

educar de 0 a 6 años

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

2003

77

ENERO
FEBRERO



La Resistencia

Cuando se comenzó a conocer el contenido de la mal denominada *Ley de la Calidad de la Educación*, alguien tuvo el acierto de decir que en ella había una cosa positiva: La cohesión de todos los que no comparten sus tesis, que son la mayoría.

Este ir nuevamente todos a la una ha significado movilizaciones, declaraciones y manifestaciones en todo el país, y eso ha contribuido a hacer oír la voz de los que se han esforzado en el de día a día para hacer real la calidad de la educación. Se ha hecho evidente la fuerza de la participación como una cuestión clave para la educación, la escuela y el sistema educativo.

A pesar de que estas actuaciones están dando fuerza a la oposición a la ley, es preciso ir

más allá, es preciso articular la resistencia pedagógica para que los postulados de la ley no entren en la escuela, es preciso fortalecer la insumisión del conjunto de la sociedad contra la ley, una insumisión que, recordémoslo, se ha iniciado con los jóvenes. Es preciso profundizar y articular, en cada realidad, la resistencia y la desobediencia a esta ley.

En esta línea de oposición, de cerrar el paso para que no se pueda hacer realidad un paso atrás de tal magnitud, proponemos trabajar con una doble orientación, hacia adentro y hacia afuera. Porque la ley podría afectar no solo el día en día dentro de cada escuela, sino la evolución a corto y medio plazo de la sociedad.

Así pues, pensando en la escuela, en las niñas y los niños, es preciso un trabajo de profundización, una exigencia para hacer visible la nueva educación, la educación de todos, la educación de nuestro tiempo, la del diálogo a todos los niveles, la de la valoración de todas las cualidades de los pequeños.

Y para articular la oposición en la sociedad, habrá también que traspasar fronteras físicas y mentales, para fortalecer las complicidades que ya existen, para constatar que profesionales y ciudadanos de aquí y de muchos países, estamos unidos en la defensa y la realización de una educación de calidad para todos los niños y niñas.

Página abierta	La Liga de los Sinbata	Juan Pedro Martínez	2
Educar de 0 a 6 años	El juego	Tânia Ramos	4
Escuela 0-3	El reto de promover la filosofía de Reggio Emilia en Holanda	Núria Badell	11
Buenas ideas	Praxinoscopio	Maribel Guijarro, Antonia Solozábal	16
Escuela 3-6	Informática sin reparos	María José Casanova	17
Ayer en educación infantil	La función social de las familias	Pepa Alcrudo	20
Actualidad de los clásicos	María Montessori y su concepto de la educación	M. ^a Antònia Canals	22
Infancia y sociedad	Educación infantil, equidad y justicia social. Una perspectiva desde la Ley Orgánica de Calidad de la Educación	Jurjo Torres Santomé	27
Infancia y salud	La dentición	Óscar García	35
Poesía	Expresiones poéticas que acompañan los juegos infantiles	Escuela Infantil Pajarico	40
Informaciones			42
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca	sumario		47

Todo comienzo de curso viene acompañado de una serie de informaciones en los distintos medios de comunicación, que tratan de reflejar una vuelta a la «normalidad», una nueva repetición cíclica del orden necesario para nuestro fluir en sociedad. La vida sigue, nuestro sistema «va bien» y qué mejor representación que la infancia cumpliendo con una de sus primeras obligaciones sociales: la entrada en la escuela.

Durante una semana vemos las imágenes de los peques que van por primera vez al «cole», de la algarabía en la entrada de los centros o de los padres comprando libros y material escolar en los grandes centros comerciales. Ocuparan esos preciados minutos de la parrilla de los informativos que ya no lograran hasta el próximo septiembre, a no ser que ocurra algún suceso luctuoso, morboso o que sea exponente de la problemática de la sociedad adulta que interesa reflejar en esos momentos –racismos, violencia, discriminaciones, desigualdad de sexos, etc.. Aparecen columnas de opinión, artículos con estudios económicos sobre el costo de la educación y comparaciones estadísticas entre medias de gastos por familia. También reportajes sobre la incorporación de la infancia de distintas edades y sus familias a las rutinas diarias, de los distintos tipos de centros, etapas de la escolaridad, etc. Todo queda impreso durante este periodo en la dignidad e importancia del papel y la tinta, y en la vistosidad de las fotos a todo color como radiografía sociológica de nuestro próspero país.

A poco que nos detengamos a observar y analizar el contenido de estas informaciones y las formas de transmitirlos, veremos que parten de una determinada concepción de la infancia, de un «imaginariu» de la escuela y de los valores educativos que son realmente importantes. En esta construcción de la imagen colectiva, de los símbolos que se muestran como representativos de la escuela y de la infancia, es decir, de lo que es «normal» y «deseable» para nuestra sociedad, se repiten año tras año elementos que, con su redundancia, y sobre todo con su continua generalización, tratan de uniformizar y simplificar el mundo tan variado y rico que hay tras las palabras educación, infancia y escuela. Veamos algunas de estos estereotipos del sistema escolar.

Primera imagen: niños de tres y cuatro años haciendo filas en el patio del centro en su primer día de entrada en la escuela siguiendo obedientemente las indicaciones de sus maestras ante la mirada comprensiva y emocionada de sus familiares desde la distancia o tras la valla. Segunda: niña de dos años llorando en la puerta de la «guardería» en brazos de su mamá entre el bullicio de la entrada y la espera atenta de una educadora con bata. Tercera: alumno en su primer día en la primaria subiendo las escaleras del colegio con el cuerpo hacia delante para mantener el equilibrio con el «mochilón» a la espalda. Cuarta: artículo sobre el coste medio por niño del inicio de curso, donde

se incluyen conceptos como matrícula, uniformes, actividades extraescolares, etc.

Seguro que estas instantáneas sacadas de las noticias aparecidas en estos días nos resultan poco cercanas a nuestra realidad, rechazables, nada identificativas de la escuela que construimos y de la infancia que deseamos. Pero lo cierto es que lo que se muestra como realidad social-educativa habitual y «mayoritaria» en los grandes medios de comunicación es aquella que interesa a la concepción dominante: infancia dócil, obediente, esperando el saber que le va enseñar la escuela y sus «maestras», separación de escuela y familia, educación de puertas adentro, diferencias entre el «guardar» y «enseñar», entre aprendizajes serios, importantes y con futuro –inglés, informática– y otras necesidades de la infancia –alimentación, juego, relaciones...–, generalización de criterios economicistas y competitivos de la escuela privada como normales e incluso deseables para conseguir una buena educación...

Pero este septiembre se han dado un par de vueltas de rosca más que merece la pena que comentemos. Son detalles aparentemente sin importancia si los comparamos

La Liga de los Sinbata

Juan Pedro Martínez

con la apisonadora irrupción de la Ley de Calidad y sus perversas implicaciones en la etapa de infantil. Son cosas cotidianas que vienen a reforzar la imagen de escuela que quieren «los españoles», símbolos externos donde se concentran la concepción de la infancia, la transmisión de esas primeras formas de la cultura social.

Primera noticia: Italia, con su ministra de Educación a la cabeza, devolverá el crucifijo a las escuelas. Su traducción en nuestro país –por ahora– es la inclusión de la religión como asignatura en el currículo y la incorporación en muchos centros públicos de horario y persona específica para impartirla en el ciclo de infantil. Asunto de estas profundidades merecerá que lo abordemos en su necesaria dimensión en otra ocasión.

Segunda noticia: Diez colegios públicos de la Comunidad de Madrid con sus Asociaciones de Padres a la cabeza implantan, de nuevo, el uso del uniforme por el alumnado de dichos centros. En la versión televisiva de la noticia las intervenciones de madres, alumnado y maestra venían a resumir en cuatro conceptos las ventajas de su utilización: es más cómodo, más económico, evita las diferencias sociales y da sentido de pertenencia al grupo.

Aquí la *Liga de los Sinbata* sí queremos detenernos para que avancemos en la comprensión de su significado y las implicaciones tan frecuentes que se dan en el ambiente que rodea a la educación infantil. Creo que todos los que trabajamos en estas edades nos hemos encontrado en más de una ocasión reconstruyendo razonamientos sobre la marcha ante la inevitable pregunta ¿Qué baby tienen que traer?. Tratemos de ordenarlos contrastando nuestras observaciones y concepción de la escuela con los criterios y ventajas que se defendían en el anterior párrafo para su utilización.

¡Es más cómodo! No hay que detenerse por las mañanas a discutir qué ropa ponerse, a dialogar y aprender a razonar, a crear el gusto estético. Son diez minutos que después se echarán de menos cuando ya haya lazos difíciles de recuperar. ¡No se destroza ni se mancha tanto la ropa!. ¡No importa que me manche la bata, está para eso, luego mi mamá la mete en la lavadora! No tiene que tener cuidado ni controlar. Se pierde la ocasión de crear hábitos, de responsabilizarse de las consecuencias de sus actos. ¿Es más cómodo para la maestra? No tiene que preocuparse de los más díscolos, ni ponerles mandiles o batas de trabajo para la plástica o los experimentos, ni discutir con las familias cada vez que haya algún percance, dividir por los colores de las batas..., son algunas de las razones que hemos oído en boca de la profesión.

Todos habremos visto a niños y niñas embutidos con su bata encima de su ya abigarrada ropa, sudando profusamente al menor movimiento, con problemas en el cuarto de baño para poder ir consiguiendo la mínima autonomía con su pantalón, con su manga, tirando del cuello que les agobia, pisando la parte baja al subir escaleras, etc. Se oculta el cuerpo aún más, se dificulta sus movimientos, se le niega. Para el niño, sin duda, no es lo más cómodo.

¡Es más económico! ¡Le compras un par de uniformes bien grandecitos para que le sirva para el curso que viene y te evitas de las tonterías de las marcas cuando son algo más mayorcillos!. Hablar de consumo y educación es de esos bellos ejes transversales que parece quedaron bien plasmados dentro del marco de las disposiciones educativas, para tener tranquila la conciencia y poder dar vía libre al desenfreno consumista alrededor de la infancia en que nos vemos envueltos. Así es fácil dejarse enredar en la telaraña del libre mercado educativo: la educación que se paga es la mejor, cuanto más tiempo se dedica, cuanto antes se empiece la inversión y mayor sea la cantidad, mejores serán los resultados, etc. La importancia que tendrá en este panorama la diferencia de coste por comprar unos chandalls. ¿La hay?

¡Evita las diferencias sociales!. «Uniforme: Con la misma forma. Igual, conforme, semejante, sin alteraciones ni cambios en distintos casos. Traje igual y reglamentario de las personas de un cuerpo o comunidad». Estas definiciones del diccionario cuesta aplicarlas

cuando observamos a un grupo de nuestra escuela. No tienen las mismas formas corporales, sus rasgos faciales muestran la riqueza de la diferencia sutil. No se conforman, pues ello implica aceptar la imposición por encima de lo que uno cree. Aceptan cuando se les dan razones. Su comportamiento no es uniforme, varía según sus intereses de cada momento, según sus relaciones con los demás, prueban y avanzan. Somos diferentes y cada uno aporta su situación personal, cultural, social. Ningún uniforme va a poder ocultar realmente estos aspectos, al contrario, porque debajo de la hipocresía de la igualdad en las formas, aparecerán sutilmente, y, por lo tanto, con mucho mayor significado y fuerza, las diferencias de fondo. Antiguamente era la puerta diferente por la que entraban las niñas pobres, ¡eso sí, con el mismo uniforme! Ahora son el presumir sobre las posesiones, la marca del móvil que lleva en la mochila o el vestuario de la madre que viene a recogerla. Hay que integrar las diferencias en vez tratar de ocultarlas tras los visillos.

¡Da sentido de inclusión y pertenencia a un grupo! Estamos comprobando a lo largo de nuestra historia, que todo aquel que se aferra a los símbolos como identificadores de sentirse dentro de una comunidad, raya fácilmente el fanatismo y pierde la capacidad crítica de saber las razones por las que está allí. Un escudo de un equipo de fútbol, un logotipo en una prenda de vestir, un anagrama político o religioso, una bandera, no son nada en esencia, sin el valor de identificación que cada uno aportamos de nuestra persona. Éste se dará más plenamente en función de los aspectos emotivos e íntimos que sintamos que son aceptados dentro de ese colectivo. Es decir, para poder sentirnos incluidos debemos ser reconocidos en diversos aspectos de nuestra personalidad. En la primera infancia esos primeros reconocimientos, curiosidad e interés por descubrir al otro, atracción y ganas de entablar relación, de establecer afinidades y diferencias, pasan en gran medida por el aspecto externo, por el osito que llevo en mi chandall y ¡tu otro!, por los zapatos que son iguales, por el ombligo que aparece cada vez que hacemos el cohete.

La bata, el baby, el uniforme, obliga a la inclusión, parece que da por resuelto una pertenencia al grupo social, para poder dedicarse a «enseñar». Distancia de un proceso de socialización que tiene que resolverse en la propia dinámica educativa y de relación, como una parte importante del proceso de aprendizaje y desarrollo. Incorporar a cada individualidad, a cada niño y niña con sus particularidades de todo tipo, dentro de un grupo, es un camino lento y complejo que, desde luego, no favorece igualar por fuera. Hay que aprovechar las diferencias, la riqueza de los distintos aportes, para ir creando, poco a poco, las dinámicas y representaciones en las que nos sentiremos identificados como grupo. Después haremos la bandera.

Como dice la letra de la canción que lanza la radio: «Con las cosas que parecen intrascendentes construimos lo relevante». ¡Adelante la *Liga de los Sinbata*! ■

El juego

En general, los educadores de Infantil reconocen la importancia del juego en el desarrollo de las niñas y los niños y son conscientes de su papel en la construcción del yo y de las relaciones interpersonales. Pero convencerlos de la importancia que tiene para el aprendizaje es más difícil, ya que durante mucho tiempo la definición de su identidad profesional se basó en la oposición jugar-estudiar: la «escuelita» y la escuela infantil son lugares para jugar, mientras que la escuela, en los niveles iniciales, es un lugar para estudiar. Si no se reconoce su responsabilidad pedagógica, muchos educadores de Infantil simplemente «dejan jugar». Otros educadores, preocupados por la «servidumbre» al pasado, en la escuela infantil, y por infundir respetabilidad a sus funciones, se toman tan seriamente la asociación aprendizaje-juego que acaban por desnaturalizar este último y lo transforman en una enseñanza dirigida, donde pasa de todo menos jugar. Las actividades propuestas se reducen a las instrucciones y a la conducción, y los juguetes se limitan a su exploración, inhibiendo la acción de jugar.

Esta división entre el juego y las actividades llamadas «serias» atraviesa nuestra cultura occidental contemporánea, pero no siempre fue así: hubo un tiempo en que los pequeños no estaban separados de los adultos en la convivencia social, en el trabajo e incluso en el aprendizaje, y tampoco, por lo tanto, en el ocio. Después de la revolución industrial, a causa de la

Parece que muchos adultos hubiesen olvidado que de pequeños jugaban. A veces, incluso en las clases de educación infantil, el juego está ausente. Se juega en el patio, o en espacios bien determinados de la clase. Parece como si los adultos se sintiesen amenazados por su carácter aleatorio, porque se escapa de la omnipresencia del maestro. Para incorporarlo a la escuela, hay que reflexionar sobre el juego, empezando por el principio: ¿qué es?

división del trabajo y la consiguiente necesidad de especialización, se hicieron más profundas estas divisiones y se generaron diversas estratificaciones en nuestra vida social y productiva. La infancia y las actividades lúdicas no podían quedar al margen: experimentaron de una manera exagerada los efectos de esta organización social, lo que ha interferido incluso en la concepción de la infancia y de la escuela que tenemos. Como dice Mrech, «el juguete no es un objeto neutro; condensa la historia de la infancia con otros objetos» (1998, p. 163).

¿Cuál es, finalmente, el mejor lugar que el juego puede ocupar en la educación infantil? Ni tan amplio que exima al educador, ni tan dirigido que deje de ser juego. ¿Y cómo se hace eso? ¿Cuál es el papel del educador en relación con el juego en la educación infantil? Para responder estas preguntas será preciso hacer una rápida revisión de los conceptos de jugar y de juego y aclarar su función.

Juego, juguete y diversión. Conceptos y funciones

Dice Kishimoto (1994) que la diversión es la acción que el pequeño hace cuando concreta las reglas de juego, al sumergirse en la acción lúdica; es el hecho lúdico en acción. El juguete, por su parte, implica una relación íntima con el pequeño y una indeterminación por lo que respecta a su utilización y, por lo tanto, sin reglas fijas; como que es un recurso de la diversión se puede entender según una dimensión material, cultural o técnica. Por lo que respecta al juego, incluye una intención lúdica de quien juega y se caracteriza por la no-literalidad (por ejemplo, el oso no es literalmente el hijo, pero es «como si» lo fuese), el efecto positivo (alegría, placer), flexibilidad

Tânia Ramos



(ensayo de nuevas ideas y combinaciones, más que en las relaciones no recreativas), prioridad del proceso (más importante que los efectos o resultados del juego es el hecho de estar jugando), libre elección (adhesión libre y espontánea a la propuesta) y control interno (son los mismos pequeños que juegan los que determinan el desarrollo de los acontecimientos). En el juego y en la diversión de los pequeños encontramos una acción libre, improductiva, imprevisible, simbólica, reglamentada y bien definida en términos de espacio y tiempo de realización, tal como Caillois (1957) caracterizó la actividad lúdica.

La fuerte determinación cultural del juego y la diversión puede ser una vez más comprobada en la evolución de los términos mismos para designar esta actividad humana, en los diferentes pueblos y momentos de los procesos de civilización, como tan bien mostró Huizinga (edición original 1938): algunas lenguas no se preocupan de marcar de una manera tan definida como otras la diferencia entre divertirse y jugar, y conviven tranquilamente con esta indeterminación conceptual e, incluso, se aprovechan de ella. Se pueden obtener más elementos sobre esta cuestión en Fortuna (2000), en el mismo Huizinga (en la obra citada más arriba) y en Brougère (1998), en el libro coordinado por Kishimoto sobre el juego y sus teorías.

En cualquier caso, más importante que diferenciar estos conceptos es conocer lo que tienen en común: nos divertimos/jugamos para dominar angustias y controlar impulsos, asimilando emociones y sensaciones, para pasar los apuros del yo, establecer contactos sociales, comprender el medio, satisfacer deseos, desarrollar habilidades, conocimientos y creatividad. Experimentamos juegos, juguetes y diversiones tradicionales y/o antiguos porque eso nos da un sentimiento de continuidad, permanencia y pertenencia, sumergiéndonos en la historia y poniéndonos en relación con nuestros antepasados y su cultura. Nos divertimos/jugamos porque estas actividades generan un «espacio para pensar» (Gibello según Brenelli, 1996), donde hacemos avanzar el razonamiento y desarrollamos el pensamiento, ya que la actividad lúdica, justamente por presuponer acción, provoca la cooperación y la articulación de puntos de vista, lo que estimula la representación y engendra la operatividad. Las interacciones que ofrece favorecen la superación del egocentrismo, desarrollan la solidaridad y la empatía e introducen, especialmente en el hecho de compartir juegos y juguetes, nuevos puntos de vista sobre la propiedad y el consumo.

