aplicar de los diecisiete años hacia abajo (en los más pequeños), ni por qué el maestro no puede afrontar su formación, su profesionalidad como constructor de sus conocimientos y su profesionalidad de una manera autónoma.

Y esta misma frase vale para un pequeño que tiene que aprender, pero también para un profesor que tiene que enseñar. Y creo que hay que insistir en ello, porque no es necesario que sepan tantos contenidos. Los pequeños aprenden mil veces más de la televisión que de cualquier maestro, pero la manera de coordinar estos contenidos necesita la especificidad de una persona sabia y culta que los ayude a pensar sobre las informaciones de que disponen. El mundo está lleno de información, hay más de la que se puede llegar a concebir, pero se trata de una información parcial, fragmentada, desorganizada. Y también en la cultura del maestro esta información está parcelada. Las líneas no se han de encontrar solamente en los contenidos, sino en la capacidad de mirar la realidad, de ver en un mismo núcleo de la realidad los aspectos de la física, de la biología, del medio ambiente, y elegir cada vez lo que más se adecúa a la situación, al programa, porque los programas no son ni tan rígidos ni tan insensatos; generalmente son sensatos, posibles, y es la profesionalidad la que los posibilita, la que permite elegir los contenidos, el tono, el estilo, la parte experimental, la responsabilidad...

Siempre parece que haya alguien que tenga que realizar el trabajo del docente, bien sean los psicólogos, los pedagogos o los científicos, y eso no ayuda a desarrollar la autonomía profesional del que enseña. ■

El compromiso con la sociedad y la política

La expresión *compromiso* tiene diversos significados. Debe interpretarse, aquí, como la voluntad de contribuir a que los ideales y principios que nos inspiran encuentren concreción en el seno de la sociedad,

como el empeño puesto, porfiada y conscientemente, en lograr nuestra coherencia personal entre pensamiento y acción, entre mundo interior y trabajo, entre valores sustentados y valores servidos. En este sentido, deberíamos desear que los maestros sean profesionales y ciudadanos *comprometidos*. Y ayudarles a que lo sean.

Este compromiso tiene, por lo menos, dos ingredientes fundamentales: uno es con respecto a nosotros mismos y entraña la necesidad de optar entre valores, ideas rectoras, formas de pensar y de ser. Deseamos un docente comprometido consigo mismo, definido, que reconozca en el espejo más lo que quiere ser que lo que es, en un laborioso proceso de interrogación superadora. El otro ingrediente apunta hacia el exterior: el educador comprometido se pronuncia, externaliza

Los maestros, con su trabajo, están implicados en un proceso de construcción social. Les es, por lo tanto, inherente el compromiso con su mundo. Su trabajo, como construcción de valores, comporta una determinada carga política. El autor reflexiona sobre este compromiso, con el entorno, la política, y la politividad de las acciones educativas, con el énfasis puesto en el hecho de que la participación sea una acción noble.

Miquel Soler

sus posiciones, se asume públicamente, desea contribuir positivamente a la marcha general de las cuestiones de interés social y, sobre todo, da a sus alumnos el permanente ejemplo de su fe en la vida y en la aventura humana, sin ingenuas ni rígidas recetas, como vivencia que, arraigada en el yo, ensambla en el nosotros. «Educar es un gozo compartido», dice Fabricio Caivano. Por el primer ingrediente el compromiso resulta de una exigente introspección; en el segundo, el compromiso deviene militancia. Ambos ámbitos de compromiso, el centrípeto y el centrífugo, tienden a componer una personalidad coherente, en que la autoexigencia y el autorrespeto conviven, con mayor o menor grado de conflicto o de armonía, con la obra social del educador.

Fácil es exponerlo; más difícil resulta vivir la vida como maestro comprometido.

Comprometidos consigo mismos

Que el educador persiga y eventualmente logre su compromiso consigo mismo no depende solamente de su voluntad sino también de circunstancias externas. Ante todo, ha de haber sido formado para ello, quiero decir, acostumbrado desde su niñez y adolescencia a inquirir en sí mismo, a dudar en el sentido activo y cartesiano del término, a estudiar y a estudiarse, a

“Deberíamos desear que los maestros fuesen profesionales y ciudadanos comprometidos.”



plantearse desafíos, a buscar y servir la verdad, a reconocer sus límites, a estar en guardia contra las certidumbres que pueden encarnar en prejuicios y fundamentalismos. Un maestro comprometido no es necesariamente un maestro convencido, sino un maestro que se deja permear, también, por incertidumbres, por sus propias preguntas y por las ajenas, que no está tentado de mostrarse ante los demás como ejemplo de claridades sino como explorador de lo conocido y de lo desconocido. Indagación en la que no hay que complacerse demasiado —porque vivir en constante duda y contradicción comporta mucho sufrimiento—, sino una indagación no paralizante, que se resuelve, tras el examen riguroso de uno mismo y de la realidad, por la aceptación del riesgo que significa interactuar con otros seres humanos. En fin, quiero huir de la idea de que ser comprometido equivale a ser dogmático.

Comprometerse requiere, además, contextos favorables. No esperemos de un maestro mal formado, mal pagado, mal asistido, que sea severo en el compromiso consigo mismo. Si la sociedad no salvaguarda para sus educadores —y ese es el caso en muchos países— amplios márgenes de libertad, de confianza, de aprecio colectivo, resultará ilusorio esperar de ellos que se autodesarrollen como personalidades llamadas a cumplir una



de las funciones sociales más importantes como es la educación. Si el educador no se siente digno ante sí mismo y dignificado por la sociedad, su trabajo será deficiente. Esto confiere a las organizaciones profesionales y sindicales que agrupan a los maestros una importante responsabilidad: hacer todo lo posible para que los docentes vivan en la dignidad, sobre lo cual los organismos internacionales han emitido innumerables



“Toda escuela interactúa en un medio determinado, el suyo, del cual recibe mensajes y al cual emite ideas...”

recomendaciones. Curiosamente, el Artículo 27 de la Constitución Española, que se ocupa de la enseñanza, no contiene una sola palabra que contribuya a salvaguardar la singular condición que los educadores han de tener en la sociedad. No es una cuestión de salarios ni de privilegios, sino de estimación pública.

Comprometidos con la sociedad

Existen dos dimensiones del compromiso magisterial ante la sociedad: el entorno inmediato y el ancho mundo. Por lo que hace al entorno inmediato no puedo concebir una institución educativa que, con sus docentes, no se sienta en situación, es decir, actuando en un contexto social concreto. Toda escuela, todo instituto interactúa en un medio determinado, que es el suyo, del cual recibe no sólo alumnos sino mensajes socioculturales específicos, planteamientos y desafíos diferenciados, y al cual emite ideas, representaciones y proyectos cuya razón de ser es la de querer contribuir al mejoramiento general de la vida. Si esto es así para las instituciones, ha de serlo para sus educadores. Lo que es obvio para la pequeña escuela rural no siempre es reconocido como necesario en el medio urbano. Y sin embargo, conocer el medio y hacer de él una de las palancas más vigorosas del desarrollo de los educandos resulta fundamental en cualquier parte. Por dos razones: la primera es que el aprendizaje fundado en el medio aporta al educando recursos objetivos que, diestramente aflorados por un educador igualmente conocedor del medio, sustentan vigorosamente el proceso educativo, que es un proceso de crecimiento en lo concreto. La segunda razón es que el ingreso de las características del medio en el aula, en el currículo, en los materiales, en las investigaciones, puede llevar al educando, sea niño, joven o adulto, a la familiaridad con el desafío de interpretar correcta y críticamente el medio, no sólo para conocerlo sino para vivir la exaltante experiencia de cambiarlo.

“Si el educador no logra interpretar su tiempo, ¿quién lo hará?”

Este aspecto limitado al entorno inmediato del compromiso magisterial está lleno de dificultades y obstáculos, pero en general toda sociedad, lo admita o no, lo requiere. La escuela de barrio, que es en general una escuela pública (porque la privada es por definición anticomunitaria) es o ha de ser, imperativamente, una escuela comprometida.

Y en cuanto a la realidad más distante, ¿cómo no recordar que el educador es, hoy más que nunca, un ser de su tiempo en el mundo? No sólo en la pequeña parcela inmediata, sino en un planeta pleno de recursos y, a la vez, castigado por injustificables carencias y cruentos conflictos. Las tendencias actuales a la mundialización no permiten al educador que se refugie en su contorno y eluda ser parte de procesos planetarios que dependen del pensamiento y de la acción de todos los hombres y mujeres. El primer compromiso en este ámbito es el de estar informado, comprender en todo lo posible lo que está pasando. Difícil tarea porque el tiempo y los recursos son escasos, las urgencias inmediatas abundantes y las fuentes de desinformación perversamente poderosas. Si el educador no logra interpretar su tiempo, ¿quién lo hará? ¿Qué podrá comunicar a sus alumnos que apunte hacia el futuro si ignora los problemas y fuerzas que condicionan ese futuro? ¿Podrá trabajar reposadamente con sus alumnos mientras 600 millones de niños viven en la pobreza, mientras otros millones mueren injustificadamente por causas fácilmente evitables, mientras 130 millones de niños en edad escolar no asisten a las aulas, mientras más de 200 millones son forzados a trabajar en régimen de esclavitud, a vagar por las calles día y noche, a prostituirse? Todo maestro ha de encontrar la forma de militar en favor de un mundo más justo, más libre, más feliz. Y es aquí, una vez más, donde las organizaciones técnicas y sindicales de educadores tienen un papel formidable a desempeñar. Porque no se trata solamente de que, en el recinto de su aula, los maestros tengan una palabra de recuerdo para los muchos días internacionales que existen —del niño, de la mujer, de la alfabetización, más recientemente del maestro—, sino de que las organizaciones magisteriales sumen sus voces a las de los hombres y mujeres que viven en compromiso, es decir,

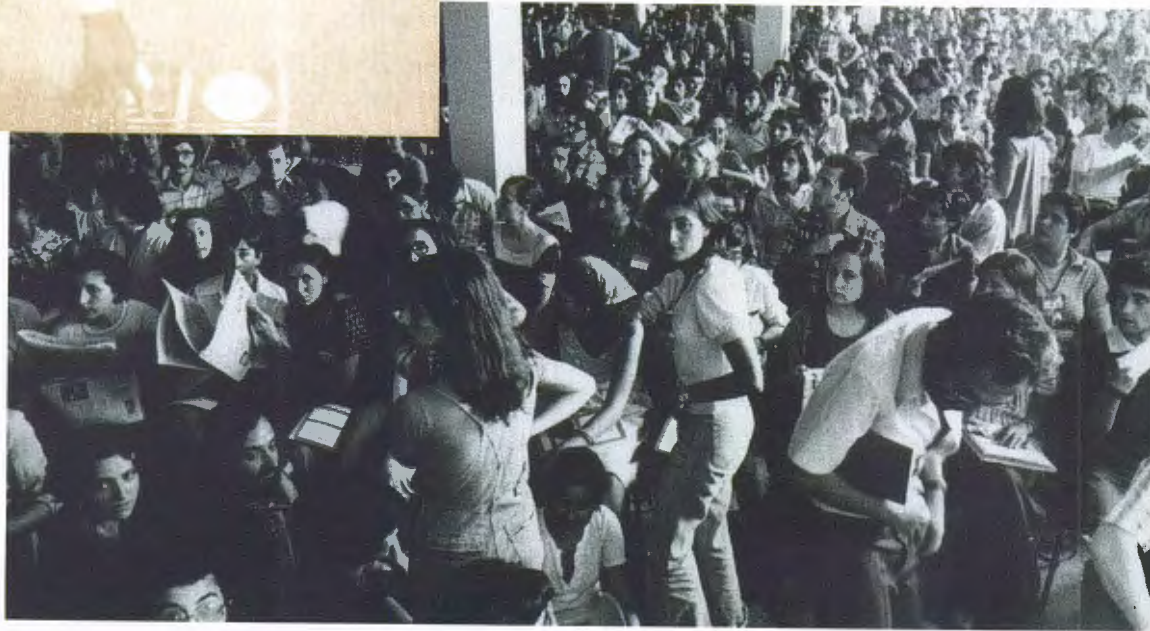
en constante denuncia de la injusticia y en persistente y solidaria proposición de actitudes y medidas conducentes a la liberación de niños y adultos del afligente e inicuo daño de la discriminación, el hambre, la guerra.

Comprometidos con la política

Creo que podemos estar de acuerdo en que toda labor educativa tiene una dimensión política, en la medida en que educar significa desarrollar la capacidad de las personas no sólo de entenderse a sí mismas sino de interrelacionarse. Y viceversa, toda política aspira a hacer de la educación un medio de perpetuarse y de desarrollarse. Paulo Freire se refería a la politicidad de las acciones educativas. No obstante, es frecuente percibir un cierto rechazo hacia la articulación política-educación, en gran parte debido al desprestigio de que a veces se ven rodeadas las manifestaciones concretas del que-hacer político. Clarificar esto parece necesario.

Es importante, a mi juicio, que en todos los países los ideales políticos sean explícitamente enunciados, es decir, que la sociedad defina en plena soberanía su proyecto político. Asimismo, creo necesario que la función educativa guarde la necesaria coherencia con esos ideales y con ese proyecto. Lo que no quiere decir, naturalmente, que el sistema educativo tenga que responder a la forma concreta en que tal o cual partido, en el poder o fuera de él, interpreta aquellos principios. La búsqueda del necesario equilibrio entre valores sociales, proyectos políticos y objetivos partidarios puede crear en el educador y en sus organizaciones conflictos internos y externos. La historicidad del hecho educativo es incuestionable. Y la historia avanza tanto por los grandes enunciados de política general que contribuyen a caracterizar una sociedad como por la interpretación que de tales enunciados hacen los partidos en su labor cotidiana y en su confrontación por el poder.

¿Qué tipo de compromiso cabe al educador en este complejo y resbaladizo terreno? Creo que si guarda un compromiso sincero y lúcido con su labor y con la sociedad no ha de caer en la tentación de hacer de su cátedra centro de militancia partidista. Claro está que tiene derecho a definirse partidariamente fuera del aula, en su vida personal; pero en una sociedad multipartidaria es obvio que el debate entre partidos tiene lugar en ámbitos externos a las aulas.



