

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

# in-fan-cia

*educar de 0 a 6 años*

2002

72

MARZO  
ABRIL



# Equidad

Existe una cada vez más acuciante necesidad de las familias modernas, vivan éstas en grandes ciudades o pequeñas poblaciones, de disponer de una escuela infantil donde poder llevar a su hija o su hijo sin tener sentimiento de culpa porque la escuela satisface plenamente los derechos de su bebé.

La proximidad de una u otra contienda electoral y, con ella, la necesidad de rendir cuentas sobre las promesas de la campaña anterior conlleva una cierta actividad: algunas inauguraciones, pero, sobre todo, excesivas normativas y muchas declaraciones, planes que se desarrollarán quién sabe cuándo...

En suma, el país en su conjunto está inmerso en una generalizada maniobra de descalabro, en la que se percibe que todo está en juego, a pesar de la gran preocupación que es posible ver en el sector por la continua erosión de la etapa, el tan deseado cero seis, la lucha para mantenerlo... Lo que realmente está en juego es el concepto de infancia, el concepto de educación, el concepto de escuela.

Esta divergencia de criterios en lo educativo, en lo pedagógico, conlleva una clara renuncia a lo público, al compromiso con la equidad, tan necesaria también en educación infantil. Es preocupante constatar cada vez más la tendencia a realizar una gestión de marcado signo neoliberal, en una dinámica sin capacidad de comprender que en educación no todo vale.

Que en educación, como en todo servicio a la persona, no es posible realizar un análisis alcorno costo-beneficio, como si se tratara de un simple bien de consumo.

La equidad, como garantía de que cada uno tendrá aquello a lo que tiene derecho desde su nacimiento, tal como recomienda UNICEF en su informe sobre el Estado Mundial de la Infancia de 2001:

«La primera infancia debería recibir la atención prioritaria de los gobiernos responsables, plasmada en leyes, políticas, programas y recursos. No obstante, éstas son las edades en las que los niños reciben la menor atención prioritaria, y eso es una tragedia, tanto para ellos como para los países.»

<b>Página abierta</b>	<b>El teatro, más que un juego</b>	Fernanda Sanz	<b>2</b>
	<b>Palabras a corazón abierto</b>	M.ª Carmen Díez	<b>3</b>
<b>Educación de 0 a 6 años</b>	<b>Dinamización del trabajo en equipo</b>	Albert Serrat	<b>4</b>
	<b>La súplica de un padre indígena</b>	Robert Lake	<b>9</b>
<b>Escuela 0-3</b>	<b>Comunicarnos por escrito. Las libretas»</b>	Carne Cols, Assumpta Roig	<b>11</b>
<b>Buenas ideas</b>	<b>Un paseo por las canciones de cuna. Una nana de Ávila</b>	<b>14</b>	
<b>Escuela 3-6</b>	<b>Proyecto - Programa: un binomio fantástico</b>	David Altimir	<b>15</b>
<b>Ayer en educación infantil</b>	<b>Contribución de los municipios en el desarrollo del modelo de E. I.</b>	Avelina Ferrero	<b>21</b>
<b>Infancia y sociedad</b>	<b>Panorama de la educación infantil en Ecuador</b>	Dayse V. Robalino	<b>24</b>
	<b>La atención a la diversidad</b>	El Sur en Movimiento	<b>30</b>
<b>Infancia y salud</b>	<b>Despertarse</b>	Eduard Estivill	<b>35</b>
<b>Érase una vez</b>	<b>Un cuento de los niños y niñas de 4 años: El pirata honrado</b>	Grupo de 4 años de la Escuela Pública Antonio Díaz	<b>40</b>
<b>Informaciones</b>			<b>42</b>
<b>Libros al alcance de los niños</b>			<b>46</b>
<b>Ojeada a revistas</b>			<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>	<b>sumario</b>		<b>47</b>

# El teatro más que un juego

Desde hace muchos años, el teatro viene siendo una actividad habitual en nuestro trabajo. No nos lo planteamos como colofón de un trimestre, como espectáculo impactante de una fiesta, como una selección de nuestras mejores promesas en el terreno de la actuación, sino como un proyecto que nace de una ilusión colectiva que alimentamos a lo largo de muchos días haciendo todos los preparativos y que degustamos con el éxito de los aplausos de nuestras amigas y amigos y de nuestras mamás y papás.

En nuestro teatro hay de todo pero sin lujos ni excesos. No es un montaje operístico, no es el «día de», es algo que surge y que transforma toda nuestra dinámica mientras lo estamos coordinando y ensayando.

Con los grupos de 3 y 4 años dramatizamos los cuentos más populares, los más repetitivos, los más corales, los más conocidos y que

**En la Escuela Pública «Nuestra Señora de Fátima», de Molina de Segura (Murcia) son ya muchos años de hacer y de conseguir que el teatro, como experiencia activa y participativa, forme parte de los proyectos de cada curso en educación infantil. Las niñas y los niños de 3, 4 y 5 años, sus familias y sus maestras elaboran y degustan estas dramatizaciones los cuentos populares o de creación propia.**

más personajes permitan. No nos gusta inundar a Caperucita de flores vacías y tambaleantes, todas y todos somos igual de importantes. Nuestros clásicos son:

- *Blancanieves* (que tenía muchos enanitos)
- *La ratita presumida* (con gran elenco de pretendientes)
- *La cabra montesina* (con muchos hijitos de la mamá)
- *Los siete cabritillos...*

Estos son algunos de los representados últimamente.

**Fernanda Sanz**

Con el grupo de 5 años ya nos aventuramos con los teatros (cuentos) de creación propia, y, en ellos, como en todas las creaciones infantiles, se repiten esquemas o situaciones muy tradicionales, con soluciones muy disparatadas o imposibles, pero son las nacidas del grupo.

Así que cuando decidimos embarcarnos en el tinglado, empezamos eligiendo el cuento y haciendo la propuesta. Una vez aceptada, hay reparto de papeles. Empezamos por los más numerosos para dar más cabida y así vamos bajando, si hay varias candidaturas a veces hacemos un pequeño *casting* pero no siempre es necesario.

Como el cuento es muy sabido, comenzamos los ensayos desde la alfombra, sin movernos para ir recordando lo que tenemos que decir, esperar los tiempos, no intervenir cuando alguien tiene un vacío de memoria... y así vamos interiorizando nuestro papel individual y nuestra importancia dentro de un colectivo.

Tenemos cada vez más detalles de las situaciones y de los personajes del cuento, así que decidimos el decorado que vamos a poner. Suele ser un mural muy grande de papel continuo y pinturas, brochas, rodillos... toda la creatividad plástica que podamos; a veces utilizamos algún material de recuperación para dar más autenticidad: cajas, botes, etc.

Después pensamos en vestuario y *atrezzo*. Unas veces son caretas, antifaces, sobre todo si queremos caracterizarnos de animales. Otras nos hacemos trajes, accesorios... cosemos estupendamente con grapas y fixo, y nuestras telas son de sedoso papel continuo o pinocho, seda, cartón... cualquier cosa nos sienta bien. Mientras tanto, seguimos ensayando para que el *debut* sea un éxito, y cuando ya lo tenemos todo... anunciamos el estreno. El escenario es familiar, no es preciso *Hollywood* para demostrar que somos artistas. Primero se lo representamos a las niñas y niños del resto del Ciclo de Educación Infantil

y después buscamos una tarde para que las mamás, papás y otros allegados familiares nos disfruten.

Es un espectáculo íntimo, afectivo, sin vergüenzas ni coloretos, sin protagonistas ni tapados, sin motivo ostentoso, es todo artesanía, cariño... es producción integral nuestra y en estos teatros lo importante somos nosotros. Descubrimos y nos sorprendemos de nuestras propias capacidades y de las de los demás, nos alegramos del éxito y el aplauso que nos regalan, nos satisface ver esa cara en las mamás y papás que nos ven, es una experiencia maravillosa. Así cumplimos objetivos fundamentales en el desarrollo de nuestra personalidad, sin competencias, agobios ni selecciones:

- Conseguir la autoestima para hacer la interpretación elegida.
- Respetar y valorar las capacidades y limitaciones propias y de los demás.
- Regular el comportamiento y la actividad para actuar sólo cuando nos corresponde.
- Fomentar actitudes positivas y no discriminatorias por sexo, capacidades... en la elección de un papel.
- Conseguir la participación de la familia en una actividad más de la escuela, siempre queremos más aproximación.

- Conseguir la implicación y motivación e interés de todo el grupo en el proyecto, ya que todo inunda la actividad del grupo.
- Fomentar la solidaridad y colaboración de todo el grupo, sin críticas negativas ni rechazos.

Como anécdota, únicamente resaltar que en el primer teatro de este año ha participado también, por supuesto, el niño de integración que tenemos en nuestro grupo. La paciencia de todo el grupo porque sus movimientos y sus reacciones a veces son más lentos y por su parte la adaptación al ritmo del teatro, la espera hasta que le tocaba... y la felicidad y satisfacción cuando él sentía que lo había hecho «perfecto» era increíble. Era una dificultad añadida pero fue un éxito, su madre valoraba emocionada esta puesta en escena que para otras familias quizá pase desapercibida o como algo más de lo que hacemos en la escuela. No fui yo ni él, protagonistas del éxito, sino todo el grupo, ya que siempre intentamos arropar y cuidar a cada uno de sus miembros, y así todos los imposibles desaparecen. Y, gracias al teatro, nuestros lazos afectivos siguen estrechándose. Todos los recuerdos nos obligarán a repetir antes de que lleguen las vacaciones. ■

# Palabras a corazón abierto

me asusta que los niños no hablen de esta guerra, de las torres gemelas, de los muertos sin freno,

me asusta este silencio tremendo en nuestras aulas, porque no sé si trae protección o costumbre,

me asusta ver que saben, que oyen y que sienten, sin mostrar desconcierto, malos sueños o angustia,

me asusta que en sus juegos aparezcan las bombas, los misiles, las armas, las sangres incruentas,

me asusta esta verdad tapada con mentira, este morir sin muerte, este penar sin pena,

(y sobre todo me asusta que no estamos infinitamente más asustados)

*M.ª Carmen Díez,*  
30 noviembre de 2001

# Dinamización del trabajo en equipo

El trabajo en equipo no tan sólo se lleva a cabo con el personal docente sino, y muy especialmente en lo que respecta a la etapa de Educación Infantil, con las familias y con el resto del personal del centro.

Y trabajamos en equipo para compartir alternativas y así tomar mejores decisiones, para tener una misma línea de acción y así dar a nuestros niños y niñas una mayor seguridad y confianza (¡qué importante es todo esto en esas edades!), para ser más eficaces en la adquisición y buen uso de los recursos, para ser más eficientes en el aprovechamiento de nuestro tiempo, etc.

**No parece que sea imprescindible una justificación sobre la necesidad del trabajo en equipo en el mundo docente. Cuando elaboramos los objetivos de una unidad didáctica, preparamos las actividades que realizaremos, diseñamos las pautas de observación de nuestros alumnos, organizamos actividades lúdico-festivas, intentamos solucionar ese problema concreto con una alumna... lo hacemos en equipo.**

lo que decíamos en la entradilla de este artículo, sino que entendemos que trabajar en equipo supone, ante todo, compartir y asumir unos valores.

Porque mal iríamos si en el tiempo de trabajo en equipo cada persona estuviera cerrada en sus valores y fuera impermeable a los valores de las demás. Creemos por ello que la madurez en el trabajo en equipo se alcanza cuando somos capaces de consensuar unos valores, implícita o

**Albert Serrat**

## **El trabajo en equipo y los valores**

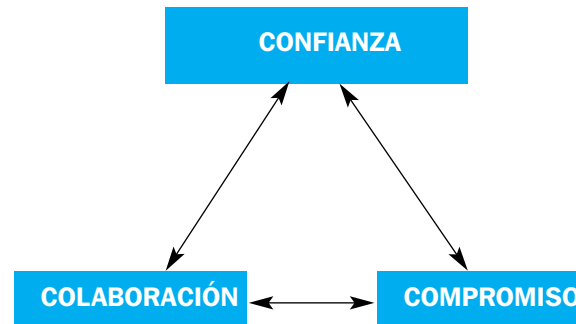
Como es obvio, trabajar en equipo no supone tan sólo compartir un tiempo, por amplio que éste sea, ni siquiera llevar a cabo todo

explícitamente, de tal manera que lleguen a ser unos mentores o guías preferentes de toda la vida del centro educativo. Compartir unos valores significa adquirir una identidad como equipo y, por ende, una identidad como centro.

Y un equipo que tiene unos valores consensuados sabe a dónde va y, en base a estos valores, sabe discernir, en cada momento, el mejor camino para llegar ahí.

## **Algunos valores preferentes en el trabajo en equipo**

Podríamos caer en la tentación de creer que es necesario tener un amplio abanico de valores a compartir pero más bien pensamos que deben existir unos pocos valores que permitan empezar a disponer del tejido que, poco a poco, permitirá construir el ovillo que dé cobijo a la



### TRES VALORES IMPRESCINDIBLES PARA EL TRABAJO EN EQUIPO

identidad del equipo para que, cuando vaya tomando cuerpo, seamos capaces de incorporar nuevos valores.

Creemos que estos valores fundamentales para el trabajo en equipo son, en lo que se respecta a una primera fase: confianza, colaboración y compromiso.

- La confianza se entiende como el crédito que merecen, tanto las personas como el propio equipo, para alcanzar los objetivos que se propongan, para encontrar soluciones a los problemas, para saber desistir en la búsqueda de una solución cuando se crea que se ha hecho todo lo posible, cuando apartamos la más leve duda o sospecha sobre la veracidad de lo que dicen las personas...
- La colaboración se entiende como la asociación sin condiciones a las personas, a las

ideas, a los proyectos, a los objetivos... que hayan sido consensuados. La colaboración se entiende también como el ponerse «a disposición de» siempre que nuestras posibilidades lo permitan.

- El compromiso se entiende como la responsabilidad de llevar a cabo con la máxima entrega que nuestras capacidades nos permitan las decisiones adoptadas. El compromiso es un pacto que hemos hecho con nosotros mismos para tener la tenacidad necesaria para no desistir hasta lograr el objetivo.



### El trabajo en equipo y las creencias

Las creencias son generalizaciones sobre nosotros mismos y sobre el mundo que nos rodea. Las primeras conforman nuestra autoestima y las segundas nuestra visión del mundo. Las creencias nos dan una gran seguridad ya que nos permiten saber qué comportamientos adoptar en las situaciones más variadas.

Tenemos tendencia a tener más confianza con las personas que tienen creencias parecidas a las nuestras y a desconfiar de las personas que las tienen muy distintas.

Ejemplos de creencias son: «Siempre he sido un desastre para los idiomas», «soy buena conductora», «esta persona no es de fiar», «los políticos son unos mentirosos», «el trabajo en equipo es una pérdida de tiempo», «los hombres son unos...»...

Nuestros comportamientos están alineados con nuestras creencias logrando que tengamos una coherencia entre «el pensar», es decir, nuestras creencias, y «el hacer», es decir, nuestros comportamientos.

Algunas de nuestras creencias son inconscientes y, por ello, en algunas ocasiones no alcanzamos a saber por qué actuamos de una forma determinada. Preguntarse «¿por qué actúo de esa forma?» nos llevará muy probablemente a una creencia. Y, en ese momento, la haremos consciente.

Existen creencias potenciadores y creencias limitadoras. Mientras que las primeras nos permiten superarnos («soy una persona con facilidad para comunicar en público») nos llevan a mejorar esta capacidad, las segundas hacen que nuestra autoestima decrezca («con estos alumnos no hay nada que hacer») y nos llevan al desánimo.

Creencias y valores están íntimamente relacionados, ya que cada valor tiene unas creencias que se relacionan con él y «le dan cuerpo».

Por tanto, tener unos valores clarificados y consensuados supone también tener unas creencias (conscientes o inconscientes) que se derivan de ellos.

