



*educar de 0 a 6 años*

**in-fan-cia**

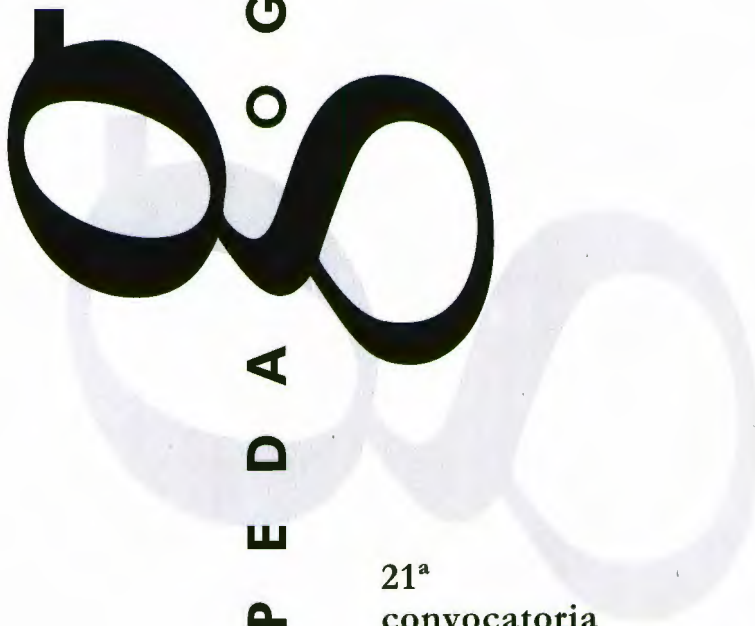
REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

2001

**67**

MAYO  
JUNIO

**P R E M I O P E D A G O G Í A**



**21<sup>a</sup>  
convocatoria**

La **Associació de Mestres Rosa Sensat**, en colaboración con el Ministerio de Educación y Cultura, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, el Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, Edicions 62 y Celeste Ediciones, convoca su **XXI Premio Rosa Sensat de Pedagogía**, para incentivar el trabajo innovador de aquellos profesionales de la educación que, individualmente o en grupo, y a partir de su práctica, contribuyen a la mejora de la calidad educativa y a la renovación pedagógica.

• • •

La fecha límite de recepción de originales será el **8 de octubre de 2001**.

El veredicto se hará público el mes de **diciembre de 2001**.

La dotación del premio es de un millón de pesetas, en concepto de derechos de autor.

**R O S A  
S E N  
S A T**

Associació  
de Mestres  
Rosa Sensat



Ministerio de Educación  
y Cultura  
Subdirección General  
de Formación del Profesorado



Generalitat  
de Catalunya  
Departament  
d'Ensenyament

**Edicions 62**



**CELESTE**

# Alerta

Ahora finaliza el período de aplicación de la LOGSE, un período en el cual era necesario realizar un esfuerzo de adecuación a la nueva realidad que la Ley exigía también en educación infantil. Un período en el que se ha trabajado tanto individual como colectivamente para cumplir con dignidad el compromiso que la Ley establecía. Un período en el cual educadores y maestros han realizado un importante esfuerzo de formación. Un período en el que se han producido ajustes en el campo laboral con pactos más que responsables entre sindicatos y patronal del sector que han permitido avanzar en sintonía con lo que planteaba la Ley.

Un período en el cual ha habido una acción de gobierno desigual en el conjunto del Estado. En buena medida, un período marcado por el proceso de transferencias en educación y caracterizado por un desarrollo asimétrico en educación infantil.

Un período en el cual, casi la totalidad de niñas y niños de 3 a 6 años han sido escolarizados, en una escuela infantil de segundo ciclo que en demasiados aspectos se asemeja a la escuela primaria, con lo que esto conlleva de negativo para la pedagogía que demandan estas edades. Un período en el que la subvención del 3 - 6 de la escuela privada ha consolidado e incluso profundizado la doble red en algunas Comunidades Autónomas.

Un período caracterizado por la timidez o la congelación de la oferta del primer ciclo de infantil, un ciclo en el que la demanda sigue en esta época del año, durante el proceso de matriculación, recordando o demostrando que la Ley está muy lejos de ser cumplida, que la oferta para los más pequeños incluso ha disminuido en algunos lugares.

Y ahora, según parece, además de la frustración que se ha generado entre tantos profesionales por la falta de una política acorde con la LOGSE, a causa de la reiterada incomprensión hacia las criaturas de estas edades, con su extraordinario po-

tencial si les dejamos ser lo que son, y con la excusa de conciliar necesidades familiares y laborales, en algunas Comunidades ahora descubren que no han hecho lo que debían durante estos años y se proponen subsanar la falta de acción de gobierno con reglamentaciones nuevas, con nuevos decretos, que a la vez que dilatan el período de aplicación de la Ley contribuyen a desvirtuarla.

Se trata pues de estar atentos, de no dejarse seducir con las falsas modernidades de los que creen haber descubierto algo novedoso, y no son otra cosa que propuestas que se asemejan más a las surgidas en el siglo XIX, o incluso en algunos países en el XVIII, peopuestas que hoy resultan trasnochadas y vergonzosas, tales como el proponer la creación de guarderías de empresa, olvidando el derecho de toda niña y todo niño a la educación desde su nacimiento, que la sociedad actual demanda, y olvidando lo que la Ley dispone "por razones de protección a la infancia". Por todo ello consideramos que es imprescindible estar alerta.

<b>Página abierta</b>	<b>El gallo Jacinto</b>	Lola Azparren	<b>2</b>
<b>Educación de 0 a 6 años</b>	<b>Espacio y equipamiento</b>	Claus Jensen	<b>3</b>
<b>Escuela 0-3</b>	<b>Historia de una integración</b>	Laura Méndez	<b>11</b>
	<b>El miedo a sentirse juzgado</b>	Equipo de maestras de El Tricicle	<b>16</b>
<b>Buenas ideas</b>	<b>Escuchar a la infancia: Anécdotas recogidas en Euskadi</b>	Izaskun Madariaga	<b>19</b>
<b>Escuela 3-6</b>	<b>Un libro</b>	Teresa Ribas	<b>20</b>
	<b>La lectura</b>	Isabel Solé	<b>23</b>
<b>Ayer en educación infantil</b>	<b>Los hombres que trabajan en las escuelas infantiles de Murcia</b>	Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer	<b>27</b>
<b>Infancia y sociedad</b>	<b>Un, dos, tres, Castilla-La Mancha otra vez</b>	Isabel Piqueras	<b>28</b>
	<b>Las mujeres y los niños</b>	María J. De la Vega	<b>32</b>
<b>Infancia y salud</b>	<b>Alimentación de uno a seis años</b>	Personal de cocina del Patronato Municipal de Granada	<b>36</b>
	<b>La sonrisa</b>	José Antonio González	<b>39</b>
<b>Érase una vez</b>	<b>Un cuento brasileño: El tío Bernabé</b>		<b>41</b>
<b>Informaciones</b>			<b>44</b>
<b>Libros al alcance de los niños</b>			<b>46</b>
<b>Ojeada a revistas</b>			<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>47</b>

sumario

# El gallo Jacinto

La autora de estas líneas hace alusión a la satisfactoria experiencia de la lectura compartida de un buen libro infantil entre un adulto y un pequeño. Su testimonio es una invitación a disfrutar de estos momentos de relación personal y placer estético tan privilegiados.

Lola Azparren

Cuando este álbum cayó en mis manos lo miré con mi hijo de dos años. Conocía otros cuentos de Ricardo Alcántara, alguno ilustrado también por Chiara Carrer.

La imagen de Jacinto, ya desde la portada, destila poesía.

Y lo mismo ocurre en el interior con el resto de los animales y con la profesora, Doña Margarita. Los personajes inspiran ternura, se nos muestran llenos de humanidad, y perfectamente integrados en un entorno colorista y jugueton. Por eso, conforme iba leyendo el

cuento sentía la perfecta interacción que, a mi modo de ver, existe entre el trabajo plástico y la historia narrada.

En *El gallo Jacinto* no hay buenos ni malos, hay personas. Ricardo Alcántara nos lo va desvelando a medida que transcurre la historia, con un lenguaje preciso y musical que redondea Chiara Carrer gracias a un despliegue de delicados colores, mezclando sabiamente papel y pintura, remarcando de forma contundente los contornos.

Desde que este regalo nos llegó, mi hijo me pide con frecuencia que veamos el cuento del gallo Jacinto y yo acepto encantada, siempre lo cojo con gusto.

Extraído de la revista *Calco. Boletín de Información*, núm. 3, enero 2000, Pamplona.

Reseña: Ricardo Alcántara, Chiara Carrer: *El gallo Jacinto*, León, Everest, 1999.

A Jacinto, el gallo, lo que más le gustaba era cantar.

Durante la mañana, por la tarde, entrada la noche... se escuchaban por toda la granja sus desafinados kikirikis.

Lo peor era que Jacinto cantaba muy mal.

Sus compañeros no sabían dónde meterse para no escuchar los horribles sonidos. Desesperados, un día se reunieron y decidieron silenciar al ruidoso gallo. Lo atraparon y le cerraron el pico.

Al principio se mostraron encantados pero, poco a poco, tanto silencio les iba llenando de tristeza.

Los animales de la granja volvieron a reunirse y acordaron contratar una profesora de canto para Jacinto.

La elegida fue Doña. Margarita que era muy gorda, muy simpática y muy sabia...



# Espacio y equipamiento

Al visitar una escuela en la que no habíamos estado nunca, rápidamente nos hacemos una idea de ella. Los primeros cinco minutos permanecen como una sensación en nuestro cuerpo. Si se trata de una impresión positiva, seguimos adelante, y esperamos encontrar en la escuela aún más experiencias positivas. En cambio, en el caso de una impresión negativa es posible que, inconscientemente, sólo busquemos su confirmación.

Esto también sucede cuando entramos por primera vez en la casa de unos nuevos amigos, o cuando entramos en un bar nuevo... En un primer momento, nos hacemos una idea del espacio a través del cuerpo, con todos los sentidos. Y hasta un poco más tarde no utilizamos la cabeza para entender si la sensación ha sido positiva o negativa. La experiencia toma color con la cantidad de información que nos asalta cuando abrimos la puerta.

**A pesar de que hoy en día se comparte la idea de que el espacio y el equipamiento no son neutros, pocas veces nos detenemos a reflexionar sobre ello. Contra la inercia, hay que buscar herramientas que nos ayuden a volver al primer día, aquel en que todo es nuevo y en el que las sensaciones entran sin ideas preconcebidas. Los ojos nuevos detectan interrogantes, buscan dónde están las cosas, perciben sensaciones que la práctica diaria diluye. Para reencontrarlos y abrir el debate, el autor observa la cultura escolar a partir de parejas de antónimos como: masculinidad/feminidad, seguridad/reto, casa/escuela, público/privado, rígido/flexible... Es necesario equilibrar y examinar regularmente estos conceptos con mirada crítica.**

Claus Jensen

En una visita a una escuela, el color de la pared, el grado de limpieza, las fotografías y los dibujos colgados, la colocación de los juguetes, etc., son fragmentos que en cuestión de segundos se unen en una impresión general que confirma o desmiente lo que dicen las personas que hay allí. Si consiguiésemos que el visitante expresase con toda sinceridad lo que le ha sorprendido, tanto las pequeñas cosas como las más importantes, durante la primera visita, el personal dispondría de una información muy valiosa. Pero desgraciadamente los visitantes acostumbran a ser tan educados que se abstienen de hacer cualquier comentario sobre lo que han observado y sobre lo que les ha impactado.

Una vez nos hemos acostumbrado a acudir a una escuela cada día, como padres o como trabajadores, la primera impresión que nos habíamos formado se va borrando gradualmente y hasta puede suceder que nos sea difícil de recordar. Poco a poco, todo nos va pareciendo natural. El hecho de dar marcha atrás, es decir, de volver a pensar en lo que hemos visto para recordarlo y sorprendernos de nuevo ante las condiciones físicas y la organización del espacio, nos resulta mucho más difícil. En esta situación se hace necesario recurrir a la mente y a otros métodos. Pero igualmente se convierte en un recorrido interesante que provoca nuevas ideas sobre cómo se han de construir los edificios para los niños y las niñas, y cómo tenemos que equiparlos.

Una escuela acostumbra a tener una historia propia, con un gran número de personas —niños, padres y trabajadores— que de una manera u otra, en el día a día, han impreso en ella su sello. Una parte de esta historia se

*La primera vez que se visita una escuela, se tienen todos los sentidos bien abiertos. Los primeros cinco minutos quedan impresos como una sensación en el cuerpo.*

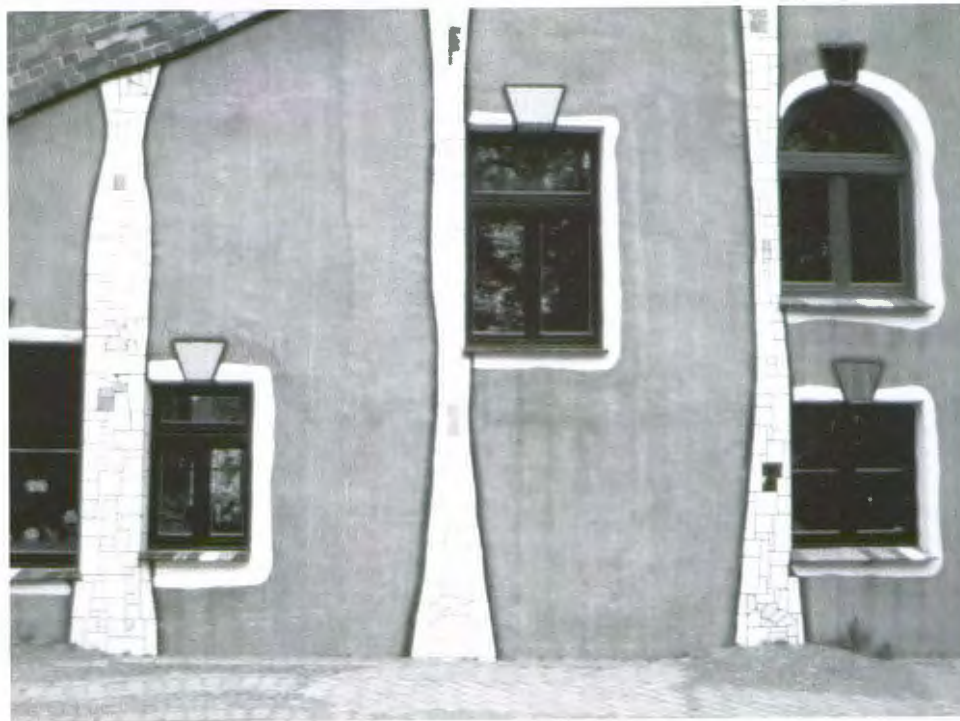
conoce, y hasta puede haber sido registrada por escrito, mientras que hay otros asuntos que simplemente han quedado impresos en la práctica diaria. El hecho de ocuparse de las condiciones físicas es un proyecto concreto y al mismo tiempo abstracto. Los edificios ya existen, las mesas y sillas también están y han sido colocadas de una manera determinada, pero ¿por qué precisamente de esa manera?

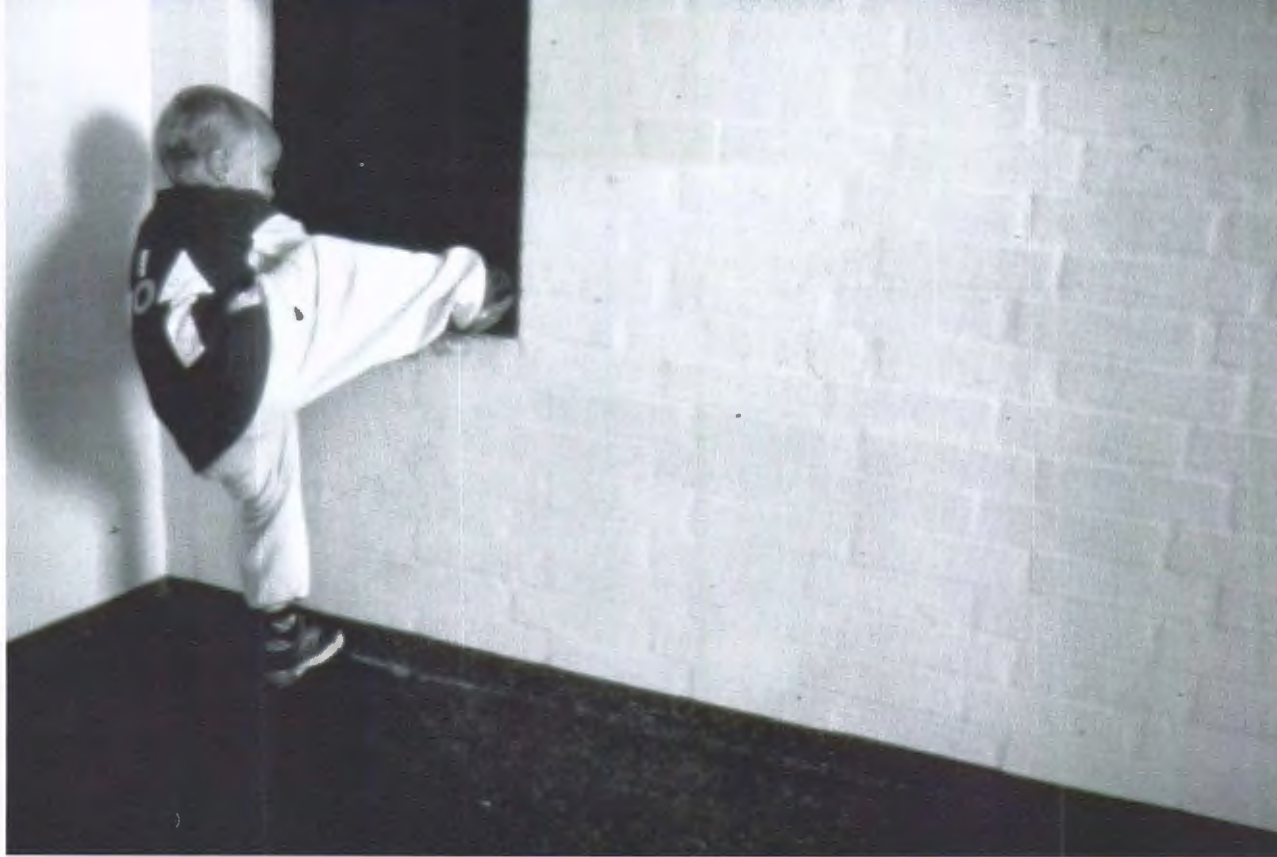
Podemos servirnos del juego del Mikado para dar una imagen de la complejidad de las condiciones físicas y del día a día de las escuelas. Los palillos, una vez se han tirado, forman un montón artificial, del que es muy difícil, por no decir imposible, sacar uno sin que el resto se mueva. Del mismo modo, si movemos algún elemento del día a día de la escuela, es fácil que se resientan otros rincones de ella que se ven afectados indirectamente.

La imagen del juego del Mikado es aplicable al estudio de las condiciones físicas de la escuela. Cada uno de los palillos puede compararse a un balancín, en el que la contraposición de dos conceptos ha de equilibrarse con argumentos hasta llegar a una cierta forma de equilibrio, aunque éste sólo sea provisional.