“El mundo de hoy, con sus inmensas contradicciones y sus graves problemas no resueltos, no admite la neutralidad de los ciudadanos.”

En cambio creo que, superando escrúpulos derivados de un pretendido e imposible neutralismo, corresponde a la educación contribuir al conocimiento político, al análisis político y hasta al debate político, habida cuenta, naturalmente, de la edad y características de cada grupo de educandos. El mundo de hoy, con sus inmensas contradicciones y sus graves problemas irresueltos no admite la neutralidad de los ciudadanos. Y si la palabra participación ha de tener un sentido noble y activo, la escuela y la universidad han de ser lugar de partici-

pación en la *polis* y para la *polis*, es decir, lugar de política. De la política como pregunta y como ejercicio de búsqueda de la respuesta, no como adoctrinamiento.

Es preciso pues, también, el compromiso de los educadores y de sus organizaciones con la vida política nacional e internacional. En la medida en que los seres humanos aceptamos ser agentes de permanente cambio, la vida pública en democracia participativa entraña un aprendizaje y una construcción colectivos de los que no pueden estar ausentes ni los educadores ni los sistemas educativos. Esta facultad de los docentes de vivir la dimensión política de su oficio los lleva en períodos de dictadura a comprometerse en la resistencia y en períodos de democracia a comprometerse en la identificación y en la realización de los necesarios cambios. Y tanto en uno como en otro caso, a desplegar siempre al

viento la vieja y querida bandera con el lema defendamos la escuela pública. Decir esto en el contexto de la Asociación de Maestros Rosa Sensat me parece totalmente legítimo, porque esta institución forma también parte de una historia en la que los maestros comprometidos supieron participar. ■

El número en la vida cotidiana

Ya en la escuela 0-3 se empiezan a construir progresivamente el concepto de cantidad y la capacidad mental de operar, dos nociones estrechamente relacionadas. Desde la perspectiva de una didáctica específica como es la matemática, se ofrecen algunas orientaciones y recursos extraídos del entorno inmediato de los pequeños, que permiten potenciar la adquisición de estas estructuras de pensamiento matemático.

Antes de adentrarnos de lleno a reflexionar sobre los fundamentos y la adquisición progresiva de conocimientos matemáticos de tipo cuantitativo durante los primeros años de vida, deberíamos procurar

dar respuesta a dos cuestiones de cariz más genérico: ¿los niños y las niñas de 0 a 3 años pueden hacer matemáticas en la escuela? Y, en caso afirmativo, ¿cómo las pueden aprender?

Podemos responder a la primera pregunta que nos hemos formulado de manera afirmativa a partir de la base de que en la escuela 0-3 se hace, efectivamente, mucha matemática. Hay diferentes argumentos que así lo corroboran:

1. Un primer aspecto que abona esta realidad es el de que en el entorno más inmediato de cada pequeño, en la vida cotidiana de cada uno de ellos, existen muchos elementos matemáticos, y la escuela no está al margen de la vida de los niños y niñas. Así, por ejemplo, situaciones como

Ángel Alsina

las de ir a dormir cada día en la misma litera, ordenar la ropa o los juguetes en el lugar correspondiente, o bien ir descubriendo el propio cuerpo, entre otras, pueden convertirse en situaciones educativas

con un componente matemático importante.

2. Existen diversas publicaciones, o bien un número importante de artículos, que han ejemplificado cómo los pequeños son capaces de hacer y aprender matemáticas en la escuela infantil.
3. Existe aún un tercer argumento, éste de tipo más oficial, que demuestra que en la escuela 0-3 se hacen matemáticas. Así, en las concreciones del currículo.

Si partimos de la base de que los niños y niñas de 0 a 3 años hacen y aprenden matemáticas en la escuela, podemos dar paso a la segunda cuestión que nos planteábamos al inicio de esta introducción: ¿de qué manera podemos hacer matemáticas en la escuela 0-3?

De un modo general, podríamos afirmar que la matemática que se trabaja en la escuela 0-3 puede surgir tanto de actividades espontáneas como de tareas planificadas y previamente programadas. No obstante, sería necesario matizar que cuando usamos el término «espontáneo» nos estamos refiriendo al hecho de que la matemática que hacemos en la escuela 0-3 en realidad habría de ser espontánea sólo en apariencia, ya que antes se tendría que haber llevado a cabo un trabajo previo de preparación y análisis por parte de todo el equipo de profesionales implicados. Igualmente, cuando nos referimos a la «planificación y programación» de estas tareas, no queremos decir que sólo aceptemos como válidas las acciones de los pequeños que hemos planificado o programado previamente —ya que, si así fuera, estaríamos limitando enormemente sus capacidades—, sino que a partir de lo que se puede esperar (aquello que en el aspecto teórico ha estado definido por los psicólogos que en las diferentes etapas de la historia de la psicología evolutiva han determinado claramente las fases del desarrollo), hemos de estar abiertos y aceptar



las enormes posibilidades de acción que tiene cada pequeño.

Una vez aclaradas estas cuestiones preliminares, a continuación nos formulamos una pregunta más concreta, que constituye, de hecho, el eje central de este artículo: ¿los pequeños adquieren ya estructuras de conocimiento matemático de tipo cuantitativo en la escuela 0-3?

A continuación, y partiendo de la realidad de los pequeños, exponemos algunos argumentos que nos permiten verificar esta cuestión, y al mismo tiempo presentamos algunas orientaciones y recursos que pueden facilitar tanto el establecimiento de unas buenas bases como la interiorización progresiva de esos contenidos de tipo cuantitativo desde la escuela 0-3.

El número y la capacidad mental de operar

En cuanto a la función que desempeña la escuela 0-3 en la adquisición de estructuras de pensamiento de tipo cuantitativo, hemos de tener en cuenta los aspectos siguientes.

El trabajo cuantitativo en las edades previas a la adquisición de la noción de número y a la capacidad mental de operar, tanto si este trabajo es espontáneo como si está programado, no es en vano, sino que facilita enormemente la creación de estructuras de pensamiento —necesarias e indispensables— que optimizan y ayudan a ir interiorizando esos conocimientos. Para fomentar esos aspectos desde la escuela, disponemos de diferentes recursos metodológicos, como el trabajo con el propio cuerpo, a

partir del movimiento; la manipulación con materiales, potenciando la acción de los pequeños con los objetos, y el juego espontáneo (libre) y el dirigido (estructurado).

Existen diferentes posibilidades en la escuela para realizar actividades con un importante componente de aspectos que cuantifican la realidad de los pequeños:

1. Los momentos cotidianos.
2. Juegos con material no especificado (cajas de diferentes tamaños, fichas de colores, etc.).
3. Juegos con material diseñado didácticamente.

A continuación analizaremos de una manera detallada cada una de estas tres posibilidades.

Actividades de los momentos cotidianos

En cualquier actividad cotidiana en la escuela 0-3 pueden surgir situaciones relacionadas con aspectos cuantitativos de la realidad. Es importante que el profesional sepa aprovechar esos momentos para trabajar los cuantificadores y las relaciones cuantitativas. Por tanto, no debe

dejarse llevar por la rutina, sino analizar matemáticamente dichos momentos y aprovecharlos para introducir los contenidos matemáticos. Algunas situaciones concretas que permiten trabajar aspectos cuantitativos, son, por ejemplo:

- La de la llegada a la escuela: entra *un* pequeño, entran *dos* pequeños juntos, entran *muchos*, hay *pocos*, están *todos*, etc., son expresiones que incluyen cuantificadores que, poco a poco, tendrán que ir siendo comprendidos e interiorizados.
- El rato del patio: hacemos montones de arena, *sacamos* arena, *ponemos* arena, el montón tiene *mucho* arena, tiene *poca*, etc. Jugamos *muchos* niños juntos, jugamos *pocos*, etc., son actividades que, paulatinamente, permitirán

ir interiorizando estructuras de pensamiento necesarias para adquirir la operatividad (añadir, quitar, etc.).

- El rato de la comida: te doy *dos* tenedores, pon *un* cuchillo en *cada* plato, etc.
- Los momentos de la siesta: duermen *todos* los niños *menos uno*, etc.
- La de la hora de ir a casa: reparte *un* papel a *cada* niño, llévate *un* papel para tus padres, dame *dos* besos, etc., son actividades que llenan de sentido los números, y que, por tanto, permiten comprender la importancia de su uso práctico y aplicado.

En estos momentos, pues, se trata de que el adulto utilice diferentes cuantificadores que el pequeño, poco a poco, irá integrando. De tanto en tanto, es importante hacer que verbalice

aquello que está haciendo para que vaya comprendiendo el sentido y vaya construyendo e interiorizando el aprendizaje matemático de fondo que hay detrás de todo ello.

Juegos con material inespecífico

El uso del juego como recurso de aprendizaje en la escuela 0-3 es indudable, ya que nos permite aproximarnos a la realidad más inmediata y cotidiana de los pequeños.

Bettelheim (1987) indica, por ejemplo, que «el mundo lúdico de los niños es tan real e importante para ellos como lo es para el adulto el mundo del trabajo, y, en consecuencia, se le debería conceder la misma dignidad». Los niños y las niñas juegan porque el juego es un gozo en sí mismo, pero desde nuestra perspectiva la principal importancia del juego radica en el hecho de que permite resolver simbólicamente problemas y se ponen en marcha diferentes procesos mentales.

Teniendo presentes estas consideraciones, es necesario decir que en las escuelas 0-3 disponemos de una gran variedad de material que el pequeño puede utilizar, y que aunque, en principio, no tenga una finalidad didáctica, con ingenio e imaginación puede resultar muy útil para llevar a cabo actuaciones lúdicas y al mismo tiempo educativas. Hay que ir con mucho cuidado tanto en la elección como también en la presentación de estos materiales inespecíficos. Se debe intentar que sea un material natural, próximo al pequeño, y que haya algún material discontinuo, que se pueda contar de uno en uno (conchas, botones,





esponjas, objetos de madera, de metal, de goma, piedras, objetos piel, tela, frutas, etc.), y también continuo (arena, harina, barro, plastilina, etc.). Con esta diversidad de materiales se pueden realizar durante los primeros años de vida de los pequeños muchas actividades que inciden en aspectos cuantitativos, como son las relaciones cuantitativas o bien el uso sistematizado de los cuantificadores más importantes. Posiblemente, una de las actividades lúdicas más representativa y habitual es la del juego heurístico.

El juego heurístico, según Òdena (1992), es «una actividad en la cual un grupo reducido de niños (de ocho a diez), entre los 12 y los 20/22 meses de edad, exploran objetos no catalogados como didácticos y los combinan

libremente. Al terminar la exploración y con la ayuda del adulto, los recogen y los clasifican». Inicialmente está pensado, pues, para trabajar aspectos cualitativos, es decir, las características físicas o sensoriales de los objetos, las relaciones que se pueden establecer con ellos, etc.

Por otra parte, el trabajo cualitativo y el cuantitativo están estrechamente relacionados en la educación infantil, por lo que durante el desarrollo del juego heurístico, además de incidir en aspectos de educación sensorial y/o de lógica matemática (clasificación de materiales), puede aprovecharse también para educar diferentes aspectos cuantitativos.

Algunos ejemplos de actividades son las siguientes:

Ejemplo 1. Una de las primeras actividades matemáticas que se desprende de la observación y manipulación de objetos la constituyen las relaciones (el niño verifica si son iguales o no). Este ejercicio matemático ya se da en una de las primeras propuestas que se hacen en la escuela en el primer año de vida a través del cesto de los tesoros (Goldschmied, 2000). Independientemente de establecer relaciones a partir de las cualidades de los objetos, se puede aprovechar este recurso para trabajar los cuantificadores: hay *muchos* objetos dentro del cesto; cogemos *pocos* objetos; el pequeño saca *un* objeto y le decimos que busque *otro igual*, después le decimos que tiene *dos* o que ha hecho una *pareja*, etc. Son, nuevamente, diferentes verbalizaciones de cuantificadores que

permiten que los niños se vayan familiarizando de una manera lúdica y espontánea con los aspectos cuantitativos que nos rodean.

Ejemplo 2. Se trata de una actividad de juego heurístico diseñada con un material determinado, a pesar de que las posibilidades son infinitas según el material que se escoja. En nuestro caso, utilizamos *tres* bolsas con *tres* tipos de materiales diferentes entre sí (20-30 piezas en cada bolsa de carretes de fotografía usados, rulos y taponos de lata, por ejemplo). El proceso que se sigue es el siguiente: Al principio del juego los pequeños juegan libremente a *agrupar* los carretes, los rulos y los taponos, a *sacar algunos*, a *separarlos*, a *añadirlos*, a *hacer montones de ellos*, etc. Todas estas acciones preparan la mente del pequeño para el cálculo: la *aritmética*. En un segundo momento del juego, cuando se propone recoger y guardar cada uno de los materiales en cada bolsa, se está fomentando un ejercicio de discriminación de elementos y de clasificación, y este momento se puede aprovechar también para trabajar los cuantificadores: ¿has recogido *muchos* o *pocos*?; cuando todos los objetos están dentro de la bolsa, ¿fuera de ella quedan *muchos* o *pocos*?, etc.

Ejemplo 3. Con la organización por rincones se fomenta la actividad autónoma de los pequeños, ya que ellos deciden qué quieren hacer, cuándo y cómo. En definitiva, se posibilita que planifiquen y/o estructuren su juego, al tiempo que también intervienen muchas relaciones de tipo cuantitativo. Algunos ejemplos concretos son los siguientes:

- El rincón de la cocina: permite trabajar relaciones cuantitativas: «en *cada* plato, *una* cuchara; en *cada* vaso, *poca* agua, etc.», y cuantificadores: *uno*, *dos*, *mucho*, *poco*, *todos*; operaciones a través del material continuo: *sacan* agua, *añaden* harina, etc.
- El rincón de las muñecas: muchos vestidos y muñecos para que hagan relaciones cuantitativas y trabajen los cuantificadores. Asociar con el trabajo del cuerpo: *dos* piernas, *dos* brazos, *dos* ojos, *una* nariz, *muchos* pelos, etc.
- El rincón de los coches: *dos* coches en *cada* garaje, el coche tiene *cuatro* ruedas, etc.
- El rincón de la plástica: *un* color, *dos* pinceles; con el barro: *añaden*, *sacan*, etc.
- El rincón del material sin especificar: diferentes materiales (continuos y discontinuos) para hacer agrupaciones de *muchos/pocos* elementos, para *sacar*, *poner*, *añadir*, *reunir*, etc.