¿Cómo se juega? Diversos autores han intentado establecer una «tipología del juego», de la cual extraemos aquí algunas categorías, considerando diferentes aspectos que ellos han destacado:

- Para Piaget, los juegos se dividen en juegos de ejercicio, simbólicos y de reglas, además de los juegos de construcciones, presentes a lo largo del desarrollo. La finalidad de los juegos de ejercicio es el placer mismo de su funcionamiento. Se dividen en sensomotores y de ejercicio del pensamiento. Aunque son típicos de los doce primeros meses, reaparecen durante toda la infancia y se encuentran presentes en muchas actividades lúdicas practicadas por las personas adultas. Los juegos simbólicos tienen como función la compensación, la realización de deseos y la liquidación de conflictos, y se expresan en «el hacer como si» y en la ficción. Son característicos de la fase que va desde la aparición del lenguaje hasta aproximadamente los seis o siete años. Los juegos de reglas son aquellos en que el grupo impone el reglamento, como resultado de la organización colectiva de las actividades lúdicas. Las reglas pueden ser transmitidas o espontáneas y van desde una condición inicial motora e individual, pasando por la egocéntrica y después la de cooperación, hasta la codificación (Piaget, edición original 1946).
- Callois, por su parte, clasifica los juegos en juegos de azar (contienen una idea de casualidad), competición (hacen intervenir una situación de competición o de desafío contra el adversario o hacia uno mismo, en una situación que comporta igualdad de oportunidades al inicio), vértigo (pretenden destruir, si bien por un momento, la estabilidad de la percepción e imponer a la consciencia una especie de pánico voluptuoso) y simulación (o juegos dramáticos o de ficción, en los cuales la persona que juega, los objetos o la situación de juego aparentan ser otra cosa de lo que son en realidad) (Callois, 1957).
- Maudry y Nekula clasifican los juegos según el tipo de interacción que proporcionan, y diferencian juegos solitarios, paralelos, de cooperación y de grupo. En los juegos solitarios el pequeño juega solo, y son típicos del primer año. Los contactos entre los pequeños de esta edad están penetrados por la curiosidad y por explosiones agresivas. Los juegos paralelos surgen en general entre el segundo año y el tercero y se caracterizan por el hecho de que los pequeños juegan «uno al lado del otro».

Los juegos de cooperación se manifiestan en las actividades lúdicas que implican otros pequeños de una manera organizada, con papeles bien definidos y, por eso, con reconocimiento de liderazgo y peleas para conseguirlo. Son cooperativos porque estos papeles, muy a menudo, significan una «participación especial» en el juego paralelo, sin que haya una estabilidad en esta participación. Los juegos de grupo, en los cuales cuatro o cinco pequeños ya consiguen jugar juntos, comportan objetivos comunes, son más duraderos —se pueden alargar durante unos cuantos días y repetirse en diversas ocasiones— y no implican solamente dejarse los juguetes, sino también intercambio de fantasías, es decir, identificación de los elementos entre ellos (Maudry y Neluka, según Grünspum, 1985).

- Margoulis destaca el aspecto material de los juguetes y los divide en juguetes completamente a punto o listos para jugar, simples o mecánicos (por ejemplo, cochecitos, muñeca), juguetes para jugar pocos niños (lotería, rompecabezas) y material de juego (por ejemplo, barro) (Margoulis según Lebovici y Diakine, 1985).
- Erikson (1976) considera el espacio y la interacción a través del juego, a través de objetos como «autoesfera» (juego con uno mismo, en el dominio del propio cuerpo), microsfera (juegos solitarios que contienen objetos) y macrosfera (juegos que implican relaciones interpersonales).

Ara bien, ¿para quién juega el pequeño? ¿Juega por jugar, juega por placer, juega porque, si no, de qué otra manera se pueden hacer amigos (o enemigos)? Y para el educador, ¿cuáles son los efectos de esta toma de consciencia sobre el juego en su trabajo?

En principio, todas las personas adultas, de alguna manera y en algún momento de sus vidas, han jugado. Pero, mucha gente parece que se ha olvidado de ello y mantiene divorciados sus recuerdos de juegos infantiles de la realidad escolar que protagonizan día a día. Podrían decirse muchas cosas de esta «amnesia» y del destino del juego infantil cuando nos convertimos en «gente mayor», pero aquí es suficiente con saber que para ser educadores es necesaria la reconciliación con estos y otros recuerdos relativos a la infancia, como condición y expresión de nuestra capacidad de comprender a los pequeños y de esta manera poder intervenir pedagógicamente —véase Fortuna (2000), Freud (ed. original 1916) y Winnicott



(1976)—, y también como una manera de diferenciar los niños y niñas reales de nuestras representaciones de la infancia. De hecho, esta confusión entre quién es el niño y aquello que nos imaginamos que es, a menudo es el resultado del esfuerzo por comprender mejor el desarrollo de la actividad lúdica. Como afirma Mrech, las teorías de los estadios de desarrollo «hacen que el maestro confíe, o espere, que todos los niños, en determinadas etapas, tengan el mismo proceso de desarrollo» (1998, p. 160). En lugar de ampliar nuestra comprensión del hecho lúdico, nos aprisiona en una «camisa de fuerza» de conceptos y estereotipos que no dejan lugar para el conocimiento de aquello que es específico y singular de cada pequeño, segando toda iniciativa de hacer una intervención creativa e innovadora en la vida diaria de la escuela. Por supuesto que reconocemos hasta qué punto nuestras ideas sobre la realidad acaban modificándola, y no estamos ahora preconizando la existencia de una realidad infantil y lúdica «pura», libre de nuestras experiencias anteriores y de las teorizaciones. A pesar de todo, justamente por afianzarnos en la interferencia de nuestros sentimientos, conceptos y preconceptos, señalamos la toma de conciencia de estas representaciones como primer paso necesario para la intervención pedagógica en el juego. Si sabemos por qué obramos en una dirección o en otra y aquello que influye en nuestra acción, tendremos una práctica pedagógica más consecuente. Pero eso tampoco quiere decir completamente controlada, porque hemos visto más arriba que la actividad lúdica es libre, cuando nos hemos referido a su imprevisibilidad e incluso a la dificultad de hacerla encajar en conceptos exactos. Todo esto marca profundamente la acción del educador sobre el juego y su lugar en la educación infantil.

El lugar del juego en la educación infantil

Dando un rápido vistazo al espacio del grupo podemos apreciar el papel que tiene allí el juego.

El orden mismo del espacio es un indicador no solamente de la posibilidad del ejercicio de la actividad lúdica, sino de la actividad que se permite en general: los espacios muy ordenados indican que los pequeños no actúan, no juegan; los espacios muy desordenados muestran que los pequeños no se sienten responsables de ordenarlos y limpiarlos.

Por otro lado, desde el punto de vista topológico, la disposición espacial de la estancia es, en sí misma, favorable o no al desarrollo de la actividad lúdica, y las diferentes disposiciones espaciales permiten actividades lúdicas diferentes a partir de diversas modalidades de interacción. Las investigaciones que han llevado a cabo Legendre (1983, 1986 y 1987) y, a partir de estas, los estudios de Carvalho y Rubiano (1994) sobre la organización del espacio del grupo indican que las disposiciones espaciales abiertas (sin zonas circunscritas, es decir, sin áreas espaciales claramente delimitadas, al menos por tres lados, por barreras formadas por el mobiliario, paredes, desnivel del suelo, cuya característica principal es la circunscripción o cierre), con un espacio central vacío, producen pocas interacciones entre los pequeños, quienes tienden a permanecer alrededor del adulto o a desplazarse continuamente por el espacio. Los muebles apoyados en la pared y el centro vacío denotan la importancia que se da a las actividades corporales y a la disminución del riesgo de que los pequeños se den un golpe, pero revelan también un modelo de organización espacial centrado en la persona adulta. El educador, en este espacio, lo ve y lo controla todo, y es a él a quien se dirigen, casi exclusivamente, los pequeños. Las disposiciones espaciales cerradas se caracterizan por la presencia de barreras físicas –por ejemplo, un mueble alto que impide una visión completa de la sala. En esta disposición los pequeños tienden también a permanecer alrededor del adulto, y evitan las zonas donde no es posible verlo; una vez más, se dan pocas interrelaciones entre ellos. Finalmente, las disposiciones semiabiertas cuentan con la presencia de zonas circunscritas sin que salga perjudicada una visión fácil de todo el campo de acción, con la localización del adulto y también de los otros pequeños. Se percibe aquí la formación de subgrupos ocupando las zonas circunscritas, alejados incluso de los adultos. Las aproximaciones al adulto son menos frecuentes, aunque también reclaman sus respuestas.

¿Qué nos enseñan estas investigaciones? Que se produce una mayor concentración de pequeños alrededor del educador en disposiciones con una estructuración espacial mínima o plena, y que en zonas circunscritas hay más actividad de « simulación », ya que proporcionan protección e intimidad y favorecen que los pequeños se centren en los compañeros y en la actividad. Así pues, si queremos favorecer el juego en el espacio del grupo hemos de organizarlo de manera que propiciemos las ocasiones, con zonas circunscritas en disposiciones espaciales semiabiertas.

El problema es que incluso en los espacios de educación infantil el juego acostumbra a estar ausente y que cuanto mayores son los niños, menos juguetes, menos espacio y menos tiempo para jugar hay en las escuelas. Cuando se da, es en el patio o en lugares bien definidos de la estancia y no « se mezcla » con las actividades llamadas escolares.

En realidad, parece que los adultos se sientan amenazados por el juego a causa de su carácter aleatorio y de las nuevas posibilidades que este abre constantemente. Su papel en el juego se escapa de su centralización omnipotente habitual y el maestro no sabe qué hacer cuando los pequeños juegan. Algunos, bienintencionados, entienden el juego como una actividad espontánea que cumple sus fines por sí misma. Esto, más la tensión derivada de la actividad lúdica, con toda la exuberancia de significados que hemos visto más arriba, explica quizá por qué no se implican en el juego y dejan solos a los pequeños cuando juegan.

Por otro lado, los juguetes y los juegos pueden experimentar una existencia « perversa » en la sala, es decir, están muy cerca y, al mismo tiempo, muy lejos. Es lo que se ve en espacios donde el aspecto lúdico es excesivo, Hasta el punto de que es invasivo, y distancia a los pequeños del juego. Con tantas ofertas de juguetes y situaciones lúdicas los pequeños no consiguen asimilar las propuestas allí contenidas y acaban por no interactuar con este material. ¿Quién no recuerda la caja de cartón o el embalaje del juguete que tuvo más éxito que el mismo objeto que contenía?

Hay también otro cerca/lejos que es el de los juguetes inaccesibles, expuestos sólo para que luzcan y se miren. Muchas habitaciones infantiles optan por esta visualización, y atribuyen a los juguetes un papel meramente decorativo. No son juguetes para jugar, sino para « mirar ». En rigor, son juguetes para los mayores que se contentan con coleccionarlos y los convierten en una manera de conservar una dimensión de la infancia. Los pequeños, por su capacidad simbólica y características de su inteligencia, necesitan interactuar físicamente con los objetos para transformarlos en juguetes. Esta interacción, además, implica –como ya hemos destacado– una acción libre, que se opone a las instrucciones restrictivas presentes en muchos juguetes y en muchos juegos, como por ejemplo: sólo se puede jugar « así » o « asá », se juega « de esta » manera, etc. Educadores de Infantil creen que están cumpliendo su papel educativo con estas interferencias en los juegos. Muchos perciben la llamada que los pequeños les hacen para que participen y les responden dirigiendo su juego.



La cuestión formulada al inicio —cuál es el papel del educador en relación con el juego en la educación infantil— puede contestarse, pues, tal como apuntamos a continuación.

La acción del educador sobre el juego infantil

En líneas generales, es necesario que el educador incorpore el juego en un proyecto educativo, cosa que presupone una intencionalidad, o sea, tener unos objetivos y la consciencia de la importancia de su acción en relación con el desarrollo y el aprendizaje infantil. No obstante, es preciso renunciar al control, a la centralización y a la omnisciencia de lo que pasa con los pequeños en la estancia. Por un lado, el maestro ha de desear —la dimensión más subjetiva de «tener objetivos»— y, a la vez, ha de renunciar a sus deseos —en el sentido de permitir que los pequeños se comporten tal como son en realidad, reconociendo que son ellos mismos y no aquello que el educador desea que sean (Kupfer, 1989, y Mrech, 1998). ¿Es, pues, la acción educativa sobre el juego infantil contradictoria y paradójica? ¡Sí, como el juego mismo!

En la elección y propuesta de juegos y juguetes, el educador plasma su deseo, sus convicciones y sus hipótesis sobre la infancia y el juego. La mera oferta de ciertos juguetes es ya un inicio de proyecto educativo.

Pero con disponer de juguetes no basta. El educador de Infantil que lleva a cabo su trabajo pedagógico en una perspectiva lúdica observa cómo juegan los pequeños y, de ello, hace una ocasión para reelaborar sus hipótesis y definir nuevas propuestas de trabajo. Se da cuenta de que el mejor juego es el que deja espacio para la acción de quien juega e instiga y engendra misterios. Interviene en el juego, no para evitar peleas o para decidir cómo se acaba o quien comienza, sino para estimular la actividad mental y psicomotriz de los pequeños, con preguntas y sugerencias de posibles caminos a seguir. Para hacer todo eso el educador no puede utilizar «las horas de juego» para hacer otras actividades, conversar con los compañeros, merendar, etc. Al contrario, en ningún otro momento de la rutina de la escuela infantil el educador ha de estar tan en cuerpo y alma ni ser tan riguroso —en el sentido de estar atento a los pequeños y a sus propios conocimientos y sentimientos— como en esta hora. A la postre, cuando alguien juega, juega para alguien (aunque ese alguien esté interiorizado). Lo que mueve el hecho de jugar y ayuda al desarrollo infantil, dijo Freud, es el deseo, especialmente el deseo de ser mayor y adulto, cosa que presupone un adulto como pareja directa o indirecta del juego (ed. original 1916, pág. 151).

¿Rigor y alegría de jugar se avienen? Como dijo Foucault, «la infelicidad no quiso que la euforia fuese con el rigor» (1988, pág. 16). ¡El educador de Infantil no puede aceptar la infelicidad! De ahí que ha de inspirar lúdicamente su actuación. ■



Referències bibliogràfiques

BRENELLI, R. P.: *O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas*, Campinas: Papyrus, 1996.

BROUGÈRE, G.: «A criança e a cultura lúdica», a KISHIMOTO, T. M. (org.), *O brincar e suas teorias*, São Paulo: Pionera.

CAILLOIS, R.: *Les mythes et les jeux*, París: Gallimard, 1957.

CARVALHO, M. I. C. i M. B. RUBIANO: «Organização do espaço em Instituições pré-escolares», a MORAES, Z. (org.): *Educação infantil: muitos olhares*, São Paulo: Cortez, 1994.

ERIKSON, E.: «Juguetes y razones», a *Infancia y sociedad*, Barcelona: Paidós, 1983.

FORTUNA, T. R.: «Sala de aula é lugar de brincar?», a XAVIER, M. L. F. i M. I. H. DALLA ZEN, *Plaenamento: análises menos convencionais*, Porto Alegre: Mediação, 2000.

FOUCAULT, M.: *Enfermedad mental y personalidad*, Barcelona: Paidós, 2000.

FREUD, S.: «Escritores criativos e devaneios», a *Obras Psicológicas Completas*, Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FUNDAÇÃO ABRINQ: *Guia dos brinquedos e do brincar*, Saõ Paolo, s. d.

HUIZINGA, J.: *Homo ludens*, Madrid: Alianza, 2001.

LEBOVICI, S., i R. DIATKINE: *Significado e função do brinquedo na criança*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LEGENBRE, A.: «Appropriation par les enfants de l'environnement architectural: ses modalités et ses effets sur les activités dans les grandes sections de crèches», *Enfance*, núm. 3, pàg. 389-395, 1983.

→Effects of spatial arrangement on child/child and child/caregivers interactions: an ecological experiment in day care centre», *Anais da 16, Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, 1986, pàg. 131-142.

→Transformation de l'espace d'activités et échanges», *Psychologie française*, núm. 32, pàg. 31-43, juny de 1987.

KISHIMOTO, T. M. (org.): *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*, São Paulo: Cortez, 1994.

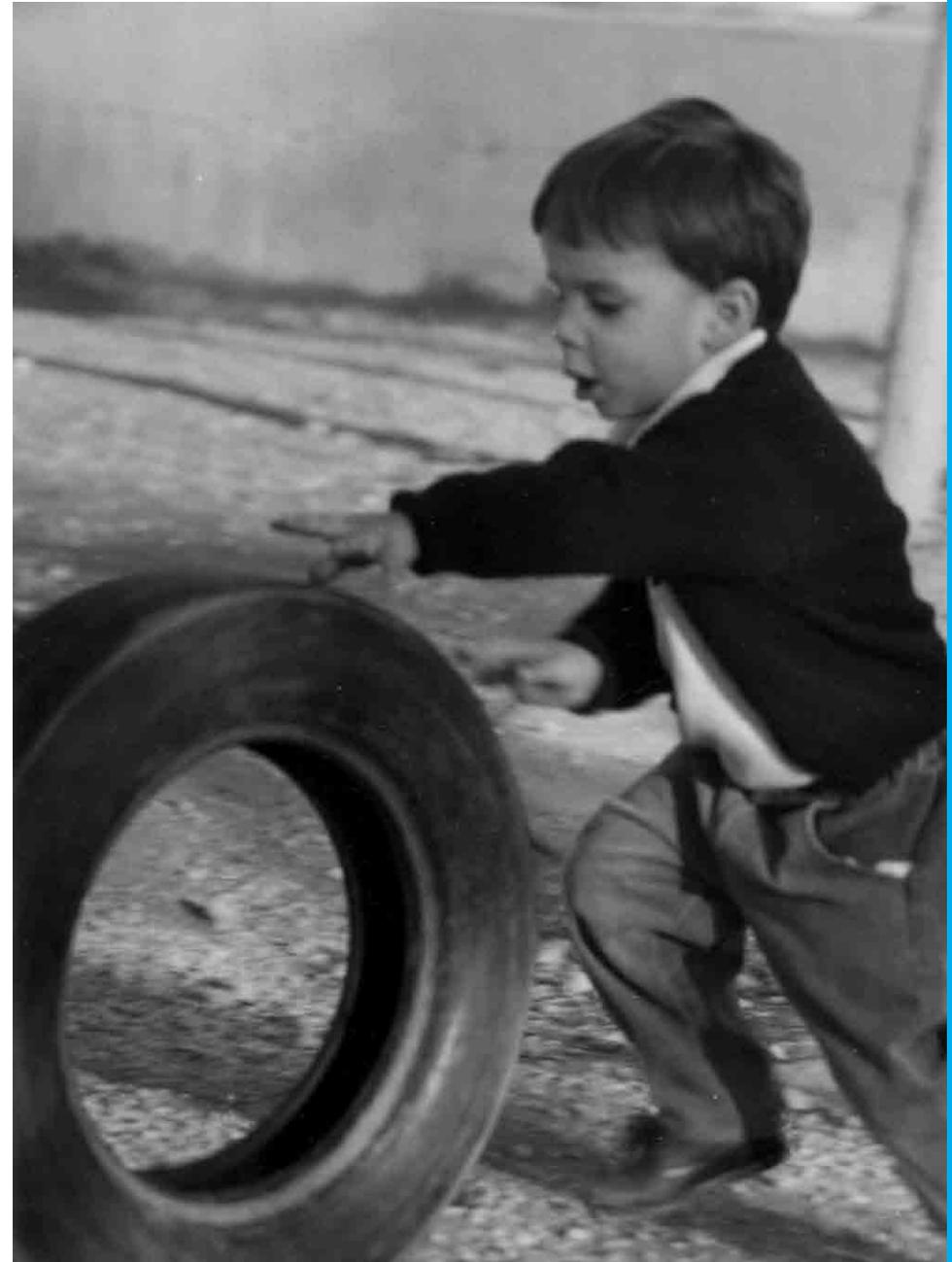
KUPFER, M. C.: *Freud e a educação: o mestre do impossível*, São Paulo: Scipione, 1989.