Cualquier cultura—incluida la cultura de la escuela— puede considerarse como un ejercicio de equilibrio entre diferentes contraposiciones. Todo el mundo conoce las discusiones y los debates sobre qué es femenino y qué es masculino, y resulta evidente que los argumentos que se utilizaban cincuenta años atrás hoy ya no funcionan. Pero a pesar de que la comprensión de las diferencias entre los dos sexos ahora se halla más matizada que antes, la contraposición masculino/femenino todavía puede provocar discusiones.

En la escuela se trabaja con actitudes y sensibilidades nuevas, y se toman iniciativas para encontrar nuevos caminos en lo que respecta a la





*En las escuelas donde se ha trabajado con la pareja de antónimos seguridad/reto, acostumbra a surgir la necesidad de experimentar para crear un ambiente que contenga nuevos retos.*

los niños y niñas. ¿Las condiciones físicas y el equipamiento secundan la diferencia, se intenta trabajar en contra de la diferenciación, o se intenta ignorarla?

El antagonismo masculino/femenino es sólo uno más entre los muchos que podrían establecerse y servir como punto de partida de estudios y debates. Cada uno de ellos puede plantearse buscando inspiración en el debate pedagógico o bien en otras disciplinas teóricas totalmente distintas. Durante siglos, una de las relaciones

cooperación con las familias. Dado que hoy consideramos a los padres como una parte mucho más activa en la educación, quizá tendríamos que ajustar esta cooperación a los nuevos tiempos. El de la división del trabajo entre los dos sexos dentro de la familia podría, por ejemplo, ser un tema de debate en alguna de las reuniones con las familias.

El objetivo de este artículo es doble: las condiciones físicas y evitar que se abra un debate profundo sobre las diferencias entre los sexos. Por lo tanto, es necesario establecer un puente que nos lleve de vuelta a este tema. En el ejemplo de la contraposición masculino/femenino, los debates se llevarán a cabo, naturalmente, durante las reuniones de los educadores y las familias, pero también se podría dar una vuelta por las diversas estancias de escuela y buscar cómo escenificar en ellas el equilibrio entre lo masculino y lo femenino. A la vuelta siguiente, el punto de vista podría ser el de la evaluación del medio físico a partir de la pareja de contraposiciones niños/niñas. Las primeras evaluaciones podrían combinarse eventualmente con observaciones sobre qué uso hacen de las estancias

antagónicas más significativas en el campo de la arquitectura ha sido la de la relación amo-huésped. Ya a partir de la primera visita, el amo quiere hacer notar su importancia y su peso ante el huésped o invitado. Uno de los mejores elementos que pueden servir para escenificar esta relación son las escaleras. Cuanto más largas, mejor. Cuando, finalmente, el invitado, jadeando y cubierto de sudor, se acerca al final de las escaleras, queda establecida una gran parte del equilibrio psíquico. Las escaleras no han sido hechas para establecer una relación de igualdad. Este mismo esquema lo encontramos también en una larga serie de edificios oficiales del Estado, entre los que —sobre todo en los juzgados— se establece de una manera clara la relación de poder. Raras veces las escuelas se presentan con una muestra de poder tan evidente respecto a sus invitados o visitantes, pero también contienen manifestaciones de dicho poder. ¿Qué señales emite nuestra escuela a las personas que la visitan? ¿Qué es lo que queremos mostrar? ¿Poder, confianza, sentido del humor, creatividad, o tal vez discreción?

*Se ofrece la posibilidad de que los espacios aporten experiencias diferentes.*

Otra pareja de antónimos podría ser la de seguridad/reto. La seguridad se considera como uno de los elementos más importantes en una buena escuela. Hasta podría decirse que constituye el punto de partida. La seguridad no es un valor fijo, no es nada concreto. Hay mucha psicología asociada con la seguridad, pero dejemos esta cuestión a un lado y veamos qué se escenifica –en concreto, en lo que se refiere a la parte física– para crear un ambiente seguro. Este, naturalmente, cambia de una escuela a otra. Tú misma puedes probar a pasearte por tu escuela con las gafas de la seguridad puestas. Aquí me limitaré a citar un par de ejemplos que la mayoría de las escuelas europeas pueden reconocer, es decir: el de las clases y el de la valla alrededor de la escuela.

El hecho de que las escuelas de educación infantil casi siempre estén organizadas en tres o cuatro grupos de aproximadamente veinte pequeños cada uno es algo tan normal que pocas veces nos preguntamos por qué es así. Es así y punto, y si hay alguien que todavía sigue preguntando por qué, el de la seguridad será uno de los primeros argumentos que se esgrimirán. No obstante, es muy interesante cuestionarse las circunstancias más evidentes.

En pedagogía, la seguridad no puede diluirse porque exigimos más cosas de ella. Es necesario que cada día haya más retos para los pequeños, que haya la posibilidad de poner a prueba los límites, que haya suficiente espacio para que puedan dar volteretas, puedan trepar, que haya espacio para correr, para jugar y que haya actividades que comporten un reto. Volved a dar una vuelta por la escuela y observad las condiciones físicas, pero esta vez para ver qué zonas comportan un reto para los niños y las niñas.

En las escuelas donde durante un cierto tiempo se ha trabajado con la pareja de antónimos seguridad/reto, suele surgir la necesidad de experimentar más con el equipamiento y la organización a fin de crear un ambiente que contenga más retos para los pequeños. En un primer momento es



posible que tan sólo se trate de ofrecerles la posibilidad de abandonar su grupo y de visitar otros. Cuando se hace evidente que los pequeños no muestran ningún tipo de inseguridad ante esta situación, es natural dar otro paso, que podría consistir en equipar los espacios de una manera diferente para que la escuela en su totalidad pueda ofrecer más posibilidades de actividades que entrañen un reto.

Una de las consecuencias de este movimiento ha sido la de que en Dinamarca, en una serie de escuelas relativamente nuevas, se haya experimentado más con el emplazamiento y la expresión de las estancias. Ya no se considera una cualidad el hecho de que haya tres o cuatro espacios de grupo idénticos, sino que se ofrece la posibilidad de que los espacios aporten experiencias distintas en lo referente a sus dimensiones, la elección de materiales, la acústica, etc. Para los pequeños, y también para los educadores, este hecho comporta nuevos retos. Por ejemplo, el personal, cuando los pequeños disponen de la posibilidad de utilizar toda la casa, ha de colaborar de una manera totalmente diferente. ¡Y al menos durante un tiempo este hecho puede llegar a provocar una cierta inseguridad!





*En unos taburetes sólidos, que no se vuelquen, los niños y las niñas pueden sentarse, pero también los pueden utilizar para crear estructuras donde hacer equilibrios.*

En la mayoría de los casos, el objetivo no es crear una nueva escuela, sino desafiar las condiciones existentes. Hasta los cambios más pequeños pueden suscitar nuevos retos y experiencias. Cambiando tan sólo algunas normas puede crearse más vida y espacio para utilizar el cuerpo. A los pequeños les gusta mucho trepar y hacer equilibrios, cosas que muchas veces se prohíben o, mejor dicho, se impiden mediante normas y reglamentos. Por ejemplo, es sensato invertir en la compra de unos taburetes buenos y sólidos que no se vuelquen fácilmente. Los pequeños pueden sentarse en ellos, pero también pueden utilizarlos para crear estructuras donde hacer equilibrios, y que por tanto entrañen un reto. Si les dejamos hacerlo. O también se puede instalar un muro para que puedan trepar por él —en el exterior o en el interior—, que sirva para desafiar al vértigo.

Con ocasión de una estancia en Brasil visité una escuela en São Paulo. En ella encontré el mismo modelo de clases en hilera que ya conocemos en las escuelas europeas. Cuando entré en una de las estancias me sorprendí enormemente. No había nada, absolutamente nada, excepto unas

mesas y unas sillas. El resto del mobiliario se había colocado en estantes a un metro y medio del suelo, donde era imposible que los pequeños pudieran llegar. Superada la sorpresa inicial —y mi reacción negativa—, pregunté que por qué lo habían dispuesto todo de aquel modo, ya que era indudable que ello comportaba una gran dificultad tanto para los peueños como para los maestros. La explicación resultó ser muy interesante. La razón por la que los juguetes y el resto de materiales estaban colocados en un lugar inaccesible era precisamente la de la seguridad; la seguridad era el argumento principal de todo ello. ¡Con aquella colocación no había demasiadas posibilidades de que los pequeños se hicieran daño! Es posible que esa escuela represente un extremo en el equilibrio entre la seguridad y el reto, pero desgraciadamente no se trata de un caso excepcional. He visto escuelas muy parecidas en Europa, y mi impresión es que muchas podrían beneficiarse del hecho de reconsiderar los motivos relativos al equilibrio entre estos dos polos: seguridad y reto.

Otra expresión muy sólida de la relación entre la seguridad y el reto se puede ver en cuanto se llega a la escuela: la valla. Una vuelta por las escuelas europeas suscita la pregunta siguiente: ¿la puerta de la valla es la entrada a una cárcel o a un oasis? En nuestra sociedad moderna ya no se ve a niños y niñas en las calles: los coches les han ganado la partida. Las vallas son cada vez más altas y, por tanto, si no queremos que la escuela se convierta en una fortaleza, habrá que hacer algo en contra de esta tendencia. El contacto y la apertura al mundo representan un peligro, pero también constituyen un reto acerca del que, en mi opinión, tendríamos que discutir para que las instituciones no se conviertan en prisiones. Es necesario experimentar para que las fronteras entre estas dos esferas sean más difusas. Si bien es cierto que en cada caso hay unas grandes diferencias en cuanto a las posibilidades, la frontera puede moverse en muchas ocasiones.

*La valla baja da una sensación de mucha más amplitud. Debajo, una antigua fotografía de cunas con barrotes. Hoy el ambiente ideal ha cambiado radicalmente.*

Puede tratarse de una ventana colocada a una altura que permita que los niños puedan ver a los padres cuando llegan o decirles adiós con la mano cuando se van por la mañana. La ventana es al mismo tiempo una posibilidad de seguir la vida que transcurre fuera de la escuela. En una escuela han elegido colocar una valla baja alrededor del área de juego, a pesar de que la escuela está ubicada en una calle de mucho tránsito. La valla baja ofrece mucha más sensación de amplitud y apertura y refuerza el contacto informal entre la escuela y el mundo que la rodea.

A menudo la puerta y la altura de la valla forman parte de la gran cantidad de tradiciones que nunca se cuestionan y que simplemente se hallan enquistadas en la cultura. A veces, puede ser muy difícil descubrir las motivaciones subyacentes, pero hay que encontrar caminos nuevos para que el mundo de la infancia sea algo más que un gueto. Da que pensar el hecho de que, en Noruega, las vallas de las escuelas acostumbran a tener una altura de 50 cm, mientras que las de los países europeos meridionales con frecuencia miden hasta dos metros de altura. ¿Cómo se explica esta diferencia?

Tiene que haber diferencia entre la manera de equipar el hogar y la manera de equipar las escuelas, pero el hecho de realizar un estudio sobre las diferencias y las similitudes entre estos dos ámbitos puede servir de estímulo para introducir cambios. Los debates que se han llevado a cabo acerca de la pareja de antónimos ambiente en el hogar/ambiente en la escuela 0-3 han motivado muchos cambios concretos en las escuelas danesas.

La fotografía de las cunas con barrotes es antigua, proviene de un informe danés de 1954. Hoy en día este ambiente se halla muy lejos del ideal de una escuela 0-3. El concepto de lo que es importante para los pequeños ha cambiado radicalmente. Somos conscientes de que los pequeños, ya desde el nacimiento, son capaces de comunicarse con el entorno, con los padres y, sobre todo, con los otros niños. El ambiente





*¿Qué señales emite vuestra escuela  
a las personas que la visitan?*

que crean las cunas con barrotes no puede estimular esta clase de necesidades y es evidente que en él son otros los valores que tienen una expresión física. La limpieza y la regularidad eran los factores más importantes en lo concerniente al cuidado de los pequeños, y eso, naturalmente, era decisivo, tanto para la estructura diaria como para el equipamiento del espacio. Para la mayoría de educadores, ese equipamiento era completamente *natural*, aunque visto desde la perspectiva actual el personal encargado de la limpieza era el que gozaba de las mejores ventajas que ofrecía ese ambiente tan cuidado y limpio.

Así, el ambiente de la casa se convirtió en fuente de inspiración para cambios del ambiente en la escuela 0-3. Con las mantas o los colchones en el suelo, los pequeños conseguían un radio de acción mucho más amplio. Por su parte, los educadores pasaron a estar con ellos en el suelo, donde podía tener lugar otra clase de contacto entre el pequeño y el adulto. Más tarde, un gran número de escuelas se han equipado con mesas y sillas cuya altura corresponde a la de los adultos, lo cual constituye una buena combinación, especialmente para los educadores, ya que puede llegar a ser algo muy duro tener que estar en el suelo durante demasiado rato.

El sofá también ha entrado en las escuelas 0-3, a pesar de que al principio podía provocar una cierta inseguridad. Los educadores hasta tenían miedo de que la gente dijera que eran unos vagos si estaban sentados en el sofá cuando llegaban los padres. Pero en la mayoría de casos se demostró que este miedo no tenía ningún fundamento.

De todas maneras, el sofá no es decisivo, sino que lo importante son las ganas y el interés que se tiene por desafiar el pensamiento institucional, lo que queda plasmado en la manera como equipamos y construimos las escuelas.



Este artículo me ha dado la posibilidad de insinuar algunas de las discusiones que pueden surgir cuando contemplamos la cultura escolar como parejas de antónimos que es necesario equilibrar y que regularmente se deben examinar con ojos críticos.

A partir del ambiente de nuestras escuelas, pueden establecerse diferentes parejas de antónimos que adquieren sentido cuando abren nuevos puntos de vista y nuevas posibilidades. Por ejemplo, ¿cómo podemos motivar el ambiente en las escuelas a partir de la pareja estable/mutable? ¿Puede ser posible que los niños y niñas creen y recreen el ambiente de su escuela de un modo mucho más amplio que ahora?

Hoy, los niños están con otros niños durante muchas horas. A menudo les es difícil encontrar un rincón o una estancia donde estar solos o en compañía de muy pocas personas. ¿Cómo es el equilibrio entre el «espacio individual» y el «espacio colectivo» en las escuelas? ¿Los pequeños o grandes cambios pueden crear un mejor equilibrio?

En pocas décadas, a la infancia se la ha trasladado de la calle a las escuelas. Es necesario que revisemos las concepciones que tenemos sobre los niños y las niñas como base del espacio y el equipamiento de las escuelas para los más pequeños, porque todavía queda mucho trabajo por hacer. Espero que este artículo haya contribuido a despertar las ganas de ponernos manos a la obra. ■

# Historia de una integración

**A través de estas páginas hemos querido contar una historia que es reflejo de muchas otras que ocurren a diario en nuestras escuelas infantiles. Es la historia de Manu, un niño paralítico cerebral, y de su primer año en la escuela. Es el relato de un esfuerzo compartido para hacer realidad la integración de todos los niños y las niñas.**

Manu lleva dos años con nosotros. En el mes de septiembre de 1998, vino por vez primera a la escuela infantil El Caracol, integrada en la red pública de centros de primer ciclo de educación infantil y situada en la zona sureste de Madrid. Manu es un niño que sufre parálisis cerebral desde su nacimiento, lo que le provoca gran espasticidad en los miembros inferiores y una hemiparexia derecha, que le reduce bastante la movilidad de sus extremidades. Cuando llegó a la escuela no podía andar ni permanecer sentado sin apoyo, y tenía mucha dificultad para manejar sus manos, sobre todo la derecha. Se desplazaba arrastrándose, con la ayuda del brazo izquierdo, mientras mantenía el otro debajo de su cuerpo. Podía coger objetos y algún juguete con ambas manos, pero debido a las dificultades que hemos mencionado, la prensión con su mano derecha era muy débil, lo que provocaba un uso casi exclusivo de su mano izquierda. Apenas emitía sonidos, nos miraba a todos y a todo con unos ojos vivos y muy expresivos. Sin duda, en esos momentos, su mirada era su principal instrumento para relacionarse con el entorno.

A finales del curso 97-98, durante el claustro conjunto del Equipo de Atención Temprana (E.A.T.) y la escuela dedicado a las previsiones de escolarización de pequeños con necesidades educativas especiales, Manu fue presentado al equipo educativo.

**Laura Méndez**

Mientras íbamos leyendo y comentando el informe psicopedagógico, surgían en nosotros dudas, miedos, e inseguridades, mezcladas con ilusión y ganas de ayudarle a crecer en el mejor de los ambientes posibles. La tarea no iba a ser fácil se trataba de integrar a un niño con muchas dificultades para moverse en un grupo donde el movimiento iba a ser la principal actividad. Ante esta realidad, nos planteábamos preguntas y nos surgían dudas como éstas: ¿Es bueno ofrecerle un entorno donde todos los niños se mueven libremente y de forma autónoma? ¿Será bueno para él realizar determinados movimientos? ¿Le dolerá? ¿Qué actividades podrá hacer? ¿Cómo podremos cogerle? ¿Podrá jugar con los juguetes y objetos que hay en las estancias?... Tendríamos que esperar hasta setiembre para empezar a darnos algunas respuestas.

**Los comienzos**

Cuando Manu se incorporó a la escuela y de acuerdo con la valoración realizada por el E.A.T., se le escolarizó en el grupo de 1-2 años, un año por debajo de su edad cronológica. En este primer momento, lo que más nos preocupaba a todos era su adaptación al nuevo entorno, ya que era su *primera salida* fuera de casa. Queríamos que estuviese contento y se sintiera seguro y confiado; para lograrlo, había que ofrecerle un ambiente cálido y afectivo, en el que se le transmitiera confianza en sus posibilidades al tiempo que se le ofrecían las ayudas necesarias para incorporarse y participar de la forma más activa posible en la vida del grupo.

Con este fin se tomaron algunas decisiones:

- Su educadora sería referente constante durante toda la jornada escolar.
- En el caso de estar dos adultos en el espacio de su grupo, se procuraría que fuese su educadora la que le ayudará en las actividades, sobre todo en las relacionadas con hábitos de alimentación, aseo o sueño.
- Sería siempre su educadora la que introduciría a Manu en nuevas actividades o le ayudaría en sus primeros intentos de manipulación de nuevos materiales.
- Su educadora sería el principal mediador entre la escuela y la familia, creando, desde el primer momento, una relación de mutua confianza.

Estas pautas se siguieron sobre todo al comienzo de curso. A medida que Manu fue adquiriendo mayor confianza, fue ampliando sus vínculos y relaciones con otros adultos.

### El espacio y los materiales

Lograr una buena relación con su educadora fue un objetivo prioritario, pero no el único que nos preocupó durante este periodo. Si queríamos que se encontrara a gusto, tenía que sentirse partícipe de lo que se hacía en su grupo. Teníamos que posibilitarle la participación en las actividades, el manejo del material y de los juguetes, la exploración del espacio, y la relación con los otros pequeños. Con este fin, nos planteamos evaluar el espacio de su grupo fijándonos en dos aspectos principalmente: el espacio y los materiales. Del primero nos preocupaba su adecuación a la forma en que Manu se desplazaba. La estancia disponía de un amplio espacio con muebles bajos que separaban los diferentes espacios: el rincón del corro, marcado por una alfombra; un espacio amplio, dedicado al movimiento; una mesa en forma de herradura, para la comida, y un rincón frente a la ventana, para jugar con las construcciones, los coches, y los cacharritos.