Juegos con material diseñado didácticamente

Estos juegos tienen por objeto la misma finalidad: trabajar los cuantificadores y las relaciones o correspondencias cuantitativas. En el mercado hay una considerable oferta de esta clase de juegos, y se trata de saber elegir aquéllos que reúnan unas características más adecuadas de acuerdo con los aprendizajes cuantitativos que pretendemos que realicen los niños. Independientemente de los juegos editados, no podemos olvidar en este último apartado la gran cantidad de juegos y/o recursos didácticos que hay en las escuelas construidos por los propios profesionales, y que también pueden ser unas herramientas con una importante función educativa.

Finalmente, convendría tener presente que es muy importante la intervención del adulto en cualquiera de las posibilidades educativas de la escuela, ya sea antes, durante y/o después de la tarea, según el caso. Así, tanto en las actividades que surgen de los momentos cotidianos, como con el uso de los materiales inespecíficos y con juegos diseñados didácticamente, es necesario que los profesionales de la escuela intervengan seleccionando y preparando materiales adecuados para el pequeño; proponiendo actividades motivadoras; ayudando al pequeño en sus investigaciones; preguntándole y haciendo que de vez en cuando verbalice sobre lo que ha visto, ha oído, ha tocado, ha probado o ha olido; y, por último, reflexionando juntos.

Como conclusión general, podemos decir que los recursos comentados, junto con muchos otros anónimos que ya se utilizan de manera habitual en las escuelas, tienen un papel muy importante en el establecimiento de unas buenas bases de tipo numérico en los niños y niñas, y su práctica habitual tanto en la escuela 0-3 como más adelante en la escuela 0-6 facilitará, como ya hemos dicho, la construcción progresiva y la interiorización de la noción de número y de las operaciones aritméticas elementales. ■

Bibliografía

- BETTELHEIM, B. (1987): *No hay padres perfectos*, Barcelona: Crítica, 1994.
- GOLDSCHMIED, E. (2000): «El cesto de los tesoros», *Infancia*, núm. 64.
- ÒDENA, P. (1992): «El juego de descubrir objetos en la escuela infantil», *Infancia*, núm. 15.

Escuchar a la infancia:

Anécdotas recogidas en Tenerife y Murcia

Anécdotas de Tenerife

Están los niños y niñas en clase hablando de los hermanos pequeños y dice Sergio, de 4 años:

–Lola, mi hermano pequeño, cuando mama del pecho de mi madre, pone una cara muy fea, como si la leche de mi mamá estuviera agria—. Y le contesta Carmen: –A lo mejor es que la leche de tu madre está caducada.

Está Pablo, de 5 años, en la salón de su casa con su padre. Suena el teléfono y es un amigo del padre:

–¡Hola!, ¿cómo estás?... Si te parece bien quedamos para cenar esta noche, de acuerdo.

El padre cuelga el teléfono y Pablo, que sigue jugando, le dice:

La sección de «buenas ideas» de este año tiene una doble intención y por lo tanto presenta un doble contenido. Por un lado, retomamos la idea de escuchar a la infancia, de recoger sus palabras, sus ocurrencias, sus apreciaciones, sus opiniones... con la intención de conocer mejor a los niños y las niñas y dejarnos sorprender por su manera de acercarse al mundo y construirlo. El segundo contenido se refiere a una práctica habitual en las escuelas, la de aprovechar multiplicidad de materiales de diversa procedencia, naturales o recuperados, para combinarlos, reconstruirlos, reutilizarlos y explotar sus diversas posibilidades. La intención sería en este caso explorar las inmensas posibilidades creativas que se abren ante una mirada más allá de lo convencional de las cosas. Alternando en cada número uno u otro tipo de contenido, esperamos poder mostrar algunos ejemplos de escuelas que trabajan con estas intenciones expresadas.

–Papa, ¿sabes que soy adivino?

–¿Sí, hijo? ¿Por qué?

–Porque esta noche duermo en casa de la yaya.

Lola Martínez

C. P. San Antonio, Puerto de la Cruz

Anécdotas de Murcia

Para Sergio, de menos de 3 años, cualquier actividad o material nuevo le sugería el mismo comentario: Es *guay*. A pesar de ello se negaba a hacer lo que se le pedía en cada momento: la silla es *guay*; un juego es *guay*; un trabajo es *guay*;... hasta el cole es *guay*; pero se mostraba muy reacio a todo ello.

Lo comento con la familia y me contestan que para Sergio lo *guay*, al contrario de lo que pueda ser para los demás, es lo que no le gusta. Así que quedamos en que me avisarían si, en algún momento, comentaba que también su maestra era *guay*... ¡como dato orientativo!

La mayoría de los niños y niñas, desde el primer día, empiezan a llamarme por mi nombre, pero Pedro José, muy respetuoso, me ha estado llamando *señora* hasta casi un mes, aunque conocía mi nombre y yo le recordaba que podía llamarme por él. Por lo visto pensaba que la confianza requiere un poco de tiempo.

Carmen Hernández

C. P. Antonio Díaz, Los Garres

El Libro de los Libros

Los niños y niñas de la escuela Aire Libre, de Alicante, animados por su maestra y por las sugerentes imágenes y propuestas del *Libro de los Libros*, se han convertido en autores de relatos fantásticos y sorprendentes.

En noviembre, hemos emulado la interesante idea del editor Michael Krüger. Así la expone él mismo (Munich, invierno de 1996), en el prólogo de *El Libro de los Libros*:

en el prólogo de *El Libro de los Libros*.



¡Jóvenes autores!

M.^a Carmen Díez

«Este libro que descansa ahora amistoso y firmemente en sus manos es fruto de una de esas casualidades que determinan la vida secreta de los libros más que cualquier planificación. El pintor, dibujante e ilustrador Quint Buchholz se encontraba una tarde en nuestro despacho para mostrarnos sus trabajos, que, como sobrecubierta de muchos de nuestros libros, habían facilitado gracias a su imaginación poética el camino hasta el lector. Extendidas las hojas en el suelo, no fue difícil reconocer el motivo que las unía a todas: el propósito de representar el libro —o sus protoformas: el papel, la máquina de escribir, la pluma— justo en el instante en que éste recibe la historia y la transmite. Independientemente de los autores, Quint había dibujado la peripecia del libro, que va por el mundo recogiendo historias, o repartiéndolas, o haciéndolas enmudecer. Con su peculiar estilo, había dibujado una Historia de la Literatura como sucesión de los motivos necesarios para el nacimiento y la supervivencia de la misma. ¿Qué resultaba más adecuado, pues, que recurrir a unos autores, para que escribieran las historias que yacían implícitas en los dibujos de Quint?»

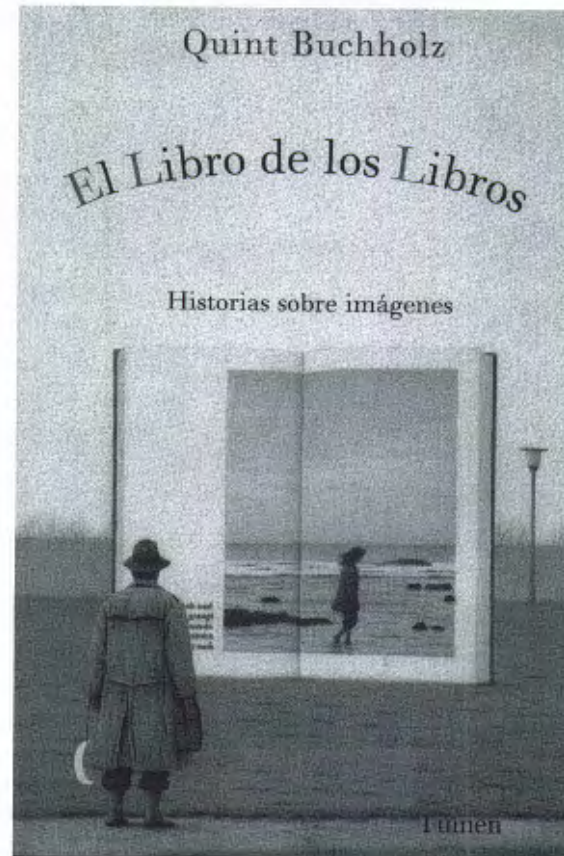
Enviamos un dibujo de Quint a cuarenta y seis autores de países distintos, con la petición de que escribieran el texto oculto en él. Todos colaboraron. Y así surgió este libro. Un libro revelador de muchos aspectos de la escritura y de la lectura, y que es un homenaje a un gran artista, que sigue tejiendo de forma tradicional la vieja historia que sólo puede encontrarse entre las dos tapas de un libro.»

Pues bien, se me ocurrió que también mis más cercanos autores, mis alumnos, podrían crear textos a partir de las simbólicas imágenes del pintor Quint Buchholz que aparecen en *El Libro de los Libros*.

Así que lo llevé a clase, les conté a ellos mi proyecto, y los fui llamando de uno en uno (y con bastante secreto), para que miraran un ratito la ilustración que «les había tocado», y luego me dictaran sus inventos.

El motivo de que no eligieran ellos la pintura fue doble:

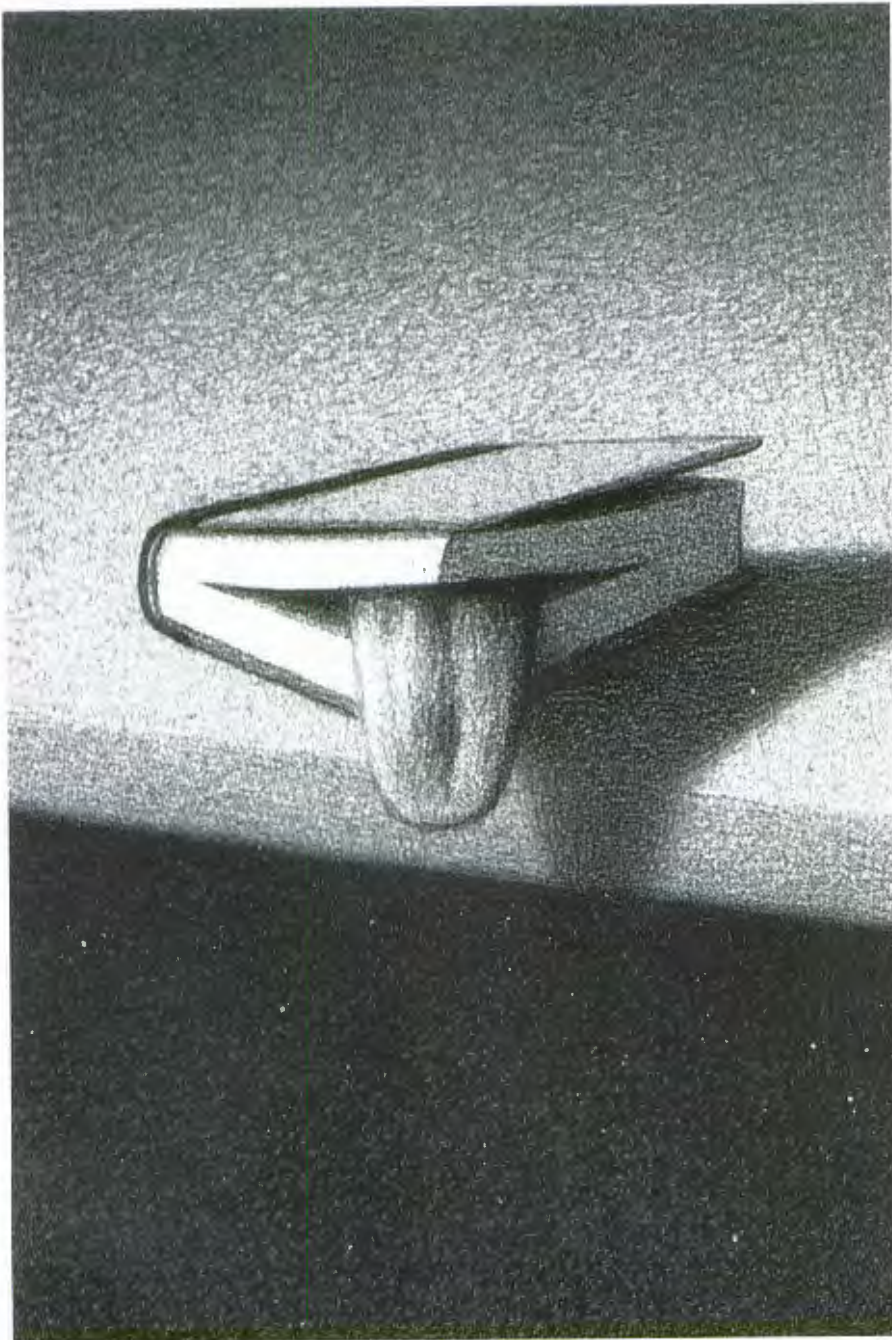
- uno, poner a su alcance las que fueran más claras y sugerentes
- y, dos, hacer que dos o tres niños se basaran en la misma ilustración para que luego se dieran cuenta de que sus creaciones eran distintas, aunque el dibujo fuera el mismo... porque ellos son diferentes, idea sobre la que siempre estamos incidiendo desde uno u otro ángulo.



El resultado han sido unas bonitas historias que están tan llenas de sí mismos, como todas las cosas que hacen.

Sus relatos, con la ilustración inspiradora y el prólogo de Michael Krüger, fueron enviados a las familias, y muchos padres me manifestaron el asombro ante las ideas tan atrevidas, tan chocantes, tan fantásticas, tan largas o tan cortas de sus hijos.