MRECH, L. M.: «Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar», a KISHIMOTO, T. M. (org.), *O brincar e suas teorias*, São Paulo: Pionera, 1998.

PIAGET, J.: *A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GRÜSNPUM, H.: *Distúrbios neuróticos da criança*, Rio de Janeiro: Atheneu, 1985.

WINNICOTT, D. W.: *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa, 1982.



El reto de promover la filosofía de Reggio Emilia

en Holanda

Holanda es un país pequeño, en el que, desde hace ya varios años se está llevando adelante, a un ritmo muy acelerado, un cambio de estructura

en el funcionamiento de las escuelas infantiles (*kinderdagverblijven* 0-4 –los niños y niñas están en las escuelas infantiles hasta los cuatro años).

Mi investigación me ha llevado a reflexionar de otra manera en Holanda. Porque la situación en Holanda es diferente a la de España. Holanda es un país muy tradicional y la familia está muy arraigada. Para poder cuidar a sus hijos, la mayoría de las madres trabajan a tiempo parcial y no todos los días de la semana. Este hecho, junto con otros problemas socia-

La filosofía de Reggio Emilia ha irrumpido con fuerza extraordinaria en los centros pedagógicos holandeses. Todo el mundo habla de ella y se informa sobre ella. Muchos educadores y educadoras se sienten inspirados en ella. Pero se plantea la duda de cómo llevar a la práctica este pensamiento filosófico, y, más aún, en un país como Holanda.

Núria Badell

les y económicos, han repercutido en que la renovación se lleve adelante unos cuantos años más tarde que en España.

En Holanda existen

diferentes tipos de servicios para los niños y niñas de 0 a 4 años:

- *Peuterspeelzalen* (salas de juego para las edades de 2 a 4 años) de tres horas de estancia –de las 8 a las 11 horas de la mañana. La mayoría de las madres que llevan a sus hijos a estos centros no trabajan, pero consideran importante el contacto social que allí se da. Por lo que respecta al espacio y el material, la mayoría estos centros están muy bien acondicionados.

- *Peuterspeelzalen* de cinco horas. Exactamente igual que el anterior, pero de horario más extenso.
- *Escuelas infantiles*, abiertas desde las 7/8 de la mañana hasta las 18 horas. Éstas últimas presentan diferentes tipos de agrupaciones de los pequeños:
 - Agrupación en «vertical». Las edades están mezcladas dentro de un mismo grupo, desde los 0 hasta los 4 años. Esta modalidad está bastante extendida.
 - Agrupación en «horizontal». Los clásicos grupos 0-1/1-2/2-3/3-4. Cada vez menos frecuente.
 - Agrupación 0-2/2-4 años. La mayoría de las escuelas infantiles tienen agrupados a los pequeños de esta manera.



*Otras maneras de relacionarse y compartir,
otros compañeros,
otras edades...*

Las edades mezcladas en un mismo grupo es un factor positivo. Nos abre otras perspectivas de trabajo, que aprovechamos para orientar hacia la pedagogía filosófica de Reggio Emilia.

Las relaciones entre mayores y pequeños favorece el contacto social, la diversidad de las edades hace que los mayores dispongan de una concepción más amplia de la realidad del mundo (se producen situaciones similares a las de casa: hermanos mayores y pequeños en constante relación).

Desaparece de esta manera el concepto de homogeneidad, uniformidad e igualdad dentro del grupo, y es la diversidad y la complejidad en el proceso de aprendizaje lo que nos «abre las puertas a otro tipo de pensamiento».

Los pequeños conocen perfectamente sus límites tanto físicos como psíquicos, y también los de los demás. Saben que aquél no puede todavía

subirse a o ir en bicicleta y le ayudan o le ofrecen otro juego, o saben que aquel bebé no puede hablar todavía, pero eso no les impide tener con él un diálogo abierto (los cien lenguajes de los niños). Se crean situaciones de «proteccionismo» y al mismo tiempo de «reafirmación personal».

Además, tener edades mezcladas en un mismo grupo favorece el respeto, la unicidad y las relaciones simbólicas.

Y los niños y niñas tan solo cambian de grupo una sola vez en los cuatro años de escuela infantil.

Abrir puertas

En los últimos años ha crecido el nivel de calidad en la pedagogía de las escuelas infantiles. Se discute, se investiga y se ponen en práctica otros sistemas de trabajo, como, por ejemplo,

el de «abrir puertas». Esto quiere decir que, en algunas escuelas infantiles, cada día (por ejemplo, desde las 10 hasta las 11:30 horas), cualquier pequeño puede acceder a otro grupo y buscar otras maestras, otros compañeros, otras actividades.

Esta manera de trabajar sólo se puede llevar a término si el equipo de maestros está muy unido y organizado, si es capaz de colaborar y de ayudarse. En cada espacio la maestra prepara una actividad: talleres, títeres, rincón del agua, etc. Desaparece el concepto: «Éste niño es mío, ése no es de mi grupo...», porque durante este intervalo de tiempo todo el mundo es responsable de todos los pequeños, sean o no de su grupo.

Las actividades que se desarrollan en el tiempo de «puertas abiertas» son diversas y se llevan a cabo en pequeños grupos. Así pues,



*¡En plena acción, en plena actividad de expresión,
de exploración,
de pensamiento,
de creación...!*

mientras un grupo de pequeños (tres o cuatro y un maestro) trabajan, pongamos por caso, el barro, los otros desarrollan otras actividades o juegan libremente bajo la observación de los otros maestros, que van tomando nota de lo que sucede. El ambiente que se intenta crear es siempre un ambiente relajado, agradable y estimulante, tanto para los niños como para los maestros.

El objetivo de este sistema de trabajo es el de dar al pequeño la posibilidad de desplazarse, de intercambiar, de relacionarse, de elegir, tanto en lo que se refiere a los compañeros, como al personal o el ambiente.

El pequeño conoce de esta manera cada rincón del centro, y a todo el personal y a todos los compañeros de la escuela, y así se crea una interrelación muy fuerte con el resto de los niños y niñas. A la larga, los pequeños tendrán

una gran capacidad para entender que la escuela forma parte de una comunidad mucho más amplia que la del propio grupo. Esto empieza a notarse con los de un año: cada día los ves gatear hacia el espacio de los mayores y se ponen a mirar, a escuchar lo que pasa, a sonreír o a llorar.

El desarrollo de la propia autonomía se amplía de una manera extraordinaria, porque el pequeño (sin perder la orientación de su maestra y de su grupo) busca, investiga, formula hipótesis (que pasará si...), explora más allá de «su territorio», potenciando así su capacidad «para saber».

De las dificultades y las complicaciones que encuentre en estas interrelaciones aprenderá y saldrá reforzado.

Ésta es nuestra concepción de la infancia, una concepción de las niñas y los niños que





Al hablar de calidad en las escuelas infantiles hay que hablar de la fuerza o potencia del equipo de maestras y maestros.

también nos lleva a entender la escuela y el equipo de maestros con otra imagen mucho más positiva.

La fuerza del equipo

Al hablar de calidad en las escuelas infantiles se ha de saber qué fuerza o potencia tiene el equipo de maestros. Hay que saber también que cada equipo es diferente.

Hay equipos que, con tan solo comenzar a hablar de algún tema, enseguida se ponen en marcha con ideas, sugerencias, preguntas... y se animan unos a otros. Están motivados y abiertos a cualquier cambio, tanto en lo que respecta al personal (nuevos compañeros), como a la manera de trabajar (otros métodos, filosofías, etc.) –por ejemplo, trabajar con «puertas abiertas».

A otros equipos, hay que darles un empujón porque no están acostumbrados a recibir «nuevos aires» y se sienten inseguros; pero, aun así, «quieren un cambio», aunque no saben exactamente «cómo».

Al reunirme con los equipos de maestros, de lo primero que les hablo no es del proyecto pedagógico del centro, ni de las actividades, ni de los problemas con que se enfrentan en las relaciones con las familias o con los pequeños. De lo primero que les hablo es de los valores humanos: el respeto, la solidaridad, la comprensión, tener inquietudes, hacer surgir los talentos que cada uno lleva en su interior (de música, de danza, creativos, literarios, etc.).

De esta manera, los niños y niñas se aprovechan de la alegría que produce en el maestro expresarse y sacar al exterior sus valores y talentos.

Se trata de un sentir nuestro trabajo como una parte de nuestra vida.

Esta mañana he visitado una escuela infantil. En el grupo de los «peuters» (de las edades 2-4) había una educadora, muy aficionada a la música, tocando diferentes ritmos y melodías con una guitarra (que había traído de su casa). Los pequeños estaban sentados en corro, unos escuchando y mirando, otros bailando. El ambiente era tan agradable que algunos de los padres que iban llegando con sus hijos (era la hora de entrada, 8:30) se sentaban en un rincón, y, tomando un té o un café, escuchaban «el improvisado concierto de Saskia».

Se podían apreciar diferentes muestras de expresión de cara, de manos, de pies, de cabeza... Se notaba aquella comunicación de la que nos había hablado Carla Rinaldi en nuestro viaje a Reggio Emilia.

Los proyectos pedagógicos crecen con la participación de los pequeños y las familias.



Por aquí es por donde hemos de ir encaminándonos si hablamos de calidad, si hablamos de retos.

Son esas pequeñas cosas las que nos llevarán más tarde a otras cuestiones de mayor profundidad.

Cuando la base de la «naturaleza humana» está lo bastante consolidada y fortalecida, entonces comenzamos a descubrir juntos cuál es la visión pedagógica del centro.

Y después comenzamos a elaborar programas/proyectos de trabajo con las niñas y los niños, y se habla del proyecto pedagógico del centro y de la participación de las familias, y crecemos conjuntamente con los pequeños y las familias.

Y juntos ampliamos los conocimientos, con dificultades, con errores, pero siempre mirando el horizonte de un modo positivo.

El reto

Las personas, las sociedades, nunca hemos de perder nuestras «raíces» culturales.

Nuestra situación en Holanda es diferente de la situación de España o de Italia. Cada realidad cuenta con una identidad propia y unos talentos que es preciso conservar como un tesoro.

A decir verdad, aquello que en Holanda se pretende –y éste es uno de los retos que personalmente me he planteado– es una «aproximación a la filosofía de Reggio Emilia en las escuelas infantiles».

A modo de conclusión, cabe afirmar sin ningún género de vacilaciones que se ha de invertir en pedagogía, se ha de invertir en el futuro de la humanidad, y, para ello, se ha de trabajar con calidad. ■

¿Qué es el cine? ¿Lo que sucede en él es todo verdad? ¿Cómo se hace? Éstas son algunas de las preguntas que se plantean las niñas y los niños cuando se acercan a conocer ese medio, y son las que nos planteamos en un taller de imagen en movimiento con padres y madres y dos maestras de la Escuela Infantil Municipal Arlequín cuando quisimos elaborar algún material dentro del plan de trabajo sobre el conocimiento físico que se planteaba el centro.

Dos contenidos para el año 2003, ambos una buena muestra de creatividad: artulugios contruidos en talleres con las familias, en la Escuela Infantil Municipal Arlequín (Granada); fabricación de guiñoles, en un curso de la Universidad de Magisterio de Mondragón (Guipúzcoa).

Praxinoscopio

Maribel Guijarro, Antonia Solozábal

¿Qué pretendíamos? En primer lugar la idea misma de hacer talleres con las familias nace de la necesidad de buscar lugares de encuentro en los que padres, madres y alguien del equipo de la escuela pudieran mantener contactos más cercanos e informales. Juntarnos para elaborar algún material que pudiera luego ser utilizado en las clases nos pareció una buena fórmula para implicar a las familias en la dinámica del centro y en el tema de trabajo que ese año nos planteábamos el equipo de escuela. Se nos ocurrió hacer algo en relación al cine y decidimos realizar una serie de juguetes ópticos para ser usados por los pequeños y que giraran alrededor de la imagen en movimiento. Objetos que pudieran darles una idea de que hay formas de hacer que una imagen estática (dibujo o foto) *parezca* que se está moviendo. La idea de fondo que nos movía era proporcionarles a los niños un material variado y suficiente para que jugando con él fuera posible que, mediante su repetida manipulación, llegaran a sus propias conclusiones sobre ese concepto. Como objetivo último, facilitarles la comprensión de que el cine y la TV no son más que imágenes en movimiento, haciendo así que pierda algo del sentido de verosimilitud que esas imágenes tienen para los pequeños.

¿Cómo trabajamos? Pretendíamos reproducir en la propia forma de trabajo del taller la manera como trabajamos en las clases cuando vamos a hacer algo, acercando así a la comprensión de las familias nuestra metodología: es decir, partir de unas ideas previas, buscar información, ver qué queremos hacer, cómo y con qué, centrar las tareas, repartirnos el trabajo, ir mostrando a los otros los pasos que damos y llegar a un trabajo final que es común al grupo. Paso a paso, hicimos varios *juguetes ópticos*, entre los que se encuentran reproducciones de juguetes antiguos (*praxinoscopio*, *zootropo*, *fenasquistoscopio*) y otros más modernos como *flip-books* (librillos con dibujos en las esquinas que se mueven al dejar que se deslicen con un dedo), *siluetas en movimiento*, *juguetillos dentro-fuera* (el clásico pájaro que se mete en su jaula al hacer girar el papel), y algunos otros...

Praxinoscopio

Un praxinoscopio es un juguete óptico de finales del siglo XIX en el que al mirar unos espejos que tiene en su interior y hacer girar una tira con dibujos que hay alrededor de ellos, los dibujos parece que cobran movimiento.

Materiales. Caja de bombones; bote de plástico que ocupe el centro de la caja de bombones (no más de una cuarta parte); 10 cristales rectangulares de un tamaño igual a dividir la circunferencia del bote entre 10 (mejor si son irrompibles); tiras del tamaño de la circunferencia de la caja de bombones con 10 o 12 dibujos secuenciados con muy poca diferencia entre un movimiento y otro (ejemplo: pájaro volando, muñeco saltando...); un cilindro de madera para la base, que se pueda agarrar con la mano; un cuadrado de madera para apoyar la base; un tornillo de los llamados *sin fin*, con tuerca fija.

Elaboración. Agujerear en el centro la caja de bombones, para permitir que pase el tornillo (que quede ajustado). Unir con el tornillo. Pegar el bote boca abajo, bien centrado. Pegar los espejos alrededor del bote. Colocar la tira por dentro de la caja (no pegarla, se puede sustituir por otras). Hacer girar la caja de bombones y... ¡ se mueven!



Informática sin reparos

El grupo de cuatro años de la escuela pública Príncipe Felipe, de Motril (Granada), y su maestra, relatan en este artículo su experiencia a la hora de experimentar y sacar provecho de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

No recuerdo en que momento claudiqué. Soy consciente, sí, de que me negaba a acercarme a lo que de novedoso me ofrecía la tecnología, quizá por un acto de rebeldía interior, quizá por un irreconocible miedo a lo desconocido. Pensaba, ingenuamente, que mi adhesión al ordenador (el primer elemento de progreso que rechazaba a sabiendas en toda mi vida) me traería demasiadas complicaciones, todas ellas ligadas a mi ignorancia en el manejo de lo que a mí se me hacía, a priori, demasiado cuesta arriba, y como efecto añadido significaría mi renuncia definitiva a todo lo poético que se deriva de la condición humana.

Una vez perdidos el miedo a estropear la máquina y, mucho más importante, el respeto intelectual que me hacía humanizar mi ordenador por el mero hecho de tener más memoria que yo y mejores dotes organizadoras, rebajé la *bete noir* a su condición puramente mecánica de herramienta a mi servicio y conseguí arrancar de mi tozuda cabeza la idea de ser su esclava; entonces todo fue coser y cantar.

A partir de ese momento comprobé, con alegría, que mis sucesivos acercamientos al ordenador daban mejores frutos, los hallazgos se multiplicaban y los beneficios obtenidos (posibilidad de reestructurar, archivar y recuperar textos, agenda, calculadora, plantillas...) me volvían a reconciliar con el progreso de la humanidad.

Internet me acercaba una gran parcela del saber hasta mi casa y el correo electrónico me proporcionaba una inmediatez de comunicación que llegaba a la embriaguez, al mareo.

María José Casanova

Entonces me dije a mí misma, como la mamá del anuncio del borreguito de la televisión: «Lo que es bueno para mí es bueno para mi bebé.» Y la informática entró también en mi aula. Primero tímidamente, con un ordenadorcito 486 que Daniel había visto en una página web. Daniel es el experto en informática del centro. En esa página estaban a la venta los de recuperación de oficinas bancarias y de otras empresas. Después fui más ambiciosa. Con el dinero de un proyecto de los que habitualmente desarrollo en mi grupo, compré un Pentium 1. Un poco más tarde, cedí al grupo el ordenador de mi casa, un Pentium 2 con acceso a Internet, y también mi impresora. La llegada del escáner fue como la guinda del pastel.

Por cierto, el grupo de pequeños cuyas experiencias con la informática vengo a relatar ya estaba iniciado en el misterio. El compañero que trabajó el curso anterior con ellos, en tres años, antiguo estudiante de informática, les había contagiado su entusiasmo por los ordenadores como herramienta. La mayoría de los pequeños sabía manejar el ratón y utilizar programas de juegos sencillos y acceder a los juegos picando en los iconos de la pantalla, aunque nunca habían tenido acceso al teclado ni habían experimentado de otra manera.

Tengamos presente también que en la escuela Príncipe Felipe, de Motril, Granada, la motivación hacia la informática suele ser elevada. Los niños y niñas de los dos niveles del tercer ciclo de primaria y los de algunas tutorías simultanean actividades informáticas de sus grupos (no en todos los grupos hay ordenadores, pero sí en todos los de infantil y en muchos de primaria) tienen acceso a actividades regladas en la sala de informática del centro. Ésta cuenta con diez ordenadores conectados en red a Internet, con línea ADSL, con sendos micrófonos y auriculares. La impresora y el escáner son de uso colectivo. Este sala ha sido organizada y es coordinada

por nuestro experto, Daniel, y ha salido adelante gracias a su empeño y esfuerzo personal y a la dotación de la importante ayuda económica que consiguió en el primer premio de páginas web de la Junta de Andalucía, página que podéis visitar en las direcciones:

<http://averroes.cec.junta-andalucia.es/cppfelipe>

<http://www.cppfelipe.es.vg>

Actividades informáticas en infantil

Como decía, la mayoría de los pequeños de cuatro años estaban iniciados en el manejo del ordenador. Algunos incluso sabían cerrar los programas y apagar el aparato siguiendo sus cauces formales e instaban a los demás a que realizaran la operación correctamente, y no apretando el botón como hacen los inexpertos, hasta los adultos. Durante el curso, fundamentalmente, nos dedicamos a perderle el miedo a la máquina y a obtener de ella aprendizajes de conceptos y habilidades ligados al juego, usando programas algo más complicados que los del año anterior. Les enseñé, a cada uno, el funcionamiento del programa Paint. Aprendieron a rellenar con el ratón zonas de color en dibujos que yo realizaba ante ellos, a cambiarlas, a ampliar y disminuir zonas del dibujo usando la lupa, a borrar, a utilizar las figuras geométricas, la brocha o el spray para dibujar, etc. Paulatinamente, se fueron animando a dibujar con el ratón, al principio de forma esquemática, pues entrañaba bastante dificultad, no sólo el cambio de la verticalidad del plano sino por la propia presión del instrumento.