Teniendo en cuenta estas características nos hicimos las siguientes preguntas:

- ¿El paso de un rincón a otro de la estancia era lo suficientemente diáfano para que Manu pudiera ir de uno a otro con facilidad?

- ¿Encontraba a su paso muchos obstáculos? ¿Las diferentes superficies con las que se encontraba (alfombras, suelo, colchonetas, etc.) le ofrecían mucha resistencia?
- ¿La distribución de los muebles separadores le obligaba a realizar giros y movimientos complicados para él?
- ¿La colocación de los juguetes y materiales permitía que Manu los alcanzara?
- ¿Podía asirlos y manipularlos? ¿El tipo y forma de agarre era adecuado para él?

Al tratarse de un grupo de 1-2 años, tanto el espacio como los materiales y juguetes estaban adaptados a niños gateadores y andadores primerizos, lo que facilitó y redujo mucho las modificaciones que tuvimos que hacer para responder a las necesidades de Manu. En cuanto al espacio, sólo tuvimos que tener cuidado con algunos picos y rebordes de los muebles bajos, ya que al arrastrarse podía golpearlos con ellos. Por otra parte, también revisamos los enchufes y fuentes de calor cercanas al suelo, ya que ambas cosas podían ser peligrosas. La distribución de los muebles y la división de espacios nos pareció adecuada, puesto que no entorpecía el movimiento de arrastre de Manu. En cuanto a los materiales, tampoco tuvimos que hacer grandes cambios. La mayoría de ellos estaban adaptados a sus posibilidades manipulativas, ya que eran juguetes y material didáctico pensados para manos *pequeñas e inexpertas*. Su manejo no precisaba una manipulación precisa, sus dimensiones eran adecuadas y la mayoría de ellos tenían asas o pivotes que facilitaba su agarre.

### En el corro

Una vez revisado el espacio y los materiales teníamos que ver si Manu podía participar de una forma activa en la vida del grupo. Pensando en las diferentes rutinas que se hacían a lo largo del día (corro, juegos libres o dirigidos, comida, aseo y sueño), nos dimos cuenta de que necesitaría sentarse en el suelo. Como ya hemos dicho tenía mucha dificultad para permanecer en esta posición sin apoyo, debido a su falta de control en el tronco. Si queríamos que participara en el corro, empezara a conocer a sus amigos y a cantar con ellos, teníamos que proporcionarle una ayuda que le

permitiera estar como los otros niños. Para ello y con la colaboración del ayudante de mantenimiento y control de la escuela se construyó un asiento de esquina, lo que supuso para Manu la posibilidad de estar con sus compañeros en el suelo y poder comunicarse con ellos a través del contacto visual y físico. La silla se colocaba frente a la educadora para así facilitar la imitación de gestos en las canciones y la comunicación entre ambos.

### En la comida



Una vez solucionado el asunto de su posición en el suelo, tan usual en esta etapa educativa, teníamos que ofrecerle una solución durante las comidas o actividades que se realizaban en la mesa, ya que las sillas que teníamos no eran adecuadas. Con este fin, el E.A.T. llevó a la escuela una silla adaptada a sus necesidades. Dado que su diseño no era muy atractivo, tuvimos que introducirla como *algo especial* y dejar que los otros niños se sentaran en ella, así evitamos que Manu lo viviera como algo extraño y la rechazara. El uso de esta silla permitió que se sintiera a gusto, ya que sentado en ella no se resbalaba y podía permanecer con el tronco derecho, lo que contribuyó a que todos nos sintiéramos más confiados y tranquilos ante posibles caídas. La seguridad de haberle proporcionado una postura adecuada nos permitió ocuparnos de otros aspectos como la introducción del sólido o el manejo de la cuchara. Respecto a esto último, pensamos que sería útil una cuchara adaptada que facilitara el giro de la muñeca de su mano izquierda. Lo que pensamos que podía ser una ayuda permanente resultó serlo sólo para un corto periodo de tiempo, ya que en cuanto adquirió más destreza en su manejo, él mismo prefirió usar la misma cuchara que el resto de sus compañeros, y adquirió cada vez más destreza en su uso, a pesar de sus dificultades manipulativas.

A lo largo del curso, Manu fue adquiriendo otras destrezas como limpiarse con el babero o aprender a masticar los alimentos. Al principio los tragaba enteros, por lo que había que darle trozos pequeños y triturados. Poco a poco, al igual que a otros niños de su grupo, le fue resultando menos costoso probar diferentes alimentos, aunque siempre teníamos que tener cuidado ante posibles atragantamientos.

### En el aseo

En relación a esta rutina nos preocupaban dos cosas, la participación activa de Manu en su aseo personal y las reacciones físicas (miedo, inseguridad o la aparición de espasmos) que pudiera provocar la postura y el lugar requerido durante el cambio de pañal, ya que tenía que permanecer tumbado en el cambiador, situado a una altura considerable del suelo. Respecto a la primera de ellas, lo más prioritario era conseguir que Manu pudiera mantener una postura que le permitiera acercarse al

*Tuvimos que introducir la silla como algo especial,  
y dejar que los otros se sentaran en ella,  
para que no la viera como algo extraño  
y la rechazara.*

lavabo e intentar frotarse las manos o lavarse la boca después de comer. Primero pensamos en que utilizara la silla postural, pero pronto nos dimos cuenta que, en un baño de dimensiones reducidas y compartido por los bebés, la silla ocupaba demasiado espacio e impedía la movilidad de los otros niños y de los educadores. Ante este impedimento, su educadora sugirió que sería ella su *silla* y le sentaría en sus piernas mientras le sujetaba el tronco. Con esta postura conseguimos que se sintiera seguro y pudiera lavarse las manos y jugar con el agua lo que, por cierto, resultó una actividad muy estimulante que facilitó la relajación de los músculos y la disminución de la espasticidad. Respecto a nuestra segunda preocupación, la postura durante el cambio y la altura del cambiador, adoptamos dos precauciones: Advertirle siempre que le cogíamos para subirle al cambiador, pues las *sorpresas* podían provocar espasmos y patrones posturales no deseados; ante la aparición de rigidez en las piernas y la imposibilidad de doblárselas para ponerle el pañal, le dábamos suaves masajes detrás de las rodillas, al tiempo que le subíamos suavemente las piernas.

#### En las actividades

Además del tiempo dedicado a estas rutinas, a lo largo del día ocurrían otras cosas: mirábamos cuentos, pintábamos, jugamos con las plastilina, hacíamos encajes... Como ya hemos dicho al referirnos al espacio y a los materiales que teníamos, sus formas y tamaños estaban, en su



mayoría,  
adaptados a  
las posibilida-  
des manipulativas



de Manu. Aun así sus problemas motores (manos espásticas, pinza palmar, puños cerrados, etc.) le provocaban algunas dificultades. Ante ellas, su educadora le ayudaba acercándole el material, poniéndoselo en la palma de la mano, llevándole la mano para realizar determinados movimientos, verbalizándole los pasos de la acción, simplificando su secuencia o suprimiendo alguno de ellos. Todas estas ayudas las ponía en práctica procurando darle más tiempo que a los otros niños, respetar sus preferencias de objetos y acciones y no elegir por él, incentivar su iniciativa con todas las formas posibles de comunicación, evitar suplirle y hacer por él la actividad, esperar a que pidiese ayuda, transmitirle, con una actitud paciente y positiva, confianza en sus propias capacidades.

Estas ayudas se irían suprimiendo a medida que Manu fuese adquiriendo más destreza, seguridad y confianza en el manejo de los objetos y juguetes.

### Para terminar

Aunque todos los aspectos hasta aquí comentados han jugado un papel importante, no puedo olvidar hacer mención de un aspecto que, aunque no se refleja en las programaciones, todos los que trabajamos con niños con necesidades educativas especiales sabemos que está en la base del éxito o el fracaso de la integración. Me refiero a la implicación del equipo educativo, a sus expectativas respecto al niño y a sus creencias sobre el papel de la educación en el desarrollo de estos niños.

Cuando Manu llegó a la escuela, el equipo era de nueva creación, compuesto, en su mayoría, por gente con muchas ganas de hacer cosas y trabajar *con* y *por* los niños. La aceptación no tuvo fisuras. Aunque su educadora iba a ser su compañera más cercana en esta aventura, toda la escuela, equipo educativo y personal de servicio, se implicó en el bienestar de Manu y en su adaptación al entorno escolar. Siempre confiaron en sus posibilidades, y trabajaron para superar con él las dificultades y problemas del día a día. Fruto de este quehacer son los avances y aprendizajes que hemos podido ver en su segundo año con nosotros, pero ésa ya es otra historia... ■

### Agradecimientos

Quien ha escrito estas páginas sólo ha sido un testigo privilegiado de esta historia, cuyos verdaderos protagonistas han sido: En primer lugar, Esther que fue su educadora durante este primer año; Ana, que ayudó y apoyó a este grupo, y, finalmente, el resto de los compañeros: Pili, Conchi, Yolanda y Jesús. Todos juntos hicieron posible que esta integración fuera un éxito.

### Bibliografía recomendada

- MÉNDEZ, L., MORENO, R. y RIPA, C. (1999): *Adaptaciones Curriculares en Educación Infantil*, Madrid, Narcea, (col. «Primeros Años»).
- GALLARDO, V. y SALVADOR, L. (1994): *Discapacidad Motórica. Aspectos evolutivos y educativos*, Málaga, Algibe.

# El miedo a sentirse juzgado

**Sufrían, se sentían inseguras y desazonadas cuando las filmaban en vídeo con los niños.**

**Después lo tenían que analizar con las compañeras, quienes las juzgarían. Pero a la hora de la verdad, como experiencia de formación en la escuela ha servido para iniciar un amplio debate, y, sobre todo, ha permitido mejorar la práctica diaria y la relación con los niños.**

«¡Buenos días a todos!», dice gritando la maestra al recibir a sus niños y niñas. Esto es algo que hace cada día con la intensidad y la efervescencia propias de alguien que vive su relación con los pequeños de un modo apasionado. «¿Cómo estáis hoy?», les pregunta, también en un tono impetuoso. Los abraza y les sonríe, mientras los pequeños le corresponden, algunos con prudencia y otros con la misma agitación que manifiesta ella. Nadie se atrevería a juzgar negativamente esta escena, ¿puede haber algo mejor que una educadora que se muestra muy afectuosa? De hecho, ella, la maestra, está convencida de que sus saluciones, llenas de entusiasmo, no pueden causar ningún daño, sino todo lo contrario.

Pero un día alguien le recuerda lo de aquel «que era tan dulce, tan dulce... que se lo comieron las moscas», y que del mismo modo como

sea verdad», piensa la maestra preocupada y con el corazón un poco encogido, ya que a ella nunca se le había pasado por la cabeza que su modo de actuar no fuera perfecto. «Quizá tendría que hablarles con más suavidad, más pausadamente», decide.

Lo que sí parece innegable es que no somos perfectas. Esto es algo que quien más y quien menos tenemos bien presente. Pero también parece indudable que no siempre somos capaces de darnos cuenta de los inconvenientes de algunas de nuestras intervenciones educativas, especialmente cuando tenemos la seguridad de que estamos actuando de la mejor de las maneras y con la mejor de las intenciones.

su dulzura cautiva y embelesa a sus niños, sus gritos, aunque sean de felicidad y alegría, los perturban y los aturden, y hasta los animan a gritar. «Quizá

**Equipo de maestras de El Tricicle**

Precisamente con esta finalidad, y a partir de una reunión de equipo en la que participaba nuestra asesora pedagógica, surgió la propuesta de filmar, con una cámara de vídeo, fragmentos de un día en la escuela, en los diferentes grupos y con las diferentes maestras, a fin de valorar aquellos aspectos de nuestras actuaciones que había que corregir, desde una perspectiva que favoreciera vernos desde fuera y no desde dentro.

Lo cierto es que, en un primer momento, la idea no fue demasiado bien acogida. En el interior de nuestras mentes, empezaron a convulsionarse toda una mezcla de sentimientos. Incertidumbre, desasosiego, angustia y miedo, un miedo inmenso a sentirse observado a través de un ojo de vidrio, frío e intransigente, que recogería sin contemplaciones nuestra manera de obrar. Y lo que era aún peor, después tendríamos que sufrir la presión de someternos al juicio de nuestra asesora y del resto de compañeras. A nadie le complace tener que escuchar que lo que está haciendo no es lo mejor, y



*Filmarnos para vernos desde fuera  
y no sólo desde dentro...*

mucho menos si ello procede de las personas con que compartimos nuestro trabajo diario.

Pero a pesar de todo decidimos que nos tendríamos que armar de valor y llevar a cabo la experiencia, porque estábamos plenamente convencidas de que, si nos contemplábamos en calidad de espectadoras, descubriríamos un sinfín de cosas nuevas sobre nosotras, y de que, sin lugar a dudas, podríamos mejorar nuestro trabajo diario tanto global como individualmente.

Pero antes nos teníamos que organizar. Una persona de la escuela, a la que los niños conocían bien (a fin de alterarlos lo menos posible) sería la encargada de filmarnos en diversos momentos del día. La función de esta persona no se limitaba tan sólo a recoger el ambiente durante unos quince minutos, sino que también tenía que intentar captar las máximas situaciones posibles para enriquecer los análisis posteriores. Además, tenía que mantenerse al margen: es decir, hacerse casi invisible.

A tal efecto, quienes integrábamos el equipo planificamos un horario que permitiera respetar

el funcionamiento habitual de cada grupo y que no modificara las actividades ni las rutinas previstas para cada día. Así, por ejemplo, en ningún momento interrumpimos los horarios de descanso por causa de la grabación. Tal como apuntábamos al principio, la filmación se llevó a cabo con una cámara de vídeo doméstica, fijada sobre un trípode, que se movía en una u otra dirección según el criterio de la persona que se ocupaba de ello.

Durante los espacios de filmación, la inseguridad de no acertar en lo que estábamos haciendo se convirtió en un elemento que, en algunos momentos, llegó a traicionarnos y hasta nos impulsó a comportarnos como no habíamos hecho antes. Al sentirnos observadas, nos vimos obligadas a tener que decidir cómo hacer algunas de las cosas que, diariamente, se llevan a cabo sin ningún tipo de dudas. Por ejemplo, supongamos que mientras filman al grupo de lactantes, que están jugando alrededor del cesto

de los tesoros, la maestra se da cuenta de que uno de ellos, Pol, tiene mocos, como sucede tan a menudo. La maestra lo mira y piensa que tiene que limpiarle la nariz. Pero al meterse la mano en el bolsillo para coger el pañuelo descubre con horror que no le queda ninguno limpio. En una situación normal, no dudaría. Se levantaría, iría a buscar más pañuelos y volvería para sonar a Pol. Pero ante una cámara (y ante el juicio posterior que no deja de torturarla), la maestra duda y no sabe qué es más juicioso, si permanecer sentada para no estorbar la dinámica del juego, o bien levantarse como hace habitualmente. A primera vista, esto puede parecerse exagerado, y hasta ridículo, pero lo cierto es que todas nos encontramos en situaciones muy parecidas.

Una vez finalizada la sesión, las maestras respiramos de nuevo. Todas nos sentíamos como si nos hubiéramos quitado un peso de encima, más serenas. Pero sólo provisionalmente, porque enseguida nos acordamos de que una parte de nosotras descansaba en aquella cinta que guardaría, en silencio, muchos interrogantes, interrogantes secretos que, tarde o temprano, tendríamos que compartir con alguien. «¿Habré actuado correctamente? ¿Estaré bien? ¿Lo habré hecho bien? ¿Habré estado por todo? ¿Qué pensarán de mí?» eran cuestiones que bailaban por nuestras mentes.

Parecíamos unas auténticas colegialas recién salidas de un examen. Todas repasábamos mentalmente aquel pequeño cortometraje para intentar adelantar un juicio inmediato.

Posteriormente, reproducimos dos cintas de vídeo: una para la asesora pedagógica de la escuela y otra que tenía que circular entre las diferentes maestras que integrábamos el equipo. Así,

cada una podría autoevaluarse mientras visionaba el fragmento correspondiente a su grupo.

En la siguiente reunión de equipo, y en presencia de la asesora, la filmación se pasó a todas sus componentes. En un principio, cada maestra expuso su juicio respecto a la dinámica de su grupo y a su propia actuación como maestra. La asesora no hizo públicas sus impresiones hasta el final, y, curiosamente, sus observaciones coincidieron enormemente con las diversas autocríticas de cada una de las maestras. En realidad, la esencia y la utilidad de este ejercicio reside en la suma de las valoraciones de todo el grupo, porque el verse desde una dimensión más externa y a través de los ojos de los demás es, indiscutiblemente, la mejor manera de corregir nuestros errores y valorar positivamente nuestros aciertos.

Así, del mismo modo como lo hizo la maestra a que nos referíamos en un principio, entendimos la importancia de dirigirnos a los pequeños en un tono más tranquilo y menos llamativo: nos propusimos no movernos tanto por la estancia (o al menos de una manera tan agitada) como lo habíamos hecho hasta entonces; nos dimos cuenta de que cuán estéril resulta conducirse artificialmente ante los demás, en detrimento de la naturalidad; decidimos esforzarnos en dejar de tener siempre prisa a fin de saborear, con calma, aquellos momentos de auténtica relación con los pequeños; en definitiva, nos atrevimos a ser mejores. Las maestras de El Tricicle aprendimos que nunca teníamos que tener miedo a descubrir que éramos imperfectas, porque ello equivaldría a tener miedo de aprender, y eso, en definitiva, es lo que intentamos hacer a cada instante con nuestros niños y niñas: que aprendan y crezcan sin miedo a equivocarse. ■



# Escuchar a la infancia:

## Anécdotas recogidas en Euskadi

### Una de Piaget: la teoría de los esquemas

Estaba cambiando el pañal a una niña de 7 meses, Udane. Ella tumbada sacudía un palo de madera de la misma manera que sabía sacudir un sonajero y provocar el sonido, pero claro, el palo no sonaba.

En una de éstas y como consecuencia del fuerte impulso que le dio a su brazo, golpeó por casualidad la mesa de cambio y, ¡oh, maravilla!, el palo sonó.

Lo de maravilla lo digo yo interpretando la expresión de sus ojos que manifestaron claramente que se había dado cuenta de lo ocurrido. Y tanto que se dio cuenta. A partir de ese momento repitió la operación con gran gozo y de paso registró en su cabecita que por lo menos ya había dos maneras diferentes de producir sonidos.

### Otra muy distinta: Sorpresas de bebé

Ainhoa, una niña de 4 meses y 20 días, está tumbada al lado del espejo. Las dos nos estamos comunicando a través de él, y yo estoy ofreciéndole un juguete, pero Ainhoa ni se inmuta, sigue sonriéndome como si el juguete no existiera.