No me resigno a dejar de compartir algunas de ellas en este artículo.



El Libro de la lengua

Érase una vez un niño que estaba leyendo un libro.

Y entonces abrió el libro y estaba pasando hojas y se encontró una lengua.

Pues entonces le dijo a su madre que en el libro había una lengua.

–Eso no puede ser, en un libro no puede haber lenguas.

–¡Sí, que vengas, que vengas.

Y al final dijo:

–Voy.

Y los dos llamaron al padre y el padre no quiso ir tampoco, pero lo convencieron y fue.

Su hermano, primero no se lo creía y llamaron adonde compraron el libro y dijeron:

–En el libro hay una lengua.

Y llevaron el cuento y la vieron allí escondida.

Y llamaron al que hizo el cuento.

–Eso será una lengua que al apretar un botón, ha salido.

Y les dijo a todos que era mentira, que no era de verdad; pero sí, era una lengua rosa, una lengua verdadera, que uno se había muerto y se la quitaron y se la graparon.

Y el niño ya siempre quería ese libro y apretaba el botón para verla, y siempre el libro sacaba la lengua. Y ésa era su señal para ver por donde iba leyendo.

Y colorín...

Candela



La Luna

Érase una vez que el niño se iba durmiendo tapado en un libro porque se perdió de la casa y no se había dado cuenta de que estaban unos monstruos y se asustó y se fue corriendo.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

Arturo



El hombre come letras

Érase una vez un hombre que se estaba comiendo letras porque aún no habían inventado los tenedores y las cucharas, y se las comía con la mano, y se manchaba los dedos, y luego fue a leer un libro. En esa época sólo había letras para comer: sopa de letras.

Y luego, pues, fue a tirar la basura y en el basurero se encontró muchas más letras y se las comió, y le creció la barba y era de letras, y no se la afeitaba, y luego se fue a la playa y vio una orca, y le echó unos pescados para comer: dos o tres, y él se comió de almuerzo unas cuantas palabras: Ana, Andrea y Amiel.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

Luis



El universo de los universos

Había una vez un niño que estaba debajo de un libro y estaba comiéndose una patata.

Un día se fue a visitar a su padre y a su madre y entonces, como se portó mal, le pegaron una torta, y lo volvieron a mandar castigado a dormir debajo del libro. Pero a él le gustaba estar ahí.

Un día la Luna le llamó y se fue al espacio, al planeta Júpiter, luego a Saturno, y luego a Marte. Luego al Sol y a Urano y a la Luna y volvió a la Tierra. Se fue ya a su casa y ya se portó bien. Y se compró diez perros y se metieron el libro en la casa, y le valía para casa de los perros.

Y colorín...

Miguel



Pajaritos

Érase una vez que se fue un chico por el campo a buscar un libro.

Y se encontró unos pajaritos de colorines y a una señora. Y luego dijo la señora: «¡Ah!», porque había visto un ratón, que se metió en la huella del chico.

Entonces salió el sol y se hizo de noche, y el libro sí que lo pudo coger, porque con su paraguas lo estiraba, y el libro era de las estrellas.

Y se lo leyó él solo.

Y colorín...

Mara

En este caso, como se puede ver, voló *libre* la imaginación de los niños y niñas, y sus palabras.

No hubo ni telas, ni colores, ni colgantes, ni purpurinas... (ver el artículo «Libros libres», de la misma autora, en *Infancia* número 60, marzo-abril de 2000, páginas 20-24). Brilló otra cosa: su capacidad de crear, de divertirse con lo creado, de notarse diferentes y celebrarlo. ■

El Libro de los Libros ha sido editado en castellano por Lumen.

Historia reciente de la educación infantil

1970-2000

Con el primer número del año 2001, inauguramos esta nueva sección a la que dedicaremos seis artículos con seis historias distintas de la educación infantil. No pretenden ser temas monográficos, ni objeto de tesis doctorales. Son historias del movimiento de educación infantil escritas por sus protagonistas.

De esa necesidad de identificar la educación del niño y niña pequeños como distinta a la educación escolar, surge el término *educación infantil*, que intenta englobar una concepción nueva de niño pequeño como un ser inteligente, activo, con posibilidades múltiples para actuar y al que dar múltiples posibilidades de transformar su realidad más cercana.

Pepa Alcrudo

Esta nueva concepción implica también formas nuevas de tratar, de educar, de estar con las niñas y los niños pequeños y sus familias.

Pretendemos recordar esta historia reciente, la nuestra, que también tuvo muchas dificultades por intentar introducir un concepto nuevo de infancia en el tejido social de un Estado marcado por la lucha contra la dictadura, con prejuicios y tabúes sexistas y con un telón de fondo de país en proceso de cambio.

Aquí hablará Murcia, Madrid, Barcelona, Granada...

Son sólo ejemplos de esa historia rica y variada que es la de la educación infantil.



Pertencen a distintos autores y a distintas realidades socioculturales y geográficas, son historias vividas con mucha obstinación por los hombres y mujeres que dedicaron parte de su vida a una idea y un concepto revolucionarios: la educación de los niños pequeños existía y tenía unas connotaciones, unos requisitos, un tratamiento radicalmente distinto a la educación escolar y no tenía nada que ver ni con el concepto de «guarda y custodia» (de donde proviene la palabra *guardería*) ni con el tratamiento de los niños menores de 6 años como escolares en pequeño, a los que instruir rápidamente en los aprendizajes instrumentales básicos (lectoescritura y cálculo).

Polígono Canyelles

una historia de la transición

¿Cómo comenzó la historia de las escuelas infantiles (escoles bressol) del Polígono Canyelles?

El Polígono Canyelles es un barrio del distrito de Nou Barris de la ciudad de Barcelona. Fue el último barrio de este gran distrito, del que, como su mismo nombre indica, forman parte nueve barrios. Barrios de gente obrera, muy humilde, la mayoría procedente de inmigración, de viviendas colmena, de construcción vertical con pocas comunicaciones, con pocas comodidades, pero con unas personas con gran capacidad de lucha y sacrificio, y con ganas de construir un barrio habitable para todos.

Ésta no es una historia de fechas y acontecimientos: es una memoria sentimental, un recuerdo a una época apasionante y apasionada que todo un grupo de personas vivimos y que fue el origen de una escuela infantil que sigue funcionando y que es ejemplo vivo, después de veintidós años, de cómo se puede seguir trabajando con tesón y empeño en la tarea de definir un modelo de educación infantil de calidad. Por tanto, perdonad mi osadía y gracias a todas las compañeras, padres, madres, vecinos, barrio y criaturas que compartieron un proyecto que se hizo realidad. La historia de la escuela Nenes i Nens es una historia inacabada que comenzó en 1978. La autora de estas líneas trabajó allí como educadora entre 1978 y 1985.

Pepa Alcrudo

Estamos hablando de los años setenta, en concreto del 76-77. La gente del barrio procedía en su mayoría de chabolas expropiadas e iban a vivir a un barrio construido con fondos públicos, dependiente del Patronato Municipal de la Vivienda, en una montaña a la que sólo se podía acceder andando, ya que las paradas de los únicos autobuses que se acercaban a él estaban a su pie.

En el barrio sólo existían dos colegios públicos, una asociación de vecinos muy activa y reivindicativa y pocas cosas más. La asociación quería guarderías para los más pequeños, un centro de mujeres, un ambulatorio, un centro cívico y vida social para este nuevo barrio.

Se hizo un llamamiento a la Asociación de Maestros Rosa Sensat para que aportase su experiencia a la difícil tarea de buscar profesionales con experiencia para la puesta en marcha de las escuelas de los pequeños.

La asociación de vecinos, mientras tanto, negoció, con el ayuntamiento predemocrático (las primeras elecciones municipales fueron el año 1979) y el alcalde Socías, la cesión de locales para la puesta en pie de las escuelas. Esta negociación duró un año entero, tiempo durante el cual las personas que acudimos a este llamamiento de la Asociación de Vecinos del Polígono Canyelles estuvimos reuniéndonos, todos

los sábados por la mañana, para empezar a familiarizarnos con el barrio, sus necesidades y sus problemas. La asociación quería una mezcla de gente del barrio, sin experiencia, mujeres en su mayoría, con maestras tituladas y otras personas con experiencia que estuviesen trabajando en otras escuelas. Efectivamente, éramos un grupo heterogéneo, disperso y multitudinario (alrededor de treinta y cinco personas).

La primera cuestión fue la de dividir el grupo en dos, para ir a formar parte de cada escuela, y después escoger el nombre de las dos escuelas. Esta última cuestión fue resuelta rápidamente: se eligió el nombre de *Pepetuelo*, en honor de un gato de igual nombre que se había convertido en la mascota del barrio. Pero el otro nombre fue un quebradero de cabeza y al final se eligió un nombre que

llamó poderosamente la atención en aquel momento, por su contenido reivindicativo: *Nenes i Nens*.

¿Por qué ese nombre?

Primero, porque creíamos firmemente en el valor del feminismo como un cambio necesario en una sociedad muy anclada en costumbres y valores masculinos, y, segundo, porque definía la voluntad de integrarse en una sociedad que tenía como objetivo reivindicar la lengua catalana como valor de identificación e integración.

Y así fue como comenzó todo.

En un principio, las escuelas iban a depender de la asociación de vecinos, pero circunstancias políticas obligaron a las escuelas a depender del recién nacido Patronato Municipal de Guarderías Infantiles de Barcelona, con lo que las dos primeras escuelas que pertenecieron a

este Patronato de tan ilustre nombre y solera fueron las dos del Polígono Canyelles, por lo se puede afirmar que la historia del Patronato es la historia de las guarderías de Canyelles y viceversa, si bien es cierto que muy pronto se incrementó el número de guarderías dependientes del Patronato con la incorporación de otras dos de otros barrios de Nou Barris.

En un plano puramente administrativo, nuestros comienzos (1978) fueron duros, reivindicativos, muy dedicados a crear condiciones laborales dignas para el personal.

En el plano de creación de un equipo fueron unos años de dedicación exclusiva, día y noche, fines de semana y festivos, con reuniones continuas para hablar hasta del color que debían tener las cortinas y las paredes, sobre el número de niños de los grupos,

sobre el comportamiento personal y profesional a adoptar ante los conflictos (y hubo muchísimos motivos para ellos).

Pero sobre todo, la idea que presidía la formación del equipo era la de la autogestión y la democracia en todo tipo de decisiones, equivocadas o acertadas. Todas éramos iguales a la hora de opinar, a la hora de votar, a la hora de trabajar. Todas cobrábamos lo mismo, y me refiero tanto a las maestras como a las que no tenían titulación, así como a las cocineras y las limpiadoras. Todas cumplíamos el mismo horario, todas tomábamos decisiones. Eso fue lo más apasionante: cómo trabajar un grupo de diecisiete personas para tirar adelante una escuela para la que nada ni nadie nos había preparado. Fue la construcción de un modelo de educación infantil que sigue siendo referente para muchas personas



Ambientes, espacios, materiales... que invitan a la observación, la reflexión, la acción, el diálogo...



y sobre todo para muchos niños y sus familias.

El otro punto de referencia era el barrio, con su especial composición y estructura. En general, las familias tenían un bajo nivel cultural. Su idea de la educación eran los bofetones y los gritos. El mosaico era amplio: existían familias que procedían de ambientes socioculturales distintos (maestros de los colegios) que nos ayudaron en la tarea de crear un concepto de educación distinto, sobre todo una idea de niñas y niños con identidad y personalidad propias, desde los primeros meses; también existían familias de etnia gitana, con su especial forma de entender las relaciones familiares; y también había familias obreras con mucha tradición de lucha social y política, que comprendían el cambio en el concepto de educación

que proponíamos. Con todos ellos, familias, padres y madres, construimos una escuela participativa, activa y democrática.

En este contexto, nuestros primeros años fueron militantes, y no me refiero a militancia en partidos políticos o sindicatos, sino a dedicación exclusiva a la escuela, hasta que pudimos encontrar el equilibrio entre la reivindicación y la calidad del trabajo educativo.

En los años 80, comenzamos una nueva andadura, con nuevos retos pedagógicos, como la consideración de la lengua catalana como la única en la que nos expresaríamos con los niños, cosa que nos costó grandísimas discusiones, pero que tuvo una gran aceptación entre las familias, que lo vieron como un factor de promoción social para sus hijos.

O la presencia masiva del equipo en los cursos de la Escuela de Verano, o en seminarios o cursos de formación permanente que hubiera durante el curso escolar. Todas vivimos una fiebre de formación continua, desde las cocineras hasta las maestras, lo que nos llevó a resolver las dudas e inseguridades que nos asaltaban.

¿Cómo trabajar el folklore catalán si las familias eran de procedencia mayoritariamente castellana? ¿Cómo compaginar las necesidades de las madres, mujeres sin estudios y sin posibilidades de promoción, con las necesidades educativas de sus pequeños? ¿Cómo trabajar mejor con los bebés? ¿Cómo trabajar la comida, la siesta, el rato de patio, el control de esfínteres? ¿Eran convenientes los rincones de juego o juegos dirigidos? Y cuando llegó la fiebre de la psicomotricidad, nos tocó discutir el papel del movimiento y de la imagen corporal en la escuela infantil. Y el ambiente, los materiales, el espacio, el tiempo, los hábitos, la evaluación, la observación, la memoria, las entrevistas con las familias, los informes escritos... todo ello fue analizado exhaustivamente en los años en que trabajé en *Nenes i Nens* hasta conseguir un lenguaje común entre nosotras que

nos permitiera trabajar a gusto y con gusto.

Y, por encima de todo, nos divertimos mucho en las innumerables cenas de Navidad y fin de curso que nos montamos, en las que creamos lazos de relación entre nosotras que durarán aunque el tiempo nos haya separado y distanciado.