También conocieron el teclado, fundamentalmente para realizar ejercicios de lecto-escritura con sus nombres, los de sus compañeros y algunas palabras conocidas de las que señalan los objetos de la clase. Pudieron cambiar sus escritos de tamaño, color, tipo de letra, etc.

Pero, sin duda, la utilización, a pleno rendimiento, del rincón de informática por el grupo de infantil, no ha tenido lugar hasta este curso en la clase de cinco años, debido a la maduración de los niños y las niñas de esta edad y a que, gracias a la concesión de una beca de investigación por la Delegación Provincial de Granada de la Junta de Andalucía y la obra social de La General para el desarrollo del proyecto *Un ojo abierto y otro cerrado*, se ha tenido la oportunidad de experimentar muchísimo con el ordenador, especialmente en el terreno de la expresión artística.



Caleta sobredibujada

Para empezar en el primer trimestre les enseñé cómo se confeccionaban las carpetas. Cada cual abrió la suya con su nombre y, en ellas, yo les guardaba todos sus documentos y creaciones, sus fotos y las de su familia. También guardaban ahí todos los documentos que iban creando, sus dibujos hechos con el Paint, las divertidas fotos distorsionadas que realizaron con un programa de fotografía, el tratamiento pictórico (acuarela, plumi-lla, vidriera, bajorrelieve...) que aprendieron a dar a algunas fotos de flora y fauna del entorno, que teníamos archivadas en la carpeta «naturaleza» con el programa Microsoft photo editor, las fotos de sus padres y madres cuando eran pequeños, los cuentos que se inventan ante la grabadora y que yo transcribo en archivos de Word, también pequeños textos con sus preferencias de juegos, comidas, los nombres de sus amigos más especiales... en resumen, todo lo que a cada uno le resulta especial para conservar en su carpeta, que es un lugar muy personal (tan personal que nadie puede abrir una que no sea suya para ver su contenido si no tienen autorización de su propietario). Estas carpetas son examinadas hasta la saciedad a cada oportunidad que se les presenta y miran su contenido, se recrean, comentan,



Pueblo sobredibujado

incluso las enseñan a cada persona que llega por cualquier motivo como prueba del orgullo que les produce tenerlas.

Algunas carpetas sólo tienen unos pocos archivos y otras están cargadas, depende del interés y de la respuesta de cada cual a las propuestas de creación que se hacen. Hay algunos que a penas visitan el rincón de los ordenadores, mientras que con otros hay que regular su asistencia porque se pasarían el día allí.

El rincón de informática tiene programadas actividades obligatorias, por así decirlo, por las que todos pasan rotatoriamente, pero también sirve como lugar para el juego y la creación durante las actividades libres.

Otras actividades creativas ayudadas en todo o en parte por las nuevas tecnologías han consistido en dibujar sus nombres con objetos (en la web educalia.com), sobredibujar fotos de paisajes con programas de pintura, la confección de cómics o historietas, insertando pequeños textos a unas imágenes ya digitalizadas, y una de las más exitosas este año ha sido la redecoración, con diversas técnicas artísticas, de fotografías de los distintos maestros y maestras de infantil y también de las madres y los padres.

Con las fotos ampliadas, plastificadas y encuadradas de las madres y padres cuando eran pequeños, hemos confeccionado también distintos libros para la biblioteca del grupo: el libro de cuando los padres

eran pequeños, me gusta mi mamá, el libro de las ovejas, el libro de los gatos, los animales y plantas de Motril, y otros tantos en los que el escáner y el ordenador han tenido parte protagonista y que han entusiasmado tanto a los niños y a las niñas como a sus padres y madres.

Quisiera comentar también que durante este curso hemos desarrollado una pequeña y esporádica correspondencia con algunos padres y madres a través del correo electrónico. Se han mandado dibujos de sus hijos e hijas o de otros niños y niñas del grupo; también hemos intentado, sin éxito, iniciar correspondencia escolar con algunas escuelas españolas y finlandesas. Lo dejamos pendiente para más adelante.

Por último quisiera reseñar lo satisfactoria que han resultado estas actividades en las que yo he tenido demasiado protagonismo en un principio para las cuestiones técnicas, ya que era la que escaneaba, imprimía, grababa, trasladaba archivos de un ordenador a otro... para ir cediendo, poco a poco, también este lugar protagonista a cada niño y cada niña, en los que me sorprendió descubrir cómo sin utilizar los iconos (ya que yo apenas los utilizo por costumbre) y sin saber leer siquiera, observaban todos mis movimientos y aplicaban con escaso margen de error todo lo me habían visto hacer a mí.

Me ha sorprendido muchísimo cómo los pequeños captan mucho mejor que los adultos los procesos del ordenador, quizá sea por su forma natural de adaptación a la época que les ha tocado vivir, aunque es posible que sea porque tienen su *disco duro* casi virgen, dispuesto a guardar en él lo que se presente, mientras que los adultos hemos conocido ya otras formas de procesar la información, otros sistemas operativos, tenemos demasiadas carpetas con demasiados archivos en nuestro disco duro de la experiencia y puede que necesitemos una pequeña limpieza de la carpeta «prejuicios», no para cambiar totalmente la mentalidad, pero sí, al menos, para no cerrarse en banda a experimentar con alguna de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, que evidentemente no es lo único aprovechable y útil para la vida y para la escuela, pero son otras posibilidades más a tener en cuenta. ■

La función social de las familias



En la relación que se establece entre las familias y los centros de educación infantil (Escuelas Infantiles, Casas de Niños y otros), hay un aspecto sobre la gestión social del centro, que habría que analizar con más profundidad. No se trata de realizar una tesis teórica, sino de aportar una reflexión sobre una experiencia y conocer otro tipo de participación que no es la estrictamente pedagógica.

A mediados de los años setenta, la situación política, en todo el Estado español, era efervescente y apasionada. Se vivía una situación de cambio político y social que todavía tenía mucho peso de la dictadura y se iniciaba un camino incierto, que en aquellos momentos no tenía un final muy claro. Los movimientos sociales eran fuertes y participativos. Las asociaciones de vecinos, las asociaciones feministas, las coordinadoras de barrio eran cauces de expresión de los ciudadanos. En este contexto tan determinado y concreto, las escuelas infantiles (entonces guarderías) también participaban del cambio. Los trabajadores y las familias crearon vínculos asociativos muy fuertes, que fueron germen, posteriormente, de la dinámica participativa de las Asociaciones de Padres y Madres y los Consejos Escolares. Se definió, sin darle nombres, una participación comunitaria de las escuelas en los barrios y en la ciudad. Se construyó un modelo de intervención en los asuntos vecinales y municipales, que iban más allá de la propia educación de los niños y niñas pequeños, que apuntaban a la transformación de un modelo social y de convivencia jerárquico, hacia un modelo social democrático, con libertad de expresión para todos.

Pepa Alcrudo

Todo podía ser discutido, debatido, analizado en asambleas de padres y madres, desde la calidad de la comida hasta la gratuidad del comedor, las cuotas mensuales o la influencia de la escuela infantil en la arquitectura del barrio. Se trataban de barrer las fronteras entre la escuela infantil y la sociedad. La defensa apasionada de un modelo educativo propio de las primeras edades incluía también la protesta por la deficiencia del alcantarillado, por el material de los patios de las escuelas, por la contratación del personal y el diálogo con todas las instituciones vecinales y municipales que hubiera. La participación de las familias no se limitaba a recibir información sobre la educación que recibían sus hijos en la escuela, sino a extender la pedagogía de la educación infantil a todas las personas e instituciones, desde los propios colegios, las consultas de los médicos pediatras, los servicios sociales, las concejalías de distrito y los representantes políticos y sindicales. Las necesidades educativas de los niños se ponían por encima de las necesidades de otro tipo, incluso las laborales y sindicales. No se concebía una acción sin analizar y debatir los pros y contras, lo ajustado de las reivindicaciones y los objetivos que se querían conseguir. La gestión del centro era conjunta. No era competencia exclusiva de los trabajadores, sino de ellos y los padres y a nadie se le ocurría defender la exclusión de temas en función de la competencia profesional. Todo el mundo podía opinar sobre todo, pero había una diferencia con respecto a nuestro hoy: las familias eran muy



respetuosas con el criterio educativo de los trabajadores, a quienes concedían toda la autoridad en la materia. A cambio, los trabajadores eran conscientes de la enorme importancia de la función de las familias en la gestión y organización del centro, que era compartida en comisiones mixtas. Era una lección viva de democracia, en la que todos tenían opinión y en la que los educadores sentían que su labor era más apreciada y reconocida por los padres, porque su participación era muy viva en el centro, y los padres sentían su utilidad en la labor educativa, porque se les tenía en cuenta en todas las decisiones que afectaban al centro.

Esta participación no ocultaba dificultades. No todos los padres y madres tenían el grado de compromiso personal y colectivo con la educación de sus hijos. En estos casos, la escuela tenía que desplegar un enorme arsenal de información y de diálogo, para que estas familias sintieran la escuela como propia. Se negociaba el conflicto, se llegaba a acuerdos y cuando no podía ser, no se discriminó a nadie por su actitud. El equipo de la escuela siempre tuvo claro que la responsabilidad educadora del hijo o hija, era de los padres. La escuela estuvo siempre abierta a todas las opiniones, algunas respetuosas, otras osadas; las menos, groseras. Todo ello sirvió para enriquecer nuestros puntos de vista, comprendiendo una parte de la vida de los niños en la que no estábamos presentes. Y cuando hubo que tomar algunas decisiones que implicaban a toda la escuela (niños, familias y trabajadores), la información a todo el



colectivo de padres, la discusión, el análisis, siempre fueron los ejes de cualquier decisión. En este modelo de funcionamiento, se plasmó el concepto de «comunidad educativa» en el que pudieran estar presentes todos los sectores que, de una forma u otra, tenían relación con la educación de los niños pequeños. A este concepto, se le iba uniendo, en el interior del equipo, el de modelo educativo de la Primera Infancia (autonomía, actividad, descubrimiento, acción, respeto, valores, identidad positiva y tantos otros que definen la forma de ser y actuar de los niños pequeños).

Los contextos han cambiado. La situación política y social no es la misma que la de los primeros años de la transición y la democracia, pero los valores positivos que traducen las acciones a favor de la infancia, no han variado. Debemos volver a confiar en las familias, en su capacidad educadora, en su responsabilidad para con sus hijos y con los hijos de los otros. Pero debemos, sobre todo, devolver la palabra a las familias y debemos ser capaces de valorar, apreciar y escuchar, dando cauces de expresión y de participación, no alejando a las familias de la escuela, sino integrándolas en el día a día y en el valor educativo de las pequeñas cosas que reflejan grandes valores universales. ■

Las referencias históricas pertenecen a la *Escola-bressol Nenes i Nens*, del Patronato Municipal de Guarderías Infantiles del Ayuntamiento de Barcelona, pero pertenecen también a muchas escuelas que hicieron su historia común en los años de la transición española.

María Montessori

y su concepto de la educación

Examinando atentamente las pruebas de una nueva edición de sus textos.



Con estas páginas, iniciamos una nueva sección en nuestra revista, una sección *cronológica* que va de ayer a hoy en la pedagogía de la educación infantil, una sección que pretende presentar, de forma sucinta, la actualidad del pensamiento de los clásicos de la pedagogía. En la primera entrega de esta nueva sección, la maestra de maestras y maestros M.^a Antònia Canals nos acerca la figura y el pensamiento pedagógico de una maestra precursora: María Montessori.

M.^a Antònia Canals

Quién era María Montessori

María Montessori nació el 31 de agosto de 1870, en Chiaravalle, Italia.

Fue la primera mujer de su país en obtener el título de Doctora en Medicina, el 10 de julio de 1896. Seguidamente cursó las licenciaturas de Ciencias Naturales y de Filosofía. Ejerció durante algunos años ocupándose de la recuperación de niños discapacitados desde el campo de la medicina,

siguiendo los pasos de los médicos franceses Itard y Seguin.

En este periodo desplegó una intensa actividad: en 1898 fue directora del Instituto Ortofónico de Roma y después dirigió la *Scuola Magistrale* de dicho Instituto; intervino en la Conferencia y Congreso de Torino para la Ley Nacional de Protección de la Infancia. En diversas ocasiones defendió los derechos de los niños y niñas y de las mujeres.

«[...] ayer les llevé saludos del proletariado de Italia a la Sociedad Socialista; hoy os hablo de las mujeres capitalistas, porque aquello que en mí prevalece es la injusticia para con las mujeres, y no la política partidista.» (María Montessori: *Carta a sus padres desde Berlín*, 29-9-1896)

En su trabajo iba descubriendo cada día la importancia de «la manera» de tratar a los pequeños para obtener resultados con ellos, hasta tal punto que en el

citado congreso de Torino declaró que «el método pedagógico es superior al médico para los niños deficientes». Y así fue hallando sus maneras propias de educar, las fue aplicando y obtuvo grandes resultados. Iba naciendo su vocación en el campo de la Pedagogía. El 29 de diciembre de 1904 obtuvo del *Ministero della Pubblica Istruzione* la habilitación para trabajar en la docencia, que ejerció en la cátedra de Antropología de la Universidad de Roma.

Entre tanto continuaba creando nuevos métodos de enseñanza, no ya para los niños deficientes, sino para todos, y finalmente decidió dedicar su vida a la educación de niños y niñas en la escuela infantil. El 6 de enero de 1907 abrió su primera escuela en el barrio de San Lorenzo de Roma.

Desde ese momento su método tuvo un éxito insospechado, se difundió por todo el mundo (Europa, Asia, América). Su libro *Il metodo della Pedagogia Scientifica* ya entonces se tradujo a 15 idiomas. También organizó cursos y congresos para la formación de los educadores. Pronto un grupo de maestras de Barcelona fueron a Roma a estudiar el naciente Sistema Montessori y al volver lo aplicaron en escuelas nuevas, fundadas con este fin, y transmitieron su experiencia en los cursos de las primeras Escuelas de Verano de la *Mancomunitat de Catalunya*. Consiguieron que la misma María Montessori viniese a Barcelona, e incluso que llegase a considerarla durante un tiempo como su segunda ciudad, ya que se quedó en ella por largas temporadas continuando su obra con ayuda del Ayuntamiento y de la *Mancomunitat de Catalunya*. Allí se celebró el 3.º Congreso Internacional en el año 1933, y este hecho nos da una idea de la repercusión que tuvieron el sistema y las ideas de Montessori en nuestro país.

Muy pronto fundó y dirigió asociaciones, entre las que destacan el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos en Peruggia (1950) y la Asociación Internacional Montessori en Amsterdam, ambos vigentes todavía.

María Montessori hizo llegar a todo el mundo su mensaje de comprensión y de amor a la infancia. Murió el 6 de mayo de 1952 en Holanda, a los 81 años. Para intentar resumir y honrar su gran personalidad citaré unas palabras suyas:

«Veo que muchos periódicos hablan de mí..., cosas buenas y no tan buenas; ¡no importa! será necesario olvidarlo todo. Mi figura no andará más por los diarios, y nadie se atreverá más a cantar mis supuestas bellezas. ¡Yo trabajaré seriamente!»
(María Montessori: *Carta a sus padres desde Berlín*, 29-9-1896)

Más que un método, una filosofía de la educación

Las ideas de María Montessori acerca de la educación, amenudo se identifican con su sistema, es decir con una manera concreta de trabajar en las clases. Es cierto que ella creó un método de enseñanza, por cierto muy rico en innovaciones pedagógicas, pero hizo mucho más que eso.

Todos los métodos se hallan sometidos a errores y sobre todo necesitan una constante actualización. Y todos los métodos, precisamente si han causado algún impacto en la sociedad, es porque son el resultado de una filosofía, es decir de una manera de entender la educación.

Ahora bien, algunas de estas visiones del hecho educativo se encuentran muy ligadas a situaciones conyunturales y quizás no llegan suficientemente a fondo. Ello hace que, aun siendo muy válidas en su momento, resulten fácilmente caducables. En cambio, en el transcurso de la historia del arte de educar, afortunadamente nos encontramos de vez en cuando con una figura de gran talla humana, que tiene una concepción del hecho educativo tan profunda, que no únicamente de ella resulta un nuevo método, sino que nos deja algo todavía mucho más importante: un caudal de ideas tan fundamentales, que van mucho más lejos que el método y que no pueden pasar de moda para los que han tenido la suerte de comprenderlas a fondo y hacerlas propias.

Barcelona, primer curso en la República española, 1933.



En este sentido me atrevo a decir que la mejor parte de la gran aportación de María Montessori al mundo de la educación ha sido su forma de comprender a los niños y niñas, tanto en lo que se refiere a su personalidad, como a su crecimiento y maduración hasta llegar a mayores, y, como consecuencia de ella, su forma de enfocar puntos tan claves como el aprendizaje y el hecho educativo, el papel social de la escuela, sus características generales, y la tarea de educar.

Creo que la forma que tiene Montessori de enfocar todos estos aspectos es mucho más interesante que cualquiera de sus innovaciones en el campo de unas metodologías concretas, las cuales hoy pueden resultarnos más o menos discutibles. En efecto, estos aspectos básicos son más interesantes y van mucho más lejos que el método, a pesar de que éste sea más conocido, porque se refieren a la esencia de la educación, la cual hoy continúa siendo para nosotros un problema urgente.

Por eso, hoy, sobre lo que me propongo reflexionar en estas líneas es sobre las características fundamentales de la mentalidad pedagógica de María Montessori, y no sobre su método, intentando que esta reflexión nos sirva para acercarnos al pensamiento de aquella gran maestra.

Una nueva manera de entender a los niños y niñas pequeños

Ante todo conviene tener en cuenta que María Montessori es una mujer apasionada por la primera infancia, es decir, una mujer apasionada por los niños y niñas, y especialmente por los de menor edad, y apenada porque ve que en la escuela de su mundo estos niños y niñas no son bien considerados como personas completas, no son reconocidos con toda su dignidad. Así podemos ver como las primeras características infantiles que ella se complace en destacar se formulan en forma de reivindicación de unos derechos, y son como un clamor por la libertad de los niños. La libertad es para ella, una consecuencia inmediata del hecho de que el niño es un ser vivo, y es condición indispensable para que viva y crezca en tanto que persona.

«La libertad no puede existir en ningún lugar en el que se ahogue alguna cosa, sino únicamente allí donde sea consentida una expresión infinita de la vida.» (María Montessori: *Citoyenne du monde*)

Ella ve a los pequeños no como seres disminuidos, o como proyectos de futuros alumnos (cosa que incluso ahora a veces pensamos sin darnos cuenta), sino

como personas completas, con plenas facultades, y portadoras de un enorme potencial a desarrollar.

Por eso contempla a los niños y niñas no como unos seres pasivos, sino plenamente activos y caminando siempre hacia su autonomía, hasta el punto de que podríamos decir que toda su concepción de la Escuela gira en torno a este eje. Ella cree que los niños son los primeros interesados en progresar, y son felices cuando constatan que así lo hacen.