Al rato lo hago sonar para que lo mire, gira la cabeza y se aferra a él como se aferran los bebés de esta edad, con las dos manos a la vez. Lo que ya no pensaba que hicieran los bebés de esta edad era diferenciar lo reflejado y lo real. ¿Sorpresas de bebé?

### Lectores precoces del grupo de dos a tres años

Primera: Andoni, cuyo abuelo tiene una gasolinera, está hojeando una revista, se encuentra con un anagrama de Repsol y salta todo gozoso: ¡Mira! Aquí pone (y lo puntea con el dedo) ga-so-li-ne-ra.

Segunda: Salimos un día de paseo y nos topamos con una furgoneta de Matutano. Irati, que también sabía leer nos dice como si hubiera descubierto el mundo: ¿Sabéis lo que pone ahí? Ahí pone pa-ta-ta.

*Izaskun Madariaga*

Escuela Infantil Iturburu, Oiartzun



# Un libro

**Con los niños y niñas del grupo de tres años he llevado a cabo, a lo largo del curso, una actividad incitante y participativa, que ha consistido en iniciar una narración muy sencilla y desarrollarla a partir de las propuestas de los pequeños.**

**Teresa Ribas**

—Érase una vez un pollito...

—¡Teresa está explicando un cuento!

Algunos van a sentarse en la biblioteca, que es lugar donde habitualmente la maestra explica los cuentos; sin embargo, hoy es diferente, nos quedamos en las sillas.

—Escuchadme bien: Érase una vez un pollito que tenía muchos amigos. Todos juntos iban al campo a jugar y a buscar lombrices para comer. Al pollito le gustaba mirarlo todo, pero, a veces, se distraía y, cuando se distraía, no veía las piedras ni los árboles. ¡Y pataplás, al suelo! Era un pollito muy distraído. Un día, no vio que en el suelo había un agujero y...

—Se cayó por el agujero —añade Anna Belén, con voz temblorosa.

—No, se cayó al suelo —dice Andreu— y se hizo sangre.

—Se cayó al suelo, por el agujero —replica Anna Belén.

negro y muy profundo. ¡Pobre pollito! ¿Qué creéis que hizo el pollito? Se cayó dentro del agujero y cuando estaba dentro no podía salir. ¿Qué hizo entonces?

—No podía salir.

—Lloraba —dice Joan.

—Lloraba mucho —añade Andreu.

Tània también quiere dar su opinión, pero no le sale la voz...

—Cuando el pollito se cayó, sus amigos lo vieron y le preguntaron: ¿Te has hecho daño?

—¿Te has hecho daño? No llores.

—Sus amigos lo salvaron —murmura alguien.

—Sus amigos pensaron qué podrían hacer para salvarlo. ¿Cómo lo salvaron?

—Mi papá tiene mucha fuerza —comenta Ramon.

—Sí, sí, el pollito se cayó dentro del agujero; era un agujero muy pero que muy profundo. Era un agujero

—¿Qué podrían hacer los amigos del pollito para sacarlo del agujero?

Fèlix mira el cordel del tendedero de donde cuelgan dibujos y pinturas, y dice:

—¡Con una cuerda! ¡Que se agarre a una cuerda!

—Sí, sí, y yo tiro de la cuerda —continúa Gerard, que siempre quiere ser el más forzado.

—¿Eres tú el que tiene que tirar de la cuerda o los pollitos amigos?

—Los pollitos; los pollitos han estado pensando mucho.

—Y así lo hicieron; sus amigos fueron a buscar una cuerda, el pollito se agarró muy fuerte y los otros tiraron de ella. Y tiraron, tiraron hasta que el pollito salió. El pollito estaba muy contento y sus amigos también. Desde aquel día, el pollito sabe que, algunas veces, en el suelo hay agujeros.

*Y colorín colorado,*

*este cuento se ha acabado.*

*Y entre todo lo hemos explicado.*



Pensar y explicar una historia entre todos genera una actividad de comunicación oral. Cada uno aporta su propuesta, que pasa a ser de todos.

El adulto, aquí, conduce la historia, vehicula las aportaciones espontáneas y sobre todo escucha y vela porque se mantenga un ambiente comunicativo favorable, tanto entre los pequeños, como entre los pequeños y el propio adulto.

Al cabo de un par de días, a lo largo de la conversación de cada mañana, les propongo hacer un libro de la historia del pollito; un libro como los de la biblioteca, para que así nosotros podamos mirarlo y leerlo, y también los niños y niñas de las otras clases. Casi todos dicen que sí, pero soy consciente de que no saben lo que les estoy proponiendo; no obstante, creo que es necesario que lo hagan para que así lo conozcan y me dispongo a iniciar la actividad.

Hablan del pollito que se cayó en el agujero oscuro y negro. Se podría llamar Peret, como la marioneta, Tabalet..., Joan, el nombre de un niño que está enfermo y que hace días que no viene... Todos dan su opinión hasta que Alicia exclama: ¡Libilopo! ¡El pollito que se distrae se llama Libilopo!

Supongo que la seguridad con que lo dice y la singularidad del nombre hacen que se abandonen las demás propuestas.

Inicio la narración de la historia, y, una vez concluidos los dos primeros párrafos, los escribo en una hoja DIN A3. A continuación lo leo en voz alta y les indico donde pone Libilopo.

Así escribimos todo el cuento, que después queda expuesto en la pared. Luego, en el lavabo, Kevin, con las manos enjabonadas, le dice a una niña: los pollitos no tienen manos, lo que nos da pie a iniciar la conversación de la mañana siguiente con estas preguntas: ¿Tienen manos los pollitos? ¿Cómo son los pollitos?

Después de un rato de conversación en el que el gesto es más importante que la palabra, vamos a la biblioteca general de la escuela a buscar un libro de animales y nos lo llevamos prestado para hojearlo. Una niña nos explica que, en el pueblo, su abuela tiene pollitos y gallinas.

Lo demás viene rodado, todos saben que en los cuentos hay muchos dibujos. Sólo hay que verbalizarlo y distribuir el trabajo.

Poco a poco, a su aire, cada uno dibuja un pollito, con las patas, el pico, las alas, las plumas finas...

Otro día les propongo hacer el campo con papel de seda de color verde y marrón; una actividad de cortar y pegar.

Pasados los primeros minutos de toma de contacto con el material, los pequeños descubren y experimentan con el papel fino: superponer papeles para cambiar el color, distribuir los colores verde y marrón según la hierba o las piedras, poner más o menos grosor de papel, etc. Un tiempo y una actividad que favorece la comunicación y la manipulación.

Hay que estar atento para encarrilar las aportaciones individuales y propiciar un entorno tranquilo con un orden funcional.

El agujero profundo y negro les da miedo y casi todos quieren hacerlo.



Recortan y rasgan trozos de diario previamente seleccionados y los pegan en una hoja como si fuera un mosaico. Al día siguiente hacemos una fotocopia oscura; de este modo ya podemos confeccionar el agujero.

Después de leer el texto correspondiente a cada ilustración, los pequeños hacen hablar a los personajes y los pegan en el lugar que les corresponde.

Al cabo de dos días de ver las páginas del cuento en la cartelera, empiezan a aparecer propuestas: dibujar lombrices y flores en el suelo, confeccionar la portada con el título, una página con los nombres de los autores y encontrar el modo de aprovechar un pollito muy gordo que todavía no hemos colocado.



Finalmente, podemos ver todo el cuento ilustrado. En él, no está el pollito de Pau o de Pere, sino que se trata de un cuento entero para mirar y leer, del cual todos se sienten autores.

El trabajo que he presentado no es más que una tarea llevada a cabo durante dos semanas del mes de marzo. Ha sido un trabajo especial por su duración, pero no en cuanto a las actividades y la distribución horaria. Lo han hecho posible los niños y las niñas con su capacidad de hablar, imaginar, manipular, inventar y, sobre todo, de aprender unos de otros.

Y esto mismo, o algo muy parecido, les digo a los padres y abuelos que asisten a la presentación del libro. ■



# La lectura

La aproximación de los niños y las niñas a la lectura en la escuela infantil es un tema que todavía plantea numerosos interrogantes y sobre el cual coexisten opiniones diferentes, y a menudo discrepantes. Con la finalidad de contribuir a un debate, que sin duda continuará abierto, en este artículo se expondrán algunos de los criterios que pueden orientar la intervención educativa respecto de la lectura en la primera etapa de la escolaridad. Dado que estos criterios emanan de un conjunto de premisas sobre la lectura y su aprendizaje, su enunciación permitirá fundamentarlos, y ofrecerá a las lectoras y lectores la posibilidad de discutir no sólo las propuestas, sino también los presupuestos conceptuales en donde se apoyan.

A menudo, cuando se discute sobre la lectura en la educación infantil, o sobre el aprendizaje de las niñas y los niños, se ponen de relieve opiniones discrepantes. Con mucha frecuencia, esta discrepancia remite a ideas de fondo, que se hallan latentes y no se manifiestan, pero que impiden los acuerdos porque, en realidad, los discrepantes no señalan aspectos diferentes de una misma realidad, sino que prácticamente hablan de realidades distintas.

**El binomio niños-lectura genera polémica. Sobre ello se ha escrito y se escribirá mucho. Por el momento, presentamos algunas ideas que pueden clarificar el debate, cosas tan básicas como las de que cada niño es diferente, y también lo son sus conocimientos, sus sentimientos y sus experiencias en la escuela. Aprender a leer, desde aquí, se presenta como una conquista personal a través de un largo viaje que se realiza en compañía, en el que la educación infantil ha de promover una aproximación significativa.**

**Isabel Solé**

Así, puede suceder que bajo la etiqueta «lectura» alguien esté pensando en el hecho de leer para los pequeños, o ponerlos en una situación que los motive a leer, mientras que otro puede estar pensando en que son los propios niños y niñas los que «han de leer», o en el aprendizaje de las correspondencias, o en la relación más general entre lo oral y lo escrito. Para evitar el conflicto y formular con claridad las posiciones que pueden ser objeto de controversia constructiva y de discusión, quizá convenga señalar algunos aspectos que han sido puestos de relieve por la investigación psicoeducativa.

De manera breve, se acepta que el proceso que lleva a leer es un proceso largo, que se inicia muy frecuentemente en las interacciones que los pequeños mantienen con los agentes educativos, que les hacen accesible el «medio letrado», y, específicamente, con sus padres en torno a los cuentos y las historias que éstos les leen. Es un proceso que exige la comprensión integrada de un amplio conjunto de conocimientos sobre el sistema de la lengua escrita (sobre sus características formales: linealidad y direccionalidad; sobre sus funciones; sobre el principio alfabético, en nuestro caso; sobre los procesos que permiten leer, etc.), así como la reflexión del pequeño sobre las relaciones que se establecen entre este sistema y el del habla.

Desde una perspectiva constructivista, podemos afirmar que los niños y las niñas podrán alcanzar gradualmente esta comprensión en la medida en que participen en situaciones en las que los adultos que interactúan con ellos los ayuden a utilizar lo que saben para ir construyendo significados sobre todos estos aspectos.

Se acepta también que cada niño es diferente y que participa en diversos contextos en relación a su capacidad de promover el desarrollo; los conocimientos, las experiencias y los sentimientos que cada uno aporta a la escuela, así como su manera de verse y de ver a la maestra y a los compañeros varían de un niño a otro, y varían en el mismo niño a lo largo de la etapa y de toda la escolaridad. En consecuencia, no existe un método cerrado para enseñar a leer, sino un conjunto bastante amplio de estrategias que los diversos aprendices utilizan en su aproximación a la lectura. Además, un conjunto de trabajos, que han tenido una amplia difusión,<sup>1</sup> han contribuido a desmitificar la enseñanza de la lectura y a cuestionar prácticas basadas en afirmaciones que no se fundamentan en un conocimiento contrastado (como establecer una edad fija para empezar a leer, o esperar a que se alcance una «madurez», o la discusión de los prerrequisitos y su consiguiente traducción en actividades de «prelectura» y «preescritura», etc.).

En resumen, ni la lectura es una cosa única ni su aprendizaje es cosa de un curso o un ciclo, sino de toda la escolaridad. Aprender a leer es una conquista personal, pero el camino que conduce a ello es claramente un largo viaje en compañía. Implica un trabajo compartido entre el maestro y el principiante, a fin de que, progresivamente, el pequeño pueda ir probando, de un modo independiente, aquello que al principio sólo le resulta accesible con la ayuda del adulto. Todo este proceso requiere interés, seguridad y confianza en las propias posibilidades, así como en el apoyo que los demás le ofrecerán hasta dominar la lectura. Este apoyo, a su vez, ganará en calidad y coherencia en la medida en que los equipos docentes, en todas las etapas, lleguen a un consenso sobre los propósitos que guían su acción educativa respecto de la lectura y los criterios que permiten orientarla.

### La lectura en la educación infantil

En consecuencia con lo expuesto en el apartado anterior, es evidente que en la educación infantil se puede promover una aproximación significativa de los niños y niñas a la lectura. Esta aproximación va más allá de la estricta facilitación del contacto indiferenciado con el mundo de lo impreso, y al mismo tiempo no se limita a enseñar las correspondencias entre



los sonidos y las grafías; sino que comprende diferentes dimensiones que no pueden ser descritas sucintamente en el espacio de este artículo,<sup>2</sup> por lo que las indicaciones que se proponen son de carácter general, sobre todo referidas a la interacción entre el maestro y los niños, y dirigidas a fomentar el gusto por la lectura.

Los niños y las niñas necesitan encontrarse motivados intrínsecamente para aprender, porque aprender requiere un esfuerzo. Para aprender a leer, han de considerar la lectura como un reto interesante, como algo que los desafía, pero que podrán dominar con la ayuda que les proporciona el maestro. Tienen que ver la utilidad de lo que están aprendiendo, y han de tener la percepción de que son competentes para aprender. En el ámbito de la lectura, todas las maestras y los maestros de educación infantil saben que existen unas diferencias muy notables entre el interés y los conocimientos de los pequeños, que dependen del hecho de si en su casa les leen cuentos o no, y que hasta en el caso de aquellos niños y niñas a los que les leen cuentos, hay unas diferencias muy marcadas, que dependen de la manera como sus padres lo hacen: de si les dejan participar más o menos, de si el rato que se dedica a leer cuentos es vivido por el progenitor como una obligación más respecto a su hijo, o como un rato esperado, lleno de calor afectivo, en el que ambos comparten una labor común y disfrutan del hecho de estar juntos.

Es evidente que el bagaje de cada niño es único; algunos, a los tres o cuatro años, pueden haber asistido a unas seiscientas sesiones de lectura compartida de cuentos (uno cada noche, a partir de uno o dos años), y otros tendrán menos experiencia. Pero en la escuela es imprescindible considerar que hay que ayudarlos a leer a todos, que todos han de ser buenos lectores y que nadie está predestinado a no serlo. La enseñanza de la lectura debe proponerse el objetivo incuestionable de que su aprendizaje no constituya nunca una carga abrumadora para el pequeño, es decir, que no lo haga sentirse incompetente para adquirir un instrumento que le resulta completamente necesario. Es imposible que alguien pueda hallar satisfacción en algo que le representa un esfuerzo insalvable, algo que le hace verse a sí mismo como una persona de pocos recursos y pocas posibilidades. Por ello, aunque hay que tener en cuenta lo que algunos pequeños ya saben gracias a su contexto familiar, y lo que otros no saben, y difícilmente podrán aprender en su familia, se debe ir más allá de esta constatación y asumir lo que en la escuela se puede hacer, disponiendo las condiciones adecuadas para que los que han contado con unas circunstancias más favorables las puedan aprovechar, y los que no, las hallen en este nuevo contexto.

Una buena manera de hacerlo es potenciar el sentido de la lectura desde su aprendizaje inicial.

Además de ser uno de los instrumentos más poderosos que tenemos para acceder a la información y para apropiarnos de ella, la lectura constituye una compañía para el ocio y el esparcimiento, una herramienta para el desarrollo personal, que nos permite explorar mundos distintos al nuestro, reales o imaginarios, y una fuente inagotable de placer. La enseñanza de la lectura ha de reservar un espacio para esta dimensión lúdica, personal e independiente, sin ninguna otra finalidad que la de experimentar el placer de leer (ya sea cuando lee uno mismo o cuando otro lee por tí). De este modo los pequeños se ponen en contacto con la manera más auténtica de leer, y aprenden a desarrollar sentimientos positivos respecto de la lectura, que fomenten el deseo de saber leer autónomamente.

En esta perspectiva, adquieren mucho valor todas las situaciones en las que el maestro recurre de un modo funcional a la lectura ante los pequeños, es decir, se dirige a los textos escritos y los consulta o los lee,

como veremos enseguida, siempre que es necesario para obtener una información, de manera que para los pequeños se va haciendo evidente el poder de la lectura como medio de acceso a la información y al conocimiento. Por otro lado, la lectura que los maestros pueden hacer para los niños y las niñas es particularmente provechosa. La elección de los textos, y su combinación y variedad (relatos, historias, cuentos, descripciones, cuentos populares, poemas, noticias, etc.), así como la preparación previa por parte del educador, son fundamentales, porque llevan a pensar en aquello que más puede interesar a los pequeños, y a encontrar las maneras de leer (la entonación, las pausas que provocan intriga, las miradas, el recurso a las ilustraciones) que los involucrarán activamente en una escucha atenta, imprescindible para alcanzar una buena comprensión. La disposición de las condiciones adecuadas (relajación, calor afectivo, comodidad, etc.) ayudará a conseguir que el tiempo de lectura sea un momento esperado y mágico, un tiempo que produce bienestar y emociones positivas. Por descontado, también promoverá la adquisición de un conjunto de conocimientos cruciales en la apropiación de la lectura: los aspectos más formales, la familiarización con el lenguaje escrito y sus características de descontextualización y formalización; la relación que existe entre el texto y las ilustraciones; el tipo de preguntas que suscita y que permite responder la lectura, etc. Y sobre todo, el conocimiento de que el texto escrito contiene un mensaje, que sirve para saber «qué pasa», «qué pone», «qué dice ahí», para entrar en un mundo que ensancha el medio más inmediato.

A partir de estos conocimientos, y con la ayuda del maestro, los pequeños podrán plantear nuevos interrogantes, darse cuenta de regularidades, apropiarse de otros conocimientos, entre ellos los de las correspondencias entre los elementos del lenguaje oral y los del sistema de la lengua escrita, que a su vez harán que intervengan nuevas capacidades de segmentación y análisis, de reflexión sobre la lengua, sobre lo que está escrito, etc. En la educación infantil, enseñar a leer implica, por un lado, fomentar el interés de los niños por la lectura, y, por otro, saber indagar las hipótesis de los lectores debutantes en relación con el texto, escucharlos cuando «leen» y enseñarles a hacer uso de los conocimientos que van construyendo para componer una interpretación. Conviene darse cuenta de que ambos objetivos se hallan vinculados en una relación circular: el interés



por la lectura estimula los intentos de los pequeños y la apropiación de nuevos conocimientos que les ayudarán en el camino de leer, y, al mismo tiempo, los progresos que van realizando constituyen un poderoso alimento para su interés.