Y el resto de la historia la tiene que escribir el equipo que ha ido manteniendo el espíritu vivo, dinámico, de creación permanente y de calidad que caracteriza a la escuela *Nenes i Nens*, y que ha permitido que sea una referencia para muchos otros equipos y profesionales. ■

Nota: el nombre «guarderías» corresponde a la denominación que utilizó el propio Patronato Municipal. Está claro que durante los largos años de pervivencia del Patronato y de las *escoles bressol* que lo componían, el concepto de educación de los más pequeños no tenía nada que ver con el de guardar o custodiar. Somos deudores de las personas que trabajaron durante todos los años, desde la transición –e incluso antes– hasta el momento presente, por cambiar el concepto de educación infantil. Ellas son las auténticas protagonistas anónimas del cambio educativo y del prestigio de que gozan las *escoles bressol* del Ayuntamiento de Barcelona.



De madres y padres

La primera parte de esta introducción se refiere a la composición de estos grupos de discusión formados por madres, y que estaban organizados y dirigidos, en Bolonia, por Franca Marchesi; en Reggio Emilia, por Carlina Rinaldi. Convendría destacar además que

las mencionadas participantes lo hacían de un modo voluntario después de la presentación del proyecto a las mujeres que habían asistido a una reunión específica celebrada en la escuela infantil.

Las madres que participaban en el grupo estaban subdivididas de la manera que se detalla en el cuadro adjunto.

Los dos grupos plantearon muchas cuestiones de interés. Desde el principio hubo una gran implicación emocional por parte de las participantes. También había unos niveles muy altos de expectativas y apertura, y de sinceridad y confianza.

El hecho de que la sociedad actual está cambiando de una manera acelerada es un tema que empieza a sonar a tópico, pero ciertamente estamos inmersos en grandes cambios que afectan a la estructura familiar y al nuevo papel de los padres y las madres en la educación de sus hijos. Para conocer qué está pasando y reflexionar sobre esta nueva realidad que está surgiendo se han formado grupos de discusión de madres en Bolonia y en Reggio Emilia. En el fondo del trabajo realizado en estas dos ciudades italianas está la búsqueda de una nueva y más rica manera de vivir, en la que la escuela infantil también tiene un papel importante.

Carla Rinaldi

En Bolonia

- 8 madres con pequeños que iban a escuelas 0-3 y a servicios integrados (una nueva clase de servicios integrados más flexibles que los «tradicionales», que cuentan con la presencia de los padres –o la persona principal que se responsabiliza de los pequeños– junto con los niños y niñas).
- Estudios: 3 con diploma de bachillerato elemental; 4 con diploma de bachillerato superior; 1 con grado universitario.
- Trabajo: 4 secretarias; 2 amas de casa; 1 propietaria de quiosco; 1 enfermera.
- Edad: 30-45 años.
- Número de encuentros: 7.

En Reggio Emilia

- 8 madres con pequeños que iban a escuelas 0-3 municipales.
- Estudios: 1 con diploma de bachillerato elemental; 5 con diploma de bachillerato superior; 2 con grado universitario.
- Trabajo: 4 secretarias; 2 profesoras; 1 trabajadora de atención a la infancia; 1 dietista.
- Edad: 30-41 años.
- Número de encuentros: 7.



El padre dedica el tiempo que puede pasar en casa a cuidar de los hijos. Como pareja, hace que las tareas domésticas recaigan en la mujer.



Más allá de esta expectativa, había solidaridad, dado que las mujeres de los grupos se conocían muy bien entre ellas.

Para muchas madres del grupo, el nacimiento del hijo había determinado unos cambios en su trabajo: una minoría habían dejado de trabajar de acuerdo con su pareja; otras, en cambio, habían optado por trabajar a tiempo parcial (muchas participantes consideraban que esta era la mejor solución).

El resto –la mayoría– habían conservado su trabajo, pero reorganizando sus actividades cotidianas, a menudo reduciendo las horas de sueño y el tiempo libre.

Algunas madres habían renunciado a promocionarse en su profesión; en otros casos, el nacimiento de un hijo había coincidido con una mejora profesional de la pareja y con un aumento del tiempo dedicado al trabajo, en detrimento del tiempo dedicado a la familia, pero no del dedicado a los niños.

Ninguna mujer parecía arrepentirse de la elección que había hecho (dejar el trabajo, trabajar a tiempo parcial, conservar el trabajo). Todas declararon que su identidad y sus derechos no quedaban restringidos por la maternidad. Los derechos de las mujeres, madres y esposas se han de combinar, y desde esta perspectiva hay una marcada consciencia del papel fundamental que ha de tener la pareja-padre en la realización de esta identidad más rica.



Las escuelas infantiles han de ofrecer a las familias oportunidades para hablar sobre lo que hacen los pequeños en casa y en la escuela.

Todas las madres decían que sus maridos estaban sustancialmente de acuerdo con estos principios fundamentales.

No obstante, muchas se quejaban de que había una falta de consecuencia cuando consideran los comportamientos y las actitudes que adoptaban en la práctica.

De hecho, parecía haber una clara distinción entre la conducta del marido o pareja y la del padre:

- El padre es muy solícito, y, hasta cuando dispone de muy poco tiempo para estar en casa, lo dedica a los hijos, tanto durante los días laborales, como en el fin de semana. Con frecuencia da de comer a los pequeños y los ayuda por la mañana (por ejemplo, preparando el desayuno). En muchos casos los despierta, los lava y los viste, y también los lleva a la escuela y los va a recoger. A menudo los padres acuestan a los pequeños, les leen cuentos antes de dormir, miran la televisión en su compañía, los llevan a pasear, y, en general, juegan con ellos. Estas experiencias de hacer cosas agradables con los pequeños son muy gratificantes para los padres.
- El marido o la pareja es menos solícito; aunque participa en algunas actividades domésticas (como lavar los platos, preparar la comida, barrer, etc.), casi todas las tareas de la casa recaen sobre las mujeres. Muchas madres se quejaban de la falta de colaboración en la organización y planificación de la vida familiar, lo que hacía que se sintieran solas y a menudo en conflicto con el marido.

La diferencia, y, en muchos casos, el contraste, entre estos dos papeles suscitaba diversas consideraciones e inquietudes.

Aunque este padre tan solícito, capaz de criar a sus hijos y tan querido por ellos, era visto de una manera positiva, se planteaba una duda: ¿acaso este comportamiento le quitaba a la mujer y a la madre un papel y una identidad que le eran propios? El hecho de que la mujer aún cargara con el peso del trabajo diario y los padres sólo asumieran los aspectos más placenteros y gratificantes del cuidado de los pequeños constituía una fuente de preocupación para muchas de las participantes. Temían una pérdida de «presencia», y, por tanto, de «poder». Se originó una discusión muy viva sobre la palabra compartir.

Otra cuestión que suscitó un debate muy vivo fue la referida a la definición de las reglas y de la disciplina en la educación de los hijos: quién había de definir las reglas, cómo los padres tenían que negociar dichas reglas entre ellos, y cómo tenían que aplicarse y por quién. Se puso de manifiesto que resultaba difícil definir las reglas y especialmente cómo hacer que los niños las cumplieran. (¿Por falta de autoridad? ¿Por renuncia? ¿Por miedo a equivocarse?) El descubrimiento de la ternura y de la educación ha motivado que algunos padres pidan a sus mujeres que sean ellas las que se encarguen de ejercer el papel disciplinario y correctivo (tradicionalmente asignado al padre). Este tema ha perturbado y llenado de confusión a muchas familias, que no pueden alternar su rol o establecer unas líneas maestras comunes y consistentes para los hijos.

Muchas madres parecían ofrecer resistencia a abandonar una competencia, unas características y unos roles determinados y sustituirlos por otros que se rechazan, no porque constituyan una responsabilidad masculina, sino porque pertenecen a la responsabilidad del padre. Y esta, en definitiva, es la manera de mantener unos roles e identidades diferenciados, incluso dentro de un contexto complementario y negociado.

La opinión de que sólo puede existir un nuevo tipo de padre si hay un nuevo tipo de madre era absolutamente compartida y estaba completamente extendida (éste era también el punto de partida de nuestro trabajo). Esto quiere decir que es necesario experimentar el proceso de cambio como un proceso que implica la definición conjunta de los roles del padre y de la madre. Sólo surgirá un nuevo tipo de padre cuando las mujeres puedan vivir una nueva identidad y una nueva maternidad, y se reconozca que los hijos son el principal asunto en el descubrimiento de la dirección del cambio.

Hay muchos factores, incluyendo el del sexo de los niños, que pueden cambiar profundamente la percepción de los roles del padre y de la madre. El sexo del hijo (el hecho de ser la madre de una niña es completamente distinto del de tener un niño), el número de hijos (el primer hijo, el segundo o el tercero) son unos elementos básicos en la definición no sólo del comportamiento de las madres, sino también en el de los padres. A medida que los pequeños crecen surgen nuevos problemas: la implicación del padre puede ser más o menos fuerte según cuál sea el sexo del niño. ¿Hasta qué punto el comportamiento del padre



Todos pueden jugar a todo...



puede determinar el desarrollo de la identidad sexual e intelectual de su hijo y cambiar el comportamiento de la madre hacia el niño?

Para las madres, también son muy importantes sus propias experiencias como hijas y las relaciones que han mantenido con sus madres y padres. A menudo, la relación con el hijo sigue o contrasta la propia experiencia de las madres con sus padres. Algunas madres declararon que tomaban como referencia a sus padres para juzgar la conducta «paternal» de sus maridos. Habitualmente, el recuerdo del padre es muy fuerte e importante en las mujeres. Por tanto, había una consciencia de representar un modelo para un hijo o una hija, no sólo un modelo de madre y de padre, sino también un modelo masculino y femenino.

Hay un gran miedo a reproducir estereotipos. Por este motivo se considera fundamental el papel que tienen las escuelas infantiles. Una nueva paternidad y una nueva maternidad, es decir, una nueva manera de hacer de padre y de madre, sólo será posible si los servicios a la infan-

Descubrir la ternura.

cia son capaces de ofrecer a todo el mundo –niños, padres y maestros– las oportunidades para vivir de una nueva manera, más rica y diferente (según el sexo). En especial, los servicios han de ofrecer a los padres encuentros y oportunidades para hablar y discutir sobre el comportamiento de los hijos –niños y niñas–, tanto en casa como en las escuelas infantiles. Los padres también necesitan disponer de la oportunidad de discutir sobre sus propios comportamientos, reacciones, dudas, miedos, alegrías y descubrimientos.

Sólo entonces será posible crear una forma de participación que esté vinculada con el intercambio, el compartir, el construir juntos una comprensión y una cultura de los niños y niñas, de la infancia, lo que en realidad se traduce en cuidar de los niños y niñas, y en educarlos. El educador sólo podrá realizar su tarea con éxito si todas las personas implicadas –los educadores y los padres– aprenden unos de otros y comprenden y reconocen sus habilidades e identidades, y también las de los pequeños. Esto conducirá al pleno reconocimiento de los derechos y las identidades de los pequeños, no sólo en tanto hijos e hijas, sino en tanto personas; por otro lado, también nos ayudará a definirnos a nosotros mismos como padres, madres, hombres y mujeres. ■

Trabajo presentado en el seminario celebrado en Rávena en 1993, sobre «Los hombres y el cuidado de los niños», organizado por Red de Atención a la Infancia de la Unión Europea y el Gobierno regional de Emilia-Romagna.

Mocos y tos

el problema de cada día

«La única manera de tratar un resfriado es ignorarlo.»

OSLER

Hay algunas enfermedades de las que padece la humanidad que se pueden calificar de trágicas por sus resultados o su gravedad. Contra esta especie de plagas los científicos se queman las pestañas y hacen funcionar todas sus capacidades mentales, ayudados por toda clase de recursos económicos, ya sean estatales o de entidades sociales, y de toda la sociedad que les apoya, creando al mismo tiempo organizaciones específicas para atender cada situación dramática: niños afectados por parálisis cerebral, síndrome de Down, espina bífida, ceguera, etc.

No deja de ser curioso que la enfermedad más frecuente, la que todo el mundo sufre a lo

Es curioso que la enfermedad más frecuente haya sido tan poco estudiada por los científicos. Y ello a pesar de que a menudo trastorna horarios, hace perder horas de sueño, preocupa a los padres y colapsa los servicios de urgencias de los hospitales. Pero por el momento todavía no existe el remedio ideal para los resfriados. Como máximo, se puede repasar qué los alivia y cómo se puede aumentar la resistencia frente a ellos.

Joan Ripoll

largo de su vida, pero sobre todo durante las primeras etapas, haya sido tan menospreciada por los científicos. Y no será porque no pueda ser motivo de complica-

ciones importantes, y, como mínimo, no sea causa que quebraderos de cabeza para toda la familia, que no sabe dónde colocar al pequeño resfriado, sobre todo si tiene fiebre y no puede ir a la escuela, y no hay una abuela dispuesta a hacerse cargo de él. Ello sin contar los perjuicios que causa. En una estadística realizada en Estados Unidos en 1987, se puso de manifiesto que los resfriados fueron la causa de que los menores de cinco años estuvieran 11 millones de días en la cama; los de edad escolar, 14 millones, y de que en los adultos se contabilizaran 34 millones de días de trabajo perdidos.

Es frecuente oír el comentario —que comparto— que expresa la extrañeza sobre el hecho de que el hombre sea capaz de llegar al espacio y no pueda librarse definitivamente de los resfriados. Y aún más, es probable que se encuentre antes la solución del problema del sida que la de esta enfermedad de mocos, estornudos y tos. ¡Y no será porque no se hayan propuesto infinidad de remedios! Desde la leche con coñac hasta la sudoración provocada por una acumulación de mantas o la famosa aspirina, y la aspiración de mucosidades, las gotas nasales anticongestivas, los antihistamínicos, fluidificantes, dilatadores bronquiales, expectorantes, antibióticos, gotas, jarabes o supositorios para la tos, pastillas para la garganta irritada, humidificadores o vahos de agua sola o con hojas de eucalipto, mentol, gomenol, etc. Y para complicarlo aún más, cada una de estas medidas ha sido criticada y considerada nociva por médicos tan dignos de crédito como los que las han defendido.

