

educar de 0 a 6 años

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

**in-fan-cia**

*educar de 0 a 6 años*

2003

**81**

SEPTIEMBRE  
OCTUBRE



# Proponemos que NO

Un proceder tan impositivo y tan ignorante como el que ha demostrado el Ministerio de Educación durante todo el proceso legislativo y que muestran el contenido de la LOCE y su desarrollo, obligan a decir que no.

No, a la exclusión de los niños de 0 a 3 años del sistema educativo, con todo cuanto eso significa de renuncia a la calidad, al no valorar la formación como un elemento clave, al hacer un planteamiento insignificante de los espacios de vida de los niños, al considerar que hacer compatibles las responsabilidades familiares y laborales es una cuestión exclusiva de estas edades y una excusa para destruir la calidad construida. No, a las políticas que promueven y facilitan las «guarderías de empresa» o «madres de día» u

otras falsas modernidades que conducen al pasado más oscuro de nuestra historia.

No, a la prematura exigencia curricular de los niños de 3 a 6 años, una exigencia que les roba la infancia con todo su potencial de curiosidad hacia el descubrimiento del mundo, de necesidad de goce, de experimentación, de descubrimiento de las relaciones entre las personas y las cosas, de interrogación libre sobre los fenómenos naturales y sociales; no, a la exigencia curricular que no da espacios y tiempo para la actividad más potente y propia de la infancia, el juego.

No, a la religión en la escuela, por dos razones básicas: la primera porque la propuesta de hacer religión en la escuela comporta separar los niños, y la escuela ha de favorecer y promover la convivencia; la segunda porque consideramos que en la escuela no hay que hacer adoctrinamiento de

ningún tipo de creencia, en la escuela se ha de aprender a respetar todas las creencias.

No, a todo aquello que signifique un retroceso de las conquistas pedagógicas y sociales del siglo XX y que son una desconsideración hacia la infancia y sus derechos, entre ellos el de ser reconocido y respetado como persona y su derecho a la educación desde el nacimiento.

Consecuentemente, este curso que ahora comienza proponemos que sea el curso de no claudicar, de no parar de trabajar para profundizar la nueva pedagogía de las primeras edades, una pedagogía optimista porque sabe que respetando el presente de cada niño se garantiza de la mejor manera posible su futuro, de no parar en la también necesaria coordinación de acciones en defensa de la educación de las primeras edades.

¡Buen trabajo para el nuevo curso!

|                                       |  |  |           |
|---------------------------------------|--|--|-----------|
| <b>Página abierta</b>                 | <b>La fiesta de la castaña</b>   | Conchi Ortega  | <b>2</b>  |
| <b>Educar de 0 a 6 años</b>           | <b>¿Cómo se aprende en la infancia a ser una buena persona?</b>                                | Concepción Medrano   | <b>4</b>  |
| <b>Escuela 0-3</b>                    | <b>Centros 0-3: educativos y no asistenciales</b>  | Alfredo Hoyuelos   | <b>10</b> |
| <b>Buenas ideas</b>                   | <b>Marioneta de papel</b>  | Beatriz Arregui  | <b>16</b> |
| <b>Escuela 3-6</b>                    | <b>Una visita a la Granja de José</b>  | M. <sup>a</sup> del Mar Calderón   | <b>17</b> |
| <b>Ayer en educación infantil</b>     | <b>Integración y escuelas infantiles:<br/>25 años de compromiso</b>                            | Juan Quesada   | <b>22</b> |
| <b>Actualidad de los clásicos</b>     | <b>Emmi Pikler y la educación de los más pequeños</b>  | Pepa Òdena   | <b>26</b> |
| <b>Infancia y sociedad</b>            | <b>Análisis del Real Decreto de la LOCE</b>  | Ángela Solano  | <b>31</b> |
| <b>Infancia y salud</b>               | <b>Resfriados: tos y fiebre</b>  | Òscar García   | <b>35</b> |
| <b>Poesía</b>                         | <b>Lo que sabía el Búho<br/>Poesía popular en las Escuelas de Verano, Castilla - La Mancha</b> | Taller de Poesía Infantil de Casas Ibáñez,<br>Fuentealbilla, Chinchilla y Albacete | <b>40</b> |
| <b>Informaciones</b>                  |  |  | <b>43</b> |
| <b>Libros al alcance de los niños</b> |  |  | <b>46</b> |
| <b>Ojeada a revistas</b>              |  |  | <b>47</b> |
| <b>Biblioteca</b>                     | <b>sumario</b>   |  | <b>47</b> |