La formación adecuada de los docentes respecto del proceso que los pequeños siguen hasta que llegan a comprender lo que tienen que hacer para leer, y la reflexión sobre el sistema de la lengua que exige el alcanzar este conocimiento, son unos requisitos indispensables para comprender lo que los niños y las niñas saben sobre el sistema y para poder ofrecerles las ayudas necesarias para que puedan avanzar en este conocimiento. De este modo, la distinción entre saber y no saber leer se vuelve mucho más matizada y se pueden ubicar adecuadamente las producciones de cada uno, cosa que también permite valorarlas y alentar los intentos de los pequeños. Las situaciones en las que el maestro y una niña o un niño se involucran conjuntamente en una labor de «lectura» (en el rincón de los libros, o de la biblioteca) tanto permiten la observación precisa del pequeño como la ayuda ajustada y contingente del educador.

En esta perspectiva, la lectura y, naturalmente, también la escritura tienen un lugar privilegiado durante la escolarización inicial; es mucho lo que se puede hacer para ayudar a cada niño y a cada niña en el camino hacia la comprensión del funcionamiento del sistema de la lengua escrita en una perspectiva funcional y diversificada. Es mucho lo que se puede hacer para motivarlos, para animarlos a «leer» y a «escribir». Es mucho para todos, pero este «mucho» será, probablemente, distinto para cada uno, ya que la aportación de cada persona es diversa. Por este motivo, tan inapropiado es mantener fuera de la escuela infantil ciertos aprendizajes vinculados con la lectura con la excusa de los prerrequisitos, de la madurez o de otros argumentos parecidos como establecer un listón igual para todos, un listón que hay que franquear sin excusas de ninguna clase. Lo fundamental es que todo el mundo halle la ayuda que necesita para seguir adelante, y, evidentemente, esta ayuda será diversa: algunos la requerirán para interesarse por los libros; otros, para animarse a sí mismos a leer, y aun habrá otros que preguntarán «cuál es ésta [letra]» o qué tienen que hacer para poner una palabra. La escuela infantil ha de convertirse en un «contexto letrado», el lugar donde se pueden realizar estos descubrimientos, donde se puede vincular la lectura con la posibilidad de acceder al significado del texto y al placer de leer. ■

### Bibliografía

- FERREIRO, E. y A. TEBEROSKY (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Méjico, Siglo XXI.
- GARTON, A,yi C. PRATT (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización*, Barcelona, Paidós-MEC.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó.
- «¿Lectura en Educación Infantil? ¡Sí, gracias!», en *Aula de Innovación educativa*, núm. 46, p. 15-18.
- TEBEROSKY, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, Horsori.
- TEBEROSKY, A. (coord.) y I. SOLÉ (1999): *Psicopedagogía de la lectura i de l'escriptura*, Barcelona, Ediuoc.

### Notas

1. En nuestro país, entre los más conocidos se hallan: Ferreiro y Teberosky, 1979; Solé, 1992, 1996; Teberosky, 1992; Teberosky y Solé, 1999.
2. Para una visión más detallada de las diversas dimensiones implicadas en el aprendizaje inicial de la lectura, pueden consultarse las obras citadas más arriba. Véase también Garton y Pratt, 1991.

# Los hombres

## que trabajan en las escuelas infantiles de Murcia

**La sumaria exploración histórica que hemos iniciado en esta sección de nuestra revista se detiene esta vez a observar a los hombres –un buen número, en términos comparativos– que trabajan en las escuelas infantiles de la Región de Murcia. Situados ante este dato, nos formulamos una serie de interrogantes y se los hicimos llegar mediante una sencilla encuesta. De las muchas preguntas posibles, finalmente les transmitimos éstas: ¿Cómo fue que os incorporastéis a trabajar en educación infantil? ¿Por qué? ¿Qué ha significado para vosotros trabajar en un mundo profesional, mayoritariamente de mujeres? ¿Por qué creéis que sigue siendo minoritaria la incorporación de hombres a trabajar en infantil? ¿A qué lo atribuíis?**

**Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer**

distintas unidades didácticas... el espíritu de esos primeros años de trabajo, pensamos que continúa y comienza a fructificar en los hombres y mujeres que desde diferentes ángulos abocan en el mundo mágico de esta etapa.

Como del mundo masculino se trata y desde su punto de vista, se observa que estas edades han tenido una carga social *disminuida* como profesión, pero sí es una realidad que cada vez más se está viendo que la figura y roles masculinos de sexo, que no de condiciones sociales, proporcionan, tanto a las niñas y los niños, como a los profesionales, esa armonía que debería ser la unión masculino-femenino.

En Murcia, desde el comienzo de las guarderías laborales y más tarde con la inclusión de los hombres en el llamado Preescolar, ha existido un número de profesionales masculinos –ciertamente no muy amplio, pero sí comparativamente considerable– realmente comprometidos con la educación de los más pequeños.

Después en los prolegómenos de la LOGSE, que incluía e incluye a esta etapa como educativa pero no obligatoria, allá estaba esa gran minoría masculina aportando su saber y saber hacer en estas edades.

Hoy en día, con un década caminando entre proyectos educativos, proyectos curriculares,

En la Región de Murcia, desde el comienzo de la *historia reciente de educación infantil*, el sector ha estado apostando por que los hombres formaran parte de la educación de los más pequeños, tanto en las escuelas como en la familia, aportando en su quehacer orientaciones a la familias y ejemplo en su práctica diaria.

Lo de menos es cómo se llega a ejercer y estar en una profesión, lo que importa es el *saber estar en ella*. La valoración educativa de la etapa, el interés y el esfuerzo por perfeccionarse profesionalmente, la riqueza del trato diario con las compañeras y los pequeños... que se observa en todas y cada una de las encuestas recogidas así lo testifica. ■

# Un, dos, tres, Castilla-La Mancha otra vez

**La Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha asume competencias plenas en materia educativa. Es un buen momento para intervenir por parte de La Consejería de Educación, como ámbito institucional adecuado, en el Primer Ciclo de la Educación Infantil.**

**Isabel Piqueras**

El *Libro Blanco de la Educación en Castilla-La Mancha* (1999), hace un reconocimiento expreso del carácter educati-

vo del primer ciclo de la educación infantil, para los niños y niñas hasta los tres años. En Castilla-La Mancha, se ha dado el primer paso, en el ámbito institucional, para situarlo en su adecuado nivel de importancia.

Por ello, en estas consideraciones, se habla de política y no de educación. Damos por sentados los planteamientos educativos. Ya no es necesario repetir, aquí, el importante proceso evolutivo y de aprendizaje que se sucede en los primeros años de vida, ni, como es obvio, las condiciones de calidad educativa que garantizan su óptimo desarrollo.

El *Libro Blanco* confirma la compleja situación de partida. Se resaltan algunas consideraciones estrechamente relacionadas, se refieren

bién a las típicamente urbanas), y, «[...] el desarrollo del carácter educativo de los Centros y el proceso de habilitación de las profesionales», en, «[...] los 153 Centros de Atención a la Infancia, que dependen de la Consejería de Bienestar Social de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, a través de La Dirección General de Servicios Sociales».

A partir de aquí, se comentan dos aspectos, que justifican plenamente la necesidad de primar, desde la Consejería de Educación, la aplicación de la normativa vigente y la adecuación de la misma a la realidad de nuestra región y a las características de los centros. Por un lado, se prevé el aumento de la oferta de plazas escolares, para niños y niñas hasta los tres años (esperemos que

a, «[...] encontrar un modelo propio, adaptado a las características de la zona rural, [...] de montaña» (tam-

públicas). Por otro lado, se inician los procesos que afectan (al menos), a 153 Centros de Atención a la Infancia o CAIs de Bienestar Social (más conocidos como *guarderías*).

Respecto al primer aspecto, es fácil prever un aumento en la oferta, pues si hay «[...] 8.433 plazas públicas», para 54.706 niños y niñas menores de tres años, la tasa de escolarización escasamente alcanza un 15%. Además, de los 911 municipios de la región, 123 tiene algún CAI y 788 no tienen ninguna oferta pública. Este dato, debe valorarse teniendo en cuenta que, somos pocos habitantes (1.716.152), irregularmente distribuidos. Se pueden destacar, los 169 municipios que tienen más de 1.000 habitantes y ninguna oferta pública para el tramo de edad que nos ocupa (8 con más de 5.000).

La diversidad de nuestra Comunidad Autónoma hace que diversas sean las necesidades de los niños y niñas de estas edades y de sus familias, por lo que es prioritario concretar las

*Una infancia capaz y protagonista de su propio proceso de desarrollo y aprendizaje.*



propuestas de actuación del *Libro Blanco* y establecer los plazos para llevarlas a cabo y, en última instancia, hacer extensibles muchas de las propuestas del ciclo 3-6 años, al ciclo 0-3

Para ello, tenemos el modelo de educación infantil definido. Destaca el carácter propiamente educativo de los centros y la atención adecuada a las necesidades de los más pequeños. Tenemos normativa (LOGSE, LOPEG, reales decretos de aspectos básicos del currículo, requisitos mínimos, organización y participación, etc.). Tenemos conocimientos científicos, documentación teórica y muchas experiencias existentes. Tenemos el *Libro Blanco de la Educación en Castilla La Mancha* recién estrenado y competencias plenas en materia educativa desde enero de 2000. ¿A qué se espera?

Se requiere un marco normativo claro, con criterios de aplicación flexibles, garantía de calidad educativa, y premisa de futuras iniciativas. Desalienta, a estas alturas, cuando «tanto

se sabe», recibir la visita en nuestro CAI de un alcalde (con tan buena intención como absoluta desorientación), que quiere abrir una «guardería» en su pueblo y viene «a dar una vuelta y a ver cómo está ésta» (situación que poco permite advertir, salvo que las dos alturas de La Casita son inadecuadas).

Normativa, orientaciones, coordinación y diálogo, pueden, partiendo de la realidad, ayudar a encontrar soluciones racionales y eficaces, ajustadas a cada necesidad. La adaptación de las *casas de los niños* de la Comunidad de Madrid puede proporcionar muchas soluciones, y también se pueden potenciar escuelas infantiles 0-6, e incluso unitarias 0-6. Se puede retomar la experiencia de atención educativa itinerante que se llevó a cabo en la serranía de Guadalajara (adaptación del *Preescolar Na Casa* de la Comunidad gallega).

Respecto al segundo aspecto, los 153 CAIs, «[...] 37 de titularidad propia y 116 de convenio

con ayuntamientos u otras entidades sin ánimo de lucro». Son centros educativos, y como tales, requieren intervención educativa, independientemente de su dependencia económica y/o administrativa. Entran en un proceso de cambios y transformaciones, que debe realizarse sin prisa pero sin pausa, en las mejores condiciones y con proyección de futuro.

No es posible estar de acuerdo cuando, el *Libro Blanco* añade, «[...] a pesar de los esfuerzos realizados por la Consejería de Bienestar Social». El pasado crea la memoria, se cita aquí un largo proceso, que ha generado una realidad confusa y un futuro incierto.

Los 37 centros de titularidad propia dependen de la Junta de Comunidades desde que se asumen competencias en materia de Servicios Sociales, allá por 1982-83, y la Consejería de Bienestar Social se convierte en la titular de 23 «Guarderías Asistenciales», del Instituto Nacional de Asistencia Social (INAS); 7

«Guarderías Laborales», del Ministerio de Trabajo; y 3 edificios (que abre como «Escuelas Infantiles»). Se incorporaron otros 4 centros.

Esta consejería, en los presupuestos generales para 1986, destinó un capítulo económico importante de apoyo al «Programa de Subvenciones y Prestaciones para el Bienestar Social». Entre sus objetivos, destacamos el que se orientaba a superar «el tradicional concepto de asistencia» en los centros transferidos. Como consecuencia, se inició un programa de transformación «de Guarderías a Escuelas Infantiles», señal evidente de la implicación de la Administración, en el ámbito institucional y económico.

Algunos hitos importantes marcaron este periodo. Todas las *guarderías* pasaron a denominarse *escuelas infantiles*, se estrenó con el nombre el letrero de la puerta que con dicha denominación las identificaba. Se iniciaron cursos de formación que motivaron la implicación del personal directivo y docente, y se desarrolló en algunos centros (pocos, para lo que hubiera sido deseable), el Plan Experimental de Educación Infantil y de Integración de niños con Necesidades Educativas Especiales, mediante convenio de colaboración con el MEC, que aportó importantes conocimientos sobre el modelo educativo de la etapa de 0 a 6 años.

En pleno proceso del programa de transformación, coincidiendo con la publicación de la LOGSE (contradicción evidente hasta hoy no solucionada), se rebautiza a estas «Escuelas Infantiles» con el nombre de «CAI» y, desde entonces, se genera un ámbito de gestión, donde, frente a criterios claros, predominan directrices puntuales, problemas, negociaciones, incertidumbre, y un largo etc.

Bienestar Social, 37 escuelas infantiles tenía y 37 CAIs tiene. Sólo es necesario, devolverles el nombre de Escuela Infantil de Primer Ciclo, prestar el apoyo institucional necesario, e intentar reiterar aquella situación de partida, como si nada hubiera pasado. Es imprescindible conocer hacia dónde se va y partir de la situación real en la que cada centro esté. (No es posible profundizar sobre la aplicación de normativa general, el diseño de los órganos de gobierno, la homologación profesional, o la dependencia institucional, aspectos más polémicos y controvertidos).

De los ayuntamientos y entidades sin ánimo de lucro, dependen 116 CAIs. Han sido las corporaciones locales, más sensibles a las necesidades de la población y/o presionadas por la demanda directa, las que han aumentado el número de centros, de 35 centros en 1985 a los 96 de 1999. Hubiera resultado más fácil crearlos desde el principio como centros educativos.

En cuanto a la red de centros de entidades privadas sin ánimo de lucro, hoy por hoy atienden una demanda real y desigualmente satisfecha con la oferta pública. En 1985 había alrededor de

98 centros, actualmente hay 20 Centros incluidos en la red de los CAIs. Carecemos de datos recientes sobre el resto.

Centros, equipos y padres, necesitan, impulso, orientaciones y soluciones en el ámbito institucional. Cada centro es un mundo, pero tienen las mismas o muy parecidas necesidades: garantizar la atención a los niños con necesidades educativas especiales con apoyo de los profesionales especializados; adecuación arquitectónica y dotaciones en material didáctico; la regulación de las franjas de horario ampliado y servicio de comedor, etc.

En cuanto a la formación permanente de los trabajadores, debe afectar a las «[...] 950 personas que prestan sus servicios en los CAIs, de los cuales 583 dependen de la Junta de Comunidades y 367 de Ayuntamientos y otras entidades».

La formación permanente es imprescindible, especialmente para el personal educativo (aproximadamente 600 personas). Debe responder a las inquietudes y necesidades de los equipos educativos, utilizar los recursos existentes cercanos (CPRs), contar con asesores externos, contemplar tiempo dentro del horario laboral (sin que quede afectada la vida del centro). Condiciones que debían ser propias de los cursos de especialización y habilitación.

Queda pendiente la especialización en la etapa. A pesar de ser datos aproximados, un colectivo importante, 70 trabajadoras de entre 250 directoras y educadoras y «[...] el proceso de habilitación de titulaciones», que afecta a unas 200 de entre las 300 técnicas especialistas en educación infantil (TEJIs).





En cualquier caso, pero especialmente para este último, cobran especial importancia algunos elementos, a modo de ejemplo, si muchos centros tienen varias personas implicadas y el curso ha de servir para formar y ser útil en la práctica, ¿no debería tener en cuenta la implicación de todo el equipo educativo del centro?; resaltar el proceso de evaluación continua (teniendo en cuenta, formación y experiencia previa, el trabajo que se realiza, edad, desplazamientos, etc.). Mención especial merecen las profesionales (pocas), que han realizado esfuerzos (muchos), para especializarse o habilitarse por su cuenta.

### Algunas prioridades

Nadie duda acerca del carácter preventivo y compensador de la etapa, la necesidad de dar respuesta a la diversidad y la atención a los niños con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, es necesario continuar con el programa para el desarrollo de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y la aplicación de La Carta Comunitaria de Derechos Sociales, aprobada en 1989 por los estados miembros de la Comunidad Europea, que pone de manifiesto la necesidad de adoptar medidas para compaginar las responsabilidades familiares derivadas del cuidado y la educación de los hijos, con el empleo, la educación y la formación de los padres.

Por último, pero no menos importante, el fomento de natalidad y afrontar la problemática de la población inmigrante.

Y, por todo ello, será imprescindible la oferta de unos servicios de calidad en estos primeros

años de vida, que ayude a las familias, como muy bien señala la Carta Comunitaria, a compaginar sus responsabilidades familiares y laborales.

Se deben compaginar las necesidades sociales y familiares, y necesidades de niños y niñas, superar definitivamente enfrentamientos entre «[...] lo asistencial y lo educativo». Entre otros importantes aspectos, destacamos los criterios de horario escolar («alrededor de tres horas escolares por la mañana»), son más que suficientes en el primer ciclo, si también se cuestiona el horario de tarde en segundo ciclo). Criterios educativos en las actividades de horario ampliado (mañana, comedor, siesta), también necesarios en segundo ciclo. Criterios de admisión en estas franjas, ya que las necesidades pueden estar causadas por múltiples causas (sociales, horarios laborales coincidentes de los padres, etc.), pero «las jornadas escolares» de más de 6/7 horas, nos parecen abusivas en estas edades. Como etapa escolar debe ser gratuita, por lo que capítulo aparte los sistemas de financiación de estos servicios (caros, que duda cabe).

### A modo de conclusión

Se han señalado las razones por las que en estos planteamientos se habla de política y no de educación. Las mismas por las que mis compañeras me ven como *política* y por las que, a pesar de nadar contracorriente, con tozudez intento convencer. Estoy convencida de la sensatez de unos planteamientos, que por encima de todo son profesionales, invaden el compromiso personal e implican mantener el esfuerzo de seguir diciendo lo mismo o muy parecidas cosas, desde que

se inventó la palabra CAI en Castilla-La Mancha.

Por eso, como Tonucci, que en alguna ocasión ha dicho: «Todo el mundo espera que yo hable de educación y no voy a hablar de educación, voy a hablar de política, y me voy a dirigir a...». Aquí, también se habla de política y desde aquí me gustaría dirigirme a todos los que de una u otra forma estamos implicados en el primer ciclo de la educación infantil en Castilla-La Mancha.

Con una realidad que está ahí, que puede ser más o menos compleja según la hagamos y a pesar de que pueden verse afectados intereses particulares de los colectivos implicados: la Administración (como queda patente); las centrales sindicales (cuando lo que predomina es la rentabilidad sindical); las trabajadoras de la Junta (cuando no reconocen que, a pesar de todo, están en una situación privilegiada), e incluso los padres y madres (cuando parece que sólo quieren tener una plaza «donde sea y como sea»). Estamos todos implicados y si somos inteligentes (y confío en que así sea) algún día no muy lejano, como en los cuentos «por arte de magia», nos vamos a convertir en «la Etapa Mimada» y vamos a ver cómo se cuida delicadamente cada uno de los detalles que afectan y rodean los primeros años de la vida de los niños y niñas y sus condiciones básicas de crianza. ■



# Las mujeres y los niños

**La autora reflexiona, pone encima de la mesa, hace preguntas, alude y apunta algunas respuestas y formula cuál sería su deseo de un mundo en el que el ser de las personas –niñas y niños, hombres y mujeres–, y las relaciones personales –en el trabajo, en la familia, en la escuela, en la sociedad– hallaran auténtico cauce de expresión y desarrollo.**

**María J. De la Vega**

La larga tradición del imaginario colectivo que puede resumirse en esa escena de naufragio en la que hombres sufridos y viriles botan las barcas para que puedan salvarse las mujeres y los niños *primero*, encierra dos verdades al menos: una, que la cultura incluye que ellos se sacrifiquen en actos heroicos por el bien de la especie (los niños, que representan el futuro renovado, las mujeres, preparadas para garantizar la crianza y –en caso necesario– reproducir de nuevo); dos, que las mujeres y los niños –incluidas las niñas– van en la misma barca.