No se tratará pues de enseñarles cosas que las personas mayores sabemos y ellos no, sino de proporcionarles situaciones, medios y actividades concretas para que ellos mismos desarrollen sus capacidades y aprendan así todo aquello que de su entorno les interese y les convenga.

A la luz de esta idea de desarrollar todas las capacidades propias de los pequeños, en la metodología montessoriana, adquieren un papel primordial tanto la motricidad como la educación sensorial. Y precisamente la relación de estas habilidades con el desarrollo mental de los niños ha de considerarse como una de las intuiciones fundamentales de María Montessori, o mejor dicho como uno de los hallazgos pedagógicos más revolucionarios en su tiempo, y a la vez más vigentes todavía. Por eso, hemos de considerarla como una de las personas precursoras del principio de la necesidad del material manipulable para la construcción de los primeros conceptos. Ella lo expresa de una forma sencilla: «el material llama al niño, le estimula, le guía», a la vez que lo cree profundamente. Hoy, desgraciadamente, a pesar de la insistencia de nuestros diseños curriculares, y de la Psicología más elemental todavía cuesta demasiado introducir este convencimiento en nuestras escuelas de Infantil y Primaria.

Otra de las ideas clave de nuestra pedagogía es la de que todos los niños y niñas pasan por lo que ella llama *los periodos sensitivos*, es decir por unos momentos vitales en los que son *más sensibles* a unas cosas que a otras. Es un fenómeno que también nos ocurre a nosotros, pero que en los pequeños es todavía más acusado. En consecuencia, los educadores haríamos muy bien poniendo mucha atención y aprendiendo a no dejar pasar estos momentos sin aprovecharlos. Y, ya que todas las personas somos diferentes, es natural que cada niño y niña de nuestro grupo y de nuestra escuela pase por los distintos periodos sensitivos en momentos de la vida y del curso diferentes. Además, teniendo en cuenta que cada uno de ellos merece que le propongamos lo que más le conviene para su progreso personal, resulta que eso que hoy llamamos

«atención a la diversidad», como si fuese algo nuevo, para Montessori es una premisa elemental. Pienso que en cada uno de los dos aspectos que acabamos de citar, nos queda aún mucho que aprender.

Finalmente, no puedo dejar de citar un aspecto de la manera montesoriiana de contemplar a los pequeños que a mí personalmente me entusiasma: el de saber que los niños y niñas siempre son inesperados, y cuanto más pequeños son, más nos sorprenden (naturalmente, a condición de que nos fijemos en ellos). A menudo van a dar donde nosotros ni sospechábamos y son capaces de llegar mucho más lejos de lo que podíamos haber previsto. Siempre los tendremos que ir descubriendo. Por eso, son ellos quienes nos enseñan constantemente nuestra tarea de educadores, la cual probablemente por eso es tan apasionante.

Una nueva manera de entender la escuela

Desde el primer momento de su decisión de iniciar una escuela, María Montessori optó por un barrio obrero de los menos favorecidos de Roma, demostrando así con un hecho lo que tanto había proclamado con sus palabras, es decir, el derecho a la mejor educación que tienen por igual todos los niños y niñas.

Su concepción de la primera infancia y de la educación la llevó a entender la escuela como una parte importante de la vida de los niños, y como un marco que ha de contener todos los elementos favorables para que esta vida pueda desarrollarse plenamente. Es curioso observar cómo, en una época en la que esto no era tenido en cuenta, María Montessori considera lo que ella misma llama «el ambiente» de la escuela como un elemento clave en la educación, y en sus libros habla de él dándole muchísima importancia.

En primer lugar, la escuela ha de ser agradable, con todos los elementos bonitos, para que los niños y niñas se encuentren en ella como en casa, y por eso a sus escuelas las llamó *Casa dei bambini* (casas de los niños). Creo que podemos considerar que en nuestro mundo occidental esta idea está ya plenamente asimilada y ha pasado a formar parte de los esquemas mentales colectivos.

Pero María Montessori va todavía más lejos: cree que todo lo que los niños harán en la escuela es educativo, porque todo es vida (tanto entrar y desbrocharse el abrigo, como comer, abrir la puerta, «tocar» las letras, o recoger un papel del suelo). No hay momentos educativos y otros que no lo son. Toda

actividad hace crecer y madurar a la persona, todo ha de servirnos para educar a los niños. Para ello es necesario que en la escuela todos los objetos sean proporcionados a la medida de los pequeños, cosa que en realidad es muy exigente. En aquella época, ese solo hecho ya representó una revolución en el mundo escolar, y así algunos de los testimonios directos de su aventura nos han contado que la batalla mayor que tuvo que librar fue la de obtener que le fabricasen tazas de water a la medida de los pequeños de 3 años, cosa que antes nunca había existido; porque absolutamente todo (desde las sillas y mesas, hasta el material didáctico), debía ser pensado y realizado a la medida de los niños pequeños, de la misma manera que los mayores tenemos todas las cosas a nuestra medida.

Y no solamente es cuestión de medida, sino de poner todos los objetos al alcance de los niños, puesto que ellos han de aprender a usarlos, y este aprendizaje les servirá, y esto, como decíamos, es válido desde el material de trabajo hasta los pomos de las puertas, que tendrían que estar suficientemente bajos para que los niños y niñas pudiesen abrir y cerrar sin tener que depender de la intervención de los adultos. Yo a eso le llamo creer en la autonomía de los niños y hacer realmente lo necesario para conseguirla.

Una nueva manera de entender el papel del educador o educadora

La filosofía de la educación de María Montessori tiene consecuencias directas sobre cuál ha de ser el papel de los educadores, y cuáles han de ser sus actitudes. Podríamos resumirlas en los puntos siguientes:

- Nos conviene quitarnos de encima muchos prejuicios sobre los pequeños y sobre la escuela, para poder librarnos de nuestros errores sobre la educación.
- Todo educador necesita un conocimiento atento y profundo de los niños en general y de cada uno de ellos en particular. Ello requiere, por parte del maestro, una actitud constante de callar, de no presionar a los pequeños y de aprender a observarlos, conscientes de que de ellos hemos de aprenderlo casi todo. Hemos de saber quedarnos en un segundo plano; el centro no somos nosotros, sino ellos.
- Otra actitud básica del maestro ha de ser la de un respeto total hacia la dignidad de los niños y niñas. En este sentido, se descartan totalmente

los castigos, y sobre todo los premios, ya que éstos no hacen otra cosa que desviar la voluntad de la persona, que, en lugar de guiarse por el deseo de avanzar, se deja conducir por el deseo de poseer alguna cosa.

- Los maestros hemos de tener las cosas previstas y preparadas, pero al mismo tiempo hemos de tener una gran flexibilidad. Para educar, hemos de seguir en primer lugar las necesidades e intereses de los niños y no ser víctimas de nuestros programas.
- Para todo ello, necesitamos una formación constante y progresiva.

Cómo aprovechar hoy el mensaje de María Montessori

Después del rapidísimo recorrido que acabamos de hacer a través de los conceptos educativos de María Montessori, es inevitable plantearnos algunas preguntas sobre cuáles de sus ideas son válidas hoy para nosotros. No intentaré dar a este respecto una respuesta cerrada, ya que somos cada uno de los educadores y educadoras los que vamos construyendo las respuestas a lo largo de nuestra vida, que incluye nuestra experiencia y nuestra reflexión. Únicamente quisiera ayudar con algunas pistas y sugerencias.

- ¿Estamos suficientemente convencidos de que son los niños quienes nos enseñan?
- ¿Estamos suficientemente convencidos del gran potencial de aprendizaje y de vida que tienen los pequeños? ¿Somos capaces de promover su desarrollo y autonomía más que nuestro éxito personal y nuestro propio proyecto educativo?
- ¿Sabemos potenciar el deseo de progresar de los niños y niñas, el saber esforzarse para conseguirlo y el legítimo gozo de superarse, de descubrir y de avanzar?
- ¿Rehusamos los medios (que siempre existirán) más acordes con nuestra sociedad, pero que no responden a lo que pensamos en nuestro fuero interno?

Creo que si pudiésemos responder afirmativamente a todas estas preguntas, tendríamos una educación muy cercana a la que necesitamos para nuestro mundo de hoy y del mañana.

«No educamos a nuestros hijos para el mundo de hoy. Este ya no existirá cuando ellos serán mayores. Por eso prioritariamente hemos de ayudarles a cultivar sus facultades de creación y de adaptación.»

Pero sinceramente también debo decir que me parece que todavía estamos muy lejos de ello. A veces, da la impresión de que pensamos que este discurso educativo no es ni tan actual ni tan urgente. Pero me temo que lo que ocurre es que en el fondo estamos convencidos de que nosotros lo sabemos todo; a los niños sólo les toca «aprender» y a nosotros nos interesa obtener resultados rápidos y visibles para contentar a los padres.

Quisiera analizar, por ejemplo, qué sentido tiene proclamar que queremos trabajar de forma cercana y agradable para los niños, y al mismo tiempo mostrar una gran dificultad por usar material manipulable en los primeros niveles... Lo justificamos diciendo que ya pasó de moda, pero la consecuencia inmediata es que acabamos trabajando a partir de fichas escritas que, dicho sea de paso, son mucho más cómodas.

Duele constatar que actualmente, en el mundo de la educación, encontramos vigentes algunos principios que, aunque se apoyan en un discurso pedagógico supuestamente moderno, todavía se encuentran muy lejos de llegar a los planteamientos que movieron a María Montessori hace casi un siglo.

Respecto al método pedagógico de María Montessori y a sus maneras concretas de enseñar, hoy podemos escuchar y formular diversas críticas válidas. Yo misma a menudo las he expresado, pero ahora no es el momento de repetirlas. Creo que hoy en día, al mismo tiempo que vamos descubriendo nuevas ideas e incorporando nuevas técnicas, continúa siendo imprescindible recordar la obra de los grandes pedagogos y pedagogas, no sólo desde el punto de vista histórico, sino como una lección que sigue vigente y viva.

Reflexionando sobre sus rasgos fundamentales, aprenderemos muchas cosas que todavía nos faltan. Porque todos necesitamos profundizar sobre qué significan para nosotros los niños y niñas, qué quiere decir educar, y qué exigencias tiene todo esto en nuestras escuelas.

«La sociedad ha construido muros y barreras. La nueva educación ha de destruirlos y mostrar un horizonte libre. La nueva educación es una revolución. Una revolución no violenta. Si triunfa, las revoluciones violentas resultarán imposibles.» (María Montessori: *La mente absorbente del niño*) ■

Educación Infantil, equidad y justicia social

Una perspectiva desde la
Ley Orgánica de Calidad de la Educación

Jurjo Torres Santomé

Comprender el verdadero significado de la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)* exige tomar en consideración las dos grandes líneas de fuerza que orientan la política del Partido Popular en el gobierno, por un lado su orientación neoliberal y, por otro, su ideología conservadora.

La LOCE viene a marcar un paso adelante más en el camino de la reestructuración neoliberal a que nos está sometiendo el gobierno del Partido Popular. Ahí están como ejemplo de esta tarea las modificaciones legislativas en temas como la regulación del empleo, fomentando la precariedad en la ocupación, así como facilitando el despido de los trabajadores y trabajadoras, la reducción de cotizaciones empresariales a la Seguridad Social, las políticas de privatización de la sanidad, no haciendo nada para frenar el creciente deterioro de la sanidad pública, las políticas presupuestarias de déficit cero, etc.

En educación esta filosofía se concreta, entre otras medidas, en la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU), la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y, ahora, con la LOCE.

La opción neoliberal que escoge el Partido Popular es la que nos explica la orientación mercantilista de esta ley, lo que justifica esa clara defensa de la enseñanza privada y, en consecuencia, el abandono que, desde hace años, se viene haciendo de la red pública. Su finalidad es

En estas líneas el autor nos acerca a la comprensión de las graves consecuencias sociales y educativas de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) para el sistema educativo en general y para la educación de 0 a 6 años en particular.

convertir el Sistema Educativo en un *mercado*, donde rija solamente la ley de la oferta y la demanda; aun sabiendo que no todas las personas poseen capacidades, información y recursos económicos para hacer elecciones en temas de educación.

La ideología conservadora del Partido Popular es la que explica, por otro lado, la obsesión por el control de los contenidos que se trabajan en las aulas, tal y como se puede comprobar en los discursos que desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes se producían para justificar los Reales Decretos sobre los contenidos mínimos de todas las áreas de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En tales discursos el argumento decisivo era el desconocimiento del alumnado en las áreas de las Humanidades, en especial en Historia. Obviamente el control de la memoria colectiva a que quieren someter a la población las ideologías conservadoras les lleva a vigilar la ortodoxia de los contenidos escolares, ver en qué medida contribuyen o no a justificar la explicación del pasado y del presente de la sociedad. Una vez tramitada la LOCE, la Ministra Pilar del Castillo ya anunció que la próxima línea de trabajo de su gabinete es la reforma de los contenidos obligatorios en el resto de los niveles educativos, en especial en Educación Primaria.

Estamos ante un Gobierno que pretende un mayor control del currículum, o sea, de los contenidos y valores que deben ser promovidos. Control que, a su vez, se refuerza con la vigilancia que sobre los centros escolares mantendrán la Alta Inspección del Estado, el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. Evaluación, a

través de la imposición de estándares para cada una de las áreas y asignaturas; estándares que son consecuencia del futuro Sistema Estatal de Indicadores de la Educación que la LOCE impone.

Para sacar adelante este proyecto neoliberal y conservador el Ministerio no duda en hacer valoraciones del actual sistema educativo un tanto catastrofistas, sin el pertinente acompañamiento de datos que sirvieran para confirmarlas. Sin embargo, una estrategia semejante contribuye a crear un clima de *pánico moral*, asustando a la población con males un tanto imaginarios o, cuando menos, magnificados.

Se declara, una y otra vez, que el sistema educativo no funciona debido a que la vigente Ley de Educación, la LOGSE, es muy poco exigente y promueve una cultura pedagógica de corte hedonista, al tiempo que convierte en irrespetuosos a los estudiantes.

Pocas veces en la historia reciente se lanzaron tantos reproches desde la Administración sobre el alumnado como en la actualidad. Este colectivo es presentado como el *único responsable* de los déficit del sistema educativo y, de rebote, sus familias, por no ser mucho más exigentes. Así, tanto en los primeros borradores de la Ley como en el proyecto que el Gobierno envió al Parlamento se vuelve a insistir en que la cultura del esfuerzo es uno de los principales ejes que organizan esta contra-reforma. El Gobierno, declara que tiene la «convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor».

Insistir machaconamente en la «cultura del esfuerzo» puede ocasionar más efectos negativos de los deseados, ya que a partir de argumentaciones basadas en ella es fácil pensar que como estrategias de enseñanza y aprendizaje en las aulas sólo valen la pena y son eficaces las de corte autoritario, basadas en el tradicional eslogan de «la letra con sangre entra»; es también una manera de *desvalorizar las pedagogías activas*, más respetuosas con la idiosincrasia de los chicos y chicas y que lo que pretenden es fomentar aprendizajes relevantes y significativos, única forma de aprender. En este sentido, una concepción semejante es un ataque tremendamente injusto a una de las etapas educativas pioneras en la innovación pedagógica, la Educación Infantil.

“Desvalorizar las pedagogías activas es un ataque tremendamente injusto a una de las etapas educativas pioneras en la innovación pedagógica, la Educación Infantil.”

Fue en esta etapa donde aprendimos a ver al ser humano de una manera más integral, no sólo como intelectos con piernas, sino también como personas que tenemos sentimientos, que amamos, que tenemos dificultades para relacionarnos, para comunicarnos... Fue esta etapa una de las que más contribuyó a hacer realidad la educación integral, lo que obligaba a tomar en consideración no sólo las características de cada niña y niño, sino también el clima del aula, las condiciones que mejor contribuían a estimular los distintos aprendizajes.

Exigir el esfuerzo del alumno pasa, antes de nada, por crear un ambiente escolar que convierta en significativo y relevante lo que le proponemos como tarea que exige su esfuerzo. Fue de este modo que, ya hace muchos años, llegamos a la conclusión que no podíamos equiparar aprendizaje a sufrimiento. El esfuerzo precisa de una motivación previa. Aprender nunca debe equipararse a sufrimiento, a infelicidad, sino que tiene una clara relación con el valor de lo que se nos propone como tarea, con alcanzar a ver su utilidad y relevancia.

Tengamos presente, asimismo, que si la culpa del fracaso escolar es debido a que el alumnado no se esfuerza, *no hay manera de someter a análisis crítico* los comportamientos del profesorado, su grado de profesionalidad y la calidad de las metodologías y recursos empleados. Nunca podremos saber si la culpa la tiene el alumnado debido a que no se esfuerza o el profesorado porque no sabe cómo proponer tareas interesantes y apropiadas.

No obstante, es preciso subrayar que lo que olvida hacer el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes es un riguroso diagnóstico de lo que está aconteciendo en las aulas y, en general, de qué tipo de disfunciones manifiesta el sistema educativo que tenemos. Así, tomando como referencia a la

“Se recupera un nombre que ya deja patente un valor educativo marginal: «preescolar».

La etapa 0-3 se convierte en «asistencial», para no depender de Educación.”

Educación Infantil, en ningún momento desde el Ministerio se ofrece ni la más mínima referencia a lo que está aconteciendo en esta etapa; qué problemas hay y debido a qué, pero sin embargo sí se propone una reforma radical, en especial para el primer ciclo.

Soluciones propuestas por el Gobierno para la Educación Infantil

La Educación Preescolar

Se recupera un nombre que ya deja patente su valor educativo marginal: «preescolar». La *etapa 0-3* se convierte en «asistencial», con lo cual se abre la vía para que no dependa exclusivamente de la Administración Educativa. Tanto el nombre como sus funciones sitúan a esta etapa fuera del sistema educativo e, incluso, al margen del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. En Galicia la escolarización de niños y niñas de cero a tres años ya depende de la Consejería de Familia y Promoción del Empleo, Mujer y Juventud y no de la de Educación y Ordenación Universitaria, de ahí que incluso se siga hablando de «guarderías» y no de Escuelas Infantiles como establece la legislación todavía vigente de mayor rango, o sea la LOGSE.

Se produce, por consiguiente, un fuerte retroceso con respecto a la situación actual.

El gobierno del Partido Popular pretende hacernos perder la memoria o cree que ya la hemos perdido, pues de lo contrario no tendrían valor para llevar adelante semejante atropello de los Derechos de la Infancia a la Educación.

Conviene no olvidar que nunca han sido los gobiernos los que llevaron la delantera en esta temática. Recordemos que antes de que el Partido Socialista Obrero Español elaborase la LOGSE ya teníamos Escuelas Infantiles a lo largo de todo el Estado Español. La declaración de la Educación Infantil como etapa que debía abarcar las edades cero-seis fue una conquista social que se empieza a fraguar a mediados de la década de los setenta. Tengamos presente que fueron las luchas reivindicativas de las asociaciones vecinales, de los colectivos sociales más preocupados por la democratización de la sociedad y por la justicia social, junto con la llegada a los Ayuntamientos de los primeros gobiernos progresistas lo que permitió la aparición de proyectos tan interesantes como los Patronatos Municipales de Escuelas Infantiles en numerosas ciudades del Estado Español (Granada, Valencia, Barcelona, Madrid...). Eran momentos en los que la salida de las facultades universitarias de un buen número de especialistas en psicología y pedagogía, con una buena base en materias como psicología del desarrollo y del aprendizaje, de didáctica general y didácticas específicas, sociología de la educación, etc. exigían que la sociedad prestara mayor atención a los niños y niñas más pequeños.