# La fiesta de la castaña

**La preparación y la celebración de las fiestas populares en la escuela brindan una excelente ocasión para el trabajo en equipo, la colaboración con las familias, el protagonismo de las niñas y los niños, el gozo compartido de la vivencia educativa. He aquí un botón de muestra otoñal.**

La fiesta persigue:

- Reconocer y diferenciar el castaño y su fruto
- Participar de forma activa en la celebración de esta fiesta tradicional
- Valorar las fiestas tradicionales
- Conocer y apreciar el trabajo en equipo.

Y todo esto sin olvidar que estamos en otoño y existen algunos cambios ambientales que conocer.

El eje del trabajo será la *fiesta de la castaña*.

**Conchi Ortega**

Hablamos en la asamblea de la nueva actividad que nos ocuparía durante algunos días y que acabaría con una gran fiesta en honor a la castaña; la castaña es uno de los frutos del otoño. Todos las conocen, saben cómo son, dónde se compran y que han de hacer para comérselas, pero no saben que árbol da las castañas.

Nos preguntamos:

- ¿Qué árbol da las castañas?
- ¿Cómo es ese árbol?
- ¿Cómo nacen las castañas?
- ¿Dónde vive ese árbol?

A falta de respuestas, ya teníamos *tarea* para las familias.

Hablamos también de otros frutos del otoño, y les pedí que trajeran de sus casas frutos otoñales, para verlos, conocerlos y comérmolos.

Al día siguiente, traían respuestas de sus casas:

- Se llama *castaño*.
- Es un árbol muy grande con hojas largas y grandes.
- La castaña está dentro de una cosa que pincha.

Y entonces observamos erizos maduros, abiertos, marrones, con las castañas bien acopladas.

Con la información de casa y la recopilación del bosque fuimos descubriendo:

- Que hay un árbol llamado castaño, que existe desde hace muchos, muchos años y nos da las castañas.
- Sus hojas, que pegamos en un gran árbol sin hojas que teníamos pinchado en la pared.



- De dónde nace la castaña, y ¡cómo pincha el cascarón!
- Cómo es el castaño y dónde vive.
- Que es un árbol que pierde sus hojas, como otros muchos en otoño.

Al igual que al castaño, a los árboles del patio a los que se les caían las hojas en otoño, y recogimos un buen montón de las que había por el suelo.

Otro día, en una pequeña excursión por las cercanías, pudieron comprobar que ocurre lo mismo con otros muchos árboles, y recogimos otro montón de hojas.

Extendimos encima de las mesas todas las hojas que habíamos recogido. ¿Eran todas iguales? ¿Eran todas del mismo color? ¿Se parecía alguna a las del castaño?

Para verlas mejor, hicimos montones de hojas que fueran iguales en su forma, y las comparamos con las del castaño, que teníamos ya pegadas en nuestro árbol.

Poco a poco fueron descubriendo las diferencias entre ellas (forma color y textura) y diferenciándolas de las de nuestro castaño.

El punto final fue pegarlas por grupos en el árbol en blanco, que ya no estaba tan en blanco y nos quedó muy bonito.

Comparamos los frutos que habían traído y descubrimos que unos tienen una cáscara dura: las castañas, nueces, bellotas, avellanas... y otros muy blanda: caquis, chirimoyas, etc. También diferenciamos sus colores: la Castaña, de color marrón oscuro, igual que las bellotas; las nueces, de color marrón claro, etc.