Así, a partir de los tres valores presentados podremos incorporar (y asumir) las creencias potenciadoras siguientes:

VALORES	CREENCIAS
<b>COLABORACIÓN</b>	El profesorado del centro es capaz de colaborar con agrado en las tareas que se han programado Los objetivos grupales son más importantes que los objetivos individuales. En un grupo colaborador se trabaja con mayor eficacia e ilusión.
<b>CONFIANZA</b>	Todas las personas son dignas de confianza. Cuando confías en las demás personas ellas también confían más en ti. En un grupo donde hay confianza se trabaja con mayor eficacia e ilusión.
<b>COMPROMISO</b>	Todas las personas somos capaces de cumplir con nuestros compromisos. Cuando cumplo mis compromisos mi autoestima se ve reforzada. En un grupo donde las personas se comprometen con su tarea se trabaja con mayor eficacia e ilusión.

---

## “Unos valores clarificados y consensuados suponen unas creencias derivadas de ellos.”

---

Y cuando un grupo asume creencias potenciadoras de este estilo aflora en él la motivación, la energía positiva y la ilusión.

### El trabajo en equipo y las conductas

Las personas llevamos a cabo conductas de acuerdo a nuestras creencias y a nuestros valores. De ahí la importancia, como indicábamos anteriormente, de tener unos valores y unas creencias consensuados y asumidos.

Cuando una persona lleva a término una serie de conductas en una misma línea de actuación hablamos de que esa persona tiene una determinada actitud.

En el trabajo grupal nos podemos encontrar actitudes diversas:

- Proactiva: ejercerá el liderazgo, tendrá iniciativas, buscará alternativas, tomará decisiones...
- Colaboradora: pedirá consejo, ayudará, colaborará...
- Reactiva: cuando se le pida algo concreto, lo llevará a cabo de buen gusto.
- Pasiva: se limitará a aplicar la ley del mínimo esfuerzo.
- Negativa: pondrá pegas a todas las cosas que se propongan y boicoteará o ignorará todos los proyectos.

Entendemos que en un trabajo de equipo eficaz hallaremos actitudes del tipo proactivo, colaborador y reactivo, pero no será habitual encontrarse con las dos últimas.

Existe una multitud de indicadores que nos revelarán que el trabajo de un cierto equipo es eficaz.

Entre esta multitud de indicadores, es posible encontrar:

- La existencia de una comunicación fácil: si una persona obtiene una información relevante, la transmite al resto del grupo. No existen camarillas.
- Existen diversos líderes (y no uno solo) que llevan a cabo una actitud proactiva.
- Se encuentran personas voluntarias para llevar a cabo las diferentes tareas propuestas. El grado de colaboración es elevado.
- No se producen ataques sobre las personas, sino sobre las conductas. Es decir, el valor confianza tiene una influencia destacada.
- «No se rompe la baraja», sino que, cuando no se encuentra la solución a un problema, se intenta solucionarlo con otras estrategias. Por ello, el valor compromiso se lleva a la práctica.

Y todo ello son conductas que se derivan de las creencias anteriormente citadas.

### Dos tipos de trabajo en equipo que son igualmente necesarios: formal e informal

Cuando realizamos aquel comentario breve en el pasillo, cuando pedimos la opinión a un compañero entrando en su clase, en fin, cuando llevamos a cabo un intercambio de pareceres no programado y en un lapso de tiempo relativamente corto, estamos llevando a cabo un trabajo de equipo informal.

El trabajo de equipo de tipo informal permite agilizar los temas, tomar decisiones que no tengan una gran trascendencia, o también gestionar pequeños detalles...

Este tipo informal de trabajo de equipo debe realizarse con gran frecuencia y no precisa una reunión plenaria del equipo.

Nos referimos, en cambio, a un trabajo en equipo de tipo formal cuando existe una reunión plenaria convocada con antelación, donde se hace explícito un orden del día determinado y que se lleva a cabo con una cierta regularidad (por ejemplo, en algunos centros, semanalmente).

Cuando hablamos de un trabajo de equipo eficaz nos estamos refiriendo, obviamente, a ambos, o, lo que es lo mismo, a un equipo que alcanza una calidad destacada en ambos tipos de trabajo.



**“En un trabajo de equipo eficaz hallaremos actitudes del tipo proactivo, colaborador y reactivo, y no será habitual encontrarse con actitudes del tipo pasivo y negativo.”**

### La necesidad de liderazgo en el trabajo formal

Cuando un equipo dispone de la energía suficiente para orientar su conducta hacia la consecución de los objetivos programados hablamos de un equipo motivado.

En mi experiencia en el asesoramiento de equipos de trabajo de Educación Infantil, he podido constatar la existencia de equipos que disponen de un grado de motivación elevado, es decir, que se encuentran en la mayoría del curso en un estado de ilusión, energía positiva y autosuperación.

En estos equipos existe un equilibrio entre las conductas proactivas, colaboradoras y reactivas, que da como resultado un grado de calidad destacada, tanto en la consecución de los objetivos de productividad, como en los de tipo afectivo. Son los equipos de alta automotivación.

Pero no todos los equipos de trabajo responden a estas características, o, por lo menos, no son capaces de mantenerlas a lo largo de todo el curso.

En estos casos, la animación y la motivación grupal se hace necesaria.

Sugerimos que, cuando tal cosa ocurra, la figura que ejerce el liderazgo institucional (con funciones de dirección o similares) tome la responsabilidad de la animación grupal y lleve a cabo funciones del tipo:

- Clarificar los objetivos, los valores grupales y la identidad del centro.
- Controlar las estrategias, los recursos y la consecución de los objetivos.
- Dinamizar las reuniones, las personas y las relaciones.
- Relajar los ánimos, las actitudes y los comportamientos.

El rol de la animación es de gran importancia, aunque en los grupos experimentados y automotivados puede verse compartido por el propio grupo.

Y uno de los valores que debe poseer esta persona es el de la flexibilidad, que le permita pasar desde liderazgos de tipo «laissez-faire» en

los grupos de alta automotivación, hasta liderar de forma más consultiva cuando el grupo la haya perdido.

Buena parte del éxito en la dinamización del trabajo grupal consiste en poner en práctica las conductas coherentes con el valor de la flexibilidad. Y tan sólo los líderes más eficaces son capaces de ello. ■

### Bibliografía

1. VICTOR H. VROOM (1990): *El nuevo liderazgo*, Díaz de Santos.
2. CONRAD IZQUIERDO (1996): *La reunión de profesores*, Paidós.
3. ABRAHAM MASLOW (1991): *Motivación y personalidad*, Díaz de Santos.
4. ALBERT SERRAT (1993): *Cómo motivar al profesorado*, Ministerio de Educación y Ciencia.

# La súplica de un padre indígena

Robert Lake

**La diversidad como una cuestión positiva es algo que hemos ido tratando. Judit Falk, en un artículo, ya nos hablaba de la diversidad en el desarrollo. Ahora se nos plantea desde la perspectiva cultural. De forma casi poética, el autor describe cómo su hijo aprende, qué aprende y de qué manera, y cómo estos amplios, profundos y complejos aprendizajes son menospreciados por la escuela y el sistema escolar. Tanto una reflexión como la otra, «etiquetaje» sobre el aprendizaje o desarrollo «lento» encubren o esconden la dificultad de aceptar la diversidad.**

Estimado maestro,

Me gustaría presentarle a mi hijo, Wind-Wolf. Él es lo que usted, probablemente, consideraría un típico niño indio, nacido y criado en la reserva. Tiene el pelo negro, ojos café oscuro y tez de oliva. Y, como otros niños

indios de su edad, es tímido y callado en clase. Tiene 5 años, está en la escuela infantil y yo no puedo entender como usted ya lo tiene catalogado como un niño «de lento aprendizaje».

A la edad de 5 años, él ya se ha expuesto a una vasta educación comparada con la que reciben sus iguales en la sociedad occidental. Durante su primera presentación dentro de este mundo, fue unido a su madre y a la Madre Tierra en una ceremonia tradicional indígena que celebra el nacimiento.

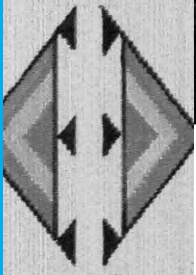
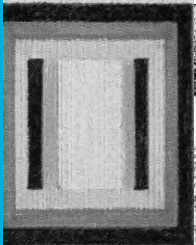
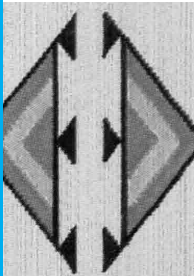
Wind-Wolf estaba con su madre en todo momento, físicamente unidos, como cuando ella lo paseaba en brazos o lo abrazaba mientras mamaba. Lo llevaba a dondequiera que fuese y todas las noches dormía con papá y mamá.

Con todo eso, el ambiente educativo de Wind-Wolf no era solamente un ambiente «seguro», sino también muy pintoresco, complicado, sensitivo y diverso. Ha estado a la orilla de la playa con su madre, al amanecer, mientras ella decía sus oraciones y recogía algas de entre las rocas. Ha estado sentado en la balsa mientras sus tíos pescaban con redes y ha mirado y escuchado a los ancianos contar historias sobre la creación, leyendas de animales y cantar alrededor de la fogata.

Ha atendido el sagrado y antiguo *White Deerskin Dance* de su gente y tiene buen conocimiento de las cultura y el lenguaje de otras tribus. Ha estado con su madre cuando ella recolectaba hierbas curativas y observó a sus tías y abuelas reunirse para preparar comidas tradicionales como la bellota, salmón ahumado, anguila y carne de venado.

Ha jugado con conchas de abalon, piñas de los pinos, cuerdas de zacate iris y piel mientras miraba a las mujeres confeccionar joyería de cuentas y artefactos tradicionales. Ha tenido muchas oportunidades de observar a su padre, tíos y líderes ceremoniales usar diferentes tipos de plumas de colores y cantar diferentes canciones mientras se preparaban para las danzas y ritos sagrados.

Wind-Wolf fue con su madre a Dakota del Sur cuando ella bailó por siete días bajo el ardiente sol,



ayunando y decorándose a sí misma con objetos punzantes durante la sagrada *Sun Dance Ceremony* de una tribu lejana. Ha presenciado muchas ceremonias de curación realizadas por curanderos y curanderas de tribus de lugares que van desde Alaska y Arizona a Nueva York y California. Ha estado en más de veinte rituales sagrados de baños de vapor –usados por las tribus indígenas para purificar la mente, el cuerpo y el alma– desde que tenía 3 años y ya ha sido expuesto a las muchas religiones que profesan otros niños: protestante, católico, budista y lama tibetano.

Requiere mucho tiempo el absorber y reflexionar sobre todo este tipo de experiencias y quizás es por eso por lo que usted piensa que mi hijo es de lento aprendizaje. Sus tías y abuelas le enseñaron a contar y a conocer los números mientras escogían los complicados materiales que se usaban para hacer los diseños abstractos que adornan nuestros canastos. Escuchó a su madre contar una por una cada cuenta y separarla numéricamente de acuerdo con su color, mientras que, sin protestar, fabricaba complicados cinturones y collares. Aprendió los números básicos ayudando a su padre a contar y escoger las rocas que se usarían en el baño de vapor –siete rocas para un tratamiento de sudor, digamos, o trece para la ceremonia del solsticio de verano. Se le enseñaron las matemáticas contando las piezas de madera que usamos en nuestro juego tradicional. Me doy cuenta de que pudiera ser un poco lento para entender los métodos y técnicas que usted en clase, pero espero que tenga paciencia con él. Lleva tiempo ajustarse a un nuevo sistema cultural y aprender cosas diferentes.

Wind-Wolf no tiene «desventajas» culturales, sino que su cultura es «diferente». Si le pregunta cuántos meses tiene el año, le contestará que tiene trece. Nuestra gente le ha enseñado que hay trece lunas en un año, de acuerdo con el calendario indígena, que hay trece planetas en el sistema solar y que el águila (la más poderosa de las aves usada en las ceremonias y oraciones) tiene trece plumas en su cola. Pero también sabe que algunas águilas pueden tener sólo doce o siete, y que no todas tienen la misma cantidad. Él sabe que el pájaro carpintero tiene exactamente diez plumas en su cola y que son de color rojo y negro (lo que representa las direcciones de este y oeste, vida y muerte). Probablemente pueda contar más de cuarenta clases de aves, decirle el tipo de cada una y donde vive, la temporada en que aparece y como la usamos en nuestra ceremonia sagrada.

Puede que le sea difícil escribir su nombre en una pieza de papel, pero él sabe cómo decirlo y puede nombrar diferentes cosas usando diferentes lenguajes indios. Como puede usted ver, son todas estas influencias juntas las que lo hacen algo tímido y callado –y quizá «lento» de acuerdo con sus estándares.

Quizá, mientras usted trata de enseñarle sus nuevos métodos, él esté mirando por la ventana como si estuviera dormido. ¿Por qué? Porque se le ha enseñado a observar y a estudiar los cambios en la naturaleza. Es difícil para él hacer esta transición dentro de su cerebro, cuando está viendo que las hojas se llenan de colores brillantes, que los gansos vuelan hacia el sur y las ardillas andan apuradas recogiendo nueces que les ayuden a pasar el crudo invierno.

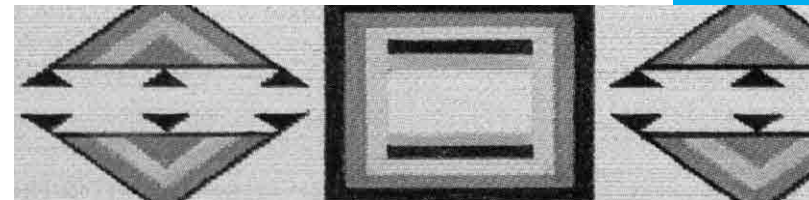
En su corazón, en su mente joven y casi por instinto, él sabe que es ésta la temporada del año en la que debería estar con su gente, recogiendo y preparando el pescado, la carne de venado, hierbas y plantas y aprendiendo sus obligaciones en estas tareas. Está atrapado entre dos mundos –separados por dos sistemas culturales distintos.

Es así, estimado maestro, como quiero presentarle a mi hijo, Wind-Wolf, quien después de todo, no es realmente un «típico» niño indio. Proviene de una línea hereditaria de jefes, curanderos y líderes de ceremonias cuyos logros y singulares formas de conocimiento siguen siendo estudiadas y registradas en los libros de la actualidad. En sus venas lleva la sangre de siete tribus diferentes.

Yo quiero que mi hijo triunfe en la escuela y en la vida. No quiero que abandone la escuela o que sea un delincuente juvenil, ni que termine en la droga o el alcohol sólo porque se sienta inferior o discriminado. Quiero que se sienta orgulloso de su herencia y cultura, y me gustaría que desarrollara las aptitudes necesarias para adaptarse y tener éxito en las dos culturas.

Pero necesito su ayuda. Lo que usted diga o haga en el salón, lo que enseñe y la manera en que lo haga, y lo que no diga y lo que no enseñe tendrán un efecto potencial en el triunfo o fracaso de mi niño. Todo lo que le pido es que usted trabaje conmigo, no contra mí, para educar a mi hijo de la mejor manera posible. ■

Artículo extraído en parte de *Teacher Magazine*. El autor es miembro de las tribus Seneca y Cherokee. Es profesor asociado en Gonzaga University en Spokane, WA.



# Comunicarnos por escrito

## Las libretas

En el mundo de la educación infantil, y sobre todo en el de la escuela infantil, se ha hablado mucho de la importancia de una buena comunicación entre familia y escuela, comunicación que revierte en beneficio de la infancia.

Pero se ha hablado poco, y se ha escrito aun menos, sobre uno de los medios de comunicación más extendidos en la escuela 0-3, como es el caso de la libreta de información diaria, especialmente la bidireccional, es decir, la que no solo va de la escuela a casa, sino también de casa a la escuela, en un ir y venir diario de intercambio entre familias y maestros. Hablaremos de esta comunicación escrita y del proceso que hemos ido desarrollando usando este medio.

**Cuatro perspectivas enriquecen la construcción conjunta de una historia de relación entre las familias y la escuela infantil: el intercambio de informaciones y opiniones, el conocimiento de otros puntos de vista y valores, la especial atención por las preocupaciones y los miedos de los otros, así como aprender a tomar decisiones de manera conjunta.**

dormir y de las necesidades concretas. Todo eso es muy importante cuando son bebés y, a los padres, nos da confianza y seguridad.»