¿Qué quiere decir todo esto? En primer lugar significa que no hay *un* remedio ideal y eficaz. Si existiese, ya habría desbancado a todos los demás y no se volvería a hablar de ello. Pero también quiere decir que el resfriado tiene unas manifestaciones muy diversas según cada persona y que los tratamientos caseros o medicamentosos también tienen diferentes efectos dependiendo de quien los use. Precisamente, esta diversidad de síntomas y de eficacia hace que cada pediatra y cada familia acostumbren a tratar los resfriados según su experiencia personal y las costumbres populares. Hasta el médico muchas veces proyecta sobre el niño sus propias experiencias.

Entre nosotros es común el convencimiento de los efectos beneficiosos que proporciona el hecho de sudar abundantemente. Esto se debe al hecho de confundir las causas y los efectos, ya que lo que sucede es que en el curso de una enfermedad febril, la bajada de la temperatura provoca la aparición de sudoración. O sea, que es la mejoría de la enfermedad la que causa la sudoración y no al revés. Al tomar una aspirina, por ejemplo, notamos una sensación de bienestar acompañada de la molesta sudoración, que podemos evitar si nos desabrigamos. Abrigar excesivamente a los niños enfermos a menudo hace que aumente su temperatura y la sensación de malestar. Fijémonos en que los niños tienen una tendencia espontánea a desabrigarse, demostrando así su rechazo a nuestro equivocado afán de protección.

Pero, además, la sudoración va en contra de una de las necesidades perentorias del pequeño

resfriado: la de favorecer la hidratación corporal, y, especialmente, la de las mucosas respiratorias. Por eso actualmente se insiste en la conveniencia de administrar abundantes líquidos y de humidificar el aire para respirar, con la finalidad de prevenir la resecaación de las membranas respiratorias. Quizá mi experiencia infantil familiar (y fijaos en que yo tampoco puedo ni pretendo sustraerme al acientificismo que rodea la cuestión de los resfriados) me hace recordar la agradable sensación posterior a la aplicación de los famosos *vabos*, que en aquella época se efectuaban con una olla llena de agua hirviendo con eucalipto, sobre la cual ponías la cara, con la cabeza tapada con una toalla grande. El peligro de aquellas inhalaciones radicaba en que podían dar lugar a quemaduras, bien fuera por la temperatura del propio vapor, o bien por las escaldaduras que con demasiada frecuencia se producían cuando el contenido de la olla se derramaba encima del pequeño.

Actualmente se prefiere utilizar humidificadores o vaporizadores, de los que en las farmacias hay un extenso surtido, con diversidad de marcas y precios. En caso necesario, sobre todo cuando el niño presenta la espectacular tos crupal (*tos de perro*, según el apropiado símil popular), resulta sencillo utilizar el cuarto de baño, haciendo funcionar el agua de la bañera o de la ducha bien caliente a fin de obtener una atmósfera de vapor generalizado.

No obstante, el uso de humidificadores no siempre es adecuado. De hecho, no se deben utilizar nunca con pequeños asmáticos o que tengan afectados los bronquiolos, ya que el vapor podría aumentar la resistencia bronquial

y producir broncoespasmos. También conviene advertir sobre la necesidad de limpiar bien los depósitos de los humidificadores antes de añadirles agua nueva, por el peligro de esparcir por toda la habitación los microbios y hongos que hubieran podido colonizarse en esos aparatos y que podrían causar más complicaciones que beneficios.

Las gotas nasales de suero fisiológico son otro de los recursos que se utilizan habitualmente, junto con las peras de succión. Tampoco se ha realizado ningún estudio científico sobre los beneficios de estas prácticas y de su influencia en la evolución de una enfermedad que tiene una tendencia espontánea a curarse por sí sola. Pero tampoco en este punto se trata de curar, sino más bien de aliviar los molestos síntomas del resfriado, y es que a veces con dos prácticas sencillas se puede lograr que el pequeño se duerma más fácilmente y pase mejor la noche.

Particularmente, tengo una cierta manía respecto del uso exclusivo de la pera de succión con la intención de evacuar unas secreciones demasiado viscosas para ser absorbidas por el instrumento. Hay padres que insisten demasiado en esta práctica y lo único que consiguen es producir pequeñas equimosis (rozaduras) en la mucosa nasal, empeorando con ello la situación. Por eso —insisto— hay que diluir previamente las secreciones con suero y aspirar el conjunto, intentando enfocar el extremo de la pera en medio del líquido a fin de evitar tocar las paredes de la mucosa nasal.

No se pueden administrar gotas nasales descongestionantes a menores de seis meses.



Cuando se trata de niños un poco mayores, siempre habría que efectuar una valoración de los beneficios que se pretenden obtener y de los inconvenientes que dicha práctica puede reportar a los pequeños alérgicos, o de los efectos rebote de las propias gotas, así como de la irritación que algunas veces producen.

Podemos mencionar algunas prácticas que favorecen la disminución del malestar causado por los resfriados. Algunos niños un poco más mayorcitos notan una agradable mejora si se les permite utilizar dos almohadas en vez de una sola para mantener la cabeza un poco elevada. Siempre será importante procurar una buena ventilación de la habitación y evitar los dormitorios demasiado pequeños o mal ventilados, y que haya demasiadas personas cerca del pequeño. Actualmente sería una redundancia aconsejar que se evitara fumar en la habitación del pequeño resfriado. En realidad, la propaganda masiva que se ha llevado a cabo contra el uso del tabaco y a favor de la protección del fumador pasivo haría excesivo el insistir en estos perjuicios.

La experiencia de todos los adultos sobre los efectos de los analgésicos antitérmicos (especialmente del ácido acetilsalicílico y del paracetamol) demuestra que, excepto en casos excepcionales de intolerancia a estos medicamentos, su uso proporciona unos ratos de bienestar. Las familias pueden hacer un uso moderado de estos productos, aunque se debe procurar reservarlos para aquellos momentos en los que el pequeño se muestra más inquieto. Una aspirina a tiempo puede procurar horas de tranquilidad a la familia.

Otros medicamentos, como los antihistamínicos, descongestionantes, expectorantes, sedantes de la tos y hasta los antibióticos, deben ser expresamente recetados por el médico del pequeño, ya sea en cada caso concreto o como norma habitual de tratamiento para cada pequeño en particular, y que los padres podrán repetir tantas veces como sea necesario. En cambio, aceptar la responsabilidad de utilizar espontáneamente estos medicamentos es arriesgarse a peligros innecesarios, y, como mínimo, habituar al pequeño a unas prácticas que serán menos eficaces cuando sean más necesarias. Según una estadística actual, en nuestro medio, el 60 % de los padres usan medicamentos, y el 30 % utilizan medidas no farmacológicas. El 70 % de los padres consultan al pediatra cuando sus hijos se resfrían, sobre todo si prevén complicaciones: fiebre, dolores de oídos, tos bronquial, etc. (1992).

Prevención de los resfriados

Dadas las molestias personales y familiares que provocan los resfriados infantiles, es lógico que los padres consulten a menudo al pediatra sobre qué se debe hacer para evitarlos o al menos para disminuir su frecuencia.

Conviene aclarar ciertos conceptos. Según el estado actual de nuestros conocimientos, podríamos definir el resfriado como «una enfermedad infecciosa aguda que afecta a las vías respiratorias superiores —aunque alguna vez se extienda a otras secciones del aparato respiratorio— y autolimitada (es decir, que tiende a curarse por sí sola)». Está producida por

virus, de los cuales se han descrito unos doscientos, aún no demasiado bien identificados y seguramente con una elevada capacidad de efectuar mutaciones, es decir, cambios estructurales; por esta razón, aunque el organismo humano sea capaz de fabricar anticuerpos, una nueva invasión de nuevos virus o de sus mutaciones no halla ninguna resistencia. Al revés de lo que pasa con otras enfermedades víricas (sarampión, rubéola, varicela, etc.), el hecho de padecer un resfriado parece que más bien deje el cuerpo con menos defensas y que esté más predispuesto a un nuevo ataque. Lo que sí podemos observar es que, en el curso de la vida, el organismo humano se va haciendo más resistente a los resfriados, que cada vez pasan a ser más benignos y menos frecuentes, como si fuéramos inmunizándonos por medio de unos mecanismos aún poco conocidos.

Estas consideraciones pueden hacer comprensible el hecho de que sea tan corriente que, durante el primer año de asistencia del pequeño a la escuela 0-3 o 3-6, éste se resfríe tan a menudo que los padres tengan la sensación de que su hijo desaprovecha todas las ventajas escolares. Es necesario animar a estos padres a que, como siempre, se armen de paciencia y esperen a ver cómo en el curso siguiente disminuirá el número de enfermedades de su hijo, y al cabo de dos o tres años ya podrá hacer una vida escolar completamente regular.

A causa del polimorfismo de los virus del resfriado, no se ha podido llegar a obtener una vacuna eficaz. En el mercado se encuentran diversas vacunas llamadas *anticatarrales*, que en

realidad están fabricadas con la intención de evitar las sobreinfecciones bacterianas por gérmenes corrientes. Sin embargo, ninguna de ellas puede pretender prevenir el resfriado de un modo efectivo. También, a causa de ciertas afinidades virológicas y de similitudes en las manifestaciones clínicas, se han usado con cierto éxito las vacunas antigripales; en este caso, hay que emplear las vacunas que se elaboran cada año con cepas del virus que previsiblemente ocasionará la enfermedad durante los meses siguientes, y que no servirán para años posteriores por causa de las mutaciones que también presentan los virus gripales.

El uso preventivo de las llamadas *gamma globulinas* no puede hacerse indiscriminadamente. En todo caso, ha de ser el médico el que debe valorar sus indicaciones precisas.

Es necesario que haya una buena aportación alimentaria, que incluya las míticas vitaminas, para facilitar que el organismo cree sus defensas, pero teniendo en cuenta que el abuso de ciertos elementos nutricionales no mejora de ningún modo este proceso y hasta lo puede perjudicar. En el mejor de los casos, como pasa con la vitamina C, su exceso es excretado por los riñones; pero con otros elementos, que pueden ser peligrosamente almacenados en el organismo, no pasa lo mismo.

Otras medidas caseras, como pueden ser la de tomar zumo de limón cada mañana, comer zanahorias crudas, hígado de ciertos animales (acordémonos del célebre aceite de hígado de bacalao), y también la recomendación de pasar el verano en la playa o en la montaña (muchas veces causa de discusiones familiares), como mínimo,

no causan ningún daño y en muchos casos pueden contribuir a fortalecer el organismo.

Pero otras prácticas populares pueden ser más peligrosas, como la de la costumbre de purgar a los pequeños una vez a la semana, o la de administrarles hierbas, generalmente sin haber realizado ningún estudio previo. Tampoco sirve de nada –sino que más bien produce el efecto contrario– abrigarles demasiado: cuanto más abrigados vayan, más sudarán y más fácilmente se resfriarán.

En consecuencia, ¿cuáles son mis recomendaciones?

Además de la paciencia ya mencionada y de la esperanza a que el pequeño evolucione favorablemente, yo propondría que se intentara aumentar lo que se denomina inmunidad inespecífica y la resistencia de la piel y del tejido celular subcutáneo frente a los cambios de temperatura. Para lograr estos objetivos, creo que desde que el niño es pequeño merece la pena dedicar sistemáticamente unos minutos diarios a las prácticas siguientes:

1. Dejar al pequeño completamente desnudo durante unos 10 minutos en una habitación debidamente caldeada, a unos 25 °C., y estimularlo a que se mueva con juegos que, naturalmente, irán variando según la edad: ejercicios gimnásticos, juegos de pelota, volteretas, correr, caminar a la pata coja, de puntillas o de talones, etc.
2. Inmediatamente, darle un baño caliente a 30-32 °C., de relajación con movimientos más lentos o con juguetes dentro del agua. Unos 3-5 minutos.



3. Durante unos 20 segundos, ducharlo con agua fría. También se puede utilizar un cazo, pero el agua debe estar bien fría.
4. A continuación, secarlo y friccionarlo con una toalla de un tejido rasposo. Hasta resulta recomendable cepillarle el cuerpo con un cepillo de los que se utilizan para la ropa.
5. Vestirlo o ponerle la ropa de ir a dormir. Darle de cenar y meterlo en la cama.

Todas estas prácticas pueden ser entendidas como medidas que, en último término, pretenden favorecer diversos aspectos:

- Poner la piel del niño en contacto con el aire, que es el medio natural en que vivimos.
- El agua caliente-tibia es relajante, abre los poros de la piel y los limpia.
- El agua fría estimula la aportación de sangre a la piel, vitalizándola y haciéndola más resistente.
- La estimulación energética de la piel refuerza la acción anterior y proporciona después una sensación de bienestar.

Yo creo en estas prácticas y me gustaría ayudar en la guerra contra los mocos. ■

Un cuento

saharaui

Los cuentos de Shertat

Shertat es un personaje muy especial, un personaje gracioso y astuto, genuino de la cultura saharauí.

Es el protagonista de todo un conjunto de cuentos populares muy explicados a los niños y niñas más pequeños en el Sahara.

Shertat no presenta una apariencia física determinada, aunque sí

reúne unos rasgos que conforman un retrato reconocible: animal salvaje, carnívoro, que siempre tiene mucha hambre, que siempre busca su propio provecho, se burla de los demás y a veces sale escarmentado. Sobre todo destaca por su ser muy astuto y mentiroso, ingenioso y glotón.

A lo largo de los seis números de este año 2001, hemos previsto publicar en esta sección algunos cuentos de diferentes partes del mundo, cuentos populares de distintos contextos, aquellos cuentos que los abuelos o los padres explican a los niños y niñas más pequeños y que todos ellos conocen, recuerdan y estiman como algo muy propio. Las posibilidades de selección podrían haber sido múltiples, como inmensa es la diversidad y riqueza de la cuentística en todas las culturas. Nuestra intención sería la de ofrecer en nuestras páginas una pequeña muestra de esta cuentística de distintos lugares del mundo, que pueda servir para aproximarnos a esta realidad multicultural. Empezamos ahora por presentar un cuento popular que se explica en el desierto del Sahara.

Hay historias protagonizadas por Shertat en las que las relaciones de parentesco que aparecen son las correspondientes a las personas. Así ocurre, por ejemplo, en los cuentos titulados: *Shertat, su mujer y su suegra*, *El viaje de Shertat y su mujer*, *Shertat y sus suegros*.