Un padre nos escribió y dibujó el cuento de *Castaño y el Otoño*. Además aprendimos el poema:

*Castañita, castañita  
que en el fuego estás,  
salta, salta  
que te quemarás.  
Castañera, castañera  
que asando castañas estás,  
ten cuidado, ten cuidado  
o te quemarás.*

Y aprendimos qué vestidos llevamos en otoño, cómo se llaman los meses de esta estación y sus colores.

Ya sabíamos cómo era y de dónde nacía la castaña, ya podíamos empezar a preparar la fiesta:

- Elegir entre todos quiénes de nosotros serían las castañeras.
- Los demás nos tenían que comprar las castañas, iban a necesitar dinero, así que nos pusimos a fabricarlo entre todos: dibujaron círculos, los colorearon de amarillo y les pusimos un 1 en el centro; entre todos reunieron una buena cantidad de monedas.
- Con las revistas viejas fabricamos cucuruchos.
- Hicimos una visita a la cocina, y nuestras cocineras nos mostraron las castañas casi preparadas para ser asadas.

- ¡Y, por fin, llegó el día más esperado, el día de la fiesta!

Nuestro conserje fue el encargado de encender la lumbre. Con la colaboración inestimable de los niños y las niñas, que le ayudaron acercándole leña, con mucho cuidado de no quemarse.

Todos alrededor de la lumbre pudieron ver cómo las castañas se iban asando al tiempo que con energía recitaban la poesía aprendida. Nuestras castañeras, ataviadas como requería la ocasión, estaban situadas en sus puestos y conforme iban llegando las bandejas de castañas las iban echando en los cucuruchos y cobrando el importe correspondiente. Y, por último, los más avisados eligieron un buen sitio para tranquilamente saborear tan delicioso fruto otoñal que nos brinda nuestro amigo el castaño. Todos los niños y niñas disfrutaron en grande.

Al día siguiente, en la asamblea, comentamos cómo había salido la fiesta, cómo se lo habían pasado etc. Todos hablaban a la vez; por supuesto lo habían pasado muy bien, habían comido muchas castañas y las habían pelado ellos solos sin ayuda –y eso era muy importante.

Las fiestas nos unen, nos enriquecen y mantienen viva nuestra ilusión. ■

# ¿Cómo se aprende en la infancia a ser una buena persona?

## La comprensión del mundo social en la infancia

Uno de los logros más importantes de la infancia es llegar a comprender cómo funciona el mundo, en definitiva, conocer las reglas del juego. Además de la comprensión del mundo lógico-matemático y físico que posee sus propias reglas, las criaturas deben ir construyendo unos principios, en mi opinión, mucho más complejos, que hacen referencia al mundo social e interpersonal. No cabe duda de que todos los procesos implicados en el desarrollo del conocimiento del mundo físico, por ejemplo, la permanencia de los objetos, la gravedad, la rotación de la tierra, etc. son también fundamentales para el desarrollo del conocimiento social. Sin embargo, para poder comprender las diferencias que existen entre entender determinados fenómenos físicos y entender a las personas es fundamental considerar el papel que juega el afecto. Este ejerce una fuerza motivadora, que muchas veces se convierte también en una fuente de información. La información que proporcionan las personas puede ser utilizada como procedimiento de educación cívica.

**Las criaturas deben ir construyendo unos principios bien complejos que hacen referencia al mundo social e interpersonal, y llegar así a la comprensión humana. En este proceso, tanto la familia como la escuela pueden y deben favorecer el desarrollo de valores relacionados con lo que entendemos por ser «buena persona».**