La presión de la ciudadanía para exigir un modelo de educación para esta etapa, especialmente al contar ya con numerosas experiencias educativas que estaban dando buenos frutos cuando llega el PSOE al gobierno, fue decisiva para que en la LOGSE se plasmara con claridad su dimensión educativa y la necesidad de depender en exclusiva del Ministerio de Educación, y no de otros Ministerios como el de Trabajo, regidos exclusivamente por filosofías asistenciales en sus intervenciones en relación a la infancia.

Lo que resulta verdaderamente increíble es el desprecio a la enorme cantidad de razones que quienes trabajan e investigan en el mundo de la infancia vienen ofreciendo para llamar la atención acerca de la necesidad de más y mejores iniciativas para no frustrar el desarrollo y las posibilidades de muchos niños y niñas.

Todo el conocimiento especializado que hasta el momento presente se vino construyendo sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil coincide en la enorme importancia de estos primeros años. Es por ello que la legislación vigente, la LOGSE, apoyándose en lo que las Neurociencias, la Psicología, la Pedagogía y la Sociología vienen constatando, propone como medida política de justicia social atender a la educación de las niñas y niños desde el momento de su nacimiento.

Algo que las familias más favorecidas ya venían haciendo. Cualquier gobierno mínimamente comprometido con políticas de igualdad de oportunidades y de justicia social no puede dejar de prestar atención a esta etapa educativa. Es este uno de los listones que sirven para evaluar las políticas educativas y sociales.

La plasticidad que caracteriza al ser humano en los primeros años de vida es el argumento de mayor peso a la hora de propugnar la necesidad de una Educación Infantil de calidad. Hoy la ciencia nos confirma cómo el desarrollo del lenguaje, de la cognición, la regulación de la emociones, el desarrollo psicomotriz precisan para un desarrollo óptimo de un ambiente con los estímulos adecuados. Es preciso un proyecto educativo en que estén bien planificadas la regularidad de determinadas rutinas, la repetición de determinados ejercicios, la variación gradual de determinadas tareas, la duración y continuidad de determinados estímulos.

Es este tipo de ambientes educativos el que va a posibilitar que las niñas y niños, a través de las interacciones que establecen, de las experiencias en las que participan vayan construyendo sus capacidades, adquiriendo conocimientos que van a condicionar otros posteriores. Socializarse como miembro de un grupo cultural de una comunidad humana requiere ayuda, no es algo que venga programado en los genes.

Un mínimo diagnóstico sobre la Educación Infantil debería tomar en consideración el trabajo que las maestras y maestros, así como los Técnicos Especialistas en Educación Infantil vienen desarrollando en esta etapa. Su trabajo claramente educativo hace que incluso las tareas que, tradicionalmente, no tenían esta consideración, gracias a su esfuerzo y profesionalidad también hayan adquirido este distintivo matiz. Me refiero a tareas como el cuidado y aseo corporal, la alimentación, el descanso, el sueño y el tiempo de ocio. Tareas que años atrás solían desarrollarse de una manera rutinaria, mecánica y fría, pero que ahora se convierten en momentos educativos.

Obviamente también cumplen una labor asistencial, en el sentido de que facilita que las madres y padres puedan desempeñar su carrera laboral y profesional. Sin embargo, fue el trabajo de quienes educan en esta etapa lo que contribuyó a que se diera un giro a estas funciones; a tareas que, en épocas pasadas, eran las más idiosincrásicas de las instituciones que acogían a la infancia de estas edades. Ahora las necesidades infantiles pasan a ocupar el centro de atención.

“Un mínimo diagnóstico sobre la Educación Infantil debería tomar en consideración el trabajo que los profesionales vienen desarrollando en esta etapa, un trabajo claramente educativo.”

Tengamos presente, asimismo, que el trabajo que las Escuelas Infantiles vienen desarrollando no comienza y termina sólo con el alumnado, sino que alcanza, y cada vez con más insistencia, a las familias. Una buena prueba de ello es que cada vez hay más «Escuelas de Madres y Padres» promovidas desde estos centros escolares. Es de esta forma como también las familias van conociendo mejor cómo son las niñas y niños, cómo ayudarles en su desarrollo y, por lo tanto, lleguen a comprender la importancia de colaborar y participar en las instituciones escolares para mejorar la calidad de la educación. Esta tarea formativa que se realiza con las familias surge y se consolida como una tarea educativa más, gracias a que el profesorado que trabaja en esta etapa posee una formación que nunca en otros momentos de nuestra historia había poseído. Las familias han aprendido así a valorar cada vez más la Educación Infantil y, por lo tanto, a ser más exigentes con las instituciones a las que envían a sus hijas e hijos.

Pero los logros que se consiguen en esta etapa no acaban en ella. Recordemos que es en la Educación Infantil donde surge una de las revoluciones más importantes del siglo XX en las metodologías didácticas. Los centros de interés, los métodos globalizados, el trabajo con proyectos, las unidades didácticas son estrategias para adecuar lo que se quiere enseñar a las características de cada niña y niño. Tienen su origen en la etapa Infantil, pero muy pronto este tipo de innovaciones se irá adoptando también en otras etapas, principalmente en la Educación Primaria, aunque también en Educación Secundaria, en especial cuando el profesorado está preocupado por estimular en su alumnado aprendizajes relevantes y significativos.

Un mínimo diagnóstico del Sistema Educativo tendría irremediablemente que valorar estos logros y, por lo tanto, promover y reforzar aun más esta etapa educativa; todo lo contrario a lo se pretende ahora con la LOCE, que conlleva un retroceso de muchas décadas, casi hasta el siglo XIX, cuando surgen las guarderías. En aquellos momentos eran las necesidades de los procesos de industrialización en curso las que llevaron a la creación de guarderías que se hicieran cargo de los niños y niñas durante los horas en las que estaban trabajando las personas adultas. Las industrias nacientes precisaban de mucha mano de obra y, por lo tanto, si se pretendía que las mujeres trabajasen fuera del hogar era imprescindible crear alguna institución para el cuidado infantil.

Una prueba de la vuelta atrás en la concepción educativa para esta etapa de cero-tres la tenemos en declaraciones como las que realiza estos días el Ministro de Trabajo, Eduardo Zaplana, cuando anuncia como promesa para el próximo ejercicio presupuestario la creación de 400.000 nuevas plazas de «guarderías», situadas lo más cerca posible de los centros de trabajo y, si es posible, dentro de las propias empresas. Un planteamiento semejante, recurriendo a la denominación de guarderías pone de manifiesto que lo único que se pretende es la existencia de espacios para guardar, custodiar y vigilar. El mercantilismo dominante relega las funciones educativas y se produce por lo tanto un fuerte ataque a los Derechos de la Infancia.

Cualquier gobierno con un mínimo de preocupaciones por la infancia lo que tendría que hacer es contemplar un plan para expandir la educación en esta etapa e, incluso, hacerla gratuita, especialmente si pretende que los grupos sociales más desfavorecidos se preocupen por la educación de sus hijas e hijos. Recordemos cómo siempre que se prestó atención a estos grupos una de las medidas a las que, tradicionalmente, se vino recurriendo es a programas de Educación Compensatoria dirigidos a niñas y niños de estas edades.

“La promesa de «guarderías laborales» es otra prueba de la vuelta atrás en la concepción educativa del 0-3.”

La Educación Infantil debe seguir siendo una etapa educativa, lo que no obvia que, al mismo tiempo, desempeñe, pero de manera secundaria, otras funciones sociales, como las de facilitar el trabajo fuera del hogar de las mujeres y los hombres y, asimismo, pueda ser una institución que sirva para contribuir a vertebrar los barrios, pueblos y aldeas en las que se ubica. Cada vez son más las Escuelas Infantiles que vienen desarrollando proyectos educativos en los que están implicadas no sólo las familias, sino también otras instancias sociales como las asociaciones vecinales, las tiendas y negocios comerciales del entorno, instituciones como la policía local, los bomberos, etc. La institución escolar cuando trabaja de este modo se convierte en una instancia de vertebración comunitaria ya que nos hace a todos conscientes de lo interdependientes que somos y debemos ser todas las personas. Al tiempo que contribuye a facilitar la socialización de las niñas y niños, favorece que las personas adultas sean conscientes de los lazos que nos unen a cada uno con los demás.

Proponer esta etapa principalmente como asistencial significa echar por la borda todo el trabajo realizado hasta el momento por las Escuelas Infantiles que están comprometidas con una filosofía y política claramente educativa.

Asimismo, no conviene pasar por alto que separar esta etapa en dos supone romper con la filosofía de la Educación Infantil 0-6; contribuir a la pérdida de la identidad de una etapa que, día a día, está más clara.

La Educación Infantil

La *etapa tres-seis* continúa siendo voluntaria (Art. 10.1), pero tampoco aparece un compromiso expreso de la Administración para garantizar una plaza en un centro público a cada estudiante, pues no podemos pasar por alto que en el documento previo («Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación») se dejaba claro el matiz de que, «en la medida de sus posibilidades presupuestarias» de las Administraciones Educativas, se «promoverá la creación de un número suficiente de plazas». Por el contrario, ahora la Administración anuncia que favorecerá la concertación de plazas con los centros privados. Es decir, el escaso presupuesto público existente se dedicará a la red privada, desatendiendo, una vez más, a la red pública.

En el curriculum de este segundo ciclo se abren posibilidades, pero no se garantizan, para la iniciación de una Lengua extranjera y en Tecnología de la Información y de la Comunicación. En la medida en que este ciclo no es obligatorio, se sientan las bases para una mayor desigualdad de oportunidades, pues habrá unos chicos y chicas que se benefician y otros que no. En el momento en el que se inicia la escolarización obligatoria, nos encontraremos en las aulas a niñas y niños que ya van muy por delante, si los comparamos con los que acuden por primera vez a las aulas con el inicio de la Educación Primaria.

Si existe un compromiso político de financiar a la red privada en la escolarización de niños y niñas de tres a seis años, *no hacer obligatoria esta etapa es sentar las bases de una sociedad en la que la desigualdad de oportunidades es la norma*. Una vez más, quienes pertenecen a los grupos sociales más desfavorecidos llevan todas las de perder, pues son quienes menos información dispondrán sobre la importancia de la educación en esta fase del desarrollo infantil.

El profesorado de Educación Preescolar e Infantil

Si se aprueba la LOCE, tal y como está, para trabajar en educación preescolar se abren las puertas a un personal docente con menor capacitación y titulación que la que establecía la LOGSE, pues únicamente se especifica que en esta etapa sólo se requerirán «profesionales con la debida cualificación» (Art. 9.3). Además de lo que va a suponer de pérdida de calidad en los servicios destinados a las niñas y niños de cero a tres años, también se desperdicia a un gran número de maestras y maestros de Educación Infantil, 0-6, que fueron y continúan siendo formados en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación.

Rebajar la profesionalidad del profesorado en esta etapa educativa sirve exclusivamente para que el Gobierno pueda justificar su falta de inversión en esta etapa, así como para que la mayoría de las guarderías privadas puedan abaratar los salarios de las personas que contratan y, por consiguiente, obtener mayores beneficios económicos, pues lo que no es previsible es que lo que tengan que pagar las familias sufra un abaratamiento. Exigir profesionales con menor cualificación y formación tiene como única razón lógica la de recortar los presupuestos dedicados a Educación Infantil, pero sin atreverse a decirlo.

Siendo realistas es necesario reconocer que, gracias a que quienes trabajan en Educación Infantil han mejorado mucho en la formación con la que se incorporan a este puesto de trabajo, tareas que hace unos años se consideraban como vejatorias y se realizaban de manera mecánica, sin apenas interacción y comunicación, ahora se convirtieron también en educativas, por ejemplo, el cambio de pañales, y todo lo relacionado con el aseo y la alimentación. Asimismo, la atención al desarrollo afectivo y emocional es algo a lo que prestan gran atención quienes vienen trabajando en esta etapa educativa y que es consecuencia de una formación que les permitió acceder a parcelas del conocimiento que en las últimas décadas están teniendo un gran desarrollo y que subrayan la importancia de estimular estas dimensiones de la personalidad en estos primeros años de la vida.

Es precisamente el gran avance de áreas de conocimiento como, por ejemplo, las neurociencias, la psicología del desarrollo y del aprendizaje, la pedagogía y la sociología lo que convierte en imprescindible poner al frente de esta etapa educativa a profesionales con una sólida formación en estos ámbitos del saber. Al mismo tiempo, es esta necesidad de una mayor profesionalidad la que nos lleva a poner de manifiesto la insuficiencia de una atención a las niñas y niños en estas edades llevada a cabo por personas sin una sólida preparación.

Las Escuelas Infantiles con proyectos educativos bien diseñados, con una clara preocupación por la estimulación del desarrollo cognitivo, afectivo, psicomotriz, lingüístico y social son los lugares que exige una política coherente con los Derechos de la Infancia.

Si admitimos que la inmensa mayoría de las familias no están capacitadas para ofrecer este tipo de ayuda, es obvio que tampoco lo van a estar personas con una capacitación de menor rango a la que en la actualidad se ofrece en las Facultades de Educación. Sin olvidar que, tanto por parte de quienes

“Rebajar la profesionalidad del profesorado en esta etapa educativa sirve para justificar la falta de inversión.”

“Está en juego nuestro pobremente desarrollado Estado del Bienestar.”

en la actualidad trabajan en este nivel como desde las propias instituciones universitarias, se viene insistiendo en la necesidad de mejorar e incrementar el nivel de formación del profesorado de esta etapa. La exigencia de una Licenciatura, en vez de la actual Diplomatura, tiene como razón de peso el gran avance del conocimiento que está teniendo lugar en todas las disciplinas que se dedican a investigar sobre la infancia. Es obvio que una formación universitaria de sólo tres años es a todas luces insuficiente.

Si no se asumen estas exigencias de mayor profesionalidad podría querer significar que desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se vuelve a «presuponer» que educar es un instinto con el que nacen todas las personas, y más acentuado en el caso de las mujeres.

En el fondo, una de las razones que explican este recorte en las exigencias formativas del profesorado es consecuencia de un Estado más obsesionado por el ahorro o recorte de sus inversiones que en la consolidación de un Estado del Bienestar. Aunque tenemos un discurso oficial que no se cansa de decirnos que se están incrementando las inversiones públicas en educación, una medida semejante a la que ahora se propone es una buena muestra del discurso real, el del recorte. Quienes trabajen en esta etapa educativa, al exigírseles menor titulación, van a cobrar mucho menos. En el fondo, da la sensación de que quienes toman este tipo de decisiones continúan pensando que en estas instituciones escolares lo único que se hace es vigilar que los niños y niñas no se hagan daño en sus movimientos y que no se ensucien demasiado.

También, llama poderosamente la atención que las Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio que están formando al profesorado de Educación Infantil de cero a seis años, no hayan mostrado mayor contundencia en sus protestas. Creo que podríamos afirmar que es la primera vez que a un colectivo profesional se le elimina la mitad de la oferta laboral (0-3) y no protesta o no se entera. Quiero pensar que la razón estriba en que muchas personas no estén perfectamente al tanto de este tipo de

medidas legislativas, pues el bombardeo mediático se centró más en las otras etapas, en especial sobre la Educación Secundaria.

Una reforma educativa como la que se pretende con la LOCE, que asegura, una y otra vez, que su objetivo es mejorar la calidad de la educación y combatir el fracaso escolar, es claramente contradictoria con una rebaja en la calidad como la que se quiere decretar para el ciclo cero-tres. La mejor manera de combatir el fracaso es una política de prevención, o sea, prestar mucha atención al desarrollo de las niñas y niños desde los primeros momentos de la vida del ser humano.

Estas exigencias se justifican aun más si pensamos en que una gran cantidad de familias carecen de la cultura y de los recursos suficientes como para preocuparse de la educación que precisan sus hijos e hijas. Es para ayudar a compensar estos déficit que los Estados con mayor sensibilidad y preocupación por la justicia social impulsaron esta etapa educativa.

Es preciso convencer a la sociedad de la urgencia de una mayor oferta pública de educación para las niñas y niños de cero a tres años, así como de un cuerpo de inspección que contribuya a garantizar un acceso sin discriminaciones a estos centros, al mismo tiempo que se encarga de diagnosticar qué lagunas formativas tienen los profesionales que trabajan en esta etapa y las condiciones de trabajo en las escuelas infantiles (su disponibilidad de espacios, la calidad y cantidad de los recursos didácticos, etc.).

En resumen, podemos decir que si la LOCE sigue adelante el Gobierno del Partido Popular habrá impuesto una medida más, en su apuesta por dinamitar el actual, y todavía pobremente desarrollado, Estado del Bienestar. ■

Bibliografía

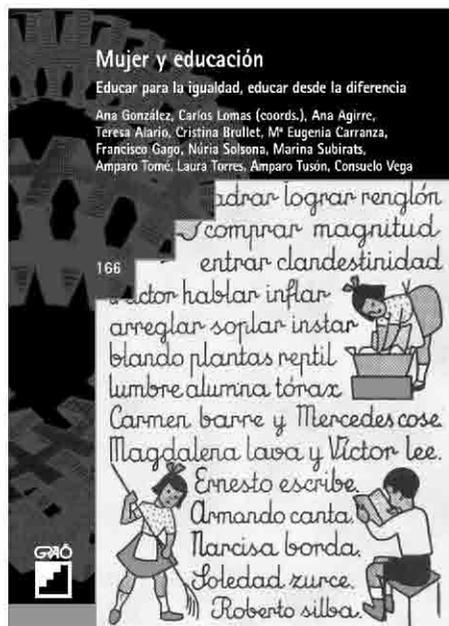
- CONSEJOS ESCOLARES DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y DEL ESTADO (2001): *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Síntesis de las propuestas de mejora. XII Encuentros de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado*, Santiago de Compostela, Documento policopiado.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2001): *Educación en tiempos de Neoliberalismo*, Madrid, Morata.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2002): «Consecuencias educativas y sociales de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación», en VV. AA.: *La Llei de Qualitat. Reforma o Contrareforma en el Sistema Educatiu?*. *Fòrum d'Educació*, Barcelona, ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona y A. M. Rosa Sensat, págs. 155-191.

MUJER Y EDUCACIÓN.

232 páginas 16,80 €

Educación para la igualdad, educación desde la diferencia

A. GONZALEZ, C. LOMAS (COORDS.)



En los últimos tiempos las luchas a favor de los derechos de la mujer han abierto el horizonte de expectativas de las niñas, de las adolescentes y de las mujeres en este cambio de siglo y de milenio. En el ámbito de la educación esas luchas se traducen en el afán por la igualdad de deberes y derechos de los chicos y de las chicas desde la idea de que unos y otras tienen derecho a ser diferentes sin que de ello se derive menosprecio, discriminación u opresión. En los diferentes apartados de este libro se indaga sobre la ocultación y el menosprecio de las mujeres en la historia, en la antropología, en la filosofía y en la ciencia, también se analiza el papel que desempeñan el lenguaje verbal y los mensajes de la cultura de masas en la construcción de las identidades sexuales y socioculturales de las personas y, por último se describe cómo se transmite y manifiesta el sexismo en el

ámbito escolar y se evalúa el pasado y el presente de la escuela coeducativa.