Como dice esta madre, las libretas, al principio servían a la escuela para informar a la familia. Constituían un medio útil para no olvidar las cuestiones más prácticas que había que comunicar a casa: «ha comido bien; le ha costado dormirse; no ha hecho caca». Estas notas, si bien eran informativas, con el paso del tiempo resultaban aburridas y a menudo solamente provocaban el silencio. Decíamos: «los padres

Escribía una madre: «Al principio, la libreta era como un reloj, la leía justo al llegar a casa y me servía para seguir el ritmo de los horarios de comer,

no escriben, no se miran las libretas». Estas afirmaciones no eran del todo ciertas. Las cuestiones más prácticas interesaban a la familia, pero no provocaban diálogo y, si las notas eran del tipo «no ha dormido; ha llorado; no come; etc.», la libreta sin más información acababa siendo un documento conflictivo.

Cuando alguna vez la libreta volvía a la escuela con dos rayas escritas por los padres, estas notas resultaban indefectiblemente más ricas y más interesantes que las nuestras. Exponemos lo que nos dice una madre: «Poco a poco, el niño, además de ver que sus padres entran en la escuela y hablan con la maestra, se da cuenta de que la libreta la utilizan tanto la maestra como los padres y, además, de que allí se habla de él; es su libreta. Nos ayuda a entender al niño cuando nos explica las cosas que ha hecho en la escuela.»

**Carne Cols, Assumpta Roig**

Poco a poco, nuestras reflexiones, y también las notas que íbamos recibiendo de muchas familias, nos ayudaron a hablar de todos los aspectos de la vida de los pequeños, a dar relieve a todas las facetas de su vida y, sobre todo, a escuchar lo que las familias nos dijeran y a compartirlo. Por este motivo, minimizamos las informaciones biológicas, sin olvidarlas, y comenzamos a hablar más de muchos otros aspectos. ¿Cómo provocar que las familias nos explicasen qué hace su hijo?

Para provocarlo y hacerlo más real, más vivo, se nos ocurrió adoptar un recurso de estilo: escribir en primera persona, como si fuese el pequeño mismo quien informase de sus cosas a la familia. Esta modalidad, al principio, nos gustó porque parecía más viva, y nos duró un tiempo, pero la verdad es que mientras lo íbamos haciendo no acabábamos de verlo claro, la información que dábamos sonaba como falsa, y llegó un momento en el que nos dimos cuenta de lo que pasaba: estábamos suplantando a los pequeños, haciéndoles decir lo que a nosotras nos parecía, lo que nosotras pensábamos que pensaban o sentían, o lo que a nosotras nos resultaba interesante. ¿Y era aquello realmente lo más importante, era aquello lo que ellos habrían querido decir, qué pasaría cuando tuviesen veinte años y leyesen aquellas frases, que no eran suyas, puestas en su boca? ¿Era el papel de la maestra suplantar a los pequeños? No, ciertamente, no.

Evolucionamos hacia hablar de todas las incidencias de los pequeños sin un lenguaje pretendidamente científico, con notas cortas, entrañables, desenvueltas e informales, muy cercanas a

los pequeños, y algunas familias se fueron apuntando a escribir. Escribían también con desenvoltura e informalidad. Una madre nos daba esta opinión: «De acuerdo que a veces lo que ponemos son hechos puramente intrascendentes, pero creo que son estas pequeñas cosas las que hacen que nos conozcamos un poco más. Por un lado, tú [la maestra], conoces nuestra manera de hacer y de pensar y, por otro, a nosotras nos sirve para seguir una misma línea. Creo que las charlas y la libreta ayudan a los padres a tener unas perspectivas diferentes, hechos diferentes y enriquecedores, maneras de entender a la infancia, situaciones.»

Y así es como ahora las notas de las familias nos sirven para introducir alguna conversación con los pequeños:

«Mañana Jordi traerá caramelos para sus compañeros y maestras, porque mañana es su santo; a ver si así nos endulza el día.»

«Alba, sobre una montaña de Andorra, ha visto el arco Iris.»

«El otro día fuimos a casa de la abuela y su tía escuchaba música y Javier le preguntó si era de Beethoven o de Mozart; su tía le preguntó quiénes eran y él le dijo que eran unos músicos que tocaban el piano.»

Y, además, los pequeños sienten la libreta como algo muy suyo. Saben que sus familias y sus maestras se explican cosas sobre ellos, y muchas veces ellos también quieren participar:

«¡Hola! Hemos pasado estos días en el terreno y Adrià no ha parado ni un segundo dentro de casa, yendo en bici y jugando a pelota con sus amigos. Adrià dice que te explique que también ha tocado la batería y ha dibujado.»

Algunos pequeños colaboran en la comunicación escrita haciendo sus dibujos y sus rayones en la libreta, y se sienten bien orgullosos. ¿Por qué no habríamos de permitir que los más interesados en esta relación tuvieran acceso a ella? ¿No es ésta una manera que utilizan los adultos para comunicarse? ¡Hemos tomado consciencia de que en la escuela infantil damos los primeros pasos en la motivación para descubrir la comunicación escrita!

Con este contenido breve e informal, de frases muy cortas pero significativas para las familias, ya hace tiempo que ha quedado descartada





la información fría, únicamente de cuestiones biológicas. Nuestros escritos suscitan diversos temas de comunicación; lo que nosotras provocamos con nuestro modo de proceder profesional genera en las familias reacciones en el mismo sentido y, también, en otros campos, reacciones de las cuales nosotras somos las iniciadoras, pero también receptoras que aprendemos de la respuesta de las familias. Vemos cómo la suma de los escritos nos ayuda a tener una gran cantidad de información de lo que hacen los pequeños en casa y en la escuela. De mayores les gustará saber de muchos de estos momentos que quedan registrados: ¿Mis primeros dientes? ¿Cuándo empecé a andar? ¿Qué canciones me cantaban? ¿Qué hacía? ¿Qué pasaba?

Hemos conseguido que la mayoría de familias participen en la comunicación escrita.

La recogida sistemática de un conjunto de notas nos ha ayudado a sacudirnos el miedo de no saber qué comunicar y cómo comunicarlo. La nota de una madre nos ayuda a tener una idea clara de cómo presentar este medio de comunicación a las familias nuevas: «Es un diario donde podemos tener escrito el desarrollo de nuestro hijo durante los tres primeros años de vida. Ahora que tiene siete años y sabe leer, le gusta coger sus libretas y recordar la época de cuando era pequeño y releer las cosas que tantas veces le hemos repetido.»

Para ayudar a la concreción de esta idea, también escribimos las notas de la libreta dirigiéndonos a los pequeños. «Viernes: Hoy has estado un poco inquieta, solamente querías estar en brazos y te hemos mimado. Has visto llover por la ventana y te he explicado que, cuando andes y llueva, saldremos a buscar caracoles (estoy escribiendo contigo en brazos y no me dejas).» La madre contesta: «El sábado le salió el primer diente y el fin de semana aún ha estado delicada.» O este otro comentario: «Llevas unos zapatos muy bonitos, de color rojo. No han durado mucho rato en tus pies, tienes una gran habilidad para sacártelos de los pies y convertirlos en el juguete más querido. A pesar del resfriado, no has perdido la gana. Hoy vas a la doctora, tu madre ya nos dirá cuándo puedes comer pescado. Mañana cumplirás nueve meses.» Los padres escriben, también dirigiéndose a la niña: «Hoy cumples nueve meses. La pediatra dijo que con un jarabe todo iría bien. Le dijimos eso de los pies, que te pones de puntillas, y nos dijo que no nos preocupásemos.

Miraremos si encontramos unos zapatos más pequeños. ¡Buenos días!»

Esta información de ida y vuelta diaria con los más pequeños, y de esta manera tan sencilla, verdaderamente recoge la información necesaria y permite hacer el seguimiento de cada pequeño. Releyendo las notas de las libretas cada tres meses podemos elaborar un pequeño resumen de las cosas más importantes que han pasado tanto en casa como en la escuela. El conjunto de toda esta información ha anulado las observaciones hechas con «crucecitas» y los informes fríos de un contenido estereotipado, alejado de lo que pasa en el día a día, aquellas observaciones que, una vez hechas, con el paso del tiempo servían para ir a la papelera.

Para concluir, os querríamos decir que, si conseguimos que las familias no tengan miedo a escribir, aunque sea con faltas, y que las maestras pongamos todo nuestro entusiasmo en el asunto y tengamos presente que las notas que escribimos animan y serán reencontradas, habremos dado un paso importante para transmitir aquello que creemos cada vez con más fuerza: la importancia, para la educación, de la comunicación escrita de aquello sencillo que pasa cada día. ¡Son observaciones cuyo contenido será guardado como un tesoro, porque en efecto lo es!

Con las libretas, familias y maestros habremos escrito el primer libro de la historia personal de cada uno de los pequeños. Y cuando sean mayores, tendrán la evidencia de haber sido unos niños y niñas bien atendidos y muy queridos. ■

# Un paseo por las canciones de cuna

## Una nana de **Ávila**

La lírica popular tradicional utiliza estructuras compositivas y melódicas bien sencillas pero, al mismo tiempo, muy eficientes, basadas en la repetición, en el paralelismo, en el ritmo, en la musicalidad del lenguaje... En los recursos expresivos de la canción de cuna que presentamos en esta página, podemos constatar perfectamente este carácter.

### Una nana que se canta en Ávila

Era, era, era,  
era, era él  
era el lucerito del amanecer,  
que no vino anoche  
ni tampoco ayer,  
vino esta mañana al amanecer.  
Ea, ea, ea,  
ea, e.

CANCION DE CUNA

Andantino

E - ra, e - ra, e - ra, e - ra, e - ra él,  
e - ra el lu - ce - ri - to del a - ma - ne - cer, que no vi - no a -  
no - che ni tam - po - co a - yer, vi - nos - ta ma - ña - na al a - ma - ne -  
cer. E - a, e - a, e - a, e - a, e - a, e.

# Proyecto-programa

## un binomio fantástico

David Altimir



En su *Gramática de la fantasía*, Gianni Rodari nos explicó algunos recursos que pueden ayudar en la génesis de un relato. El binomio fantástico es el nombre que él le ha dado al fenómeno creativo que aparece cuando se emparejan dos palabras y de ellas nace una imagen, una idea que dará lugar a una historia fantástica. Proyecto y programa son dos palabras que, incluso sin estar emparejadas como un binomio fantástico, dan lugar a historias diferentes de lo que representa enseñar y también de lo que representa aprender

En el diccionario podemos hallar la siguiente definición de «programación»:





Conjunto de técnicas que tienen por objeto la determinación de la medida y la periodicidad con que han de ser aplicados ciertos medios para la obtención de unos objetivos prefijados.

A pesar de que esta definición no está específicamente relacionada con el contexto educativo, es lo suficientemente ilustrativa de lo que para los profesionales de la educación representa programar. Hay que programar (tal como señala el currículum) para organizar las diferentes unidades de programación que contienen los distintos objetivos y contenidos educativos que constituirán el camino para llegar a los objetivos prefijados al principio.

La consejera de Enseñanza del gobierno de la Generalitat de Cataluña, en la intervención de dedicó a los asistentes a la XXXV Escuela de Verano de Rosa Sensat, hacía referencia a





**“A los maestros también nos seducen los horizontes, pero no hemos podido, o no hemos sabido, dejarnos seducir por los objetivos.”**

su percepción de los objetivos: los objetivos –decía– son como un horizonte. Los miras, te seducen, y aunque sabes que no llegarás a ellos, son importantes. A los maestros también nos seducen los horizontes, pero no hemos podido, o no hemos sabido, dejarnos seducir por los objetivos. Nosotros programamos, tomamos nota de las prescripciones del primer nivel de concreción, participamos en la creación del Proyecto educativo del centro (seguramente, el momento más rico e interesante que plantea el currículum), y programamos el curso en unidades de programación. Pero no nos sentimos seducidos ni por los contenidos ni por los objetivos.

Vivimos la contradicción de lo que representa organizar la enseñanza de una manera que no se corresponde con el modo como se



organiza el aprendizaje en los pequeños. Por mucho que se les quiera imponer objetivos o contenidos horizontes propios de los adultos, los niños siempre intentan enviarte mensajes en los que destaca su derecho a ser protagonistas de su proceso de aprendizaje. A veces, estos mensajes tienen forma de «mariposas transparentes», que sólo sabrá ver y valorar la persona que esté a su lado con la actitud de quien se deja seducir por sus capacidades para inventar e interpretar el mundo que está empezando a conocer. Estas mariposas sólo podrán ser vistas por quien cambie de horizonte.

El proyecto puede convertirse en el horizonte que podrá representar el complejo conjunto de estrategias necesarias para apoyar la construcción del conocimiento de los niños y las niñas. Pero se trata de un proyecto no en tanto metodología, sino en tanto actitud. Para el diccionario, un proyecto es aquello que se piensa cumplir; el plan propuesto para llevarlo a cabo.

En el proyecto los adultos diseñan los propósitos, las intenciones que prevén también un conjunto de secuencias de operaciones coordinadas. Pero a diferencia del programa, estos propósitos necesitan ser confirmados o desmentidos, o quizá sólo modificados, dependiendo de cómo los niños activen su proceso creativo de construcción del conocimiento. El proyecto necesita entender el proceso para interpretar el resultado.

Esta es la actitud que restituye a los niños el derecho de poderse dibujar un horizonte propio, y que devuelve a los maestros la oportunidad de crecer en un mundo en el que sean posibles y necesarias las sintonías entre las propias hipótesis y las estrategias de aprendizaje de los niños. Los niños y los maestros se necesitan para entender y para entenderse, y a estos últimos el proyecto les ofrece la oportunidad de poner la enseñanza al servicio del aprendizaje, en un diálogo más humilde, más honesto del que propone el programa: un diálogo dirigido por un adulto prepotente que traza caminos

---

**“Los niños y niñas siempre intentan enviarte mensajes en los que destacan su derecho a ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.”**

---





**“El horizonte que realmente nos seduce es el que nos invita a ser los que ayudemos y contribuyamos a que los niños y las niñas sean los protagonistas de su aprendizaje. Es muy sencillo y muy complejo al mismo tiempo: basta con escucharlos.”**

por lo que hay que pasar y que nunca se cuestiona a sí mismo.

¿Cuáles son, pues, las herramientas que hay que utilizar para «entender» este proceso? ¿Cuáles son los instrumentos que podrán dar la visibilidad necesaria para interpretar estas sintonías?

En el programa, el maestro está sobre todo presente en el momento previo de la enseñanza: el maestro programa las actividades en las que se presentan unos contenidos y en las que se proponen procedimientos para alcanzar los objetivos prefijados a priori. En este caso, el proceso es un mero trámite. Un puente que nos llevará de la programación a la evaluación. Si ha habido sintonía, el niño progresará adecuadamente; en caso contrario, necesitará mejorar.

En el proyecto, los maestros del centro construyen a priori un documento lleno de los intereses que previamente han identificado las familias, los maestros y también los niños.

Todo un ideario en el que se declaran las intenciones que se quieren construir para el nuevo año escolar. La organización de los espacios y de los tiempos escolares se podrá al servicio de los maestros a fin de que éstos puedan tejer las relaciones necesarias (relaciones entre ideas, entre ideas y espacios, entre los niños y las situaciones, etc.) que darán forma a estas intenciones. Para saber qué forma adoptan, habrá que esforzarse en plantear situaciones de aprendizaje en las que sea posible observar cómo aparece el fenómeno del aprendizaje. Para que pueda ponerse al servicio de sus capacidades y potencialidades, el proyecto necesita saber qué hacen los niños para aprender.

Los instrumentos de observación (pautas, guiones, parrillas, etc.) y de documentación (bloc para tomar notas, máquina de fotografiar, vídeo, los dibujos y producciones de los niños, etc.) serán el ojo a través del cual podremos recoger las imágenes de este proceso.

Como si fuésemos una especie de metafóricos detectives, los recogeremos, ordenaremos y leeremos, a fin de que nos ayuden a recomponer el proceso que se nos mostrará como el hilo de Ariadna necesario para conocer de un modo más cercano qué hacen los niños para aprender.