## Concepción Medrano

Las reglas que intervienen en la comprensión del mundo social, son de dos tipos: propiamente morales y convencionales. Las morales, se refieren a las que afectan a las relaciones entre las personas, garantizan sus derechos así como su bienestar y establecen lo que es justo e injusto; por ejemplo, las conductas de rechazar a un niño porque no habla bien nuestro idioma, porque lleva gafas, es muy bajito y no sabe jugar a casi nada van en contra de reglas morales. Las reglas convencionales, ordenan y facilitan las relaciones entre las personas, organizan la vida diaria y garantizan también un cierto orden social; por ejemplo, pedir turnos de palabra para hablar, utilizar correctamente los cubiertos en la mesa, pedir las cosas «por favor» son reglas convencionales. Ambas comprenden una parte muy relevante del desarrollo infantil, siendo muy importante intervenir adecuadamente para que los niños y niñas las vayan conociendo y construyendo, es decir, aprendiendo. Ahora bien, me parece importante diferenciar entre reglas morales y convencionales desde una perspectiva educativa por la implicación que poseen en desarrollo infantil. ¿Acaso es igual de grave comer con los dedos que no jugar con una niña porque es gordita? La primera conducta es incorrecta, de mala educación y son muchos los padres y educadores que la reprenden y así debe de ser. Los niños tienen que conocer las convenciones de su contexto porque facilitan enormemente la vida diaria, ahorran mucho tiempo y energía e incluso en muchas ocasiones reflejan el respeto hacia otras personas.

Sin embargo, es preciso recordar que las convenciones son arbitrarias cambian de un contexto a otro, lo que en mi familia está bien en otra puede ser mal interpretado.

En una cultura es correcto «eructar» como signo de agradecimiento y en otra es una conducta muy incorrecta. Es decir, cuando intervenimos durante la infancia para que nuestros niños aprendan el mundo social debemos ser conscientes de que la transmisión de las reglas convencionales, aún siendo muy importantes, no constituyen en sí mismas parte de la comprensión y aprendizaje de los principios morales básicos, que son en definitiva los que facilitan y garantizan ser y actuar como una buena persona. Mientras que las convenciones son arbitrarias y cambian, las reglas o principios morales reflejan unos derechos humanos básicos universales que entienden a la persona como un fin en sí misma. Esto supone que lo que es injusto en un contexto, también lo es en otro. De manera que rechazar a alguien por alguna característica de su aspecto físico es injusto siempre y en cualquier cultura o país, mientras que no mantener «las formas» en la mesa, es una conducta que dependiendo del contexto puede no ser tan incorrecta. Si preguntamos a una criatura de educación infantil si es peor tirar papeles al suelo que empujar a un compañero para quitarle el columpio, la mayoría de los niños nos responden que la segunda conducta es más incorrecta. Si insistimos para conocer su razonamiento e indagamos

**“Las reglas morales, afectan a las relaciones entre las personas, garantizan sus derechos y su bienestar y establecen lo que es justo e injusto. Las convencionales, ordenan y facilitan las relaciones entre las personas, organizan la vida diaria y garantizan también un cierto orden social.”**

en el porqué, nos argumentan lo siguiente: «porque hace más daño, porque a mí no me gustaría que me lo hicieran, porque se puede enfadar, etcétera.».

Este tipo de respuestas nos indican la capacidad de los niños pequeños para diferenciar la trasgresión de una norma necesaria para una mejor convivencia y la trasgresión de un principio que afecta a las relaciones entre las personas.

De alguna manera se podría decir que desde muy pequeño el niño posee una competencia moral intuitiva que muchas veces se ha infravalorado, incluso desde la perspectiva piagetiana, al no diferenciar entre lo que la criatura «cuenta» y lo que en realidad «comprende». Es decir, tal y como se comprueba en algunos trabajos, durante la infancia e independientemente del entorno cultural y familiar, los niños y niñas comprenden que las conductas que hacen daño a otras personas son en sí mismas malas (Díaz- Aguado y Medrano, 1995).

Sin embargo, antes de intentar explicar cómo y cuándo los niños aprenden a ser buenas personas, nos deberíamos preguntar si merece la pena ser buena persona o si quizá nos interesa más promover habilidades de otro tipo. Tal y como explica Adela Cortina, el hecho de que los niños obtengan buenas calificaciones en matemáticas y otras materias técnicas continúa siendo lo más importante, relegando todos los aspectos relacionados con el desarrollo social a un segundo plano.