Encontramos también alguna historia en la que la astucia característica del personaje está encaminada a burlarse de los seres humanos, como es el caso del cuento titulado *Shertat y el herrero*, en el que el ingenio de Shertat llega incluso a inventarse una nueva palabra para así confundir al herrero, cambiar su compromiso sobre la marcha y salirse con la suya sin ningún tipo de responsabilidad.

En cambio, hay otras historias en las que reconocemos claramente a Shertat como un animal entre animales, que vive y se comporta como ellos, aunque sin dejar de presentar los personajes del cuento los rasgos de personificación propios de la fábula. Es el caso de *Shertat y el león*, *Shertat y el cabrito*, *Shertat y el camello*.

Verdaderamente, se trata de un personaje muy interesante, capaz de hacernos sonreír, tanto por sus habilidades como por sus debilidades. Cabe añadir entre sus atractivos el hecho de no disponer de una figura definida, lo que da pie a una máxima libertad a la hora de representárselo cada oyente en su imaginación.

Shertat y los niños



Ilustración de Miguel Barnés, del libro *Una mirada a la esperanza*, editado por la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui de Albacete.

Un buen día, fue Shertat a visitar a unos conocidos que habían acampado cerca de donde él vivía.

Cuando ya llegaba a la *jaima*, se dio cuenta de que había olvidado el *fru terca*, pero era demasiado tarde, pues los niños ya corrían dando saltos de alegría hacia él. Después de haberlos saludado les dijo:

–Para daros una sorpresa he escondido las golosinas detrás de una duna. ¡A ver quién es el más listo y las encuentra primero!

Los niños salieron disparados hacia donde les había indicado Shertat y éste, al verlos tan convencidos, se preguntó:

–¿Y si fuera yo también con ellos para ver si hay realmente algo?

Glosario

Jaima: Tienda hecha con pelo de camello, usada por los nómadas del desierto.

Fru terca: Expresión usada para designar las golosinas que los visitantes llevan a los niños de una familia. Literalmente significa «alegría de los niños».

Agradecimientos

A Daaya Mohamed Salem que nos ha ayudado a escoger este cuento saharauí como uno de los más contados a los más pequeños.

A la *Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui de Albacete* por el permiso de reproducción de la ilustración de Barnés.

Bibliografía

Carme Aris, Lluïsa Cladellas: *Cuentos saharauis*, Madrid, Anaya, 1991.

Propuestas para la renovación de la enseñanza

APRENDER Y ENSEÑAR EN EDUCACIÓN INFANTIL

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

El libro aborda desde una perspectiva constructivista el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta etapa educativa que va desde los primeros meses de vida hasta los seis años. Las autoras ponen de relieve las continuidades y también las especificidades y peculiaridades de los dos ciclos que componen la etapa. Desde esta doble perspectiva se plantean los temas más relevantes para la práctica educativa: el fundamento psicopedagógico de la enseñanza y del aprendizaje, el currículum de la etapa, la organización y la planificación, la concreción en la práctica educativa, la evaluación, el trabajo en equipo de los maestros y los procesos de elaboración de proyectos compartidos, las relaciones entre el contexto familiar y el escolar...

En conjunto, la obra pretende aportar ideas y orientaciones útiles para analizar y mejorar el trabajo docente a partir del diálogo entre la práctica cotidiana y los referentes teóricos.

DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN LA ETAPA 0-6 • LA ETAPA DE EDUCACION INFANTIL •
LA PRACTICA EDUCATIVA I. ORGANIZACION Y PLANIFICACION • LA PRACTICA EDUCATIVA
II. CRITERIOS Y AMBITOS DE INTERVENCION • LA EVALUACION Y LA OBSERVACION •
TRABAJO EN EQUIPO Y PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO • FAMILIA Y ESCUELA •



C/ Francesc Tàrrrega, 32-34, 08027 Barcelona

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64

Declaración del Encuentro

Estatal de MRP

Madrid, noviembre de 2000

La Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica, en el marco del Encuentro Estatal celebrado en Madrid los días 24, 25 y 26 de noviembre, tomó el acuerdo de manifestarse públicamente sobre la política que lleva a cabo la administración educativa y que juzgamos va a tener gran repercusión sobre nuestro sistema educativo.

En primer lugar, queremos denunciar la generación de situaciones regresivas a través de la legislación o de una política de hechos consumados y soslayando todo tipo de consulta o debate con los sectores implicados. Parece pretenderse coartar la necesaria autonomía de los centros a través del control de los contenidos. Paralelamente, se mantiene desde esa misma administración una postura de inhibición para tratar las causas reales de las situaciones problemáticas que sufren los centros públicos y que producirán un deterioro y desprestigio progresivo de éstos.

Denunciamos el muy favorable trato a las empresas privadas de la enseñanza mediante el continuado aumento de las subvenciones en to-

das las etapas, incluidos los tramos no obligatorios y, señaladamente, en el de 0-3 años, sin fomentar en ningún caso la consideración de estos centros como un servicio público ni plantearse una política global sobre la educación infantil con un desarrollo legislativo adecuado.

También queremos hacer llegar a la opinión pública nuestra denuncia del proceso de contrarreforma iniciado por el gobierno del Partido Popular que llevará a anular los avances que la aplicación, en condiciones adecuadas, de la LOGSE podría lograr. Esta política significa la vuelta a un sistema anterior que, por desgracia, aún es mayoritario en la práctica escolar diaria y que es el que realmente ha demostrado su fracaso. Es grave que se pretenda descalificar una reforma sin la perspectiva temporal necesaria para juzgarla y que, aun cuando no se haya aplicado, se nos hurte la posibilidad legal de hacerlo. Mientras tanto, los cambios anunciados se está utilizando para enmascarar los verdaderos problemas de la enseñanza que pasan por un verdadero debate social para

definir el modelo de atención que la escuela (y la sociedad) deben prestar a los menores.

Los conflictos que actualmente sufre el sistema educativo tienen un origen social, económico y cultural. El conjunto de medidas que se proponen como solución van dirigidas a posibilitar un tipo de formación cuyo objetivo es la vuelta a un sistema elitista, selectivo, de clasificación de las personas y de mantenimiento de la estratificación social. De esta forma, en lugar de preocuparse por compensar las desigualdades sociales que sufren amplios colectivos de personas y procurar de manera real su derecho a la educación, se opta por amortiguar el conflicto social que tales desigualdades puedan generar.

Rechazamos la enseñanza de la religión en los centros públicos, pues no es admisible considerar al mismo nivel unos valores éticos, universales y que son inherentes a todas las culturas, con las morales particulares propias de los dogmatismos de cada religión. Estos valores cívicos deben abar-

car todo el currículo y enseñarse a todas las personas mientras que la religión pertenece al ámbito de las creencias propias de cada individuo y deben ser ajenas a la escuela máxime en un Estado aconfesional. Mención aparte merece la elección del profesorado que se deja en manos del episcopado sin someterse a las exigencias de titulación, selección, etc. que se requieren para el resto profesorado.

La difusión en los medios de comunicación de los conflictos existentes en la escuela pública no significa que sean exclusivos de la misma, sino que las comunidades educativas que la sustentan disponen de mayor libertad para denunciar los problemas. Por eso creemos necesario destacar el carácter participativo, integrador, con posibilidad real de control social en su funcionamiento... de la escuela pública, así como su capacidad para responder a las demandas de la sociedad actual y para atender a la diversidad étnica, social, cultural, etc de su alumnado en términos de calidad.

Madrid, 26 de noviembre de 2000

Encuentro de MRP sobre la diversidad y los afectos en educación infantil, en Madrid

El fin de semana del 28 y 29 de octubre de 2000 se reunió en Madrid un grupo de profesionales de educación infantil (maestros de escuelas infantiles de 0-3 y 0-6 años, Colegios Públicos de 3-12), todos ellos pertenecientes a diferentes movimientos de renovación pedagógica de las distintas Comunidades Autónomas.

Durante el encuentro, partiendo de la experiencia práctica de cada uno y las diferentes realidades de donde procedíamos, se trató de poner en relación los procesos que siguen estos niños y niñas en torno a las emociones, los afectos, la cognición, los valores, las normas, etc. para llegar a la

comprensión de sus necesidades y derechos, así como la incidencia de todos y cada uno de los contextos donde se desarrolla, como la familia o la escuela.

Como movimientos de renovación pedagógica tratamos de identificar ejes de intervención en la práctica educativa, así como tener en cuenta y facilitar la integración de los diferentes contextos que inciden en la vida y desarrollo de estos niños y niñas, para permitir una respuesta coherente y respetuosa con dicha diversidad.

Para desarrollar esta jornada de trabajo, se contó con las aportaciones de Vicenç Arnaiz.

Avelina Ferrero

Tercera Jornada de encuentro de las escuelas infantiles municipales, en Murcia

Como en años anteriores, hemos celebrado una jornada de encuentro de escuelas infantiles municipales de la ciudad de Murcia.

Esta tercera jornada de encuentro se ha celebrado en el salón de actos del edificio Moneo, anexo al ayuntamiento, el día 14 de septiembre de 2000.

Estructura y contenido

La estructura y contenido de esta jornada se organizó en dos modalidades de comunicación.

Primero, una charla coloquio, cuyo tema fue «La importancia del llanto en los bebés», a cargo de Ángel Álvarez.

Asimismo, se presentaron dos experiencias que se han llevado a cabo en las escuelas municipales de Murcia:

- «Cuentos, poesías y canciones», de la Escuela Infantil Santiago el Mayor, a cargo de Carmen Molina y Concepción Pujante.
- «La educación temprana», a cargo de José Blesa, asesor del Centro de Profesores y Recursos de Molina de Segura.

Fue un día de convivencia, intercambio y escucha, que disfrutamos como siempre y esperamos continuar y ampliar.

Consejo de Infancia en Murcia

Presentación del libro de Preescolar na casa, en Madrid

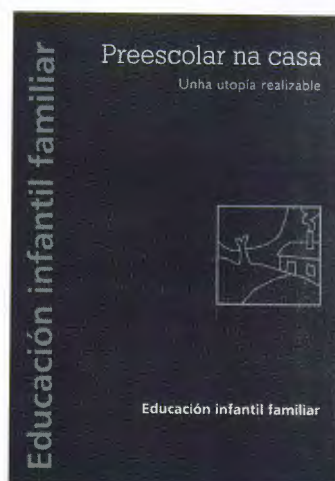
En un ambiente agradable y familiar, Preescolar na casa presentó en Madrid, el pasado 11 de octubre de 2000, la experiencia de trabajo de educación familiar con los pequeños en las aldeas de Galicia, en un volumen titulado *Una utopía realizable*.

El libro recoge una larga trayectoria de trabajo educativo con las familias, para realizar, en casa, una educación de calidad con las niñas y los niños pequeños. Una trayectoria de iniciativas y esfuerzos compartidos que ha orientado ya a más de tres mil familias.

Infancia estuvo presente compartiendo este momento de comunicación y reflexión abierta realzado con el apoyo de los profesiona-

les que creen realmente en la educación infantil como valor importante en la dinámica y transformación social.

Consejo de Infancia en Madrid



Deshaciendo tópicos



Nuevo «punto de lectura» del Centro del libro de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Con el objetivo de hacer llegar hasta las familias algunas reflexiones sobre el papel decisivo que desempeñan los padres en la creación y desarrollo de hábitos lectores de sus hijos, el Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez ha editado un nuevo «punto de lectura». Cinco propuestas sencillas, para deshacer estos tópicos:

- Sólo hay que contar cuentos para que aprendan a leer y sólo hasta que sepan leer
- Todos los libros tienen una edad
- ¡Hay que leer libros de provecho!
- Que lean lo que leímos
- Los tebeos son una literatura menor

Nuestra portada



Este año nuestras portadas abordarán el tema de la interacción, la relación entre los pequeños en la escuela, en este privilegiado marco que nos permite descubrir la dimensión del significado de la vida colectiva en estas primeras edades, sobre el que tenemos todavía tanto que aprender.

Y lo haremos a través de la imagen, de la instantánea, que ha podido captar esos momentos tan sutiles de la interacción: una mirada, una sonrisa, un gesto... de complicidad, de comprensión, de solidaridad, de inteligencia, de creatividad...

En esta primera ha sido el ojo de Francisco J. Mariano el que ha captado lo que quizá podríamos titular la amistad, o mejor todavía, la demostración de amistad, y la alegría que ésta genera, una cuestión que tantas veces se escapa a nuestros ojos. Una portada que podría ser un buen augurio para el año, para el milenio y para el siglo que justo ahora comenzamos.

La revista **Infancia** estrena

página web

www.revistainfancia.org

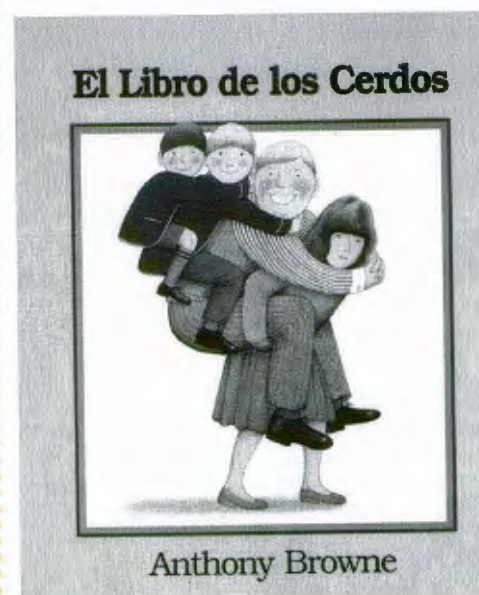
¡Te invitamos a visitarla!

Tony ROSS
Yo quiero ser...
Madrid, SM, 1994

La princesita a medida que va creciendo va preguntando a sus mayores cómo tiene que ser. Sólo el príncipe le irá dando respuesta a sus cuestiones. Un libro gracioso, con el estilo peculiar de Tony Ross, que caricaturiza y ridiculiza a los adultos. Las expresivas ilustraciones completan lo que el texto no llega a decir. A partir de 5 años.