Este es el horizonte que realmente nos seduce: el que nos invita a ser los que ayudemos y contribuyamos a que los niños y las niñas sean los protagonistas de su aprendizaje. Un reto que, como los binomios fantásticos de Rodari, ayuda a la creación de historias fantásticas escritas por los niños y por la energía que los hace crecer. Es muy sencillo y muy complejo al mismo tiempo: basta con escucharlos:

Los niños tenemos derecho a saberlo todo. Sólo no tenemos que saber los secretos de los demás. *(In viaggio coi diritti dei bambini e delle bambine. L'ascolto che non c'è, Reggio Emilia: Reggio Children, 1995.)* ■

# Contribución de los municipios

## en el desarrollo del modelo de educación infantil

En la década de los 70, padres y trabajadores de las «guarderías» se organizan (Coordinadora de Escuelas Infantiles), para defender la educación de los más pequeños y, en consecuencia, exigir la transformación de guarderías en escuelas infantiles.

A finales de los años 70, con el inicio de la democracia, los partidos políticos progresistas expresan y difunden sus inquietudes en torno a la mejora del sistema educativo. En este contexto, se comienza a hablar de las necesidades educativas de los más pequeños (0-6 años), asumiendo las propuestas elaboradas por el sector. Se hacen propuestas de

**En este artículo pretendo resumir la importante contribución de los ayuntamientos en la década de los 80, en torno a la definición del modelo de educación infantil (muchos de cuyos principios fueron recogidos en la LOGSE), a partir de su puesta en práctica creando escuelas infantiles 0-6 basadas en las necesidades y derechos de los niños y las niñas, y su contexto familiar, así como la elaboración teórica del modelo educativo, de gestión y financiación en jornadas de reflexión y debate de la Federación Española de Municipios y Provincias.**

mejora de las guarderías para transformarlas en centros educativos. Esto se concreta en varias

propuestas parlamentarias y, en 1982, el Partido Socialista Obrero Español presenta una proposición de Ley. en el Congreso de los Diputados, que fue rechazada.

### Papel de los municipios

A raíz de las primeras elecciones municipales democráticas (1979), acceden al poder nuevas fuerzas políticas sensibles a las necesidades educativas de los más pequeños. En muchos casos, conectan con movimientos sociales de padres y profesionales de guarderías de su entorno y comparten y trabajan conjuntamente en la transformación de los centros y creación de otros nuevos.

Es de destacar, en este periodo, la ilusión y la sensibilidad de muchos municipios gobernados por grupos de izquierdas, en lo que se refiere a la mejora de la educación, asumiendo responsabilidades y creando servicios que no eran de su competencia en las distintas etapas educativas.

En muchos casos se inicia la transformación de las guarderías ya existentes y se crean otras nuevas, todas ellas de 0 a 6 años, basadas en las propuestas del Proyecto de Ley de Escuelas Infantiles, cosa que implicaba, entre otros aspectos, ratios más bajas que las actuales, un único profesional para toda la etapa

Avelina Ferrero

(con la titulación de maestro), contemplar todo el tiempo que permanecía el niño en el centro con carácter educativo y no asistencial, etc.

Todas estas iniciativas municipales se encuadraron en la Concejalía de Educación, rompiendo así con la tradición de ubicarlas en la de Servicios Sociales.

Se van creando Patronatos Municipales de Escuelas Infantiles en bastantes municipios, como es el caso de Granada, Barcelona, Valencia, Murcia, Elche, Getafe, Móstoles, etc.

#### **Aportaciones de la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP)**

En el transcurso de estos años, la Federación Española de Municipios y Provincias estableció periódica-

mente encuentros de ámbito estatal, en los que participaban, además de los concejales y técnicos municipales, otros profesionales que trabajaban directamente en los centros de educación infantil municipales, entre los cuales me encontraba, pudiendo destacar el papel activo que nos permitían ejercer en aquellos momentos.

En algunos de estos encuentros, como los efectuados en Salamanca (1.984), Sevilla (1.986), Llanes (1.988), Vitoria (1.990), Zaragoza (1990), se abordaban temas generales de educación relacionados con los municipios, y, en todos ellos, estaba incluida la educación de los más pequeños; otros tenían carácter específico como, por ejemplo: Municipios y Escuelas Infantiles (Elche 1984), Seminario de Escuelas Infantiles (Melilla 1987), Las Escuelas



Infantiles Municipales ante la reforma educativa (Móstoles 1988).

En estos encuentros se planteaba el análisis de la realidad, se partía de las experiencias existentes, se compartían logros y dificultades, se trataba de llegar a conclusiones generalizables, siempre abordando tres grandes bloques:

- Definir el modelo pedagógico y de funcionamiento de la Escuela Infantil: qué y cómo aprenden los niños y niñas, condiciones físicas materiales y humanas que facilitan su desarrollo, etc.
- Definir el modelo de gestión. En todo momento se plantea el municipio como Administración más cercana al ciudadano, y, por lo tanto, la más adecuada para adaptarse a las necesidades sociales de su contexto, lógica-

mente encuadrada en un marco legislativo más amplio de referencia general.

- Estudios de costes y propuestas de financiación. Se analizaron los costes reales de los centros que funcionaban, se hacían propuestas muy ajustadas y progresivas en su temporalización.

A modo de resumen de este periodo, destacaría:

- Su sensibilidad para intentar responder a las necesidades educativas de los más pequeños.
- Ser capaces de recoger las aportaciones de profesionales y familias directamente implicados en la vida diaria de la escuela infantil.
- Elaborar propuestas de instituciones realistas y ajustadas a las necesidades y derechos de los niños y sus familias.



### ¿Qué ha pasado en la década de los años 90?

Creo que, a partir de la aprobación de la LOGSE, consideramos que todo estaba en marcha de forma generalizada, pero, aunque la Ley podía responder en gran medida al trabajo elaborado con anterioridad, su puesta en práctica ha ido deteriorando la realidad:

- No se desarrolla en primer ciclo, por lo tanto, no se contempla la etapa en su integridad.
- Se hace un aprovechamiento de recursos sobrantes en otras etapas educativas, sin ningún criterio técnico que dé identidad a la etapa tal y como estaba prevista.
- En la actualidad se prima la cantidad sobre la calidad de atención a los más pequeños y se procede al desmantelamiento

de realidades iniciadas en los años 80, reduciendo los recursos, eliminando el segundo ciclo, etc.

Bastantes de los ayuntamientos que fueron pioneros en la implantación de un modelo de educación infantil ajustado a las necesidades de los niños y las niñas, y de su contexto sociofamiliar, han retrocedido en sus políticas educativas y se han refugiado en afirmaciones tales como: «Las competencias corresponden a las Comunidades Autónomas, por lo tanto, que resuelvan ellas», o «es un servicio caro y el municipio no cuenta con recursos». Afirmaciones que, en parte, son ciertas, pero que han servido a dichos municipios para asumir soluciones más baratas, que lógicamente van en detrimento de la calidad del servicio prestado.

Es verdad que las Comunidades Autónomas tienen que asumir mayor financiación de la etapa educativa 0-6 y garantizar la unidad de dicha etapa y la calidad del servicio educativo que se presta durante todo el tiempo que la institución permanece abierta. Pero también es verdad que los municipios han abandonado en gran medida su énfasis reivindicativo, en la demanda de financiación para la creación de centros desde el municipio, aceptando, por otra parte, propuestas de servicios que no responden adecuadamente a las necesidades educativas de los niños y las niñas más pequeños y a su contexto sociofamiliar.

Se echa en falta el trabajo que se desarrolló desde la Federación Española de Municipios y Provincias durante la década de los

años 80, por lo que me atrevo a sugerir que es necesario retomar el trabajo compartido de los profesionales, las familias y los municipios, para analizar, una vez más, la realidad actual y elaborar una respuesta educativa para los niños y las niñas menores de 6 años desde el ámbito local. ■





# Panorama de la educación infantil en Ecuador

De un tiempo a esta parte España ha recibido una gran afluencia de inmigrantes provenientes de diversos países en crisis; de entre ellos Ecuador, donde el creciente deterioro de la situación económica ha ocasionado que muchos de sus habitantes salgan del país en busca de mejor suerte llevando consigo inclusive a sus hijos, muchos de ellos en edad escolar. Por tal motivo, y ante la diver-

sidad cultural que ya se hace presente en las escuelas españolas, resulta enriquecedor para los maestros y autoridades educativas conocer cada vez más la realidad educativa, económica y social

**El importante papel que ha asumido la escuela como receptora de diversidad cultural, y sus maestros en la búsqueda de nuevas vías para la comunicación intercultural, debe motivar el interés por el conocimiento de otras culturas y sus realidades con el objetivo de llegar mejor a los estudiantes extranjeros y/o hijos de extranjeros, inculcando en la comunidad educativa el respeto hacia lo diferente. Respeto que surge principalmente del conocimiento; y qué mejor momento para estimularlo que los primeros años del contacto escolar. Por ello, y debido al gran número de inmigrantes ecuatorianos, se exponen algunas reflexiones sobre el desarrollo de la educación infantil y los indicadores de la problemática económico-social ecuatoriana; esperando que proporcionen al maestro herramientas auxiliares efectivas para hacer frente a esta diversidad cultural.**

brindar mejores oportunidades futuras en la integración social, y por ende en la comprensión de la otra cultura tanto por parte del inmigrante como por parte del nativo.

**Dayse V. Robalino**

de los países de donde provienen sus nuevos alumnos.

Teniendo en cuenta el papel fundamental que desempeña la escuela en el proceso de integración-adaptación de estos niños y niñas en la sociedad española, la implicación del maestro en la realidad personal del individuo constituye una valiosa ayuda a la hora de analizar las experiencias pasadas y

La escuela debe ser, entonces, uno de los principales facilitadores de la comunicación intercultural, por ello se considera oportuno presentar algunos datos sobre la educación infantil en el Ecuador y la sociedad en la que se haya inmersa.

## **Generalidades de la práctica preescolar en el Ecuador**

Existen muy pocos datos históricos referentes a los orígenes de la educación infantil en el Ecuador; los indicios registrados de los primeros centros que se consideraron como preescolares datan de 1905 y 1906 aproximadamente, en que se fundaron uno en cada año en Guayaquil (puerto principal del país) y Quito (capital de la República), respectivamente (Wither, 1987).

De los pocos datos, se tiene constancia que en 1934 en la provincia del Guayas (cuya capital es Guayaquil) se creó el Jardín Fiscal n.º 2,

<b>Nivel preescolar</b>	<b>Fiscal</b>	<b>Municipal</b>	<b>Particular</b>	<b>Totales</b>
<b>Planteles</b>	2231	8	1770	<b>4009</b>
<b>Profesores</b>	4412	21	6559	<b>10992</b>
<b>Alumnos</b>	100992	443	66147	<b>167582</b>

*Tabla 1. Planteles, profesores y alumnos por sostenimiento a nivel nacional durante el año lectivo 1997-98: Nivel preescolar (adaptado de SINEC, 1998: 29).*

que años más tarde (1944) recibió el nombre de su creador, el Licenciado Alberto Wither Navarro, y adquirió el carácter de experimental. Sin embargo, ésta y otras iniciativas no han sido suficientes frente a la escasa atención que ha prestado el Gobierno a este nivel educativo que no ha logrado, pese a sus pretensiones de atender a la infancia desde sus primeras etapas, cubrir las necesidades educativas de gran parte de la población infantil, lo que ha perjudicado especialmente a la de los estratos menos favorecidos que generalmente recurren a la educación pública. Ésta última debido a sus deficiencias presenta profundas diferencias ante la educación privada, no sólo en lo que a recursos económicos se refiere sino principalmente en cuanto a su cobertura, lo que perjudica directamente a los niños de escasos recursos económicos que ven merma- das sus posibilidades de acceder a la educación infantil.

Según datos del SINEC (Sistema Nacional de Estadísticas Educativas del Ecuador) entre 1997-1998, la cantidad de establecimientos particulares (1.770) supera a los fiscales (2.231), y más aún a los municipales (8); situación que resulta alarmante si se analizan los totales de alumnos con que se cuentan en cada uno de ellos (Tabla 1), pues no existe correlación entre el número de locales educativos y la cantidad de pequeños en el servicio. Así se evidencia, por ejemplo, que la demanda de establecimientos preescolares fiscales y municipales a nivel nacional es elevada y no se ve compensada con el número de los mismos, dando lugar a la masificación de alumnos por clase, descenso de la calidad educativa y a un elevado índice de deserción a nivel preescolar.

Todos estos aspectos que no son más que el reflejo de una crisis educativa en todos sus niveles, se ven agravados por la difícil situación

socio-económica que ha venido sufriendo la población ecuatoriana y que ha llevado a muchas familias a prescindir del derecho a la educación de sus hijos, no sólo por las apremiantes necesidades económicas sino por la necesidad de contar con más fuerza de trabajo en su lucha por sacar adelante el hogar. Así, la educación preescolar se ha visto, en muchos casos, relegada por considerarla un nivel educativo menos importante y por tanto prescindible, más aún si se considera que en ocasiones puede traer consigo algunos gastos pese a tratarse de educación estatal.

### **La Legislación ecuatoriana frente a la educación de la pequeña infancia**

Las medidas adoptadas por el Estado ecuatoriano para asegurar la atención a los menores garantizándoles salud y educación se establecen desde la misma Constitución Política de la

República (1998), donde se abordan también las orientaciones básicas que presiden la legislación educativa, las mismas que pueden englobarse en tres aspectos esenciales: el derecho a la educación como prioridad y obligación pública y del Estado; la libertad de enseñanza, credo y lengua; y la regulación general y presupuesto educativo (Ayala, 1999; Asamblea Nacional Constituyente, 1998).

Considerada la educación como un deber primordial del Estado y un derecho de todos los ecuatorianos, la Ley de Educación (1983) respecto a la educación preescolar determina entre sus fines lo siguiente:

«Atender preferentemente la educación preescolar, escolar, la alfabetización y la promoción social, cívica, económica y cultural de los sectores marginados» (Capítulo II, Art. 3° - f, de la Ley de Educación).

Esta ley asegura a su vez la gratuidad de la educación oficial en todos sus niveles (Capítulo II, Art. 18). Sin embargo, excluye a la educación

preescolar de la obligatoriedad y declara en su Artículo 20 (Capítulo II):

«La educación es obligatoria en el nivel primario y en ciclo básico del nivel medio.»

Por otra parte, en el Reglamento de la Ley de Educación (1985) se estipula que los establecimientos del nivel preprimario están destinados a niños de cinco y seis años de edad; permitiendo organizar un nivel anterior (cuatro a cinco años) a los locales que dispongan de los recursos necesarios, sin que ninguno de estos niveles se constituyan en requisito previo a la educación primaria (Marcillo, 1998).

Art. 67.- El Ministerio generalizará la educación preprimaria oficial para los niños de cinco a seis años, pero no constituirá requisito para el ingreso a la educación primaria.

Con respecto a la estructuración y planificación del trabajo preescolar, a nivel ministerial



las cosas han avanzado muy lentamente debido a la poca importancia que se le ha dado a este sector. Así, en 1939 el preescolar tiene su primer documento de planificación, pero no es sino hasta 1976 en que se estructura un plan y programa para la educación preescolar; que más tarde, en 1982, serán revisados teniendo en cuenta los aportes de la psicología evolutiva y de la metodología educativa de la época. Es por esos años, en 1980, que el Ministro de Educación

«inicia la gran Reforma Educativa a nivel nacional y a la educación preescolar se le da la importancia que merece, aunque no es obligatoria desde los tres años, por razones económicas» (Wither, C.: «Realidad Ecuatoriana de la Educación Preescolar», en: *El desarrollo del ser humano*, Barcelona, Paidac, 1987: 244.

Dicha no obligatoriedad permanece vigente hasta nuestros días. Se debe anotar que actualmente el trabajo del preescolar está orientado por una nueva Reforma Curricular puesta en



vigencia en 1996 y que propone, entre otros cambios, que la educación básica incluya un año del nivel preescolar con el fin de conseguir un proceso educativo mejor articulado y sostenido.