---

**“Los niños y niñas comprenden que las conductas que hacen daño a otras personas son en sí mismas malas.”**

---

Si educamos a personas que únicamente dominan las habilidades técnicas, corremos el riesgo de que puedan ser dominados por cualquiera que les someta a una ideología fuerte; dicho de otra forma, de que no desarrollen su autonomía personal ni sean capaces de reflexionar acerca de su vida personal o incluso del significado y sentido de la existencia.

Ahora bien, si entendemos la educación como la transmisión y la participación activa en aquellas cosas en las que creemos, es fundamental vivir de acuerdo a lo que declaramos como importante y saber, tal y como explica Hanna Arendt, en qué consiste exactamente aquello que consideramos relevante transmitir a las generaciones más jóvenes.

Gracias al legado de Jean Piaget, sabemos que el desarrollo infantil pasa por dos etapas: la moral heterónoma y la moral autónoma o de principios. La moral, para este autor depende del tipo de relación social que la persona mantiene con otros. La moral heterónoma se basa en la obediencia y la autónoma en la igualdad, para alcanzar ésta última son necesarias las relaciones con los iguales. Una de las principales características de la heteronomía es el realismo moral, que surge al no diferenciar los aspectos psíquicos de los físicos en una determinada situación. Este hecho explica que los niños pequeños tengan dificultades para apreciar las intenciones de una conducta y se fijen únicamente en las consecuencias materiales de una acción. En este sentido, me parece necesario que la educación no fomente la heteronomía propia de las primeras etapas e intervenga para poder desarrollar a través de distintas estrategias la autonomía necesaria para vivir de acuerdo a unos principios universales básicos. Sobre todo, teniendo en cuenta que a pesar de la validez de la explicación piagetiana, esta teoría ha infravalorado las capacidades de razonamiento moral de los niños más pequeños. En algunas ocasiones he comprobado que los propios adultos, sin ser muy conscientes de ello, con nuestras actitudes o prácticas educativas reforzamos

dicha heteronomía. Puede ser el caso por ejemplo, de un padre que castiga a su hijo de cinco años sin ver los dibujos animados cuando accidentalmente el niño ha estropeado un magnetófono recién comprado al intentar introducir un cassette que le habían regalado. En la conducta del niño, no existe mala intención, pero si existe un daño material. El mismo niño, otro día con muy mala intención y para hacer daño a su hermano pequeño le destroza un juguete que no valía materialmente nada y su conducta se ignora, es decir no es castigada. En este caso, se refuerza la heteronomía del niño, dado que se le deja de castigar porque no ha habido pérdida material, a pesar de su mala intención. Este tipo de conductas no favorecen la autonomía, más bien los niños aprenden que lo que los adultos valoramos es la materialidad frente a la intencionalidad.

**¿Cómo podemos intervenir en la infancia para desarrollar mayores cotas de autonomía? ¿Son los castigos necesarios?**

Desde mi punto de vista, si deseamos fomentar la autonomía es importante que nuestras prácticas educativas estén basadas en la estimulación de la argumentación, sobre todo, en lo que se refiere a la trasgresión de principios morales.

Como se ha dicho anteriormente, en ocasiones, somos los propios adultos los que incidimos o castigamos con más frecuencia el no cumplimiento de una norma convencional que aquellas conductas que afectan directamente a otras personas. Normalmente esto ocurre o se justifica en base a la necesidad de mantener el orden y la disciplina, bien sea en el hogar o en la propia escuela. Parto del convencimiento de que las normas son absolutamente necesarias para nuestra convivencia, ahora bien, si en nuestras sanciones no tenemos en cuenta los aspectos que

---

**“Ha de existir una relación lógica entre el castigo que utilizamos y la conducta que deseamos que desaparezca.”**

---

afectan a las relaciones interpersonales o al ámbito propiamente moral, en lugar de fomentar aquellas actitudes y conductas que definen a una «buena persona», autónoma y justa, podemos estimular un tipo de actitudes más calculadoras que están más relacionadas con la aprobación externa que con la construcción de valores morales.