Pero la vida cotidiana, la sociedad organizada no suelen registrar grandes naufragios. El barco flota y surca despacito la mar, y los naufragios son aparentemente pequeños, barcas arrastradas por la estela, grupos o gentes sueltas que se

suelen propios o ajenos. A su lado los niños y las niñas comen, lloran, llaman, preguntan, juegan, enferman, miran y crecen.

En Occidente, una importante parte de las niñas de antes de ayer miraron y quisieron ser mujeres fuera del camarote, largar velas, aprender los nudos, subir el mastil principal, estar en la borda de la proa a la popa, manejar el timón. Otra importante parte tuvo que salir a trabajar en las bodegas, la cocina, las redes y la sala de máquinas. En ambos casos, el auténtico cambio consistió en dar carta de realidad, derecho y peso a la aspiración de ser y estar en el mundo de otro modo, los anhelos de tener

caen por la borda. El barco avanza. Dentro, las mujeres trajinan cada vez en más sitios, cada vez en más tiempos y siempre con la bayeta puesta por los

una vida propia, de sustituir la mediación de los vínculos familiares por la de las ideas propias y los deseos propios.

Y entonces todo el mundo –occidental– miró a las niñas y los niños que crecían al lado, de la mano, bajo el ala de las mujeres de todas las edades y condiciones. Zozobra el barco por los movimientos que se producen desde la quilla a la cubierta; si esto fuera un naufragio: ¿Quiénes irán primero a sentarse en los bancos de las barcas de salvamento? ¿Cuál sería el grito ahora? ¿Primero las mujeres o los niños primero?

Muchas son ya las voces que han roto ese falso dilema y han dado una respuesta que cuestiona, en su base, la pregunta. Deberían caber los niños, las niñas, las mujeres y los hombres. Vale, pero si no es el caso de un naufragio total, si el barco –como se ve– sigue su trayectoria con zozobra y todo, ¿cómo haremos?

Es ya un lugar común que las respuestas deben mirar a toda la estructura. Y que desde el reparto de los espacios y los tiempos al de los roles, todo debe ser cuestionado. Lo que es menos común pero también existe, es plantear que la tarea principal es construir un nuevo modo de vivir en el que el peso social, económico y personal del verbo repartir y sus implícitos conceptos asociados, ceda paso al universo mental del compartir, cuando del mundo hablamos.

Mientras tanto la vida continúa y no hay imagen que pueda resumir el agobio interior y la agonía del autocuestionamiento con que la mayoría de las mujeres compaginan su destino de madres y sus deseos de mujeres.

¿Qué podemos hacer? ¿Cuáles son las medidas a exigir? ¿Qué recursos, para este largo interregno que comprende la vida cotidiana que transcurre entre lo que deberíamos tener y lo que en realidad tenemos? Si alguien tuviera *La Respuesta*, yo no estaría pensando a mano aquí. Algunas respuestas han sido dadas *para* algunas mujeres. Algunas de las respuestas han sido dadas *por* algunas mujeres. Incluyo en el para la ley de Conciliación que las secretarías de la mujer de los sindicatos de clase y los partidos de izquierda y centro-izquierda han cuestionado fundamentalmente porque deja demasiadas cosas en manos del empresariado (que es quien manda en cuestión de condiciones laborales) y porque sólo sirve a las mujeres y a los hombres con empleos estables en empresas con comités de empresa bien dotados. (Generalizo aquí por no entrar en un debate colateral, como llamaron a los daños de la guerra entre la Otan —que nos incluye— y Serbia)

En general, las respuestas más estructuradas aparecen en dos bloques: el que podríamos denominar «ampliación de servicios públicos», sobre todo los educativos, centrado en la creación de centros de educación infantil —insuficientes todavía, por cierto— y lo que me voy a permitir denominar «paquete de ampliación» del horario de los centros escolares vía desayuno, comedor y extraescolares incentivadas. El segundo bloque lo está lanzando el sector privado que vive de que le compren algo, lo que sea, y facilita el asunto convirtiendo rincones más o menos grandes y dotados, según la superficie de la tienda o el centro comercial, en miniparques o miniguarderías (y empleo la palabra bien) donde dejar a la crianza mientras se compra o se pasea con las manos y la mirada libres de recorrer y acariciar series y series de productos que a veces no necesitamos hasta que no los descubrimos en este vagabundeo libre de descendientes a quienes dar la mano para que no se pierdan.

El debate se concentra entonces en cuáles son las ampliaciones de espacios y horarios donde niños y niñas pueden estar mientras sus madres (y sus padres, pero esto es ya minoría o retórica si de verdad hablamos) pasean, comen, charlan, trabajan, compran e incluso estudian o friegan. El debate se prolonga en torno a la calidad de la atención en estas ampliaciones, pertenezcan al bloque de lo público o a la mole de lo privado.

No tengo *La Respuesta* y ni siquiera tengo mis respuestas claras. Algunas de las que se comienzan a dar me dan incluso miedo o despiertan mi prevención: jornadas de trabajo flexibles

negociadas entre empleadas y patrones (como en pie de igualdad, lo que excluye a una amplia mayoría de mujeres entre las que me encuentro yo), trabajos de tiempo parcial que me levantan la sospecha de una perpetuación: la de la primacía o la exclusividad de la responsabilidad de la madre-mujer en relación a la infancia y el consecuente carácter complementario, como de «ayuda», del trabajo femenino.

Pero si no tengo respuestas, sí tengo, sin embargo, alguna pregunta diferente que hacer sobre el problema y una matización. Esta última se refiere al hecho de que muchas mujeres han, hemos, manifestado repetidas veces que nuestros deseos incluyen a nuestros niños, a nuestras niñas. Reivindicamos en realidad un mundo que acabe con esta dolorosa contradicción entre nuestro ser persona y el ser persona de aquellos por los que somos también madres.

La pregunta es: ¿Cómo sería ese mundo? Y no sólo qué cosas —recursos, servicios, horarios...— tendría, aunque éstas —las cosas— se incluyan en las respuestas. Algunos centros comerciales carecen de espacios para «dejar» a los y las peques. Sea esto producto de la avaricia que llena toda la superficie de productos para la venta y el beneficio o de la lucidez, el hecho es que la falta de guardería se suple con pequeños carritos para empujar cómodamente al niño o la niña que llevamos al lado. Mejor aún es ese hueco en los carros de la compra que permite sentar a los emocionados personajes mientras se revisan los estantes y dejar que decidan un poquito. Preferible con el nene en la tienda (mi infancia, sin ir más lejos) o en



*[...] Muchas son ya las voces que han roto ese falso dilema y han dado una respuesta que cuestiona en su base la pregunta. Deberían caber los niños, las niñas, las mujeres y los hombres.*

el automercado de la esquina mientras el dependiente le alargaba un caramelo de los que producen caries, pero le llama por su nombre. Un lugar al que pueden acercarse solos a poquito que crezcan. Las sillas altas para bebés o similares de algunos restaurantes son también una respuesta buena, pero les falta un jardincillo al lado donde tomar café mientras los niños y las niñas juegan.

¿Cómo sería ese mundo? Esta pregunta sí me permite contestar, sumar mis deseos a la construcción de un nuevo modo de vivir. Me gustaría un mundo en el que podamos (y el plural incluye al hombre con el que comparto como puedo la vida) ir con nuestros hijos a la compra o al cine, sentarnos cómodamente a comer. Un mundo que nos permita ir a trabajar después de haber desayunado con ellos en casa y haberles llevado a un cole donde alguien se reparte —esta vez sí— con él y conmigo la tarea de enseñarles una parte del mundo y de las cosas y el placer de quererles y disfrutar con ellos.

Si no podemos comer juntos en la escuela o la empresa (por horario que no porque no pueda entrar al comedor o porque ni siquiera exista), deseo que coman bien pero que puedan hacerlo despacito —a su ritmo—, charlando con sus amigos y sus amigas, en un espacio que reconozca la importancia de que disfruten en relación y de que coman a gusto, como me gusta hacerlo a mí. No me importa solo la cualificación de quienes les dan de comer, también su simpatía o su empatía y la concepción y las reglas —poquitas por favor— sobre el tiempo para la comida, un tiempo personal que

enlace con el que tiene que venir después: un recreo que sea de verdad lo que promete y les permita re-crear. Todo eso me ayudaría a estar mejor cuando les pienso allí.

Quiero un mundo que les deje ser niño, ser niña, jugar sin saturaciones de colegio y horarios apretados, siempre en casa para que hagan los deberes. Me gustaría por ejemplo que dos tardes por semana pudiéramos acercarnos con ellos a un centro cívico en el que cada cual estuviera haciendo algo que le guste. Que las ofertas de formación incluyeran ludotecas o talleres para distintas edades, de forma que nuestros tiempos y los de nuestros chavales fueran compaginables y no excluyentes. A la salida podríamos ir paseando hasta casa (por una calle transitable, sin miedos ni demasiadas vigilancias) contándonos lo que hemos hecho. Intercambiando nuestros aprendizajes de la tarde y nuestras experiencias. Me gustaría sustituir el *te recojo* por el *vamos*.

Quiero un mundo que nos deje ser quienes somos y tiempo para serlo muchas veces juntos y al lado otras, un mundo con el acento más puesto en las relaciones que en la eficiencia, las titulaciones y las normas. Un mundo que respete también que yo soy madre y es eso justamente lo que mis hijos necesitan y no que ejerza un maternaje cuyas asignaturas contemplen desde puericultura a pedagogía, pasando por la psicología y la adecuada manipulación de los alimentos. Un mundo que no me pida tanto que me sienta constantemente suspendida y que aprenda, sin embargo, de mí la vinculación entre el afecto y la enseñanza de las cosas. Siento que ese reconocimiento me ayudaría a ser sin tanto desasosiego.

Deseo una sociedad en la que nadie cuente con que yo estoy en casa por las mañanas porque ni trabajo ni estudio o busque separarme todo el día de mis hijos para que pueda trabajar o estudiar todo el día. Un mundo laboral y formativo organizado de forma que se me ofrezca ya compaginado con unos horarios escolares que no resulten ni de lejos abusivos para los niños y las niñas. Una ciudad con parques cercanos y espacios para la convivencia de todas las personas que la habiten, sin discriminación por razones de género, raza o edad. Una legislación que considere que la infancia es una preciosa responsabilidad colectiva. Una sociedad, en fin, a la medida humana, una medida que no olvide a mis hijos ni a mis hijas, que no me olvide a mí.

Me han ayudado a pensar para escribir este artículo:

- Las personas adultas y los niños y las niñas que participaron en la elaboración del I Plan de Infancia del Ayuntamiento de Leganés. Elaboración colectiva. Abril de 1999.
- Tonucci, con su libro *La Ciudad de los niños*.
- Las mujeres que —investigando o aportando sus vivencias— participaron en la *Investigación comparativa sobre el acceso de las mujeres a la actividad laboral en la periferia rural y metropolitana de la Comunidad de Madrid*, realizado bajo la dirección de Constanza Tobio, Mercedes Montero y Rosario Sampedro, de la Universidad Carlos III de Madrid.
- M.<sup>a</sup> Milagros Montoya Ramos, con su ponencia *La atención a la diversidad o la educación en primera persona*, escrita para las jornadas del CPR de Coslada. Octubre de 2.000.

# Alimentación

## de uno a seis años

### Nutrientes

Los alimentos contienen sustancias nutritivas que son: proteínas, hidratos de carbono, glúcidos o azúcares y lípidos o grasas. A la vez contienen sustancias no nutritivas (no por eso menos necesarias) que son el agua, fibra, sales minerales y vitaminas.

Estos nutrientes son los que aportan la energía necesaria para el crecimiento y el mantenimiento de las funciones vitales.

### Proteínas

Están formadas por largas cadenas de aminoácidos, aportan cuatro calorías por gramo; su función energética sólo se utiliza cuando no hay otra fuente de energía, puesto que su

**Comer bien no es otra cosa que consumir una dieta equilibrada en la que intervengan en proporciones adecuadas los diferentes alimentos que aportan al organismo los nutrientes esenciales para facilitar la salud y el óptimo desarrollo. Durante varios años el personal de cocina de las escuelas infantiles de Granada ha participado en seminarios dedicados a estudiar las características de una correcta alimentación y a revisar los menús de las escuelas. El trabajo estuvo coordinado por el médico pediatra Javier Sánchez.**

**Personal de cocina del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles y Tuteladas de Granada**

función es plástica, o sea, que forman el tejido y son fundamentales para el crecimiento. Desde el punto de vista nutricional, existen dos clases de proteínas:

- Animal: Se encuentra principalmente en carnes, pescados, huevos y lácteos.
- Vegetal: Se encuentra en legumbres y cereales.

### Hidratos de carbono

Aportan cuatro calorías por gramo y su función es proporcionar energía.

Desde el punto de vista nutricional hay dos clases:

- Simples: Son los que liberan energía inmediatamente y se encuentran en los azúcares refinados,

miel y frutas. Por ejemplo, serían convenientes para realizar un ejercicio físico inmediato.

- Complejos: También aportan energía pero como se almacenan, el organismo lo puede ir utilizando a lo largo del tiempo.

Se encuentran en el pan, arroz, pastas, cereales, patatas y legumbres.

### Grasas

Aportan nueve calorías por gramo y su función es energía de reserva (se utiliza cuando no hay energía procedente de los hidratos de carbono).

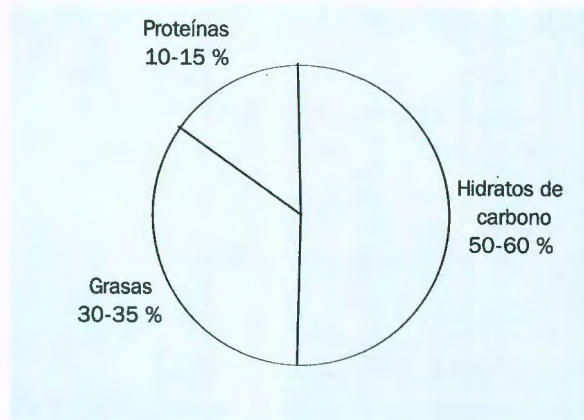
Nutricionalmente se dividen en dos clases:

- Saturadas: Que se encuentran en la parte grasa de carnes, vísceras, embutidos, mantequilla y yema de huevo (el colesterol solo forma parte de la grasa animal saturada).
- Insaturadas: Que se encuentran en aceites de origen vegetal, así como en el pescado azul.

**Necesidades nutricionales**

Dependen de la edad y la actividad de cada niño y cada niña.

- De 1 a 3 años, las necesidades medias son de 1.400 calorías/día.
- De 3 a 6 años, las necesidades medias son de 1.800 calorías/día.

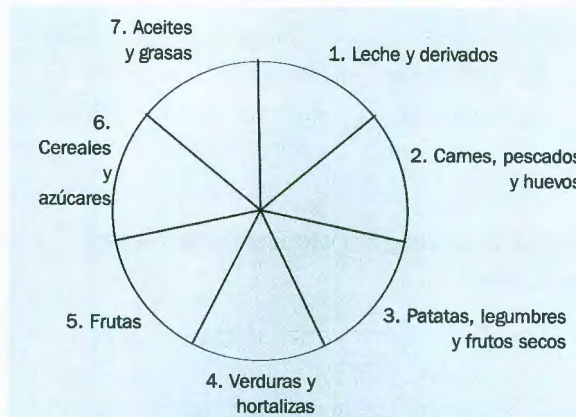


Gáfico I: Distribución de un correcto aporte nutricional.

Para un correcto aporte nutricional, la distribución debería de ser como la que figura en el gráfico I.

**Grupos de alimentos**

Por otra parte, podemos ver los grupos de alimentos clasificados según los nutrientes que aportan recogidos en la rueda de alimentos del gráfico II.



Gáfico II: Rueda de alimentos y aporte nutricional.

- Grupos 1 y 2: proteínas.
- Grupos 6 y 7: energéticos (hidratos de carbono y grasas).
- Grupo 3: posee todas las características de los grupos anteriores.

Para una alimentación equilibrada se procura tomar al menos uno o dos alimentos de cada grupo al día.

**Principales grupos de alimentos**

**Lácteos**

Aportan fundamentalmente proteínas, hidratos de carbono, grasa animal y calcio.

Una medida de yoghurt equivale a una medida de leche, (el yoghurt por llevar ácido láctico en su proceso de fermentación se hace más digerible).

El queso con respecto a la leche aporta más grasas y calorías.

**Carnes**

Aportan proteínas, hierro y grasa en cantidad variable.

**Pescados**

Aportan proteínas, calcio y fósforo. Poseen grasas en cantidad variable exentas de colesterol.

**Huevos**

Tienen dos partes: Clara, que albúmina o proteína pura; Yema, que fundamentalmente es grasa.

**Legumbres**

Aportan proteínas vegetales, hidratos de carbono y fibra.

**Patatas, pastas y hortalizas**

Tienen fundamentalmente hidratos de carbono complejos.

**Verduras**

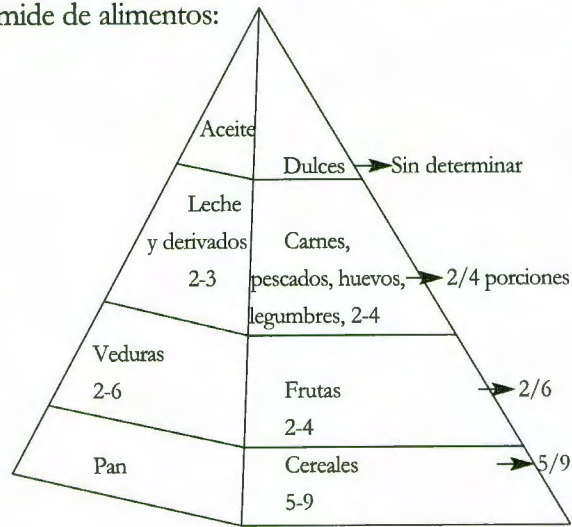
Aportan muy pocas calorías, pero sin embargo cantidades importantes de vitaminas, minerales, agua y fibra.

**Frutas**

Aportan igual que las verduras y además fructosa (energía rápida).