### **La situación económica ecuatoriana, un agravante de la problemática educativa**

A partir de 1998, el Ecuador ha empezado a vivir los estragos de una crisis económico-social que se venía anunciando desde hace algunos años atrás debido a la mala administración del Estado sumada a las constantes catástrofes naturales que han azotado al país y que de una forma u otra han acrecentado el grave problema económico e impactado considerablemente sobre los estratos más desfavorecidos.

Es así, que la crisis económica que afecta hoy en día al Ecuador ha provocado el aumento de la inflación a un 78,1% anual y una alza en los precios de los alimentos básicos en más de un 85% durante el año pasado, llevando a

la desesperación a una población que ve como su nivel de vida se deteriora paulatinamente sin tener soluciones a su alcance (Instituto de Investigaciones Económicas y Políticas, 2000).

La educación, por su parte, presa también de un antiguo deterioro y ante el elevado índice de pobreza que ataca especialmente a los niños menores de 15 años, afectando en 1999 a un 63% de ellos aproximadamente, presenta datos poco alentadores que revelan el bajo índice de escolaridad y rendimiento de los estudiantes. Así, en 1999 sólo el 43,1% de la población había alcanzado un nivel de instrucción básico; siendo el índice de analfabetismo del 20,7% a nivel nacional entre los niños de seis años y más, porcentaje que se eleva al hablar de la zona rural (26,2%) en contraposición con la urbana (16,7%) (MEC, 1999a).

En lo que respecta a la educación pre-primaria la tasa de escolaridad nacional para 1999 fue del 61,9%, inferior a la de 1998 (65,9%) y más a los niveles con que se partió en 1994 (67,2%). Estos porcentajes son aún más dispares si se comparan los índices de escolaridad

de 1999 en las zonas urbana y rural del país, 81,4% y 34,9% respectivamente frente a un 83,4% (urbano) y un 47% (rural) de 1994 (MEC, 1999b).

Actualmente, estos niveles se ven todavía más disminuidos debido a las necesidades económicas de la familia y como consecuencia de las obligaciones laborales que tienen muchos niños. Según una encuesta realizada sobre una muestra de 2637 familias, por el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, entre los siete primeros meses de 1999 la población infanto-juvenil trabajadora creció un 22% más (PNUD, 1999).

### **Reflexiones finales**

Sin lugar a dudas los factores que inciden en el deterioro educativo ecuatoriano son diversos y van desde la falta de políticas educativas adecuadas hasta la misma práctica educativa que muchas veces no le reconoce a la educación infantil la importancia de sus objetivos.



En el Ecuador, las debilidades del Sistema Educativo pueden ser muchas y presentarse generalmente como problemas de administración y gestión del sector educativo manifestándose, por ejemplo, en la deshonestidad de algunas autoridades que han llegado al extremo de permitir, previo pago, la apertura de establecimientos destinados a la educación y cuidado infantil que incumplen con las mínimas normativas de estructura física y de contratación de personal docente, y más aún que tienen como directores a personas que no poseen la titulación ni los conocimientos necesarios, pero que en su momento vieron en dichos establecimientos privados un medio de enriquecimiento dada la concienciación de los padres de familia sobre la importancia de la educación en esta etapa.

Sin embargo, pocos años más tarde, este boom lucrativo a declinado y se ha visto como algunos centros preescolares han debido cerrar sus puertas por falta de alumnos, debido no a los bajos índices de natalidad (la tasa bruta de

natalidad en 1997 fue del 14,2 %) ni a la falta de interés de los padres, sino porque las necesidades económicas familiares se fueron incrementando frente a unos ingresos cada vez más bajos y un costo de vida cada vez más alto.

Consecuentemente, la galopante crisis económica ha llevado a realizar toda clase de sacrificios; entre ellos está, el que las familias de menos recursos se vean obligadas a requerir inclusive de los niños menores de seis años para trabajar en los mercados, en la venta ambulante, etc... (sea solos, con los padres y/o hermanos), pues su terrible situación económica les obliga muchas veces a saltar este escalón educativo. Pero hoy en día, no sólo las familias menos favorecidas renuncian a la educación preescolar, lo hacen también algunos hogares de clase media que prefieren no tener los gastos, muchas veces exagerados, que la educación preescolar demanda en un país donde existe la tendencia a hacer uso de los centros educativos privados debido a la desconfianza y falta de credibilidad académica de que

gozan los públicos, y por qué no decirlo por la influencia de ideas clasistas muy marcadas en la sociedad ecuatoriana.

El retroceso y estancamiento que la educación está sufriendo en Ecuador es evidente y se ha manifestado, desgraciadamente, en los momentos en los que la educación preescolar cobraba un impulso mayor superando inclusive lo planificado por la administración, obligándola a centrar su interés en este nivel educativo del cual la misma sociedad exigía cada vez más.

Durante mis años de práctica educativa como profesora de infantil fui testigo de innovaciones educativas de mucho valor en el área, tendientes al desarrollo integral del niño a través del estímulo constante y la dedicación de los maestros en la consecución de los objetivos propuestos. Dicha dedicación es precisamente la que ha impulsado, en la mayoría de los casos, a los propios docentes de infantil y/o personal educativo de los centros a presentar nuevas iniciativas para la enseñanza preescolar.

Vale aquí mencionar algunos de los aportes que el Estado ha desplegado en el área preescolar y que han estado a cargo de UNICEF, organizaciones no gubernamentales y otras instituciones privadas. Tal es el caso de diversos programas emprendidos con los indígenas, en zonas de difícil acceso dentro del país, donde la comunidad ha jugado un rol pedagógico en la puesta en marcha de los centros preescolares rurales no formales (CIC); en los cuales la Asamblea Comunitaria elige un promotor que después de ser preparado se encargará de la capacitación de los niños en su propia casa o en locales privados. Logrando así que los CIC estimulen la difusión de los valores culturales de las comunidades rurales a los niños que las integran (Pérez, 1993).

Pese a la loable labor, se echa en falta la puesta en común, con mayor continuidad, de las nuevas experiencias que los centros educativos llevan a cabo. Para beneficio no sólo de las instituciones escolares y sus docentes, que enriquecerán su visión y expectativas educativas,

sino principalmente de los párvulos que constituyen el objetivo y fin primordial del hecho educador; alrededor de quienes deben girar todos los intereses de la enseñanza dejando atrás los egoísmos y beneficios personales. Sin olvidar que la educación, y por qué no decirlo la educación infantil especialmente, requieren de personal capacitado con ánimo investigador y de estudio; de autoridades entregadas a la labor docente e interesadas en la evolución educativa que apoyen y a su vez exijan con firmeza al maestro en su ejercicio profesional; y de gobiernos que aboguen por el desarrollo humano constante, preparando al hombre para adaptarse a los requerimientos del mundo de hoy. ■

#### Agradecimiento

El presente trabajo ha sido realizado gracias a la concesión de una beca de investigación de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

#### Referencias bibliográficas

- AYALA, E. (1999): *Resumen de la historia del Ecuador*, Quito, Corporación Editora Nacional.
- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. REPÚBLICA DEL ECUADOR. (1998): *Constitución Política de la República del Ecuador*, Base de datos políticos de las Américas. Quito. (<http://www.georgetown.edu/LatAmerPolitical/Constitutions/Ecuador/ecuador.html>).
- INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS Y POLÍTICAS (2000): «Inflación y salarios», *Informativo Económico* 2: 6-8.
- MARCILLO, S. (1998): *Legislación Educativa*, Ministerio de Educación y Cultura (Ecuador), Quito, Corporación Pedagógica Juan Montalvo.
- MEC. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE ECUADOR (1999a): «Nivel de instrucción», en: *Informe del Ministerio de Educación. Ministerio de Educación y Cultura*, Quito, 45.
- MEC. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE ECUADOR (1999b): «Pre-primaria», en: *Informe del Ministerio de Educación. Ministerio de Educación y Cultura*, Quito, 40.
- PNUD (1999): «Pobreza y desarrollo social», en: *Informe sobre el desarrollo humano*, Quito, Secretaría Técnica del Frente Social, 37-60.
- PÉREZ, S. (1993): «La Educación pre-escolar no formal», en: *Mujer campesina, niños y educación. Los Centros Infantiles en la provincia del Azuay*, Quito, Ediciones ABYA-YALA, 19-29.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1997): *Reforma Curricular Consensuada. Currículo: Preescolar-Primaria-Básico*, Quito, Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador.
- SINEC. SISTEMA NACIONAL DE ESTADÍSTICAS EDUCATIVAS DEL ECUADOR. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ECUADOR. (1998): *Boletín Estadístico -Datos de Inicio-*, Quito, Artes Gráficas Señal.
- WITHER, C. (1987): «Realidad Ecuatoriana de la Educación Preescolar», en: MOYÁ, J. (ed.): *El desarrollo del ser humano*, Barcelona, PAIDAC, 243-245.

# La atención a la diversidad

## Análisis de la situación actual

La atención a la diversidad es un derecho y un deber que tenemos todos los que estamos implicados en la tarea educativa, familias, educadores, niños y niñas. Entendemos como diversidad las características sociales, físicas, psíquicas, económicas... que tenemos como individuos diferentes.

La integración atendiendo a la diversidad exige unas condiciones que garanticen la calidad de la educación para que sea posible precisamente el principal objetivo: la atención educativa de la diversidad.

Cada individuo debe tener un lugar que atienda sus necesidades educativas y que, hasta el momento en la etapa de educación infantil (0-6) se concreta en las Escuelas Infantiles, Casas de Niños y Colegios Públicos, independientemente del carácter de esa necesidad.

En estos centros contamos con características favorables ante estas demandas pero también con unos límites claros ante la integración.

Actualmente existe un vacío de instituciones para atender a los niños que presentan una problemática específica, que no puede ser atendida por estos centros por carecer en la actualidad de los recursos de apoyo necesarios, hasta el punto de resultar perjudicial para los niños su estancia en ellos.

En el momento actual se está primando dar respuesta a las necesidades de las familias y de los propios niños sin tenerlas en cuenta en toda su dimensión.

Consideramos necesario que la Administración diversifique los recursos y propicie la flexibilidad en la organización de grupos, ratios, espacios, así como la adaptación de los centros para atender a estos niños que, por sus características individuales y familiares, no encuentran una respuesta educativa adecuada.

Para que exista la verdadera integración es preciso el consenso entre las distintas instituciones implicadas, tal como señala la ley, aportando los recursos humanos y materiales,

## El Sur en Movimiento

El grupo El Sur en Movimiento nace en 1995 a instancias del Servicio de Escuelas Infantiles de la Comunidad de Madrid y aglutina a directoras de Escuelas Infantiles y Casas de Niños de Alcorcón, Fuenlabrada, Humanes, Navalcarnero y las zonas de Casas de Niños de Colmenar de Arroyo, Griñón, Moraleja y Aldea del Fresno, hasta un número total de veinte centros. Su funcionamiento se basaba, fundamentalmente, en la reflexión sobre temas que interesan al conjunto de los participantes, y que sirven para revisar y profundizar en los criterios de actuación y en los recursos necesarios para su consecución. Una vez modificada la estructura del Servicio de Educación Infantil, a partir del traspaso de competencias plenas a la Comunidad de Madrid, este tipo de iniciativas se ven abocadas a su desaparición por un cambio en el modelo (los antiguos técnicos son sustituidos por los clásicos inspectores del Ministerio). Ante el vacío que este hecho provoca en el anterior método de trabajo, El Sur en Movimiento reacciona planteándose la necesidad de mantener como iniciativa propia del grupo su continuidad, prosiguiendo en su intención de abordar, año a año, nuevos aspectos presentes en nuestra realidad educativa. En esta línea, hemos trabajado, en este último periodo «la atención a la diversidad» y los recursos necesarios para alcanzar este objetivo desde la perspectiva de intervención y colaboración de los Equipos de Atención Temprana (los E. A. T. son equipos de carácter multiprofesional, externos a las Escuelas y Casas de Niños y responsables de la derivación y seguimiento de los niños y niñas de integración).



Equipos de Atención Temprana suficientes, formación de los equipos educativos, adecuación de espacios, dotación de materiales, etc., para defender la calidad de la educación, derecho y deber de todos.

La realidad hoy es que los Centros de Educación Infantil tienen unos recursos limitados. Desde esa defensa de la calidad, en la integración real de los niños en los centros, definiremos las condiciones necesarias:

- Una concreción de la ley de Educación Especial para la etapa 0-6, que regula la escolarización de los niños con Necesidades Educativas Especiales, adecuando la respuesta educativa a estas necesidades, estableciendo qué tipo de centros atienden cada problemática.
- Modelo de centro, donde el equipo de escuela se implique y participe en el proyecto, con una metodología con criterios pedagógicos y estrategias que den cabida a

todos los niños y sus familias con sus diferencias.

- Elección del centro, por parte de las familias, teniendo en cuenta las características de cada uno para responder a las distintas necesidades de los niños: formación del equipo, espacios y materiales, etc.
- Coordinación con los Equipos de Atención Temprana, antes de la escolarización de los niños y las niñas, para poder realizar las adaptaciones metodológicas, organizativas, de ratio, etc. pertinentes y tomar decisiones conjuntamente, referentes a características y necesidades de los niños y los centros.
- Equipos de Atención Temprana suficientes para atender a todos los centros, puesto que no es proporcional el aumento del número de centros (Escuelas Infantiles y Casas de Niños) y el aumento de los equipos y sus miembros.
- Valorar las necesidades y el número de pequeños de integración de cada grupo.

La intención de todos los profesionales de esta etapa ha sido siempre atender a la diversidad y paralelamente defender la calidad de la educación. Por ello, solicitamos el total apoyo de la Administración para alcanzar estos objetivos.

### Nuestras necesidades

Después de un exhaustivo análisis de la realidad que viven nuestros Centros, consideramos necesario matizar algunos aspectos para que las necesidades educativas especiales puedan ser abordadas teniendo en cuenta cada una de las particularidades con las que nos encontramos día a día:

- Es necesario favorecer un clima de colaboración entre todos los implicados, pequeño, familia, educadora, dirección, equipo de la Escuela, Equipo de Atención Temprana, otras instituciones externas a la Escuela, el



proceso conlleva una coordinación fluida y sistemática, en la que los compromisos de seguimiento sean cumplidos por todos: planificando el proceso de escolarización, respetando las fechas previamente establecidas, cumpliendo las tareas acordadas, estableciendo órdenes del día claros y concisos, etcétera.

- Creemos que aumentando los recursos humanos de los Equipos de Atención Temprana conseguiríamos: una mayor observación en el aula por parte de estos profesionales, elaborar unas adaptaciones curriculares ajustadas a la realidad individual y grupal, comprobar los avances o retrocesos, reales que se dan a lo largo del curso, dar pautas de orientación en la intervención a los profesionales.
- Es fundamental ajustar los recursos, tanto materiales como humanos, según las necesidades que vayan surgiendo, con la coordinación de otros profesionales e instituciones que puedan aportar mejoras. Para conocer con exactitud los recursos necesarios, es básica la observación y la coordinación, tal y como hemos subrayado anteriormente.
- Con respecto a las familias sería importante tener en cuenta: ajustar las orientaciones a las expectativas reales, informar con precisión de las posibilidades con las que el centro cuenta,

la necesidad periódica de información, intercambio de información periódica.

Hasta aquí se han expuesto las consideraciones necesarias para atender a los niños y las niñas con necesidades educativas especiales diagnosticados, pero dada la etapa evolutiva que acoge nuestros centros, no podemos olvidarnos de aquellos casos que surgen y que también necesitan de la intervención del Equipo de Atención Temprana, para los que sería necesario destinar un tiempo y un espacio donde poder dar respuestas a intervenciones ajustadas.

Si atendiésemos a todos los aspectos aquí recogidos y además los Equipos de Atención Temprana contaran con todos los perfiles profesionales necesarios, en función de las necesidades de los niños y los centros, podríamos abordar las necesidades educativas especiales con normalización y mayor calidad educativa.

#### Aspectos para la reflexión

Consideramos la atención a la diversidad como un fenómeno de carácter global, y no como un fenómeno sectorial al que tienen que hacer frente aisladamente ciertos grupos de personas o instituciones.