Anthony BROWNE
El libro de los cerdos
México, Fondo de Cultura Económica, 1993



En esta obra percibimos el talento contestatario de Browne. Tal vez sea el libro del autor que más apuesta por el feminismo. Y, como en toda su obra, la maestría con la que utiliza el mundo de los símbolos lleva al lector mucho más allá de lo escrito. Un libro muy sugerente. A partir de 5 años.

Haur Liburu Mintegia
Seminario del Libro Infantil
Irakasle Eskola - Eskoriatza

Aula, núm. 294, octubre de 2000

«Tres eran tres... la escuela infantil, la familia y la educación temprana»

Laura MÉNDEZ

«Entre la metáfora artística del adulto y la metáfora infantil. Una experiencia estética con el alumnado»

Isabel CABANELLAS

Bambini, septiembre de 2000

«Intelligenze al nido»

Paola NICOLINI, Barbara POJAGHI

«Un progetto educativo»

Asili Nido VILLAZZANO TRE

«Lavorare per progetti»

Circolo didattico di POGGIO MIRTETO

«Che spasso i libri a spasso!»

Daniela ALBERICI

Cuadernos de Pedagogía, núm. 296, noviembre de 2000

«Entre gitanos y payos»

Sara Sónsoles BORRÁS, María Ángeles GARNICA, María Dolores GARCÍA, Rosa SEGURA, Sebastián SORIA, Dolores GERVILLA

«Vamos a contar mi vida... tralará»

Rosario MÉRIDA

«Homenaje a Ángel Rivière»

VARIOS AUTORES (Tema del mes)

Kikiriki, núm. 57, noviembre de 2000

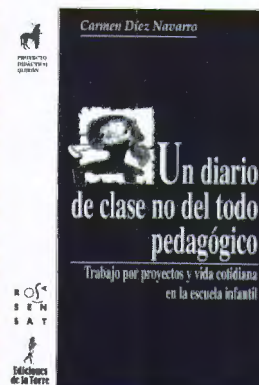
«Interacción de recursos humanos en la educación musical de 0 a 6 años»

Ana LAUCIRICA

Revista de Educación, núm. 322, mayo-agosto de 2000

«Pre-escolar na casa. La educación infantil-familiar (Galicia)»

Ermitas FERNÁNDEZ, M.^a Luisa REY

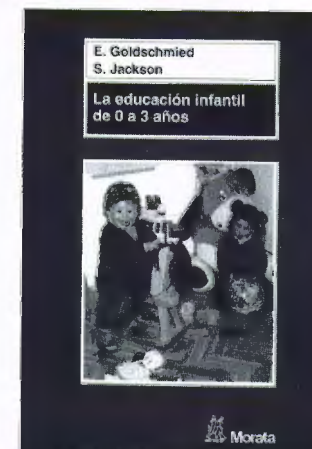


C. DÍEZ NAVARRO: **Un diario de clase no del todo pedagógico**, Madrid, Ediciones de la Torre y Asociación de Maestros Rosa Sensat, 1999.

Este *diario pedagógico* continúa la tradición de reflejar la experiencia vivida por una maestra y su grupo en el quehacer diario de la escuela. Sin embargo, el interés de la autora no se sitúa tanto en los aspectos metodológicos del aprendizaje como en la reflexión, menos convencional, acerca de las particularidades afectivas de cada uno de los niños y del grupo en general. La voluntad no es tan sólo narrar lo que va pasando día a día, sino las razones por las que llega a pasar. El aprendizaje se contempla entonces como un proceso abierto, vital y comunicativo de desarrollo de la propia identidad mediante la convivencia. En este sentido, la vanguardia educativa consiste en hacer de lo afectivo y de lo relacional una fuente de aprendizaje, e incluir en este proceso a toda la comunidad educativa, tendiendo al tiempo un puente entre la familia y la escuela. En última instancia este diario constituye un intento de recuperar el oficio de maestra.

E. GOLDSCHMIED, S. JACKSON: **La educación infantil de 0 a 3 años**, Madrid, Ediciones Morata, 2000.

La aplicación de los últimos avances teóricos sobre desarrollo infantil al trabajo cotidiano de las escuelas infantiles constituye la aportación más importante de este libro, de utilidad práctica tanto para los profesionales de los centros como para los gestores políticos de servicios de atención a la infancia. Las autoras recogen toda una serie de orientaciones y experiencias introducidas y comprobadas en centros infantiles de Gran Bretaña, y describen con detalle tres innovaciones particulares: el sistema de persona clave, el cesto de los tesoros y el juego heurístico. El resto de propuestas permiten una visión integrada de las diversas temáticas de la educación infantil, incluyendo aspectos como el entorno y el espacio interior, la relación con las familias y la protección del niño. Se trata, por tanto, de una completa propuesta que presenta una nueva forma de abordar la educación infantil.



Boletín de suscripción

Apellidos																		Nombre	
Dirección																			
CP					Población								Provincia						
Teléfono (con prefijo)																			

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
 Precio para 2001 (IVA incluido):
 España: 5.400 PTA. / 32,45 euros
 Europa: 6.730 PTA. / 40,44 euros
 Resto del mundo: 7.110 PTA. / 42,73 euros / 42 \$
 Pago: Por talón adjunto al Boletín
 Por domiciliación bancaria

Enviar ambos boletines a: *Infancia*. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona

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.
Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 81, Fax: 93 301 75 50

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó
Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste
Secretaria: Mònica García

Consejo de Redacción: Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Jaime García, Lola Martínez, Pilar Martínez, M.^a Lucía Pellejero, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Rosa Securun, Magdalena Vallejo, Manuel Vergara

- Consejos Autonómicos:**
Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Agustín Morón, M.^a Rosa Oria, Isabel Reyes, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro
Aragón: Gloria Menal, Manuel Vergara
Asturias: Marta M.^a Álvarez, Jorge Antuña, Rosario Fernández, Jaime García, Felipe González, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado
Canarias: Hilda Armas, Lucrecia Figueroa, Milagros Leal, Lola Martínez, Elena Marrero, Yolanda Melián, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana
Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco, Carmen Velilla
Castilla-León: Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero, Magdalena Vallejo
Euskadi: Nerea Alzola, Mariam Bilbatua, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño
Extremadura: Piedad Carpintero, M.^a Paz Pellisa

- Galicia:** Clara Agra, M.^a Luz Agra, Lois Ferradás, Ana Otero, Julia Paz, Joaquina Rodríguez, Marina Vázquez, Amalia Villanueva
Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Blanca Jiménez, María Mallol, Sol Martín, Lutgarda Reig, M.^a Dolores Tamayo
Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única
Navarra: Ana Albertin, Isabel Cabanellas, Isabel Ciganda, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.^a Lucía Pellejero

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Foto cubierta: Francisco José Mariano Romero (Sevilla)

Preimpresión: Addenda. Pau Claris, 92.
08010 Barcelona

Impresión: Gráficas y Encuadernaciones Reunidas. Tambor del Bruc, 6.
08970 Sant Joan Despí (Barcelona)

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

Distribución y suscripciones:
Associació de Mestres Rosa Sensat
Tel.: 93 481 73 79

P.V.P.: 940 PTA. ejemplar (IVA incluido) 5,64 euros

Colaboran:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia 



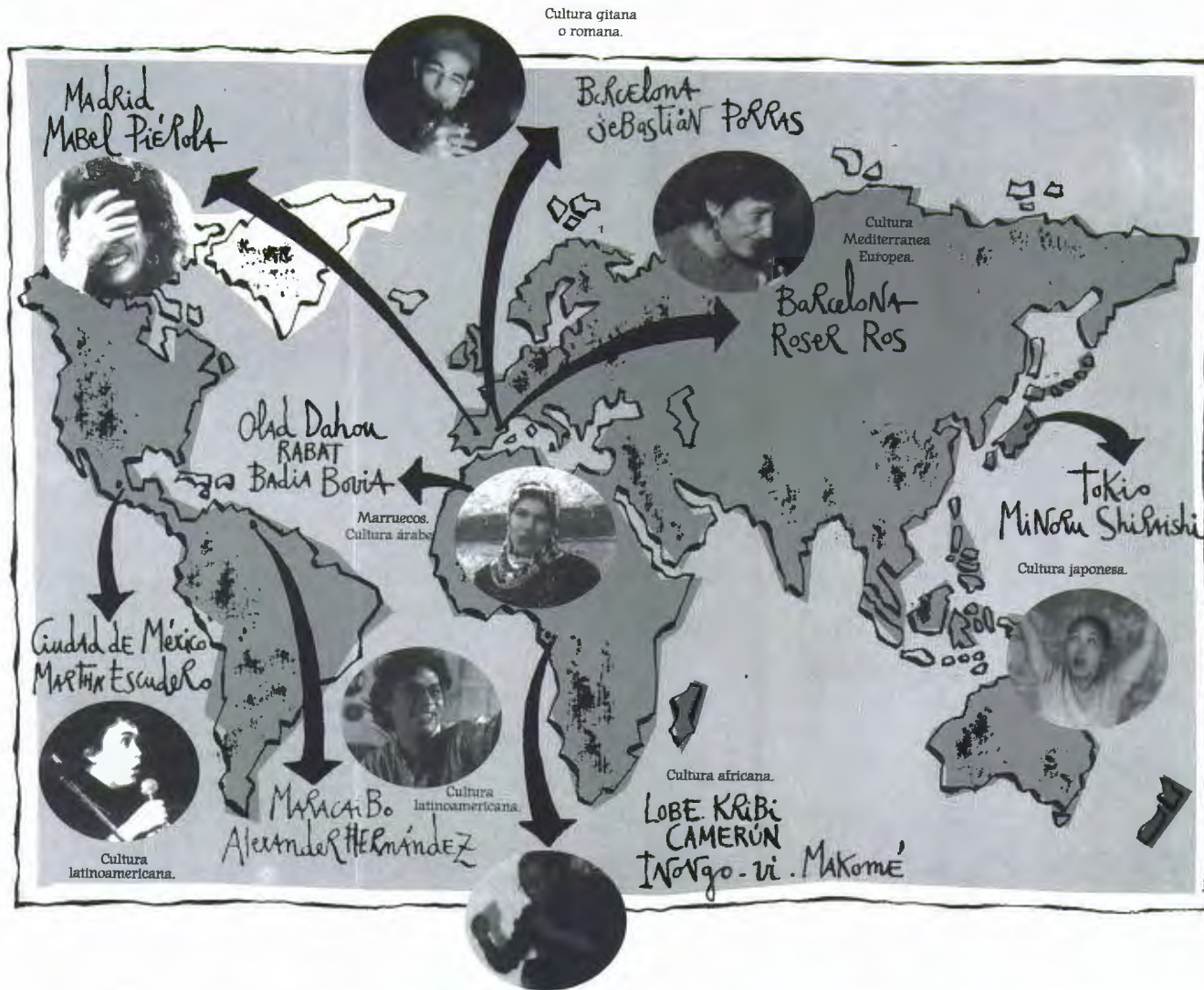
MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

SECRETARÍA GENERAL DE 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.

Cuentos de todos los colores



Cuentos de todos los colores es una colección escrita por narradores de los cinco continentes que, con un lenguaje sencillo y fácil de entender, nos acercan a otras tantas culturas. Una magnífica forma para iniciarse en la manera de pensar de otros pueblos de la mano de Espasa y Rosa Sensat. Es una colección cuyos 4 primeros títulos son: *Cuentos sobre los orígenes*, *Cuentos de animales*, *Cuentos de encantamientos* y *Cuentos de ingenios y otras trampas*. Desde la cultura gitana a la africana pasando por la árabe, la europea, la latinoamericana o la japonesa.

Todas las culturas se unen en Cuentos de todos los colores.

PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

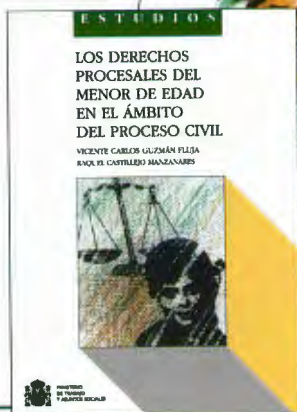
Estudios

Las familias monoparentales
en España

2.500 pta. 15,03 €

Los derechos procesales del
menor de edad en el ámbito
del proceso civil

1.700 pta. 10,22 €



El interés superior del niño. (Hacia una síntesis de los Derechos del niño y de los Valores Culturales)

485 pta. 2,91 €

Revista del MTAS

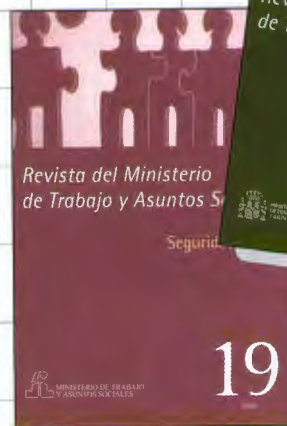
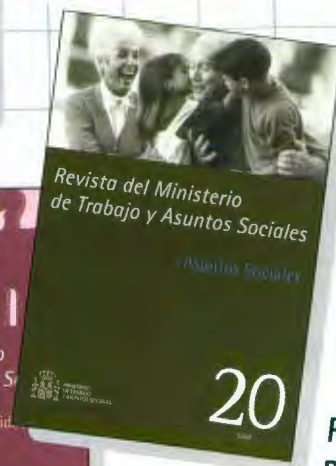
RTD.- Serie Derecho del Trabajo

RTS.- Serie Seguridad Social

RTL.- Serie Derecho Social Internacional
y Comunitario

RTE.- Serie Economía y Sociología

RTA.- Serie Asuntos Sociales



Núm. suelto o extraordinario: 2.000 pta. 12,02 €

2 núm. misma serie: 3.500 pta. 21,04 €

Suscripción anual (10 núm.): 17.000 pta. 102,17 €

Textos Legales

Código sobre protección internacional
de la infancia

4.000 pta. 24,04 €



Guías

Adopción de niños de origen extranjero

Gratuito



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 / 78 06 - Ext.: 3003. Fax: 91 533 38 47