LAS MUJERES EN LOS ESCENARIOS DEL SABER Y DEL PODER. LA MUJER EN LA HISTORIA Y LA HISTORIA DE LAS MUJERES • LENGUAJE, INTERACCIÓN Y DIFERENCIA SEXUAL. EL APRENDIZAJE DE LAS IDENTIDADES FEMENINAS Y MASCULINAS EN LA CULTURA DE MASAS: IGUALDAD Y DIFERENCIA, APRENDER A SER MUJERES, APRENDER A SER HOMBRES, COMO HABLAN LAS MUJERES (Y COMO SE HABLA A LAS MUJERES) EN LAS REVISTAS "FEMENINAS", LOS ARQUETIPOS SEXUALES EN LA TELEVISIÓN Y EN LA PUBLICIDAD, EL DESEO Y LA UTOPIA. MUJER Y CINE • LAS MUJERES EN LOS ESCENARIOS ESCOLARES. ROSA Y AZUL: LA TRANSMISIÓN DE LOS GÉNEROS EN LA ESCUELA • LUCES Y SOMBRAS EN EL CAMINO HACIA UNA ESCUELA COEDUCATIVA: LAS LUCHAS POR LA IGUALDAD Y SUS EFECTOS EN LA ESCUELA. ORIENTAR PARA LA IGUALDAD, ORIENTAR DESDE LA DIFERENCIA. EL SEXISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO •

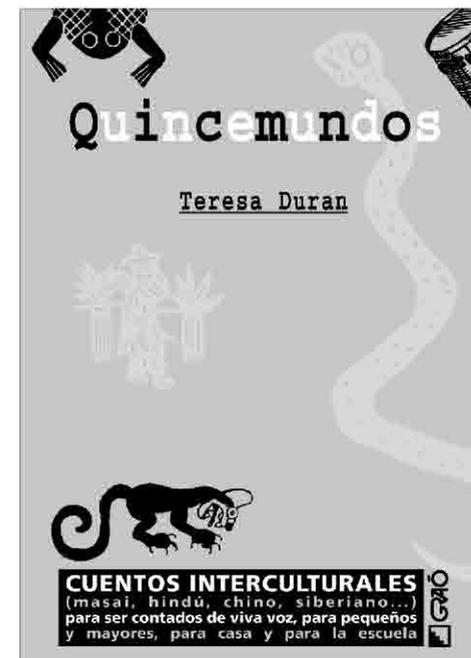
98 páginas 8,20 €

QUINCEMUNDOS

Cuentos interculturales para la escuela

TERESA DURAN

Quincemundos es una recopilación de narraciones para pequeños y mayores. Historias de quince comunidades lejanas e incluso desconocidas escogidas para ser explicadas aquí, de viva voz. Encontraréis sugerencias sobre la manera de explicarlas y de utilizarlas en la escuela, pero no son más que eso, sugerencias. Confiamos plenamente en que vosotros sabréis qué hacer con esta recopilación, y cómo hacerlo. Sobre todo sí, como nosotros, tenéis muchas ganas de integrar en nuestro patrimonio oral aquellas palabras que nos llegan de tan lejos, porque la palabra es una herramienta sencilla, que actúa como puente entre el tú y el yo, entre los otros y nosotros. ¡Empecemos a contar!



EL GUSANO Y LOS ANIMALES SALVAJES (CUENTO MASAI) • LAS CORNEJAS Y LA SERPIENTE (CUENTO HINDU) • EL GATO Y LOS RATONES (CUENTO TIBETANO) • TIO JAGUAR, TIO TORO Y TIO CONEJO (CUENTO MISQUITO) • EL AGUILA Y EL CAZADOR (CUENTO HURON) • SARSATUR (CUENTO MARROQUI) • LOS TRES CONSEJOS (CUENTO SUFI) • EL HOMBRE INVISIBLE (CUENTO CHINO) • LA SEMANA DE NASREDDIN HODJA (CUENTO TURCO) • CABEZAHUECA (CUENTO SIBERIANO) • EL ORIGEN DEL VIOLIN (CUENTO ROMA) • NITYI Y LA PITON DE SEBA (O PITON AFRICANA) (CUENTO AFRICANO) • EL CUENTO DEL OSO GIGANTE Y LA OSA MAYOR (CUENTO IROQUÉS) • LA ESPADA DE BANZO (CUENTO JAPONÉS) • EL VIEJO ALLANAMONTAÑAS (CUENTO CHINO) •

La dentición

Es frecuente aprovechar el hecho de que a un pequeño le esté saliendo un diente para explicar un comportamiento inquieto e irritable, o incluso una enfermedad.

No obstante, la dentición pocas veces causa problemas en niñas y niños de menos de cuatro meses.

Además, el hecho de creer que los síntomas que presenta un pequeño se deben a la dentición puede hacer que pasemos por alto una verdadera enfermedad.

Por lo tanto, es importante conocer la historia natural de la aparición de los dientes, las molestias que eso provoca y la forma de aliviarlas, y también, finalmente, la higiene de los dientes cuando el niño todavía es muy pequeño.

La aparición y la caída de los dientes es un fenómeno que acompaña a las niñas y los niños durante toda la infancia. En esta historia hay edades en las que se concentran los acontecimientos, que, a menudo, se asocian con molestias que los adultos consideramos menores, pero que, para los pequeños, son difíciles y, sobre todo, dolorosas. Es preciso que sepamos cómo aliviarlas y cómo comenzar a cuidar los dientes desde bien pronto.

para triturar. Los niños pequeños comienzan a masticar con las encías y perfeccionan la técnica mucho antes de que les hayan salido los molares.

Comienzan a aprender en cuanto se llevan a la boca las manos y los juguetes que cogen. Es importante que se les ofrezcan alimentos que puedan morder, a partir de los seis meses de edad.

Muchos pequeños alimentados sólo con productos semilíquidos hasta el año de vida se niegan con frecuencia a masticar la comida, y

Óscar García

Dentición y masticación

Los primeros dientes no sirven para masticar, sino para morder. Los primeros dientes que salen son los incisivos, que no se usan

los alimentos sólidos les producen náuseas y se atragantan. Si se les da alimentos duros para que chupen a partir de los cuatro o cinco meses, cuando comienzan a explorar los objetos llevándoselos a la boca, más tarde les costará menos adaptarse a los cambios de textura y consistencia de su alimentación.

Masticar alimentos sólidos también es importante para fortalecer la mandíbula y disminuir las posibilidades de necesitar tratamiento de ortodoncia en el futuro.

Cuando salen los dientes

El orden de aparición y caída de los primeros dientes (dientes de leche) y de aparición de los dientes definitivos, así como la edad a la que sucede cada uno de estos hechos, son sólo aproximados y pueden variar enormemente de un pequeño a otro (algunos nacen con dientes y otros no tienen ninguno hasta después del año.

Los primeros dientes que aparecen son los incisivos centrales inferiores, hacia los seis u ocho meses de edad. Los incisivos centrales superiores aparecen al cabo de uno o dos meses.

A lo largo de todo el segundo año, al pequeño le van saliendo dientes. Los más molestos son los premolares, que aparecen entre los doce y los quince meses, y los molares, entre los veinte y los veinticuatro meses. A los tres años, todos los primeros dientes ya han salido: diez dientes

en cada mandíbula, que incluyen cuatro incisivos anteriores, dos caninos y cuatro molares.

Posteriormente, a partir de los seis años, todos estos primeros dientes se irán cayendo progresivamente y darán paso a los dientes definitivos. Los primeros dientes permanentes que erupcionan son habitualmente los primeros molares, a la edad de seis o siete años.

Entre los seis y los doce años coexisten piezas temporales y definitivas, por lo que se habla de

una dentición mixta. La aparición de los primeros dientes permanentes, en contacto con dientes todavía de leche, es importante ya que a su alrededor se alineará el resto de la dentición permanente. Es primordial el cuidado de los primeros dientes, contrariamente a lo que se creía hasta hace poco. La caries de los dientes de leche o su extracción por cualquier motivo afectan los dientes definitivos; producen caries o dan lugar a una mala posición (maloclusión o mordisco incorrecto).

Erupción y caída de los primeros dientes (dientes de leche)

	Erupción superior (meses)	Erupción inferior (meses)	Caída (años)
Incisivo central	8-12	6-10	6-7
Incisivo lateral	9-13	0-16	6-7
Canino	16-22	17-23	10-12
Primer molar	13-19	14-18	9-10
Segundo molar	25-33	23-31	10-12

Erupción de los dientes permanentes

	Erupción superior (años)	Erupción inferior (años)
Incisivo central	7-8	6-7
Incisivo lateral	8-9	7-8
Canino	11-12	9-10
Primer premolar	10-12	10-11
Segundo premolar	10-12	11-12
Primer molar	6-7	6-7
Segundo molar	12-13	11-13
Tercer molar	17-21	17-21



Los dientes permanentes son treinta y dos, entre los que figuran las cuatro muelas conocidas como «del juicio», que son los terceros molares.

Las molestias de la dentición

La erupción de los dientes produce en los niños y niñas más pequeños una serie de trastornos de menor importancia, aunque muy molestos: mayor necesidad de morder cualquier objeto (los pequeños, de manera habitual, exploran con la boca todos los objetos), irritabilidad y necesidad de consuelo, dificultades para dormir, rechazo del biberón y dificultades para comer y aparición de una zona enrojecida e inflada en la encía que recubre el diente. La mayor parte de estos síntomas tienen lugar antes de la aparición de los dientes, por lo que a menudo crean angustia y no siempre es fácil reconocer la causa.

Es importante saber que estos síntomas de la dentición no incluyen bronquitis, fiebre alta, eczema en la zona del pañal, resfriados de repetición, convulsiones, pérdida del apetito, vómitos o diarreas. Todos estos pueden ser

síntomas de alguna enfermedad asociada más o menos grave.

Cómo aliviarlas

Es conveniente seguir una serie de consejos para aliviar estas molestias producidas por la salida de los dientes:

- Calma tener algo para morder. Existen anillos de goma rellenos de un hielo especial o con agua que puede enfriarse en la nevera. Alivia bastante, si bien hay que evitar que se rompa la mordedura, así como su congelación porque las lesiones por congelación de la encía pueden ser importantes.
- A veces, repasar la zona dolorida con un dedo puede ayudar. Saberse atendido también sirve de consuelo al pequeño.
- Es recomendable no abusar de los hielos que se aplican sobre las encías para la dentición, ya que contienen dosis altas de medicamentos anestésicos locales, ni administrar analgésicos de manera constante.
- Ofrecer al pequeño cosas duras para roer.

- El aire frío empeora el dolor, por lo que puede ayudar el hecho de dejarlo unos días en casa o sacarlo protegido con una bufanda.
- Chupar el biberón puede hacer que las encías duelan. Se le puede ofrecer beber en un vaso o en una taza.

Trastornos que han sido relacionados con la dentición

La erupción de los dientes ha estado siempre rodeada de una serie de supersticiones médicas y supersticiones populares que carecen de base científica. Hoy en día, a pesar de que se están perdiendo, estas supersticiones aún perduran en determinados ambientes. Los únicos trastornos que puede producir la dentición son la irritabilidad del pequeño, el babeo y la necesidad que tiene de morder para calmar el dolor.

En algunas ocasiones, si la molestia es importante, el médico puede indicar la administración de algún medicamento analgésico.

Las alteraciones y los procesos que se han asociado con la salida de los dientes han sido de órdenes muy diversos:

1. *Enfermedades que explican la aparición precoz o retardada de los dientes.*

En el momento de nacer, los niños y niñas no suelen tener dientes en las encías, aunque de una manera u otra se encuentran en su interior. En algunos casos raros, el pequeño puede nacer con unos dientes que caen en pocos días.

Generalmente, se da demasiada importancia a la edad de aparición de los dientes. Esta edad no es exacta y, por lo tanto, no es igual para todos los niños y niñas. La erupción que se produce a los doce meses, o incluso más tarde, es perfectamente normal.

La prematuridad o la tardanza en la dentición es una cuestión de herencia.

2. *Administración de calcio.*

Durante años, ha sido una costumbre muy arraigada el hecho de administrar calcio a los niños y niñas para favorecer la dentición. Se ha demostrado que esa costumbre de administrar calcio obedece más a una fantasía y a una tradición que a un hecho científicamente comprobado.

3. *Fiebre de dentición.*

Es muy frecuente, todavía, que muchas personas piensen que la dentición suele producir fiebre. Este hecho se considera normal o, al menos, muy poco importante. La realidad es que la erupción de los dientes no da fiebre. Si el pequeño tiene fiebre, y le están saliendo los dientes, hay que pensar en otra causa y consultar al médico.

Tampoco es cierto que en los días de la erupción de los dientes haya una incidencia mayor de procesos febriles. La verdad es que durante la primera infancia las enfermedades febriles en los pequeños son muy frecuentes, por lo que es probable que en el mismo momento en que salen los dientes, el pequeño esté padeciendo alguna.

4. *Significado de la baba.*

Uno de los mitos más importantes es la relación entre la dentición y el babear del pequeño. En el recién nacido, la producción de saliva está muy reducida, porque prácticamente no tiene ninguna función, ya que el pequeño se alimenta exclusivamente de leche y no con alimentos sólidos. La secreción de saliva aumenta hacia los tres meses, momento en que el pequeño comienza a babear. Esta producción aumentada de saliva coincide en gran parte con la salida de los dientes, pero son dos fenómenos independientes.

Por lo tanto, no es cierto que la baba sea consecuencia de la formación de los dientes ni que sea un buen síntoma de que el pequeño babee durante la época de la dentición.

Hábitos orales

El uso del chupete o el hábito de chuparse los dedos, especialmente el dedo pulgar, se considera normal en los lactantes y los niños.

Aún está poco determinado hasta cuando se puede considerar que es normal, o si chupar puede ser un signo de problemas emocionales o si afecta negativamente al desarrollo y crecimiento de la estructura ósea de la boca.

Las alteraciones que crea el chupete son similares a las alteraciones causadas por la succión del pulgar.

En las tiendas existen chupetes anatómicos, más parecidos a la forma que adopta el pezón materno dentro de la boca del lactante cuando este mama, que supuestamente producirían menos deformidad en la boca. Parece aconsejable el uso de este tipo de chupetes preferentemente, pero aún no se han hecho estudios definitivos sobre este particular.

La utilización del chupete se ha de interrumpir hacia los dos años, o incluso antes, porque a partir de este momento las deformaciones pueden ser graves.

Higiene y cuidado de los dientes

Las costumbres correctas para la higiene de los dientes han de comenzar a fomentarse en el pequeño lo más pronto posible, aprovechando su interés natural y su necesidad de imitar a los adultos. Es aconsejable ayudarlo a hacer un cepillado dental adecuado, con una cantidad pequeña de pasta dentífrica (como una mancha) y al menos una vez al día, por la noche, en los pequeños, y tres veces al día en los mayores, después de cada una de las comidas principales y siempre tras tomar alimentos azucarados.

Además de la higiene, hay otras medidas importantes para el cuidado de los dientes:

- El pequeño ha de recibir una dieta rica en calcio y vitamina D, elementos importantes en la formación de huesos y dientes.

Las costumbres correctas para la higiene de los dientes han de comenzar a fomentarse en el pequeño lo más pronto posible. Cepillar los dientes es importante después de cada una de las comidas principales y siempre tras tomar alimentos azucarados.



- El agua que consume ha de ser suficientemente rica en flúor, el mineral que más contribuye al fortalecimiento del esmalte dental.
- No se han de utilizar nunca chupetes azucarados o biberones endulzados para calmar al pequeño o para ir a dormir. Esta práctica es la causa más frecuente de caries en los pequeños de menos de tres años, junto con el consumo abusivo de dulces. Es preferible ofrecerle un biberón simplemente con agua.
- Es recomendable que el pequeño, incluso antes de los dos años de edad, se acostumbre a visitar al dentista, con el objetivo de que se familiarice con ello y en un futuro acepte mejor cualquier visita y tratamiento. No se ha de pensar que esta visita es una pérdida de tiempo, porque los dientes de leche caerán de todas maneras. La salud y el desarrollo adecuado de los primeros dientes tienen una gran importancia para los dientes permanentes, además de los años de trabajo que quedan hasta su recambio. ■

Expresiones poéticas que acompañan los juegos infantiles

Inauguramos una nueva sección en *Infancia*. Se trata de un par de páginas bimestrales que ilustran diversos contenidos procedentes de la práctica de las escuelas y que sirven para resaltar el uso del lenguaje poético. La poesía está en la base tanto del lenguaje entendido en su mera acepción de instrumento de comunicación e intercambio de símbolos, como de la riqueza expresiva que acompaña e intensifica la interacción en los intercambios sociales. En las escuelas existen muchos momentos en los que la poesía se hace explícita y se la recaba para jugar su función.

todos provenientes del sustrato de la tradición oral, son textos típicos que podemos encontrar en los juegos con las niñas y los niños pequeños.

Escuela Infantil Pajarico

Desde la Escuela Infantil Pajarico, de Águilas, Murcia, nos han llegado estas dos colaboraciones del grupo de niñas y niños de 2-3 años, que está a cargo de Encarna Martínez.

Retahílas, canciones, y otras expresiones verbales del lenguaje poético, son recursos

Las dos colaboraciones que presentamos en la página siguiente constituyen variantes locales de algunas más extendidas.

Se han podido recoger en la escuela gracias a los *libros viajeros*, unos cuadernos que nacen en la escuela y van de casa en casa, para ir y volver cada vez a la escuela.

Cada pequeño, cada familia, completa las páginas de los libros viajeros con aquellas aportaciones del acervo de su entorno cultural y de su entorno familiar que están más próximos en las vivencias y que también están más o menos lejos en el tiempo y en la propia historia familiar.

Los libros viajeros son verdaderos tesoros que sirven así para conservar estas aportaciones únicas de las familias.



*Primera canción y explicación del juego
extraídas de la página del
libro viajero
de Cristian Ruano
Pérez.*

Canción

Luna lunera,
cascabelera,
rodando sola
sin compañera.
Luna lunilla,
cabezoncilla,
toda la noche
brilla que brilla.
Luna lunada,
semi-mojada,
por el arroyo
nada que nada.
Luna luneta,
corniveleta,
jugando al toro
por la Glorieta.

Juego

Se usa para acompañar juegos o dar turno o elegir quien juega.

Canción

Cascaramuza, el tapón de la alcuza.
¡Ah! sin reír, ¡ah! sin hablar (o llorar),
un pellizquico en el culo
y echar a volar...
Allá va mi gavilán
con cinco uñicas de gato
que si no me traes carne
la orejica te la arranco...
Conejico salabás,
conejicos a la vuelta,
ya está... (aquí el nombre del
niño/niña) sueltaaaaa.

Juego

Esto se canta poniendo al niño o la niña inclinados con la cabeza entre las piernas del adulto y se le dan palmaditas por detrás, el pellizquico en el culo y los dedos como garras de gato... y luego se le da la vuelta y se le empuja a correr.

*Segunda canción y explicación del juego
extraídas de la página del
libro viajero
de María Jesús Rodríguez
Pardo.*



**Presentación a la prensa del
Manifiesto contra la Ley de Calidad,
en Madrid**

Una Ley de Calidad para todos

En educación infantil lo que más nos preocupa del proyecto de Ley de Calidad es lo que no está y esta ausencia nos dice mucho de sus intenciones y filosofía.

¿EL NIÑO PEQUEÑO, DÓNDE ESTÁ?