Con todo, somos conscientes de los problemas que puede presentar tanto para el niño o niña en particular, como para la institución escolar, ya que, muchas veces la falta de medios y el apoyo de técnicos especialistas hacen que teoría y práctica vayan por distintos cauces.

En todo caso, el ambiente que proporcionan las Escuelas Infantil y Casas de Niños es un medio favorable y eficaz para hacer frente a esta problemática.

Valoremos el cambio de concepción e intervención con respecto a este tema, que hasta hace un tiempo se tenía (Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial y los Criterios para la Escolarización del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales –aparecidos en el Boletín Oficial de la C.M. n.º 1, 47 del 23 de febrero del 96), donde la integración se trataba de solventar mediante la creación de escuelas o centros especiales autosuficientes y aislados del contexto social natural.

Frente a esta idea, nuestra propia experiencia nos hace apostar por una escolarización normalizada de estos niños o niñas en el ámbito escolar común a todos los niños o niñas como propuesta para lograr una salud integral infantil.

La escolarización del niño o niña con Necesidades Educativas Especiales: físicas,

sensoriales, motrices, sociales, étnicas, culturales... debiera implicar la puesta en marcha de una nutrida red de áreas: científica, técnica, social, política y administrativa, así como el despliegue de estrategias en el trabajo con las familias.

Hemos visto necesario revisar el proceso educativo y ubicar los puntos de error para poder combatirlos y en este sentido poder hacer la siguiente reflexión. En concreto hemos visto la necesidad de:

- Información y asesoramiento por parte de los Equipos de Atención Temprana sobre el diagnóstico de los pequeños con Necesidades Educativas Especiales y sus características socio-familiares.
- Recibir suficiente información y asesoramiento sobre las implicaciones que tal diagnóstico y características tienen sobre la programación de aula, las adaptaciones metodológicas y de recursos materiales necesarios, así como la adecuación de los criterios de evaluación.
- Necesidad de disponer de información u orientación sobre pautas, estrategias o claves para su adecuada incorporación o adaptación al contexto escolar de los pequeños con Necesidades Educativas Especiales que se escolarizan por primera vez.
- Necesidad de conocimiento de los programas de los centros de tratamiento individual o las implicaciones que pueda tener en la programación o planificación en las actividades didácticas en el grupo y el desconocimiento de dichos centros de tratamiento del contexto educativo escuela-grupo de los niños que comparten ambos servicios.
- Coordinación entre Escuelas Infantiles, Casas de Niños, Equipos de Atención Temprana y centros de tratamiento.
- Necesidad de consensuar los criterios las Escuelas Infantiles, las Casas de Niños y los Equipos de Atención Temprana, criterios tales como: grupo de edad de escolarización de pequeños con Necesidades Educativas Especiales; modalidad educativa al finalizar la escolarización en E. I./C. N.; recursos personales de apoyo; pautas de orientación y asesoramiento a las familias; el modo en que se está desarrollando la escolarización de los pequeños más gravemente afectados y las implicaciones que tiene para los centros, tanto con carácter general como, más concretamente, en lo relativo a la salud de los pequeños; la participación de las familias en la toma de algunas decisiones como la modificación de la jornada escolar, así como la adecuada información y puesta en común de las causas que condicionan más

modalidades o tiempos concretos de apoyo para el pequeño; reflexión sobre el modelo de relación que se establece entre las familias y los distintos profesionales; analizar y consensuar considerando que la acción educativa con los pequeños con Necesidades Educativas Especiales es una responsabilidad conjunta. ■

#### Más referencias documentales

Para la elaboración de este trabajo hemos utilizado los siguientes documentos:

Estudio de la Comunidad Autónoma de Madrid sobre los Niños de Necesidades Educativas Especiales (A.C.N.E.E.) y los Equipos de Atención Temprana (E.A.T.) que atienden a las Escuelas Infantiles y Casas de Niños de la Red Pública de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Real Decreto 334/1985, de 6 de Marzo de Ordenación de la Educación Especial.

Documento que regula las funciones de los Equipos de Atención Temprana del curso 1998/99.

## EL HARÉN PEDAGÓGICO

### Perspectiva de género en la organización escolar

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA (COORD.), GLORIA ARENAS, NIEVES BLANCO, RAFAEL CASTAÑEDA, GRACIELA HERNÁNDEZ MORALES, CONCEPCIÓN JARAMILLO, EMILIA MORENO, MERCEDES OLIVEIRA, M<sup>a</sup> ELENA SIMÓN

Todo está impregnado de significados (más o menos explícitos, más o menos compartidos), en la organización escolar. Todo habla en las organizaciones: el espacio, el tiempo, la estructura de participación, la dinámica de poder, las relaciones interpersonales, las tareas, los materiales... Nada es aséptico. Nada es casual. Hace falta afinar el oído para escuchar y disponer de teorías para interpretar lo que se oye. Para comprender las organizaciones escolares es preciso cribar los hechos, las palabras y las concepciones con el cedazo del significado.

Una de las dimensiones que subyace a toda la dinámica organizativa es la de género. La institución escolar está integrada por hombres y mujeres, alumnos y alumnas, padres y madres que comparten cada día tareas y relaciones. Esta condición de hombres y mujeres influye en las expectativas, las concepciones, el desarrollo de trabajos, el desempeño de cargos, el envejecimiento, las relaciones interpersonales, la distribución del tiempo y del espacio, la utilización del lenguaje...

LA TRANSMISIÓN DE MODELOS SEXISTAS EN LA ESCUELA • TIEMPOS Y ESPACIOS PARA LA COEDUCACIÓN  
 • YO TENGO QUE HACER LA CENA. LA MUJER Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS ESCOLARES • LA EDUCACIÓN SENTIMENTAL. UNA CARENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO • VIOLENCIA Y DIFERENCIA SEXUAL EN LA ESCUELA • LAS MADRES EN LA EDUCACIÓN, UNA VOZ SIEMPRE PRESENTE PERO, ¿RECONOCIDA?  
 • MUJERES Y HOMBRES PARA EL SIGLO XXI: EL SEXISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO • EL ENVEJECIMIENTO DEL PROFESORADO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS. Matices a través del género



# Despertarse



El sueño es un proceso biológico comparable al descenso por una escalera, con un inicio (dormirse) y un final (despertarse).

Al primer escalón lo denominaremos somnolencia o fase 1 del sueño: es el hecho de dormirse, situación para la que el cuerpo necesita un estado de relajación, con ausencia de movimiento y una posición adecuada, normalmente, estirado o reclinado. Si no concurren estas circunstancias, el sueño no es posible, salvo en casos extremos de somnolencia diurna en los que uno puede dormirse hasta estando sentado (por ejemplo, conduciendo). Pero estos son casos patológicos y, en este artículo, sólo nos ocuparemos de fenómenos fisiológicos, es

**El sueño y el despertar constituyen unas preocupaciones de nuestra sociedad. También son procesos biológicos que tienen una clara influencia sobre las actividades posteriores que se llevan a cabo. Poco a poco se va profundizando en la manera como funcionan y en qué tipo de alteraciones pueden presentar, sobre todo en los niños y las niñas pequeños.**

(nadie se duerme mientras se mueve) para que se pueda producir la famosa desincronización del ritmo alfa cerebral: estado de las ondas observado en el electroencefalograma practicado a una persona que se duerme. Aparece un ritmo alfa que se va fragmentando (desincronizando) y que es característico de esta fase del sueño. Es cuando el cuerpo se relaja totalmente y pueden aparecer las típicas sacudidas, normalmente de las piernas, parecidas a patadas, que hasta pueden llegar a despertarnos y se pueden asociar con sueños relativos a caídas.

**Eduard Estivill**

decir, de los procesos normales. Cuando la posición es la correcta, hacen falta unos momentos de máxima relajación e inmovilización del cuerpo

Esta fase del sueño da paso a las fases posteriores de sueño superficial, de sueño profundo y de fase REM, que se intercalan durante el resto de la noche y que se acaban en el momento denominado como despertar, que consiste en la recuperación del estado de vigilia. Hay dos tipos de despertar: el espontáneo y el provocado.

## **El despertar espontáneo**

El despertar espontáneo es el que se produce después de un determinado número de horas de sueño. Cuando se estudia el proceso de dormir en el laboratorio de una unidad del sueño, se observa que se produce un pequeño movimiento (en inglés denominado *arousal*, término que no tiene traducción a nuestro idioma), que da lugar a un cambio rápido en este tipo de ondas cerebrales (normalmente, de ondas lentas a

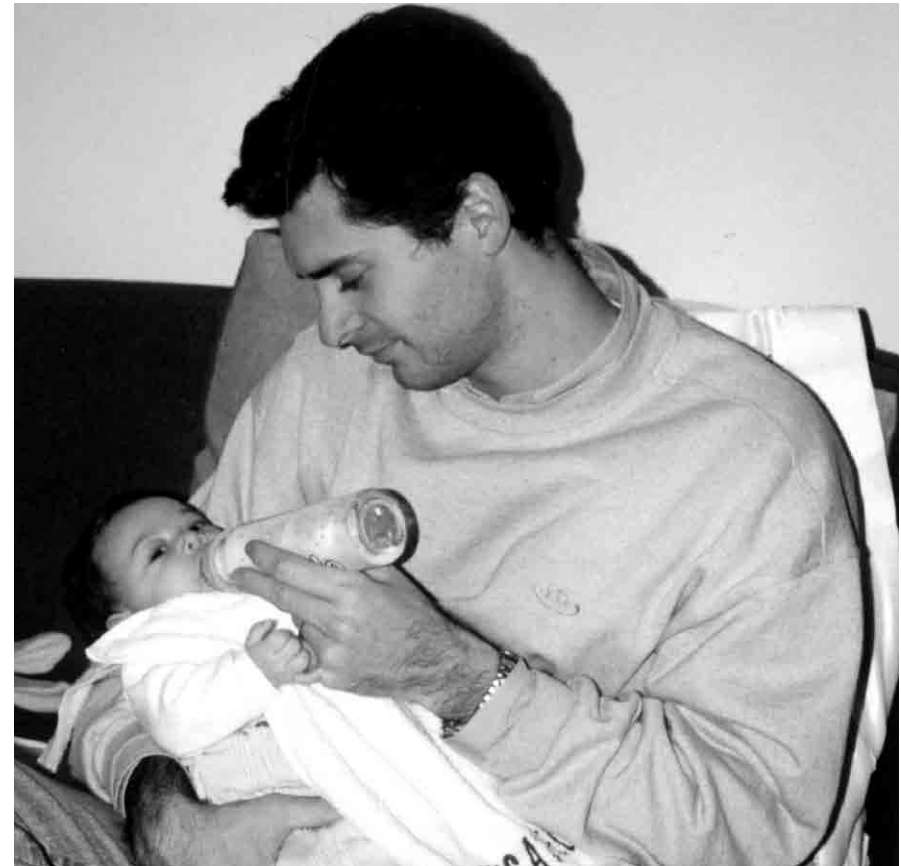
ondas rápidas), iniciándose entonces la vigilia. Se recupera la conexión auditiva al nivel necesario para entender órdenes, procesarlas o responder a ellas, así como la capacidad de movimiento que nos permite levantarnos y empezar el día. Esta reacción de despertarse puede aparecer sin que haya ningún estímulo externo que la provoque y recibe el nombre de espontánea.

Pero realmente no es tan espontánea, sino que responde a mecanismos internos circadianos, es decir, a ritmos biológicos. Recientemente se ha demostrado la función de la hormona adrenocorticotropa, y más concretamente el cortisol, sustancia química que, cuando se acumula en la sangre, está íntimamente relacionada con el despertar espontáneo. No se conoce con exactitud el proceso por el que esta hormona inicia su función, pero estaría relacionado con la actuación de otras hormonas, como la melatonina, que empieza a desaparecer de la sangre cuando el cortisol inicia su presencia, cosa que sucede, a su vez, al aparecer la luz solar, es decir, de madrugada, cuando la temperatura de nuestro cuerpo aumenta unas décimas. Es decir, el proceso del despertar fisiológico y espontáneo no

es fruto de la casualidad, sino la respuesta final a un proceso en el que intervienen las hormonas, la temperatura corporal y la luz.

El despertar espontáneo va seguido de una sensación de haber dormido bien, o sea, de sueño reparador. Normalmente, se produce después de 7-8 horas en un adulto, 11-12 en un lactante, 9-10 en un niño, 8-9 en un adolescente y 5-6 en una persona de más de setenta años. Por tanto, el despertar sería adecuado si estuviera acompañado de esta sensación de bienestar. Sin embargo, si este despertar espontáneo se produce después de pocas horas de sueño (por ejemplo, en la mitad de cada uno de los

casos que acabamos de señalar), impera una sensación de sueño poco reparador, con algunos síntomas, como pesadez de cabeza, cansancio físico, fatiga mental con poca capacidad de reacción, etc.



No conocemos demasiado bien las causas del despertar espontáneo precoz, es decir, el que se produce después de un número insuficiente de horas de sueño. Es el tipo de despertar que aparece en los casos de estados de decaimiento o en depresiones leves, en los que una persona se va a la cama sin dificultad, se duerme rápidamente y al cabo de 2-3 horas se desvela, sin que exista ningún estímulo externo para ello, resultándole imposible volver a dormirse. En realidad, en estos casos parece existir una alteración en el mecanismo del despertar y otra alteración en el mecanismo del acto de dormirse. Y parece que sea así, puesto que hay otras personas que, aunque se despiertan espontánea y precozmente (por ejemplo, debido a la «sensación» de que tienen que ir al lavabo), se vuelven a dormir enseguida. En estos últimos casos podría estar alterado el mecanismo del despertarse, pero no el de dormirse.

### El despertar provocado

El hecho de despertarse se produce artificialmente como consecuencia de un estímulo externo, de tipo auditivo (el más frecuente), táctil u olfativo. El estímulo interrumpe la fase de sueño y enseguida aparecen ondas rápidas que conducen a la vigilia.

La capacidad auditiva permanece activada durante la noche, aunque con menor intensidad, es decir, si aplicamos estímulos auditivos suaves cerca de la persona que duerme, por ejemplo, dando palmadas, observamos un pequeño cambio en las ondas cerebrales que

puede ir seguido, o no, de un movimiento corporal (darse la vuelta en la cama). Si el estímulo persiste con la misma intensidad, el cerebro se acostumbra a él y ya no responde con movimientos o cambios de posición.

En cambio, si se incrementa la intensidad del estímulo acústico, la persona puede llegar a despertarse, es decir, a entrar en el estado de vigilia. La intensidad del estímulo necesario para despertarse varía según la fase del sueño en que nos hallemos. Si estamos en una fase de sueño profundo, la intensidad tiene que ser alta y repetitiva. En cambio, en una fase de sueño superficial (fase 2), o fase REM (en la que se producen los sueños), basta con que sea moderada.

Algunos de estos estímulos pueden llegar a integrarse en los sueños, de manera que formen parte de ellos. No es extraño que las personas que sufren apneas (cierres del paso del aire por las vías aéreas superiores durante el sueño) expliquen que sueñan que se están ahogando bajo el agua. Pero a pesar de ello, es curioso que el cerebro humano pueda ser selectivo en lo que respecta a los estímulos acústicos. Por ejemplo, se puede comprobar fácilmente que una madre de un recién nacido es capaz de dormirse entre los ruidos de una fuerte tempestad, pero en cambio se despierta al más pequeño lamento de su bebé.

Y con los estímulos táctiles sucede algo parecido. Un estímulo suave puede provocar un cambio de posición y la aparición de ondas cerebrales diferentes; en cambio, si persiste, el cerebro se habitúa a él y los cambios desaparecen. Por ejemplo, si colocamos la mano

sobre un brazo o una pierna de la persona que duerme, ésta se puede mover ligeramente, pero si después de ponerla la mantenemos allí, dejará de responder al estímulo y continuará durmiendo.

Menos conocida es la influencia de los estímulos olfativos en la función del despertar. De hecho, se sabe que existen algunas sustancias lo suficientemente intensas como para provocar algunas reacciones de *arousal* o despertar, pero aún hay pocos estudios sobre esta función. El producir un aroma que despertara a la persona sería un gran avance para la humanidad. Ello sería muy útil en caso de emanaciones de gas, ya que, si el gas estuviera impregnado de dicho aroma, la persona percibiría la fuga.