Si nos proponemos que las criaturas desde la infancia se sientan seguras en sus relaciones con los adultos, profesores y padres, a la vez que ir logrando mayores cotas de autonomía, es importante emplear estrategias inductivas para la comprensión y aprendizaje de valores. La inducción consiste básicamente en la explicación a los niños de las consecuencias negativas de nuestras conductas, con especial hincapié en el daño a terceras personas. En este sentido, siempre que los castigos sean por reciprocidad, es decir, tengan relación con la falta cometida, soy partidaria de su utilización porque pueden contribuir no sólo a «poner límites» a las conductas inadecuadas de las criaturas, sino a favorecer el desarrollo de la autonomía moral.

Por el contrario, si los castigos son expiatorios, no tiene ninguna relación con la falta cometida, aún siendo muy prácticos para la extinción de una conducta no deseada, por ejemplo, dejar sin recreo a una niña que ha quitado los cromos a otra, pienso que no contribuyen a la verdadera construcción del valor. En el último ejemplo, si queremos trabajar el respeto a las cosas de los demás, debemos hablar sobre ello o, incluso, potenciar que la persona que «quita cosas» atraviese ella misma esa experiencia, para poder realizar un aprendizaje más vivencial.

No se trata en ningún caso de «ojo por ojo y diente por diente», esto no tendría sentido, sino de que exista una relación lógica entre el castigo que utilizamos y la conducta que deseamos que desaparezca.

Cuando utilizamos castigos que no poseen una relación lógica con la conducta inadecuada, basados sobre todo, en nuestra autoridad y

muchas veces arbitrarios, los niños pueden incluso volverse calculadores y valorar si les merece la pena transgredir, por si no les pillan, dado que el castigo impuesto no es tan grave. Este es el caso de un niño que sabe que su padre no le dará la paga si miente. El niño en cuestión se arriesga a mentir porque ya obtendrá la paga de su abuela. La mentira destruye la confianza mutua, es necesario que las niñas y los niños lo aprendan desde pequeños, este aprendizaje es lento si utilizamos castigos por reciprocidad, a veces no vemos los resultados a corto plazo, pero a largo plazo aprende que «es un lío mentir» porque nadie se puede fiar de nadie, independientemente de que te dejen sin paga o te «pillen».

Algunos otros castigos por reciprocidad, además de la explicación de las consecuencias negativas de nuestros actos, pueden ser:

- La exclusión o distanciamiento puntual del niño de un grupo de juego o trabajo. Este tipo de castigos lo utilizan los propios niños entre sí y da muy buenos resultados. Si eres un mandón o mandona y haces trampas para ganar, entonces, no puedes jugar con nosotros. En estos contextos es cuando verdaderamente aprenden, a través de los iguales, las reglas del juego, o, en términos más complejos, cómo funciona el mundo.
- No dejar utilizar aquello que no se ha usado adecuadamente o no se ha respetado: material común del aula o cosas que se intercambian entre los propios niños.
- Estimular a reemplazar o restituir el daño causado. En algunas ocasiones puede ser recoger, limpiar o, incluso, pagar o comprar lo que se ha roto. Si hay que comprar algo nuevo, es importante que el propio niño se responsabilice de alguna manera, por supuesto dependiendo de la situación y de su edad.



---

**“Las personas aprendemos los valores, no sólo a través de lo que nos dicen que es «bueno» o malo», sino sobre todo al observar las conductas de los demás.”**

---

- Por último, en muchas ocasiones la simple censura, sin necesidad de ningún castigo, puede ser una estrategia inductiva muy adecuada. Las niñas y los niños son muy sensibles a los tonos y los lenguajes no verbales que suelen acompañar a las reprimendas de los adultos ante actuaciones incorrectas.

Estos últimos castigos que acabamos de señalar, en ningún caso deben suponer un listado prescriptivo en nuestra relación con los niños, sino más bien hay que entenderlos como estrategias que nos pueden ayudar a no ejercer la autoridad de forma arbitraria.

**La coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos: el adulto como modelo.**

A pesar de que no soy partidaria de la educación del carácter, enfoque predominante en la enseñanza cívica americana en la última década, en cuanto que supone «dar lecciones» de moral desde los primeros años, sí me parece necesario reflexionar acerca de la importancia del aprendizaje a través de los modelos, así como a través de las narraciones de cuentos.