**Cantidades adecuadas**

Para verlas puede ser muy útil la siguiente pirámide de alimentos:



**Porciones aproximadas**

- 1 huevo equivale a una porción
- 40 grs. de carne equivale a una porción
- 1 pieza de fruta equivale a una porción
- 1/2 patata equivale a una porción
- 1/2 taza de verduras u hortalizas cocidas equivale a una porción
- 1 rebanada de pan equivale a una porción
- 1/2 taza de pasta de cocida equivale a una porción

**Reglas básicas para elaborar una dieta equilibrada**

1. Dar las calorías necesarias, 1.400-1.800 calorías/día.
2. Conseguir un equilibrio entre hidratos de carbono, grasas y proteínas (según gráfico anterior).

3. Distribución adecuada:

- Desayuno:* 25% de calorías.
- Almuerzo:* 30% de calorías.
- Merienda:* 15% de calorías.
- Cena:* 30% de calorías.

4. Conseguir uno o dos alimentos por grupo de la rueda de alimentos con las cantidades indicadas en la pirámide de alimentos, no superando nunca más de 25% de las calorías de un grupo.
5. Las proteínas vegetales y animales se repartirán en partes iguales.
6. Las grasas deben guardar una proporción entre animales y vegetales, evitando el exceso de colesterol.
7. Los hidratos de carbono se utilizarán preferentemente complejos (almidones) frente a los simples (azúcares) y deben aportar la fibra necesaria.
8. Deben adaptarse a los gustos, costumbres, edad y estaciones del año. También hay que tener en cuenta las calorías de las bebidas y saber que la mayoría de las grasas se encuentran en forma no visible.

**Reglas básicas para elaborar un menu tipo**

*Plato base*

Legumbres, arroz, pastas o verduras (carnes y pescados ocasionalmente)

*Segundo plato:*

Carnes, pescados o huevos.

*Postre:*

Fruta o lácteos.

La ensalada variada siempre estará presente. ■



# La sonrisa

Hoy en día, un elevado porcentaje de la población infantil asiste periódicamente a un seguimiento pediátrico;

principalmente se registra el peso, la talla, el diámetro craneal... Se comparan estas medidas con las puntuaciones del resto de niños y niñas del mismo intervalo de edad, se valoran las incidencias acaecidas y se emite un juicio diagnóstico en el caso de que proceda. Es importante llevar un seguimiento de las habilidades cognitivas y motoras del pequeño. De esta evaluación depende un diagnóstico precoz y un tratamiento y/o prevención eficaz de las posibles patologías de la infancia.

Tan importante como estas respuestas, aunque no tan consideradas, son los componentes relacionales y emocionales. Uno de los más trascendentes es el de la sonrisa. En las primeras cinco semanas de vida aparecen las primeras. Estas sonrisas generan una gran atención en el entorno próximo al bebé, y suelen interpretarse como una respuesta de reconocimiento al sobre-estímulo de afecto y cuidado emitido.

Realmente, la sonrisa infantil es la más plenamente innata de todas las conductas humanas en cuanto a que su forma y función son prácticamente invariables.

**El texto define dos tipos de sonrisa, su cronología y su funcionalidad. Hace énfasis en la observación de dicha respuesta, así como en la forma de operar sobre ello. Sugiere distintos ejercicios a llevar a cabo para influir en la frecuencia y calidad de la sonrisa e intervenir en el fomento de conductas prosociales.**

**José Antonio González**

La primera sonrisa –como reflejo innato– obedece a un acto funcional filogenético, esto es, la sonrisa defensiva ante el contacto y la de manifestación de placer, son contracciones de los músculos faciales que se determinan durante el temprano desarrollo postnatal (en cualquier cultura e incluso en invidentes).

No obstante, a partir de ese momento se origina la «sonrisa social», cuando el bebé percibe mayor atención y afecto positivo ante su aparición, convirtiéndose gradualmente en una destreza comunicativa. Se convierte en una conducta aprendida que atrae intensamente a iguales y adultos de su entorno disipando el exceso de ansiedad que pudiera ocasionar el cambio y aceptación de la nueva situación (un nuevo miembro en el grupo), y garantizando el afecto y cuidado necesario para su desarrollo.

En el intervalo de dos a cinco meses de edad se va produciendo una mayor destreza en el uso de esta nueva sonrisa, hasta convertirse en un claro recurso prosocial deliberado que persiste hasta el segundo año de vida. También se observa una diferencia de género: las niñas responden más frecuentemente que los niños con estas sonrisas reflexivas. Independientemente del sexo también existen estímulos provocadores de la sonrisa diferenciados para cada etapa evolutiva y ¿por qué no? para cada niño y niña. Aunque lo mejor sea dejarse llevar en el «juego» sin preocuparse de una finalidad conviene saber que no siempre le hace gracia lo mismo; al igual que el adulto, su estado de ánimo y nivel de saciedad son factores que pueden influir.

**Cuadro evolutivo**

	<b>Lo que le hace gracia</b>	<b>Ejemplos</b>
<b>0 a 5 meses</b>	Sonrisa orientada hacia los adultos independientemente del ambiente	Reconocimiento del rostro de la madre Gesticulación facial y sonidos
<b>5 a 7 meses</b>	Juego social e interacción con adultos	Acercamiento y alejamiento del rostro
<b>7 a 9 meses</b>	Además puede sonreír en presencia de objetos y otros estímulos no sociales	«Móvil» de la cuna Juguetes adecuados a su edad
<b>9 a 12 meses</b>	Inicio de actividades que le producen placer. Repite actividades que van seguidas de una atención positiva. Atrae la atención de los demás	Jugar con los ojos y la boca de la madre. Dar sustos ocultos detrás de una puerta Jugar al corre que te pilló.
<b>1 a 4 años</b>	Humor basado en el símbolo. No distinguen la realidad de la fantasía	Convertirse en héroes, tener superpoderes, ser invisible...
<b>5 a 6 años</b>	Interés por su imagen. Les gusta gesticular. Se sienten orgullosos de pertenecer a su sexo	Contar chistes guarros, hacer pederretas, contar historias con doble sentido

De forma natural este proceso evoluciona positivamente preconizando y dinamizando otras destrezas prosociales adquiridas en el desarrollo infantil a través del juego: saludo, inicio y mantenimiento de interacciones, comentarios de elogio o aprecio, acercamiento físico, participación en la tarea o juego y cooperación.

Su ausencia después de los tres meses es un síntoma que debe ser consultado a su psicólogo o pediatra, debido principalmente a las secuelas que pudiera ocasionar en el plano social del pequeño.

Una vez satisfechas sus necesidades básicas, la intervención en esta conducta es la tarea más grata para un padre o educador, tanto que se convierte en una necesidad. Podemos operar ampliando los tiempos dedicados al juego, prestando más atención a nuestra gesticulación facial y manual, aumentando la fijación ocular modificando nuestra actitud frente

*Sonrisa innata o fisiológica.  
(5 semanas de edad).*



a la risa producida durante la realización de tareas, que tan frecuentemente es castigada. Ayudándole a identificar los cambios físicos y psicológicos que se producen durante su risa a través de ejercicios de *biofeedback*: retroalimentación de los movimientos de tensión-relajación muscular implicados en la ventilación (diafragma y músculos intercostales) presionando con sus manos por debajo de la axila o apoyando la cabeza sobre el abdomen de otro pequeño; su sonido con una grabadora-reproductora, o su expresión facial en un espejo o videograbadora. El ejercicio influye, además, en una respuesta de relajación válida para aplicar de forma previa a otras tareas.

Es necesaria la participación diaria donde se fomentarán actividades lúdicas atractivas para el pequeño y generadoras de la risa.

Un ambiente familiar y escolar que permite y elicit la sonrisa es un facilitador en la futura adquisición de habilidades sociales. ■

**Bibliografía**

E. O. WILSON: *Sobre la naturaleza humana*  
 Flora DAVIS: *La comunicación no verbal*  
 Jeffrey A. KELLY: *Entrenamiento de las Habilidades Sociales*.  
 Datos del Instituto Municipal de disminuidos del Ayuntamiento de Barcelona.



*Sonrisa social.(4 meses de edad).*

# Un cuento brasileño

## Un personaje singular: el *saci*

La gente de las grandes ciudades, acostumbrada a la luz eléctrica, al repartidor de pizzas, la televisión, la polución, el teléfono móvil, el tráfico y el ordenador, no entiende nada del *saci* y sólo va a verlo el día de Nunca Jamás.

La verdad es que el *saci* es hijo del misterio, hijo del viento que aúlla, de las sombras que dibujan figuras en la oscuridad de la selva, del terror causado por lo sobrenatural. El *saci* es una de esas cosas que nadie explica.

Por ejemplo. Es muy fácil explicar una casa. Tiene ladrillos, puertas, paredes, ventanas y sirve para vivir en ella. También es muy fácil explicar un perro. Es un animal mamífero, pertenece a la familia de los cánidos, agita la cola, a veces muerde, hace pipí en los troncos de los árboles, es amigo de las pulgas y sirve para ladrar y vigilar las casas o los pisos.

Ahora bien, intenta explicar qué es el gusto. ¿Por qué hay tanta gente a quién le gusta una cosa y gente a quién le gusta justo lo contrario?

Intenta explicar la belleza o explicar un sentimiento o las coincidencias que a veces se producen, o un sabor, o los sueños, o las casualidades o un presentimiento. ¿Has tenido alguna vez un presentimiento? ¿Presentías que algo iba a ocurrir y, al final, resulta que realmente ocurrió? Pues bien, ahora intenta explicarlo.

A veces, alguien se encuentra tranquilamente en casa con algo en la mano. Suena el teléfono. Lo coge. Habla un rato. Cuando cuelga, ¿dónde está eso que tenía en la mano? ¡Ha desaparecido! ¡No se lo puede creer! Busca por todos los rincones, se queja, reniega, se mesa los cabellos, registra la casa de arriba abajo y nada. De golpe, mira de reojo... ¡no es posible! La cosa ha estado allí todo el rato, delante de sus narices.

En una casa de mestizos, cuando esto pasa, dicen que ha sido obra del *saci*. Dicen que tiene la manía de esconder las cosas y, después, se esconde sí mismo, riendo, cuando ve que la gente pone cara de boba.

El *saci* es un ser misterioso que habita en el bosque. Su apariencia es la de un negrito sonriente, con una sola pierna, con una capucha roja bien metida en la cabeza, sin pelo en el cuerpo, ni órganos para hacer pipí y caca.

Suele tener tres dedos en las manos, que están agujereadas, y, cuando quiere, emite un silbido misterioso y se vuelve invisible. Además vive con una rodilla machacada y sabe dirigir a los mosquitos, tábanos y pulgas que mortifican la vida de la gente. Aún hay algo más: ¡al bergante le gusta fumar en pipa y consigue sacar humo por los ojos!

Cuando está de buen humor, puede ayudar a la gente a encontrar objetos perdidos. Pero, en cambio, le encanta ocasionar los trastornos más molestos a los demás: hace que los viajeros se equivoquen de camino, esconde el dinero o las cosas de valor, hace que los jarrones, platos y vasos caigan sin motivo y se rompan, disfruta maltratando animales y es especialista en hacer que la comida que nos gusta nos provoque dolor de estómago. De vez en cuando, el *saci* empieza a dar vueltas sobre sí mismo, convertido en una peonza enloquecida, y gira tanto y tanto y tanto que incluso levanta las hojas secas y el polvo del suelo. De hecho, mucha gente afirma que sólo por eso existen los remolinos.

El *saci* tiene diversos nombres según la región donde aparece: puede ser *saci-cereré*, *saci-pereré*, *saci-saçura*, *saci-sareré*, *saci-siriri*, *saci-tapereré* o *saci-trique*. En ocasiones se llama *Matitaperé*, *Matintapereira* o *Sem-fim*, que en realidad, son nombres de pájaros. Es que en ciertos lugares, dicen, el granuja, cuando le persiguen, suelta una gran risotada, se convierte en un pajarito y desaparece dejando a todo el mundo con un palmo de narices.

El *saci* puede ser peligroso. A veces llama a las criaturas, canta, baila, inventa bonitas historias y acaba haciendo que los infelices se pierdan en la selva. También puede hacer que un cazador entre en el bosque y no vuelva nunca más.

Sólo hay una forma de dominar al *saci*: primero, coger un cedazo; segundo, esperar un remolino de los más fuertes; tercero, tirar el cedazo a lo alto del huracán; cuarto, coger al *saci* que ha quedado atrapado en el cedazo; quinto, arrancarle la capucha, y sexto, meter al espabilado en una botella. Sin aquella gorra roja el *saci* queda aterrorizado, amenaza, gime, lloriquea, dice palabrotas, implora y acaba haciendo todo lo que quieres.

Incluso puede estar bien vivir en la ciudad, pero qué agradable sería, un día, así de golpe, encontrar un *saci* de verdad armando juerga, fumando su pipa y sacando humo por los ojos, convirtiéndose en pajarito y desapareciendo en el espacio!

Extraído de Ricardo Azevedo:  
*Armazém do folclore*, Sao Paulo, Ática, 2000.



# El tío Bernabé

—¿Y la gente consigue ver algún *saci*?  
—preguntó Pedrinho.

—¡Claro que sí! Yo, por ejemplo, he visto muchos. El mismo mes pasado un *saci* se paseó por aquí embarullándolo todo. Por cierto, le di una buena lección... —respondió el tío Bernabé.

—¿Qué pasó? Explícamelo...

El tío Bernabé empezó a contar:

«—Se había hecho de noche y yo estaba sólo en casa rezando mis oraciones. Después de rezar me apetecía comer palomitas de maíz. Me acerqué al fuego y elegí una mazorca bien seca. Desgrané el maíz en una cazuela, la puse al fuego y me fui al rincón a poner tabaco en la pipa. Entonces oí en el patio un bullicio que no me hizo dudar ni un momento. "Verás como es un *saci*!" —pensé para mí mismo. Y en efecto lo era. Al poco rato un *saci* negro como el carbón, con capucha roja y una pipa en la boca, apareció en la ventana. En seguida me quedé acurrucado en mi rincón y simule que dormía. Él echó un vistazo a un lado y a otro y saltó para dentro. Se

me acercó hasta quedarse muy cerca, escuchó mis ronquidos y se aseguró de que dormía de verdad. Entonces se convirtió en el amo de la casa. Lo revolvió todo, como una vieja, oliendo el aire con su naricilla excitada. Entonces el maíz empezó a chirriar en la cazuela, y él se fue directo hacia el fuego. Se puso en cuclillas al lado de la cazuela, haciendo el mono y diciendo palabras mágicas sobre el maíz (o, como se suele decir, *rezando* al maíz). ¡Y adiós palomitas! Todos los granos sobre los que el *saci* *reza* o dice palabras mágicas no se abren, no explotan; se convierten en "granos que no explotan".

Después salió y se dirigió hacia un rincón donde una gallina clueca incubaba unos cuantos huevos en una especie de canasta vieja. La pobre gallina un poco más y se muere del susto. Cacareó *cloc-cloc, cloc-cloc* y salió volando del gallinero como una loca, con los pelos más erizados que un puerco espín. Resultado: el *saci* dijo unas palabras mágicas sobre los huevos y todos se estropearon.

De inmediato se puso a buscar mi pipa de barro. La encontró en esa mesa, le acercó una brasa y, *pac, pac, pac*, aspiró siete chupadas, ni una más ni una menos. Es que al *saci* le gusta mucho el número siete.

Y yo me dije: "Sigue, mala pieza, que yo también te estoy preparando una buena. Seguro que volverás otro día y entonces ya te arreglaré yo."

Y así sucedió. Después de dar muchas vueltas y enredarlo todo, el *saci* se fue en buena hora y yo empecé a urdir mi plan para cuando volviese.

—¿Y volvió? —preguntó Pedrinho.

—¡Claro que sí! El viernes siguiente apareció de nuevo a la misma hora. Echó un vistazo desde la ventana, oyó mis falsos ronquidos y saltó hacia dentro. Lo revolvió todo, como la primera vez, y después fue a buscar la pipa que yo había guardado en el mismo lugar. Se puso la pipa en la boca y se fue a buscar una brasa, que trajo paseándose de una mano a otra.



—¿Es verdad que tiene agujeros en las manos?

—Sí, es verdad. Tiene agujeros justo en medio de la palma. Cuando lleva una brasa, va jugando, haciéndola pasar de una mano a otra por el agujero. Entonces cogió una brasa, la acercó a la pipa y se sentó pierna sobre pierna para fumar con toda la tranquilidad del mundo.

—¿Cómo es eso? —exclamó Pedrinho, abriendo unos ojos como platos—: ¿cómo pudo poner una pierna sobre la otra si el *saci* sólo tiene una pierna?

—Ay, chiquillo, ¡no te puedes imaginar lo astuto que es el *saci*! Sólo tiene una pierna, es cierto, pero cuando quiere cruzar las piernas ¡es como si tuviera dos! Son cosas que sólo él entiende y nadie puede explicar. Puso una pierna sobre la otra y empezó a dar chupadas, una tras otra, muy satisfecho de la vida. Pero, de golpe, ¡*puf!*, ¡qué estallido y qué humareda...! El *saci* pegó un bote tan grande que fue a parar muy lejos, hacia allí, y salió por la ventana resoplando.

Pedrinho puso cara de no entender nada.

—Pero, ¿qué fue este *puf*? —preguntó—. No lo entiendo.

—¡Es que yo había llenado el fondo de la pipa con un poco de pólvora! —exclamó el tío Bernabé riendo con gran satisfacción—. La pólvora explotó justo cuando él estaba haciendo la chupada número siete, y el *saci*, con toda la cara salpicada, se largó para no volver nunca jamás.

—¡Qué pena! —dijo Pedrinho—. Tantas ganas que tenía yo de conocer a este *saci*...

—Pero no sólo hay un *saci* en el mundo, chico. Éste se marchó de esta zona, pero ¡hay muchos otros que se pasean por aquí!...»

Extraído de *O saci*, São Paulo, Editora Brasiliense, 1958, versión de Monteiro Lobato (1882-1948), recopilador de cuentos populares brasileños.

Hemos de hacer constar nuestro más profundo y afectuoso agradecimiento a M.<sup>a</sup> Carmen Barbosa, *Lica*, nuestra amiga y colega de Río Grande do Sul, Brasil, por habernos enviado el material que nos ha permitido seleccionar tanto el comentario como el cuento que en estas páginas presentamos.



### El Colectivo Cerotres para la Educación Infantil de Vigo, por la calidad educativa

La *Consellería de Familia de la Xunta de Galicia* suprime las unidades de 3 años en sus centros de atención a la primera infancia.

La medida, que afecta en algunas provincias como Pontevedra, a algo más de 300 niños y niñas, fue comunicada vía fax a los centros afectados por las delegaciones provinciales el pasado 15 de marzo, tres días después de salir publicada, en el Diario Oficial de Galicia, la Orden que abre el plazo de reserva en los centros públicos de la *Consellería*.

Las familias están mostrando su malestar por la repentina comunicación y por la merma que supone en los servicios de atención a la primera infancia, ya que consideran que muchos colegios de la *Consellería de Educación*, a los que se les ha remitido, no tienen espacios adaptados para recibir a estos niños tan pequeños, ni tampoco servicios complementarios a la actividad educativa, como comedores o transporte escolar. Muchos de estos padres y madres habían manifestado por el contrario a los gestores de la *Consellería de Familia*, su deseo de que estos centros ampliaran su oferta educativa hasta los 6 años.