### Formas de despertarse y estados anímicos después de despertarse

Es bien sabido que algunas personas se despiertan rápidamente, es decir, en cuanto abren los ojos ya se hallan en pleno rendimiento, hablan en voz alta, se mueven, programan lo que han de hacer durante el día, o por decirlo de otro modo, sencillamente, saltan de la cama y empiezan a «funcionar». En cambio, hay otra clase de personas que se despiertan lentamente. Primero empiezan a oír, pero hablan poco, lo justo para decir buenos días, se despetezan y se quedan durante algunos minutos en la cama. Después necesitan un rato para llegar a su rendimiento óptimo.

Despertarse rápidamente suele ser propio de personas con una determinada forma de

«rendimiento nocturno»: su mejor momento no es precisamente la noche y acostumbran a tener sueño bastante pronto, es decir, se van a dormir temprano y se levantan temprano. En cambio, los que tienen un despertar lento no suelen encontrar nunca el momento de irse a dormir, se entretienen y siempre tienen alguna cosa que hacer antes de irse a la cama. Las personas de despertar rápido acostumbran también a presentar un predominio diurno en sus actividades (se levantan y se acuestan temprano), mientras que las que se despiertan lentamente suelen tener un predominio nocturno en sus actividades (si pudieran, se levantarían tarde y se acostarían tarde si se lo dejaran hacer).

Esto es especialmente cierto en los niños. Las características que hemos expuesto parecen tener un claro condicionante genético, ya que se observan desde el mismo momento del nacimiento. Hay lactantes de seis o siete meses que ya muestran estas características. Los que se despiertan rápido suelen hacerlo abriendo

los ojos sin demasiados gritos ni llantos, conectan relativamente bien, atienden a los estímulos, sobre todo a los acústicos (voz de la madre) y plantean pocos problemas. Los que se despiertan lentamente son asimismo muy típicos. El llanto es algo muy habitual en los primeros momentos después de despertarse, abren los ojos poco a poco y, sobre todo, están de muy mal humor. No atienden demasiado a las palabras, rechazan la alimentación, normalmente agua o leche, y necesitan un cierto tiempo para llegar a un estadio aceptable de comunicación con el entorno. Estas características se mantienen a lo largo de la vida. Es típico que los que se despiertan rápidamente no tengan problemas cuando van a la escuela, acostumbran a ser puntuales y tampoco presentan problemas cuando sus padres les indican que es hora de ir a dormir. En cambio, los que se despiertan lentamente suelen llegar a clase con el tiempo justo, y siempre encuentran alguna excusa para retrasar el momento de irse a la cama.

### Trastornos del despertar

Hasta este momento sólo hemos hablado del hecho de despertar como una función fisiológica, pero dentro de la medicina del sueño también se dan diversas alteraciones que definen algunos trastornos de esta función.

En los pequeños son frecuentes los *despertares confusivos*, que consisten en estados de vigilia parcial durante los que parecen estar despiertos, pero al mismo tiempo confusos, no entienden bien las órdenes sencillas, se muestran espesos o torpes cuando se les indica que ejecuten ciertos movimientos y hablan con dificultad. Estos estadios pueden tener distintas intensidades durante algunos minutos. Se acostumbran a observar cuando los niños son despertados desde una fase de sueño muy profundo (fase 3-4). Suelen ser evidentes cuando se les despierta al cabo de una hora o dos de sueño. Ello es así porque el sueño profundo se produce sobre todo en la primera mitad de la noche. Es muy típico

observar este hecho en los niños más pequeños cuando son trasladados a la cama después de haberse dormido en el coche o en un sofá del salón. El pequeño se encuentra entonces como confuso, y es muy probable que al día siguiente no recuerde nada. También se puede observar después de la siesta, aunque es menos frecuente.

Estos estados no tienen un tratamiento específico, ya que normalmente no son demasiado largos ni van acompañados de otros sín-



tomas. Simplemente, se trata de que los padres conozcan el fenómeno para no darle ninguna importancia. No sirve de nada intentar estimular al pequeño para que «se despierte mejor». La conducta idónea consiste en obviar el episodio sin intentar cambiar el estado del pequeño. Si este hecho se produce cuando lo despertamos a media noche para cambiarlo de lugar o para llevarlo al baño, lo único que se tiene que hacer es esperar a que se duerma, o dejar que se acabe de despertar, sin hablarle demasiado, cuando este estado se produce después de una siesta.

También se consideran trastornos del despertar el sonambulismo y los terrores nocturnos, aunque, en realidad, no son verdaderos estado de vigilia, sino más bien pseudodespertares, ya que, aunque el pequeño parezca despierto, en realidad está profundamente dormido.

El *sonambulismo* es la repetición automática, durante el sueño, de conductas aprendidas en los períodos de vigilia. El pequeño está profundamente dormido mientras se desarrolla el episodio. Tiene lugar al cabo de tres o cuatro horas de estar durmiendo, siempre en la fase 3-4 del sueño. Una sucesión típica de fenómenos podría ser la siguiente: «El pequeño se levanta y sale de la cama, dormido pero con los ojos medio abiertos, se dirige hacia el lavabo, se lava las manos y se vuelve a la cama». Si se le hacen preguntas simples, habitualmente responde con monosílabos, aunque no siempre responde porque a menudo no entiende el significado de las palabras. Resulta muy difícil despertarlo porque está profundamente dormido, y, si lo conseguimos, le estaremos provocando una sensación de gran extrañeza e inseguridad, ya que no

entenderá la situación en que se halla y el motivo de que se le despierte.

Se desconoce la causa de este fenómeno, y, por tanto, no existe un tratamiento etiológico. Se deben adoptar medidas de seguridad para evitar cualquier accidente fortuito del pequeño, no se le debe despertar nunca y tan sólo se ha de procurar volverlo a llevar a la cama. Se le debe hablar con frases muy simples y cortas, y preferiblemente empleando un tono imperativo antes que interrogativo. Este fenómeno acostumbra a ser más frecuente en familias con antecedentes de sonambulismo, y, normalmente, desaparece durante la adolescencia.

Los *terrores nocturnos* son episodios que también se producen durante la primera mitad de la noche, durante el sueño profundo, y que se caracterizan por el hecho de despertarse de un modo inesperado seguido de un llanto brusco del pequeño, que muestra una expresión de miedo intenso en la cara y sudor frío. En realidad, este fenómeno no se produce en el momento de despertarse, ya que el pequeño está profundamente dormido, y, si conseguimos alertarlo, puede mostrar sorpresa ya que no entenderá la razón de que se le haya despertado. Normalmente, los terrores nocturnos aparecen en torno a los dos o tres años y ceden espontáneamente al llegar a la adolescencia. Ante este hecho, los padres deberán adoptar una actitud meramente conservadora, es decir, limitándose a controlar que el pequeño no se caiga de la cama. No se le debe hablar y mucho menos intentar despertarlo. El episodio cederá espontáneamente después de 4-5 minutos y el pequeño volverá a dormirse. ■



# Un cuento de los niños y niñas de 4 años

Todo empezó con una propuesta dirigida a los niños y niñas de 4 años, en el primer trimestre del curso:

«inventemos una historia entre todos».

Los objetivos fundamentales que nos proponíamos estaban en el camino de iniciar el desarrollo de la capacidad creativa y disfrutar con actividades de creación oral.

El proceso de trabajo que seguimos tuvo dos momentos:

- En un primer intento, hablamos acerca de los cuentos conocidos, y de que existían porque alguien se los había inventado. A raíz de esta conversación, vino la propuesta de inventar nosotros una historia entre todos. Empezaron a plantear que fuera una historia de animales, eligieron los personajes y sus nombres, pero, a la hora de iniciar la secuencia de los acontecimientos, se «perdían», no acaban de ver qué era lo que yo pretendía que hiciesen, y, más bien, creían que estaba contando un cuento y que «no me lo sabía». Lo dejamos para otra vez.

**Los veintidós niños y niñas del grupo de educación infantil, de 4 años, de la escuela pública Antonio Díaz, de los Garres, Murcia, junto con su maestra, inventaron, entre todos, una historia. Aquí tenemos el resultado, plasmado en texto y dibujo.**

## Grupo de 4 años de la Escuela Pública Antonio Díaz

- El momento definitivo llegó tras asistir a una representación de títeres. Esta vez la propuesta apuntó a inventar una historia para hacer una representación teatral. También sirvió como motivación una canción habitual para nosotros: «El mundo al revés».

Partiendo de lo anterior, lo primero que hicimos fue decidir de qué queríamos que tratase la historia. Propusieron cuatro títulos distintos, votamos y elegimos: «El pirata honrado». Fueron describiendo características que tendría nuestro pirata, su nombre y los hechos que se iban a producir.

Pasamos por todo tipo de vicisitudes, como la mezcla de personajes de otras historias o cuentos que ellos conocían (Don Quijote, el Capitán Grafio...). El resultado final, aunque sencillo, fue bastante original. Hay que tener en cuenta que, con estas edades de 4 años, nunca habíamos hecho esto antes. Por fin, acabamos inventando la historia y representándola; y, además, la dibujamos. De lo que no cabe la menor duda es de que, con toda esta actividad, nos divertimos de lo lindo, tanto los pequeños como yo misma.

*Carmen Hernández*

# El pirata honrado

Ilustración de [Andrea Barreña](#)

Había una vez un pirata que, como les pasa a todos los piratas, tenía un ojo tapado, un gancho en la mano y una pata de palo, también llevaba un gorro con un *dibujo* (calavera). Este pirata se llamaba Don Quijote.

Al pirata Don Quijote no le gustaba ser malo, ni pelear, ni buscar tesoros, porque no era como los demás piratas, era *honrado*.

Tenía un barco en el que iba con algunos amigos suyos, su barco llevaba una bandera con el mismo dibujo que tenía en su sombrero. Cuando el pirata honrado estaba en su barco con sus amigos, lo que hacía era pescar, y cuando se cruzaban con algún otro barco de piratas, éstos se reían y les decían que los piratas no pescaban y les decían tontos, pero al Pirata Honrado y a sus amigos les daba igual.

Un día que el pirata estaba mirando por el tubo ese que tienen para mirar (catalejo), vio el barco de un pirata muy malo que se llamaba Garfio y vio que todos los que iban en ese barco estaban preparando sus armas para luchar, así que el pirata honrado decidió seguirle con su barco, para ver lo que iban a hacer.

Después llegaron a una isla que se llamaba la Isla del Cangrejo, allí había una cueva que tenía un tesoro, y ese tesoro lo quería el Capitán Garfio, pero mientras se preparaban para ir a cogerlo, el pirata honrado



y sus amigos bajaron de su barco y llegaron nadando hasta la cueva del tesoro sin que nadie los viera y se escondieron allí.

Cuando llegaron Garfio y sus amigos, se enfadaron mucho y querían coger ellos el tesoro, pero el pirata Don Quijote les preguntó para qué lo querían, y ellos le dijeron que para ser ricos y comprarse muchas cosas.

Entonces el Pirata Honrado dijo que se lo quedaba él y que iba a comprar mucha comida para todos los piratas del mundo, también para Garfio y sus amigos. Así que se pusieron muy contentos e hicieron una fiesta.

Desde ese día cuando el barco del Pirata Honrado se cruzaba con otros barcos de piratas, ya no le decían tonto ni se reían, ahora se saludaban, se tiraban besos y le decían guapo y amigo.

Y colorín colorado este cuento se ha terminado.

## El Decreto de Regulación del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma del País Vasco

La elaboración del decreto 0-3 suscita muchas dudas y expectativas. A nadie se le escapa lo importante del sector como fuente de matrícula para los centros educativos, ni el necesario equilibrio entre lo concertado y lo público. Junto a esto, la diversidad de modelos, la fragmentación del ciclo, el perfil profesional y los derechos de la infancia, así como el deslavazado, demagógico y populista discurso sobre la conciliación entre la vida familiar y laboral, componen una sinfonía hasta ahora cacofónica que la Consejería de Educación se ve en la imposibilidad de dirigir. Por ello acude a otras direcciones como Agricultura, Empleo, Asuntos Sociales...

Las escuelas infantiles históricas, sin ánimo de lucro y con vocación pública ofrecen un modelo que ha perdurado durante años, ha sentado escuela y ha madurado un proyecto educativo propio: unicidad del ciclo, prioridad del niño sobre la familia, integración social, euskaldunización, coeducación, adaptación curricular a las características de la etapa, etc. Este

modelo ofrece un horario amplio y no hace distinciones entre momentos educativos y asistenciales. Mejor aún: las rutinas diarias, como aseo, alimentación o sueño, son tratadas como hábitos donde verdaderamente el profesional de la educación desarrolla, implementa, evalúa y hace realidad el trabajo educativo en el que cree y para el que está formado.

Estas escuelas 0-3 son de muy variada tipología, según su titularidad o financiación. En general resultan caras, ofertan muy pocas plazas y muchas de ellas, ante la falta de financiación pública, sobreviven en precario.

La escuela ordinaria, saltándose la ley, escolarizó a los niños de dos años con un tratamiento muy diferente, como si estos niños tuvieran más edad y estuvieran preparados para la escuela reglada. Con el consentimiento de la Administración y azuzados por la falta de materia prima, las redes educativas asaltaron el modelo 0-3 en busca de matrícula y las familias entregaron a sus hijos e hijas en masa.

Tras esta situación, las demandas son de muy diferente calado:

1. La mesa 0-3, formada por todos los sindicatos, las asociaciones de madres y padres, universidades, colectivos pedagógicos y coordinadora de escuelas infantiles demandan la unicidad del ciclo, un solo perfil profesional con unas condiciones laborales iguales, el respeto a las escuelas históricas y el respeto a las necesidades biológicas, culturales, personales de los niños como ciudadanos de pleno derecho. También demandan una oferta pública amplia y bien financiada y por último no se cansan de decir que es responsabilidad de la Consejería de Educación el financiar, reglar y realizar el mapa escolar de la educación infantil para Eukadi.
2. La patronal de la escuela privada, que aunque hasta ahora no ha hecho público su discurso, desvela con su práctica el evidente interés por ofertar el 0-3 en su integridad, eso sí, con una lectura muy diferente: si el tramo 0-2 no tiene consideración

educativa, podrá seguir contratando tituladas de magisterio o técnicos de educación infantil por la mitad de precio. Todo el mundo sabe que, habitualmente, en la privada se ganan 90.000 pesetas (541 euros) por trabajar 8 horas al día con niños de 0 a 2 años, con contratos temporales y con ratios imposibles, mientras que las afortunadas que trabajan en los mismos centros con niños un año más ganan casi el triple por menos de cinco horas con niños. Como los profesionales del sector no tienen reconocimiento educativo, como los niños no tienen estatus de educandos, el «todo vale» para ahorrar costes es la moneda corriente con que las escuelas privadas pagan a las trabajadoras. Y lo peor de todo es que esta situación puede convertirse en permanente si el Gobierno no interviene de forma positiva en defensa de los niños y de sus educadoras.

3. Por otro lado están las profesionales de la educación infantil que estos años han trabajado el tramo

2-6, tanto en la pública como en la privada. Por una cuestión de fuero y de derechos adquiridos, contemplan nerviosas la posibilidad de tener que bajar de las aulas a los comedores con sus alumnos, pues el planteamiento educativo 0-3 integra los hábitos y rutinas diarias como parte fundamental de la labor educativa de quien trabaja con edades tan tempranas. Para evitarlo, cosa que deberían haber pensado antes de elegir la carrera de Magisterio con la especialidad de Educación Infantil de 0 a 6 años, proponen la figura de *auxiliar*, supuestamente con menos categoría y sueldo que la de maestra y con quehaceres más básicos como nutrir, limpiar, cambiar pañetes, hacer dormir y jugar con los niños hasta que ellas vuelvan a las aulas y comiencen de nuevo con la noble tarea de «enseñar». Este panorama puede parecer duro con niños de dos años, pero tremendamente ridículo para niños de un año y espeluznante para un niño de cunas. Es lo más parecido al modelo victoriano

donde la criada limpia y la maestra enseña. Pero es un modelo que abarata costes, gusta a las maestras y posiblemente al Departamento de Educación y sobre todo a la patronal de la privada. Afortunadamente el sentido común nos dice que no existen auxiliares en esta etapa, porque tal título no existe (sólo hay técnicos y maestros), y como todo el mundo sabe es tan educativo e importante para un niño pequeño el aprender a usar el orinal o la cuchara y el sentirse seguro y permanentemente confiado con la persona de referencia que le quiere y ayuda en su escuela. Ni el trato, trabajo, remuneración y calendario debe ser diferentes ni discriminatorios para quienes trabaja en educación infantil.