Porque no lo encontramos, nos lo han apartado de educación.

Cuando comenzamos un curso y tenemos delante un grupo de niños pequeños lo primero que buscamos es conseguir una relación afectiva, un apego mutuo, para ello tenemos que conocerle, saber cómo es él o ella, quiénes son sus padres, qué cosas nos cuentan, qué ha vivido hasta ahora, en qué momento está de su desarrollo.

Nuestra tarea educativa es descubrir lo que necesita este niño o niña para crecer y relacionarse, para conocerse y estar satisfecho consigo mismo y con sus conquistas, con los otros y con el mundo que le rodea. Intentamos

responder a sus derechos, darle lo que le corresponde por el mero hecho de ser niño o niña, una educación a la que tenemos derecho todos desde que nacemos.

Llevamos ya muchos años aprendiendo cómo es un niño. Primero en la universidad y luego mirando al niño en nuestra práctica y haciendo reflexiones en solitario y con otros compañeros. Después le organizamos el ambiente de la escuela para acompañarle de la mejor manera en ese descubrimiento de sí mismo, de los otros y del mundo.

No hay ya quien dude de que las experiencias de los seis primeros años de vida son la base del desarrollo de la personalidad. Y nuestra responsabilidad es tremenda, no podemos quedarnos quietos.

Los niños y niñas en estas edades tienen que conocer su cuerpo, las necesidades que tienen, cómo satisfacerlas, conseguir cierto grado de autonomía, tienen que aprender a moverse, a gatear, a andar, a correr, a saltar.



Tienen que aprender a comunicarse, a hablar, a relacionarse, a sentir, expresar y comprender emociones.

Tienen que aprender a quererse como son y estar satisfechos de sus conquistas.

Tienen que aprender a través de ese ambiente que le ofrecemos los adultos, padres y educadores. Un ambiente que tiene que ser cálido, cercano, rico en estímulos, repleto de ternura, de escucha y de respuesta.

Y tienen que aprender a comunicarse.

Tienen que aprender a descubrir y actuar sobre todas las cosas que les rodean, a cuidarse y cuidar el medio que tienen, a sus amigos, sus juguetes, a los animales...

Cada niño tiene que aprender que los otros niños y niñas son muy parecidos a él y también diferentes,

que necesitan y les gustan las mismas cosas.

Tantas capacidades para desarrollar desde que nacen...

Y nosotros, educadores, madres y padres nos necesitamos para conocerlos, y saber darles estas cosas, para compartir cada uno desde su función este arte que es educar.

Nosotros necesitamos a más profesionales del mundo de la educación y de la psicología para enriquecer nuestra profesión y seguir aprendiendo.

Todas estas necesidades tienen que recogerse en un espejo, ese espejo no es otra cosa que el Sistema Educativo que debe explicitar esas necesidades en objetivos. En el que estábamos, había que profundizar y perfeccionarlo pero este Proyecto de Ley lo quiere romper.



Y ahora qué nos dicen, qué respuesta educativa a estos derechos y necesidades de los niños de 0 a 6 años les ofrece este Proyecto de ley.

Que el ciclo de 0 a 3 años se organizará según las necesidades de las familias.

¿Y EL NIÑO?

Que el ciclo de 3 a 6 años es para aprender a leer, a escribir, a contar y sumar, a hablar en otro idioma. ¿Y la globalidad de la personita de estas edades y sus intereses, y su cuerpo, sus emociones, y la relación con sus iguales y su mundo?

Que hay un presupuesto para subvenciones para la escolarización de los niños pequeños

PERO... ¿DÓNDE? ¿EN QUÉ CENTROS? Y LOS MÍNIMOS DE CALIDAD ESTABLECIDOS QUE TENÍAMOS ¿DÓNDE QUEDAN?

Parece que sólo les interesan los números de plazas, de costes... ¿Quién va a exigir un nivel de calidad para todos, qué fines buscan? ¿Solucinar el problema de las familias trabajadoras? Eso está bien, pero..., ¿y el niño? ¿Y sus afectos y emociones, sus espacios, sus horarios, sus materiales, sus ritmos...? ¿Están pensando en el niño?

No se han enterado o no quieren enterarse de lo que ya hemos conseguido y están destruyéndolo.

Tendrían que visitar primero las escuelas infantiles y casas de niños públicas para aprender a escuchar, a consultar, a consensuar y luego decidir.

NO PODEMOS CALLARNOS,
NOS TIENEN QUE ESCUCHAR

Los niños necesitan que la Administración educativa les dé una

respuesta a sus necesidades y derechos y reconozca que la Educación Infantil desde 0 a 6 años es la primera etapa del Sistema educativo.

Los niños y niñas necesitan más escuelas infantiles y casas de niños en la Red Pública.

Los niños y niñas necesitan unos colegios con suficientes recursos humanos y materiales para que el ambiente y la organización dé respuesta a sus necesidades.

Los niños y niñas necesitan que sus educadores tengan una buena y permanente formación.

Los niños y niñas necesitan que sus padres participen en las escuelas.

Y por último necesitan que la Administración educativa sea el garante de sus derechos.

Y TODO ESTO ES LO QUE ESTAMOS EXIGIENDO, PORQUE,

NOSOTROS, EDUCADORES, SÍ QUE TENEMOS LA PALABRA QUE NOS ENSEÑAN LOS NIÑOS.

Michi Garzón

*Presentación a la prensa del
Manifiesto contra la Ley de Calidad.
Madrid, 19-9-2002*

**ccoo se opone a la creación
de guarderías laborales,
en Cataluña**

El secretario general de CCOO de Cataluña considera una barbaridad la propuesta de la consejera de Enseñanza de propiciar la creación de guarderías dentro de las empresas. Poner en manos de las empresas y sus políticas laborales el derecho de los niños a disponer de una plaza de escuela infantil tendría graves efectos de segregación laboral y social.

Concedidos el XXII Premio Rosa Sensat de Pedagogía y I Galardón de la Asociación de Maestros Rosa Sensat



El pasado 22 de noviembre fue concedido el XXII Premio Rosa Sensat de Pedagogía, convocado por la Asociación de Maestros Rosa Sensat, el Ministerio de Educación y Cultura, la Generalitat de Catalunya, el Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, Edicions 62 y la Editorial Octaedro.

El jurado decidió otorgar el Premio Rosa Sensat de Pedagogía 2002 a la obra: *Aprendre ciències tot aprenent*

a escriure ciència (Aprender ciencias aprendiendo a escribir ciencia), de Neus Sanmartí, coordinadora, Miquel Calvet, Enric Custodio, Josep Lluís Estanya, Roser Franco, M.^a Pilar García, Mercè Izquierdo, Conxita Màrquez, Begonya Oliveras, Núria Ribas, Montserrat Roca, Anna Sardà, Núria Solsona y Antònia Via.

Juntamente con la ganadora, quedaron finalistas las obras: *Los mejores años. Peripezia vital y profesional de un*

profesor de BUP en la experimentación de la Reforma, de Juan Sánchez-Enciso, y *L'aprenentatge significatiu i la seva aplicació exemplificada a la Història de Catalunya* (El aprendizaje significativo y su aplicación ejemplificada en la Historia de Cataluña), de Dolors Freixenet.

A lo largo de 22 años la Asociación de Maestros Rosa Sensat ha reconocido, con el Premio de Pedagogía, el trabajo que maestros y otros profesionales de la educación realizan en favor de la escuela y la educación de los niños y los jóvenes. Este año, además, ha decidido, por primera vez, ir un poco más lejos y hacer público el reconocimiento al trabajo que desde de otros ámbitos profesionales y sociales contribuye a hacer visibles los valores positivos de la educación. Así, la Junta Rectora de la Asociación ha concedido el Galardón Rosa Sensat 2002 al artista gráfico: Francesc Vila Rufas, CESC, por su trayectoria artística en favor de los niños y de los jóvenes y al servicio de la educación y la escuela pública, y, asimismo, al equipo de Nuevos Formatos de Televisión de Catalunya, TV3, en reconocimiento a la profesionalidad y sensibilidad que han demostrado en el capítulo «Lurdes y Berta: Amor de madre», de la serie Amores.

Una tarjeta para decir Feliz Año desde, Caracas, Venezuela

De entre las felicitaciones de Navidad y Año Nuevo, quisiéramos destacar una del Centro de Documentación de la Escuela de Educación UCV de Caracas, Venezuela.

El texto de la tarjeta de felicitación comienza así:

«En este año que cierra, vayan nuestros deseos de buena voluntad a todos los miembros de ésta, nuestra Comunidad de la Escuela de Educación.

Alzamos nuestras voces del mundo, fuentes de enriquecimiento en experiencias, títulos, proyectos de desconocidos escritores que se hermanan cuando nuestras Revistas cruzan las fronteras geográficas.»

La imagen que acompaña la tarjeta reproduce la talla en madera titulada «Maestra», obra del tallista popular Agustín Montilla, de Burbusay, Trujillo, Venezuela.



Jornadas sobre la escuela infantil 0-3, en el País Vasco

Los días 22 y 23 de noviembre tuvieron lugar, en Arrasate, Mondragón (Gipúzkoa), las jornadas «La escuela infantil de 0-3 años a la luz del conocimiento científico: cuestiones, retos y propuestas», organizadas por la HUHEZI de la Universidad de Mondragón. Su objetivo fue reflexionar sobre los efectos que la permanencia de las niñas y niños de 0 a 3 años en la escuela infantil puede tener en el desarrollo afectivo-emocional y cognitivo. Las ideas principales versaron sobre la necesidad de ofrecer a la pequeña infancia respuestas sensibles y adecuadas a sus necesidades afectivas e iniciativas de interacción, por los y las educadoras de la escuela infantil.

La reflexión fue conducida, principalmente, por la profesora Karin Grossman (Universidad de Regensburg, Alemania) y por el profesor Marinus van Ijzendoon (Universidad de Leyden, Holanda). Sus ponencias versaron sobre el cuidado parental y el cuidado institucional, la escuela infantil y el desarrollo socio-emocional de los menores de tres años, y sobre los criterios de calidad de la escuela infantil. El profesor Rafael Cristobal (HUHEZI, Universidad de Mondragón) introdujo

los temas tratando sobre la teoría del apego, su origen y su relación con otras disciplinas científicas. Además, se contó con la presencia de: Lontxo Oiartzabal (Presidente del Consejo Escolar de Euskadi), con la conferencia «Estado actual de las Escuelas Infantiles en la Comunidad Autónoma Vasca», que informó sobre las aportaciones realizadas por el Consejo Escolar de Euskadi al borrador del decreto de implantación del ciclo 0-3 años, que próximamente será publicado, y explicó las principales características del mismo; Alexander Barandiaran (HUHEZI) y Rosa Elizburu (Arizmendi Ikastola), que dieron a conocer el proyecto de investigación-acción Hazitegi, emprendido por ambas instituciones en el curso 2001-2002, con el objeto de articular un modelo de Escuela Infantil de 0 a 3 años adaptado a las necesidades infantiles, incorporando las condiciones para que la pequeña infancia pueda construir un apego seguro con sus familiares y con las personas educadoras en la escuela; Andoni Barreña e Iñaki García (HUHEZI), que informaron sobre el «Inventario del desarrollo de la comunicación en niños de 8 a 30 meses» que está llevando a cabo la Universidad de Mondragón, junto con las Universidades del País Vasco, de Salamanca, de Navarra (U. Pública) y Seaska. El proyecto consiste en la adaptación

al euskera del instrumento en inglés *Communicative Development Inventaris* de la Fundación MacArtur, con el cual se pretende medir, a través de la información aportada por los padres y madres, la evolución del lenguaje en las primeras edades, cuyos resultados pretenden publicar al finalizar el año 2004.

Las jornadas han aportado información sumamente interesante para la reflexión sobre los criterios de calidad que debe reunir una escuela infantil de 0 a 3 años. Estas aportaciones se revelan particularmente valiosas en el momento actual, en el cual está a punto de regularse la implantación y desarrollo de este ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma Vasca. Los factores de calidad de la escuela infantil, de ninguna manera pueden centrarse exclusivamente en el apoyo asistencial a las familias, sino que, junto a esto, habrá que dirigir todos los esfuerzos a proveer a los centros de suficientes recursos materiales y humanos, con la calidad adecuada para propiciar el desarrollo armonioso de las criaturas en colaboración con las familias.

Pilar Hernández

Nuestra portada



Sara, de dos años, de la Escuela Pública Los Sauces, de Barañáin, Navarra, aparece en esta foto fascinada en el parque, en íntima interacción con el tronco de un árbol recién cortado. Durante un instante —que la atenta sensibilidad educativa de la mirada de su maestra ha sabido registrar y documentar, para destacar así la relevancia de una intensa vivencia personal—, el diálogo con sus compañeros ha sido sustituido por el diálogo con el entorno, con la naturaleza, con la madera, la cual, como materia natural desnuda y compleja, se descubre ante sus ojos y le invita a experimentar y descubrir a su vez.

NOVEDAD



Las ideas de Emmi Pikler
y el Instituto Pikler de Budapest
en 4 libros sencillos y útiles para las familias

A. M. Rosa Sensat. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
Tel. 934 817 373 FAX: 933 017 550
Correo electrónico: redaccion@revistainfancia.org



libros al alcance de los niños

Tony BONNING
Poli el granjero
Zendrera Zariquiey, Barcelona,
1999.

J. BURNINGHAM
Las estaciones
Kókinos, Madrid, 1997.

Otro álbum impresionante, poético y hermoso de Burningham. Su tema, las estaciones: la primavera, el verano, el otoño y el invierno. El álbum nos ofrece una ocasión inmejorable para darnos cuenta de los cambios del paisaje natural. Libro didáctico, cuyo objetivo no es sólo mostrar o enseñar, sino también emocionar y sensibilizar. Para ello, el autor utiliza un texto sencillo, rítmico y elíptico, combinado con unas acuarelas preciosas, llenas de vida y sensibilidad. El libro, además, contiene cuatro póster grandes relacionados con cada una de las estaciones. Álbum hermoso de verdad. A partir de los 2 años

Cuento concatenado, circular y rítmico, de principio a fin, provisto de moraleja: "los niños y niñas a menudo pueden hacer mejor las cosas que las personas mayores". En efecto, eso lo veremos claramente reflejado en el personaje de la abeja, frente a los animales vaca o caballo. Destaca la tipografía del texto, que, además de su función estética, cumple eminentemente una función expresiva. Libro apropiado para leer en voz alta. Libro divertido que llegará directamente a los niños y niñas pequeños. A partir de 2 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Bambini, noviembre de 2002

«Il senso dell'educazione»

Aldo MASULLO

«Prossimità»

Francesco CAGGIO

«L'isola che non c'è»

Laura BETTI, Annalisa BONECHI, Paola NOCENTINI, Chiara TREFOLONI

«Un parco al nido»

Collettivo nido GIROTONDO

«Un viaggio in treno»

Bruna FELLER, Loredana MICHELLINI

Cuadernos de Pedagogía, núm. 318, noviembre de 2002

«Una grabadora, puente hacia las familias»

Cristóbal GÓMEZ

«Dos visiones de la educación y de la calidad»

Enrique Javier DÍEZ

Scuola Materna, diciembre de 2002

«Imitare, seguire, creare»

Annio PASINETTI, Angelo PENNACCHIO

«Gli animali. 'che cosa c'è dentro la mucca'»

Donata BUFFOLI, Annamaria GARDONI

Vita dell'infanzia, octubre de 2002

«Un censimento tutto nostro»

Anna Maria FUSCA

«Il gioco libero al nido»

Alessandra PERSICHETTI

«Ritagli di poesia»

Francesca BONETTI

«Una scuola per il cittadino del mondo»

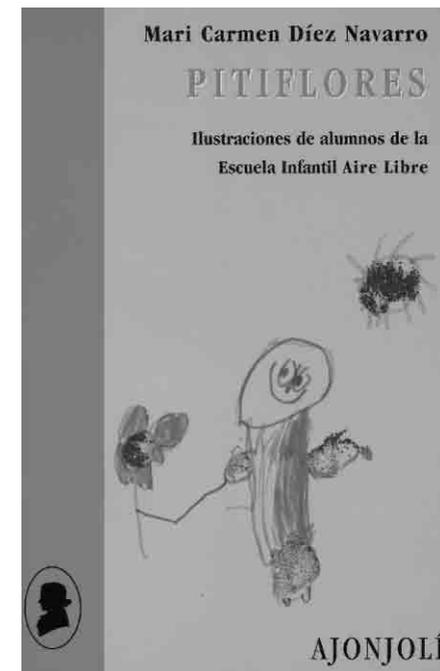
Guiseppe FRANZÈ

Teresa Duran
Leer antes de leerT. Duran: **Leer antes de leer**,
Madrid, Anaya, 2002

Este libro habla de libros para las edades de 0 a 6 años. Su autora, gran conocedora de la literatura infantil, analiza el periodo en el que los pequeños aún no descodifican el texto escrito, pero comienzan a familiarizarse con los libros, las imágenes, los signos, el lenguaje de sus padres contándoles un cuento. Además de describir los procesos por los que un pequeño se relaciona con los libros, este volumen incluye una selección bibliográfica en la que se reseñan los libros más interesantes publicados en los últimos años. Libros que, en ocasiones, ya han desaparecido de las librerías, pero que convendría buscar en bibliotecas o centros de lectura, porque son pequeñas joyas para el lector infantil.

M. C. Díez: **Pitiflores**, Madrid,
Ajonjolí-Hiperión, 2002.

Un nuevo libro de poemas de Mari Carmen Díez, con ilustraciones de niños y niñas de cuatro y cinco años de la Escuela Infantil «Aire Libre», de Alicante. Como nos advierte la autora, el nombre *Pitiflores* lo hereda de Federico García Lorca, y trae consigo connotaciones de música, alegría y belleza. Poemas cortos en cuanto a su tamaño y sencillos en su estructura, pero largos a la hora de disfrutar con su lectura sugerente, cargada de simbolismo, de sinestesia, de emoción, de juego y de humor.



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 2003 (IVA incluido):

España: 36,35 euros

Europa: 44,70 euros

Resto del mundo: 47 euros / 47 dólares

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

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

Dirección: Irene Balaguer, Mercedes Blasi
Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste
Secretaria: Mònica García

Consejo de Redacción: Victoria Abril, Adoración de la Fuente, Izaskun Madariaga, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Lola Martínez, Pilar Martínez, M.^a Lucía Pellejero, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Rosa Securun, Gloria Domínguez

Consejos Autonómicos:

Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, M.^a del Mar Calderón, Antonio Fernández, Juan P. Martínez, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez, Mercedes Toro

Aragón: Gloria Menal, Manuel Vergara
Asturias: Marta M.^a Álvarez, Jorge Antuña, M.^a José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, David Oterino, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado

Canarias: Hilda Armas, Milagros Leal, Lola Martínez, Elena Marrero, Yolanda Melián, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana

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

Castilla-León: J. Lino Barrio, Gloria Domínguez

Euskadi: Nerea Alzola, Blanca Guerrero, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga

Extremadura: Piedad Carpintero, M.^a Paz Pellisa

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

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.

Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, María Mallol, Sol Martín, Lutgarda Reig

Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única

Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Isabel Ciganda, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.^a Lucía Pellejero

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Foto de cubierta: Camino Jusué

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: Octaedro. Bailén, 5. 08010 Barcelona. Tel.: 93 246 40 02 Fax: 93 231 18 68

P.V.P.: 6,25 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