El Colectivo Cerotres para la Educación Infantil, asociación de profesionales de esta etapa con sede en Vigo, hace tiempo que viene denunciando esta interesada dicotomía entre los centros *asistenciales* de la *Consellería de Familia* y los centros *educativos* de la *Consellería de Educación*. Hoy en día, las familias, más allá de demandar la imprescindible ayuda para compatibilizar las necesidades familiares y laborales, reclaman también el derecho de sus hijos a centros educativos de calidad desde los primeros años, con oferta de plazas suficiente y accesibles económicamente.

Porque no se les escapa a nadie que muchas de estas familias, que ahora tienen que dejar los centros de *Familia*, se verán abocadas a los centros privados para la primera infancia que sí ofertan la totalidad de la etapa. Por eso conviene preguntarse, ¿a quién beneficia este tipo de medidas?

La *Conselleira de Familia*, Manuela López Besteiro, incorporó este discurso *divorcista* de los de los dos tipos de centros hace un par de años, quizás para enmascarar la falta de ofertas de plazas públicas en la comunidad gallega para atención a la primera infancia y ahora decide paliar este efecto, reduciendo el servicio a los menores de tres años.

### Jornada de reflexión y debate del Consejo Autonómico de Infancia en Madrid

El día 3 de febrero, nos reunimos, en el Colegio de Licenciados de Madrid, sesenta educadores y maestros en torno a un tema común: la Educación Infantil. Convocados por el Consejo Autonómico de Madrid de la revista *Infancia* y por la asociación Colectivo Infancia, la educación infantil en la Comunidad de Madrid fue objeto de estudio y debate, desde varios puntos de vista, en torno a siete núcleos o temas:

- El derecho a la educación
- La etapa educativa 0-6 años
- Relación familias y escuela infantil
- Tipología de centros
- La organización de la vida cotidiana en la educación infantil
- Los profesionales
- Relaciones entre las administraciones municipales y autonómicas

Estos núcleos de debate son los focos de atención sobre los problemas más urgentes que tiene la educación infantil en Madrid. Después de las transferencias educativas asumidas por el Gobierno Regional en julio de 1999, hemos comprobado, con gran

sorpresa y disgusto, el progresivo y rápido deterioro en los valores fundamentales del modelo de educación infantil que siempre hemos defendido y que hicimos público en un documento enviado al Presidente de la Comunidad y al Consejero de Educación.

Los motivos que impulsaron a hacer llegar nuestra opinión a las máximas autoridades madrileñas, han sido superados hoy por la realidad.

Constatamos que la desmembración, la rotura en pedazos de una concepción educativa global para los más pequeños, es hoy un hecho gravísimo que ha propiciado esta jornada de reflexión y debate.

Esta jornada ha querido ser un toque de alerta y también una oportunidad de reunión, para los profesionales de escuelas infantiles, los maestros y maestras de educación infantil de los colegios públicos y todas aquellas personas que, de una forma u otra, están involucradas en la tarea de educar a los menores de seis años.

El objetivo fundamental que presidió la jornada, fue recoger un patrimonio común construido desde hace muchos años y que está siendo engullido por una maquinaria burocrática que nada

tiene que ver con nuestra realidad, siempre cercana a los niños y sus familias. La rápida degradación que estamos constatando en el concepto de educación infantil, nos obliga a dar una respuesta inmediata para no caer en el conformismo de la trivialidad o de la ignorancia.

Los grupos de trabajo debatieron durante toda la jornada una serie de propuestas para ser difundidas en todos los foros de educación infantil y a todas aquellas personas e instituciones que están implicadas en la tarea de educar a los menores de seis años, con un solo lema que nos una y reúna: el derecho a una educación infantil de calidad de todos los niños y niñas de 0 a 6 años estén donde estén, en escuelas infantiles, en Casas de Niños, en los grupos de segundo ciclo de los colegios públicos o en todos aquellos servicios educativos que pudieran crearse.

Siguiendo con la campaña de difusión de las conclusiones de esta Jornada, el miércoles 21 de marzo, en el Ateneo de Madrid, hemos hecho públicas nuestras propuestas y planes de acción para el futuro.

*Consejo Autonómico de la revista Infancia en Madrid*

**Educación infantil: cuatro miradas de futuro, Jornada de infantil en la Escuela de Verano de Rosa Sensat, en Barcelona**

Los próximos días 6 y 7 de julio, en el escenario de la 36 Escuela de Verano de Rosa Sensat, se va a celebrar una jornada sobre la educación infantil o la escuela infantil, a partir de cuatro miradas que nos permitan aproximarnos a una triple perspectiva de realidad de esta etapa educativa: la primera, una perspectiva temática; otra, de la etapa en su conjunto, y la última, una mirada que, con una cierta perspectiva internacional, nos permitirá aproximarnos o imaginar juntos un futuro para la educación de los más pequeños.

Una amplia perspectiva de reflexión y un esperado debate en el marco, además, del XX aniversario de la revista *Infancia*.

### Programa

#### **Viernes, 6 de julio, tarde**

Mesa redonda: *Mi ciudad y la infancia*, con la coordinación de Irene Balaguer y la participación de los ponentes:

- Mercedes Blasi, pedagoga. Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada.
- Bernd Fichtner, psicopedagogo. Universidad de Siegen, Alemania.
- Anna Lia Galardini, pedagoga. Ayuntamiento de Pistoia, Italia.
- Claus Jensen, pedagogo social. Sindicato BUPL. Arhus, Dinamarca.

#### **Sábado, 7 de julio, mañana**

Conferencias a cargo de:

- Mercedes Blasi: *La vida cotidiana en la escuela infantil.*
- Bernd Fichtner: *El juego, la actividad fundamental para el desarrollo de la infancia de 0 a 6 años.*

#### **Sábado, 7 de julio, tarde**

Conferencias a cargo de:

- Claus Jensen: *El espacio y los espacios para los pequeños.*
- Anna Lia Galardini: *Cultivar la calidad en la escuela infantil.*

Información sobre *inscripción y alojamiento:*

A. M. Rosa Sensat  
Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona  
Tel.: 93 481 73 73  
Fax: 93 301 75 50  
E-mail: rsensat@pangea.org

### Nuestra portada



Carmen y Óscar se nos muestran extraordinariamente interesados por descubrir cuáles y cuántas cosas se pueden aprender a partir de un clavel, con su delicado color, con su exquisito perfume, con unos pétalos que producen un suave cosquilleo, con un amigo con el que poder compartir todas y cada una de las cosas y las sensaciones nuevas que esta sencilla acción conlleva.

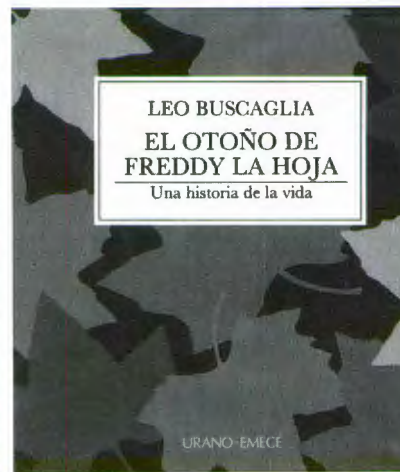
Éste ha sido el objetivo de la fotografía que nos ha hecho llegar Lola Martínez, maestra de la escuela pública San Antonio del Puerto de la Cruz, de la canaria isla de Tenerife. Su contemplación nos permite ahora disfrutar de la imagen de esta acción compartida.

Infancia crea  
una nueva revista

## La infancia en Europa

Una nueva revista para los profesionales que trabajan en la educación de la infancia, para recoger, difundir, analizar, compartir y renovar las ideas y las prácticas más interesantes y construir una dimensión y una identidad educativa, social y cultural europea

¡A partir de septiembre!



Leo Buscaglia  
*El otoño de Freddy la hoja*  
Barcelona, Urano, 1988

Historia emocionante sobre la vida y la muerte. Es la historia de Freddy, la hoja de un árbol que con el paso de las estaciones va transformando su aspecto y sus sentimientos, hasta que se rinde a los pies de la vida. Es un libro para jóvenes y adultos, pero si lo adaptamos un poco, es fácil que pueda llegar a los niños y a las niñas, sobre todo teniendo en cuenta la cer-

canía del protagonista. Un buen libro para adentrarnos en el gran misterio de la vida. A partir de 5 o 6 años.

Claude Clement, John Howe  
*El hombre que encendía las estrellas*  
Barcelona, Aura Comunicación, 1992

Es un libro precioso sin tiempo, con ilustraciones bellísimas y un léxico muy rico. Libro hermoso, luminoso y enigmático, tanto para lectores adultos como para los niños y niñas. Una emotiva leyenda sobre las estrellas fugaces. A partir de 5 o 6 años.



Haur Liburu Mintegia  
Facultad de Humanidades y Educación  
Mondragón Unibertsitatea



**Cuadernos de Pedagogía**, núm. 300, marzo de 2001

«¿Qué se siente al ser campeón?»

Mari Carmen Díez

«Creamos nuestros propios libros»

M.<sup>a</sup> Isabel SANTOS

**Escuela Infantil**, enero-febrero de 2001

«¡Así de fácil ... entra el niño en contacto con la ciencia!»

Rosi VÉLEZ

«Los pájaros van a la escuela»

M.<sup>a</sup> Angeles DELGADO

«Los alumnos del siglo XXI»

VARIOS AUTORES, Escuela Infantil El Cañaveral

«Creación de cuentos multimedia en infantil»

Colegio Público 9 de Octubre

«La edad de los árboles»

Colegio Público San Gregorio

«Una hormiguita pasea por el arenal ¿cuántas son ya?»

M.<sup>a</sup> Pilar RELAÑO

«Mucho más que una cuestión de higiene»

M.<sup>a</sup> Victoria TABERA

**Scuola Materna**, núm. 12, marzo de 2001

«Musei dei bambini, musei per i bambini»

Tina de ROSIS

«La città per l'infanzia: bambini, terrototio, educazione»

Armando CURATOLA

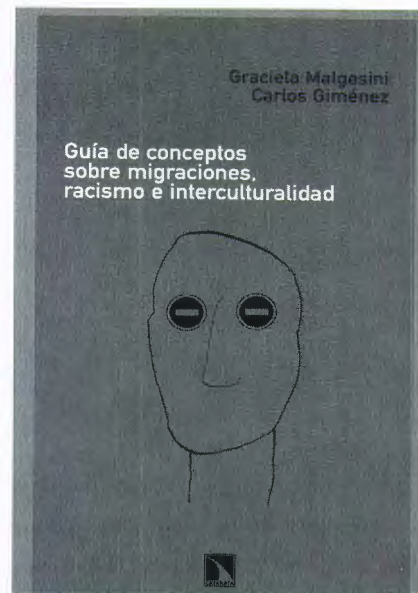
«Città e cittadinanza. Per una nuova etica della convivenza»

Giuseppina ROBAGOTTI

**Vitta dell'Infanzia**, número 2, febrero de 2001

«Educare in prospettiva europea. Il ruolo della scuola»

Mario Maviglia

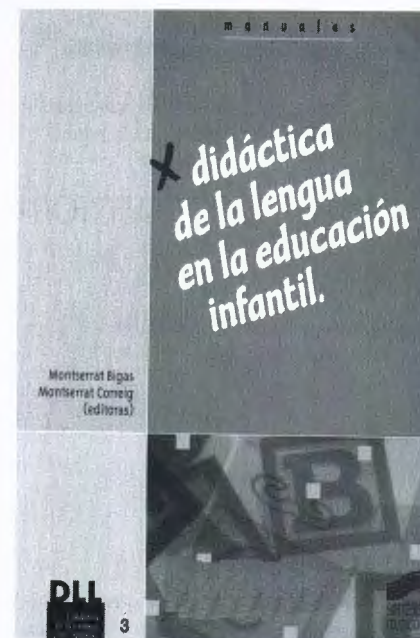


G. MALGESINI, C. GIMÉNEZ: **Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad**, Madrid, Los libros de la Catarata, 2000.

Una completa guía que recoge cincuenta y siete términos referentes a migraciones, racismo e interculturalidad, fenómenos de suma importancia para la educación actual. El libro pretende desenterrar mitos y estereotipos y crear un lenguaje común de uso cotidiano que permita un acercamiento objetivo a estas realidades sociales. Se trata, por tanto, de un análisis exhaustivo del lenguaje como herramienta para combatir la intolerancia y superar cualquier tendencia segregacionista. Los autores no sólo incluyen una aproximación teórica a cada uno de los conceptos, sino que también hacen referencia a su origen y evolución, a sus distintas acepciones y a las polémicas y críticas que han generado.

M. BIGAS, M. CORREIG (eds.): **Didáctica de la lengua en la educación infantil**, Madrid, Síntesis, 2000.

Este manual aborda las principales cuestiones en torno al lenguaje, tanto oral como escrito, en la educación infantil. El libro presenta las diferentes teorías explicativas del desarrollo del lenguaje, así como aspectos de la influencia familiar y escolar en la adquisición de las habilidades comunicativas básicas. Cada capítulo presenta una introducción a un tema determinado, numerosos ejemplos ilustrativos y un glosario de términos específicos, y termina con una síntesis y una propuesta de actividades. Esta estructura lo convierte en un material de gran utilidad para los estudiantes y profesores de Ciencias de la Educación.



# Suscripción a la revista *Infancia*

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

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

Precio para 2001 (IVA incluido):

España: 5.400 PTA. / 32,45 euros

Europa: 6.730 PTA. / 40,46 euros

Resto del mundo: 7.110 PTA. / 42,73 euros / 42 dólares

Pago: Por talón adjunto a la suscripción   
 Por domiciliación bancaria

## Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular

<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Entidad	Oficina	Dígito control	Cuenta/libreta

Firma del titular

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

*Edición y Administración:*  
 Associació de Mestres de Rosa Sensat.  
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona  
 Tel.: 93 481 73 81 Fax: 93 301 75 50 Correo electrónico: [redaccion@revistainfancia.org](mailto:redaccion@revistainfancia.org)

*Dirección:* Irene Balaguer y Francesca Majó  
*Coordinador y Jefe de Redacción:* Enric Batiste  
*Secretaria:* Mónica 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

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.

*Extremadura:* Piedad Carpintero, M.ª Paz Pellisa  
*Galicia:* Clara Agra, M.ª Luz Agra, Lois Ferradás, 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 Albertín, Isabel Cabanellas, Isabel Ciganda, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.ª Lucía Pellejero

*Proyecto gráfico y diseño de cubierta:* Enric Satué  
*Foto cubierta:* Lola Martínez

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

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

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

*Colaboran:*

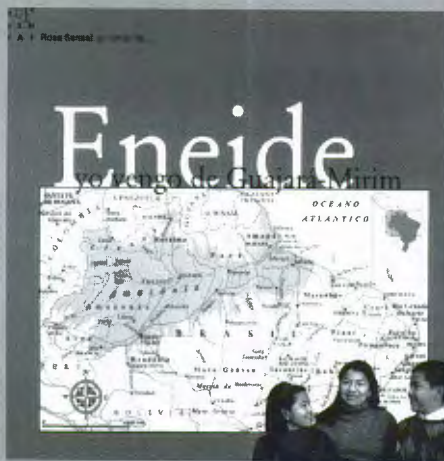
Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

SECRETARÍA GENERAL DE ASUNTOS SOCIALES

DIRECCIÓN GENERAL DE ACCIÓN SOCIAL DEL MENOR Y DE LA FAMILIA



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

Dirección y coordinación:



Edición:

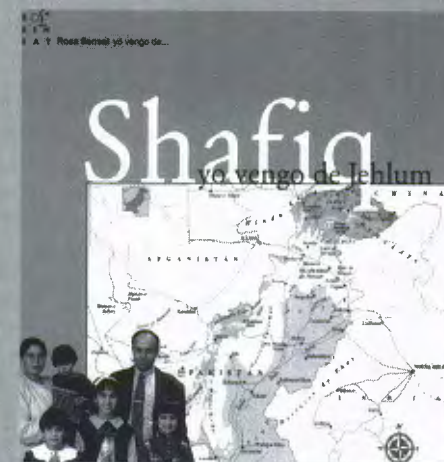


**Associació de Mestres Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550  
E-mail: rsensat@pangea.org • <http://www.rosasensat.org>

**Distribucions Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35 • 08032 Barcelona  
Tel: 933 472 511 • Fax: 934 569 506 • E-mail: prologo@ctv.es



## Colección «Yo soy de...»

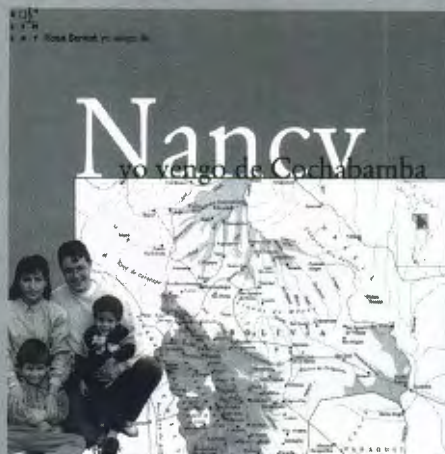
Dirigida a niños y niñas a partir de 8 años

Títulos publicados

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

Títulos en preparación

- **Búxara**, de Marruecos
- **Erik**, de Noruega



## Colección «Yo vengo de...»

Dirigida a niños y niñas a partir de 10 años

Títulos publicados

- **Bully**, de Doubirou
- **Ostelinda**, de todas partes
- **Úa**, de Reykjavik
- **Stefan**, de Belgrado
- **Nancy**, de Cochabamba  
NOVEDAD
- **Shafiq**, de Jhelum  
NOVEDAD
- **Eneide**, de Guajará-Mirim  
NOVEDAD

Título en preparación

- **Hassan**, de Nador

# PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES



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

**485 pta. 2,91 €**

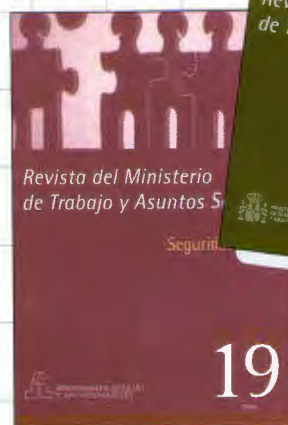
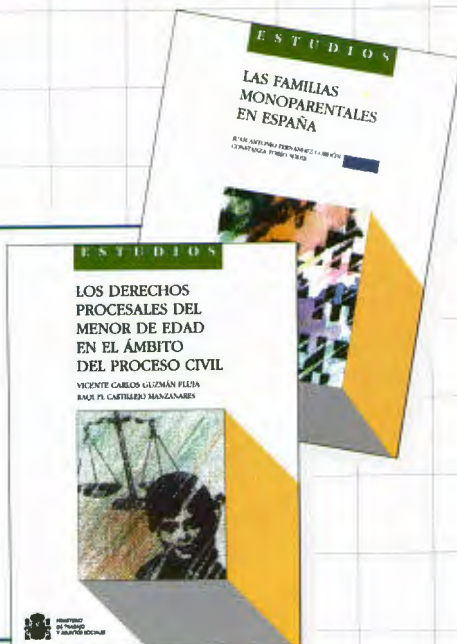
## Estudios

*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 €**



## 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*

**Gratis**



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