4. Si en todo momento hablamos de educación, las necesidades familiares y laborales de los progenitores deberán ser tenidas en cuenta tanto con niños de un año como con niños de cuatro, porque en estas edades la autonomía de los niños es escasa y deben de ser permanentemente

acompañados por un adulto, bien sea en grupo o de forma individual. Es por tanto una falacia denominar asistencial a un tramo y educativo al otro. Pongamos el adjetivo donde lo pongamos, la escuela asiste y educa en todos sus tramos, hasta en los superiores. Hay quien dice que los niños aprenden a pesar de la escuela, pero los adultos, y sobre todo los adultos que van a decidir sobre el futuro del 0-3, y las madres y padres de niños deberían asistir al menos una semana entera a un centro de educación infantil para aprender de los niños y de las niñas. Ellos y ellas les enseñarían unas inolvidables lecciones:

- Tratad a nuestras maestras como se merecen: su paciencia, dedicación y esfuerzo no tienen precio.
- No nos dejéis en la escuela más tiempo del que vosotros no deseáis quedaros, también queremos estar con vosotros, a solas.
- Todos los niños tienen derecho a jugar con otros niños y en una escuela para niños, que nadie se quede en la calle.

- Menos carreteras y más escuelas, gratuitas. Si queréis que papá y mamá traigan más niños subidles el sueldo, bajadles la hipoteca y lo demás ya lo harán ellos, pero la escuela, gratis. Gracias.

El hecho de que el Gobierno esté colaborando en la elaboración del decreto 0-3 con los actores implicados es un buen síntoma, un ejercicio de democracia participativa. Los mejores indicadores que nos revelarán si realmente el Departamento de Educación sabrá organizar el desbarajuste actual son los siguientes: cobertura de la demanda, calidad del modelo educativo, creación de empleo y calidad del mismo y por último y así le corresponde a una institución pública, incremento de la oferta pública en el primer ciclo de educación infantil. Si los datos no son positivos, habremos visto una operación de maquillaje, un cambio de envase, pero no de contenido. Esperemos que no sea así.

**Patxi Coira**

### Constitución de la Junta de Portavoces de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid

El pasado 15 de noviembre, un centenar de directores y directoras de Escuelas Infantiles, Casas de Niños y Colegios Públicos de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid se reunieron en asamblea en torno a las «Instrucciones de reordenación de la red de centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Especial» (del 8 de octubre) que la Dirección General de Centros de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ha dictado para el próximo curso escolar 2002-2003. En estas «Instrucciones» queda reflejado el modelo de Educación infantil que la Consejería de Educación pretende implantar en los próximos años, dividiendo la etapa 0-6, transformando las Escuelas 0-6 en 0-3 y escolarizando a los niños y las niñas de 3-6 en los Colegios Públicos de Infantil y Primaria. Estas Instrucciones, junto con el aumento de plazas concertadas en la enseñanza privada, son una muestra más del deterioro que está sufriendo la Escuela Pública, y concretamente, la Red Pública de Educación Infantil. Ante esta situación, los directores y directoras de la

Red Pública han constituido la Junta de Portavoces de Educación Infantil con el objetivo de retirar dichas «Instrucciones» y profundizar en un modelo educativo 0-6 para la Comunidad de Madrid. Estas «Instrucciones» están siendo debatidas en los Consejos Escolares de las Escuelas y Casas de Niños, al tiempo que se está a la espera de tener una entrevista con el Director General de Centros, para transmitirle el malestar de la Comunidad Educativa ante el detrimento de la calidad en la Educación Infantil pública.

#### La Junta de Portavoces de Educación Infantil

#### Jornadas de Educación Infantil en Águilas, Murcia

Y pasó... Llegaron las fechas y como fruta madura las jornadas se realizaron. Primero fueron los brotes... ¡qué bullicio!, quiénes, qué, cómo, y tantas preguntas para ordenar un *puzzle* de ideas de estas primeras edades que

conforman nuestra etapa. Cuántas personas comprometidas con esta idea: el centro de profesores de Lorca, el Ayuntamiento, la Consejería; maestros y maestras, madres y padres... Aquí estamos con nuestros recuerdos, un libro de experiencias y muchas horas de conversación. Las jornadas estaban ensambladas bajo el tema «Ayúdame a Crecer» y su estructura corresponde al esquema de ponencias, comunicaciones y talleres.

#### Ponencias

- 30 Años de Educación Infantil: pasado, presente y futuro.
- Análisis de la sociedad actual en relación con la atención a los más pequeños.
- Servicios a la infancia.

#### Comunicaciones

- Experiencias en 0-6 años de: equipo de ciclo, nivel, relaciones con padres.

#### Talleres

- Contamos un cuento.
- Técnicas de expresión escrita escuela-familia.
- Comunicarnos con el cuerpo.
- Una ventana a la red.

#### Mesa redonda

- Necesidades de la infancia actual. Respuestas.

Estrenar siempre da gusto, y mucho más si ese estreno corresponde a una Escuela. Aquí se estrenaba el Centro de Educación Infantil de la Consejería de Educación, en el mismo entorno de las Jornadas, y cuando éstas terminaron fuimos a visitarlo. En el Centro nos tenían preparadas dos sorpresas: una exposición de la vida del Centro «30 Años de Educación Infantil», y un suculento almuerzo.

¡Qué decir del baño de ideas que nos llevamos cada cual a nuestros Centros! Solamente con el adiós y hasta pronto... A ver si somos capaces de montar otras... A ver si nos vemos en «cosas así»... Por todo esto y mucho más mereció la pena estar.

#### Consejo de Redacción de la revista Infancia en Murcia

#### Ciclo de conferencias de Educación Infantil, Gijón

Con el ciclo de conferencias «¿La educación infantil que queremos?», el Centro de Profesorado y de Recursos de Gijón desea seguir contribuyendo con acciones formativas al deseo de considerar la Educación Infantil como primera etapa educativa en el marco establecido por la LOGSE. Intentando superar las dificultades que algunas

decisiones administrativas han generado en la concepción de la etapa, como su división en dos ciclos claramente diferenciados y la ausencia de un verdadero desarrollo, al menos hasta la fecha, del primero de ellos, intentaremos plantear desde esta actividad algunas de las cuestiones que podrían contribuir en la definición del modelo educativo que nos gustaría. Evidentemente la limitación en el tiempo sólo nos permite abordar alguna de ellas. De cualquier modo, el evidente interés público y político que venimos observando en torno a la educación infantil en estos últimos meses nos anima a valorar con ilusión una iniciativa que está abierta, como no podía ser de otra forma, a las aportaciones de todas las personas implicadas en la atención a la infancia.

#### *Programa de la actividad*

- 15/1/02: La educación infantil: situación actual y perspectivas de futuro, Irene Balaguer
- 20/2/02: Observar en la escuela infantil, Lourdes Molina
- 21/3/02: Leer y escribir en escuela infantil, Myriam Nemirowsky
- 11/4/02: La familia y la escuela, Equipo de Preescolar na casa
- 23 de mayo de 2002: La experiencia de Pamplona, Iñaki Turrillas
- 11/6/02: La infancia y los medios de comunicación, Enric Frigola

### Mosaico de libros, en Porto Alegre, Brasil

*A los participantes del II Foro Social Mundial y del I Forocillo Social Mundial*

#### Un porto a la espera de libros...

Entre el 31 de enero y 5 de febrero del 2002, se desarrolló en la ciudad de Porto Alegre, Río Grande del Sur, Brasil, el II Foro Social Mundial y el I Forocillo Social Mundial. Ambos eventos buscaron pensar propuestas para la construcción de un mundo mejor. Así, aprovechando la diversidad cultural de los diferentes países, se ampliará el acervo y se creará la Biblioteca Social Mundial, que tuvo su primera fase durante el I Foro Mundial de Educación, realizado en octubre del 2001 en Porto Alegre. El proyecto Mosaico de Libros se constituirá por los libros que usted donará a esa biblioteca. Cada obra deberá contener una dedicatoria, que servirá, también, como memoria del Foro Social Mundial, y deberá contemplar las temáticas desarrolladas durante los foros.

Los libros podrán enviarse a la Secretaría Municipal de Educación SMED, Rua dos Andradas, 680, 15º



#### Nuestra portada

Andar, CEP 90020-040, Porto Alegre (R. S.), Brasil. Más información: [mosaicodelivros@smed.prefpoa.com.br](mailto:mosaicodelivros@smed.prefpoa.com.br) [www.forumzinho.palegre.com.br](http://www.forumzinho.palegre.com.br) [www.portoalegre2002.net](http://www.portoalegre2002.net)

### Congreso Europeo EECERA, en Lefkosia, Chipre

La Asociación Europea de Investigadores de la Educación de la Infancia, la Universidad de Chipre y la Fundación Lito Papachristoforou organizan el XII Congreso de EECERA (Calidad en la Educación de la Infancia), del 28 al 31 de agosto de 2002, en Chipre. Más información: <http://web.soe.ucy.ac.cy/eecera2002>

«Las fuentes de la ciudad de Granada». Ana Guardia, de 5 años, de la Escuela Infantil Municipal Belén, de Granada, reinterpreta, recrea, con indudable energía expresiva, uno de los elementos de su entorno capaces de cautivar su despierta sensibilidad: el agua, la atmósfera refrescante, la vitalidad de las fuentes... Las niñas y los niños más pequeños, cuando dan rienda suelta a sus múltiples capacidades, se revelan como verdaderos artistas que nos hacen mirar y redescubrir con ojos nuevos nuestra cotidianidad más inmediata. Eso lo sabe y lo potencia su maestra, Encarna Molina.

WWW.

revistainfancia.org

sumarios de *Infancia*  
desde el 2000

actividades y noticias  
de actualidad

ediciones  
de educación infantil

¡Visítala!

Mitsumasa ANNO  
*Diez niños se cambian de casa*  
Barcelona, Juventud, 1991

Un trabajo interesante del gran ilustrador Mitsumasa Anno. En esta ocasión el autor nos introduce en el universo de los diez primeros números de forma muy original. Es un libro bien diseñado y polivalente. Lo podemos utilizar para contar, para aprender, para jugar, para crear. Precioso. A partir de 3 años.



Taro GOMI  
*Colección de Taro Gomi*  
México, Fondo de Cultura Económica, 1993

Libros sencillos, llenos de sorpresas y de humor, pensados para los más pequeños. En cada hoja, la actividad está bien definida, sin que sobre ni falte nada. Los colores presentan mucho contraste. Hojas duras. A partir de 1 año. He aquí algunos títulos:



*¡Mira lo que tengo!*  
*Adivina qué es*  
*Hay un ratón en casa*  
*Adivina quién soy.*



Haur Liburu Mintegia  
Facultad de Humanidades y Educación  
Mondragón Unibertsitatea

**Bambini**, diciembre de 2001

«Attraversare i conflitti. Educare alla pace.

Antologia da Cooperazione Educativa»

Giancarlo CAVINATO, Maria MARCONI, Nerina VRETENAR

**Cuadernos de Pedagogía**, núm. 309, enero de 2002

«Foro mundialde educación»

VARIOS AUTORES (Tema del mes)

«La escuela, un pozo de sorpresas»

Paula SERRA, José Antonio MOLLÀ, Maria TORRES

«Pequeños y grandes artistas»

Anna LEEDS

**Scuola Materna**, núm. 9, enero de 2002

«La scuola dell'infanzia nella riforma»

Italo FIORIN

«Formazione degli insegnanti: quale percorso?»

Paolo CALIDONI

**Vita dell'Infanzia**, núm. 10, diciembre de 2001

«La pace e i pacifisti»

Maria MONTESORI

«Educazione musicale ed educazione cosmica in Maria Montessori»

Dominga RICCI

«L'importanza formativa della musica»

Isenarda DE NAPOLI

«L'armonioso ritmo tra bambino e adulto nel nido montessoriano»

Elisabetta BEOLCHINI

«La paura»

Maria Cristina STRADI

«Bianchi, rossi, gialli e neri. Progetto per educare alla pace e alla convivenza rivolto a tutti i bambini e ai loro genitori»

Scuola Materna Statale SAN LINO

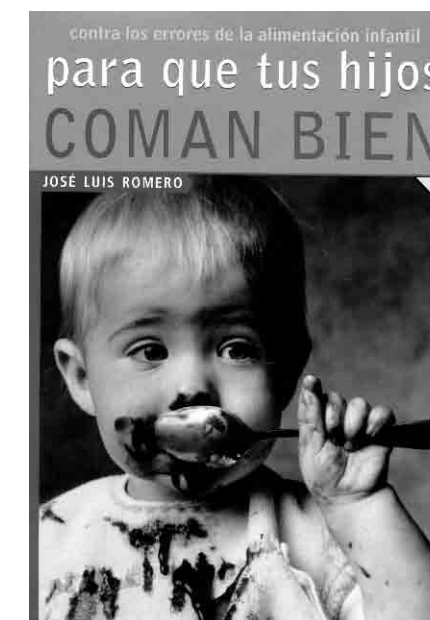


J. S. BRUNER: **El proceso mental en el aprendizaje**, Madrid, Narcea, 2001.

Este libro es un brillante punto de partida para un tratamiento psicológico de la vida intelectual. Aborda en una aproximación común aspectos del proceso de pensar que hasta ahora habían sido estudiados por separado: formación de los conceptos, toma de decisiones, inferencia... Es un libro que provoca el interés en el estudio del funcionamiento de la mente humana y se revela por ello muy indicado para todas las personas que se dedican al campo de la psicología.

J. L. ROMERO: **Para que tus hijos coman bien**, Barcelona, Juventud, 2001.

La fiebre, la tos y la falta de apetito son los trastornos infantiles que más consultas motivan. Y, con todo, la frase más oída por los pediatras no es «el niño tiene fiebre», sino «el niño no come». Alimentar a los pequeños puede ser una tarea muy gratificante y sencilla, pero también llegar a convertirse en una batalla doméstica que implica y afecta a toda la familia. Hay que analizar las causas y actuar en consecuencia. La verdadera solución empieza por comprender el problema y actuar con convicción y eficacia.





# 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 2002 (IVA incluido):  
 España: 35 euros  
 Europa: 43 euros  
 Resto del mundo: 46 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción   
 Por domiciliación bancaria

## Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular

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:* Associació de Mestres Rosa Sensat  
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona  
 Tel.: 93 481 73 73 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, Lola Martínez, Pilar Martínez, M.<sup>a</sup> Lucía Pellejero, Juanjo Pellicer, M.<sup>a</sup> Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Rosa Securun, Magdalena Vallejo, Manuel Vergara

*Consejos Autonómicos:*  
*Andalucía:* Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, M.<sup>a</sup> del Mar Calderón, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Agustín Morón, M.<sup>a</sup> Rosa Oria, Isabel Reyes, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez, Azucena Sanz, Mercedes Toro  
*Aragón:* Gloria Menal, Manuel Vergara  
*Asturias:* Marta M.<sup>a</sup> Álvarez, Jorge Antuña, M.<sup>a</sup> José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, David Oterino, 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 Piñeras, 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.<sup>a</sup> Paz Pellisa  
*Galicia:* Clara Agra, M.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> Dolores Tamayo  
*Murcia:* Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única  
*Navarra:* Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Isabel Ciganda, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazabal, M.<sup>a</sup> Lucía Pellejero

*Proyecto gráfico y diseño de cubierta:* Enric Satué  
*Ilustración cubierta:* Ana Guardia, Escuela Infantil Municipal Belén, Granada

*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 América Latina:* Ocatredo. Bailén, 5. 08010 Barcelona. Tel.: 93 246 40 02 Fax: 93 231 18 68

**P.V.P.: 6 euros ejemplar (IVA incluido)**

*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