Las personas en general y los niños en particular aprendemos los valores, no sólo a través de lo que nos dicen que es «bueno» o malo», sino sobre todo al observar las conductas de los demás. En este sentido la capacidad de imitación durante la infancia favorece enormemente este proceso. En muchas ocasiones hemos podido comprobar cómo criaturas de cinco años a las que se les trata de explicar y de enseñar, por ejemplo, que uno no puede comprar todo lo que le apetece, dicen a los adultos: «y tú ¿por qué te compras tanta ropa si ya tienes mucha?» o cuando les pedimos que no griten y pidan las cosas con educación y ellos nos responden: «y tú ¿por qué me estás chillando siempre aunque

me porte bien?». Estos ejemplos son anecdóticos y quizás un poco extremos, pero nos deben hacer pensar sobre la importancia que posee en la educación moral la coherencia entre «lo que proclamamos» que es importante y «lo que hacemos». No se pueden enseñar aquellos valores que no se poseen. Durante la infancia y más allá de ella también, aprendemos «lo que vivimos» tanto en la familia como en los entornos educativos y este aprendizaje se realiza en términos de valores. Por esta razón, es tan importante cuando se comienza a trabajar de una manera global en las instituciones educativas conocer dónde se encuentran los educadores respecto a sus propios valores y no sólo trabajar los valores del alumnado (Elexpuru y Medrano, 2002).

Los adultos que interactuamos con los niños somos un modelo constante del que aprenden. La práctica pedagógica nos enseña la gran importancia que posee no sólo nuestra coherencia personal sino nuestro propio estilo de relación y de vida. No podemos separar nuestros comportamientos y

---

**“Las personas adultas que interactuamos con los niños y niñas somos un modelo constante del que aprenden. La práctica pedagógica nos enseña la gran importancia que posee no sólo nuestra coherencia personal, sino nuestro propio estilo de relación y de vida.”**

---

la enseñanza de aquellos valores que queremos transmitir. Los educadores y padres actuamos como modelos y nuestros propios valores tienen una gran influencia sobre los valores de las generaciones más jóvenes.

Quiero señalar también que las narraciones de cuentos pueden ser una estrategia muy adecuada para que los más pequeños se identifiquen con «buenos modelos». A través de ellos aprenden la bondad, la amistad, el respeto a las diferencias, el perdón, etc., dado que pueden activar emociones tales como la empatía, y, asimismo, favorecer el aprendizaje y construcción de aquellos valores en los que queramos intencionalmente educar.

La propia televisión educativa, por ejemplo el programa Barrio Sésamo, cuando incluye contenidos cívicos y mensajes prosociales, está demostrando que incrementa las conductas moralmente deseables en la infancia.

Es decir, los medios de comunicación bien seleccionados y utilizados también pueden constituirse en modelos que promuevan conductas loables.

**“La cuestión se trata de favorecer el paso de regímenes por una autoridad externa a nosotros, hacia la búsqueda de una autoridad interna que permita una actitud comprometida con nosotros mismos, así como con las instituciones donde nos desarrollamos.”**

En síntesis, tanto la familia como la escuela pueden y deben favorecer el desarrollo de valores relacionados con lo que entendemos por ser «buena persona». Personas autónomas, no conformistas, preocupadas más por el desarrollo de valores que afectan a las relaciones interpersonales y principios morales, que por la aceptación externa y el cumplimiento calculado de las normas. En definitiva, se trata de favorecer el paso de regímenes por una autoridad externa a nosotros, hacia la búsqueda de una autoridad interna que permita una actitud comprometida con nosotros mismos, así como con las instituciones donde nos desarrollamos.

Esta enseñanza no es algo individual o personal, ni exclusivo de unos determinados contextos culturales. Ni tampoco se puede transmitir únicamente a través de la palabra o del adoctrinamiento, sino que es necesario considerar la imposibilidad de educar en unos valores que uno mismo no tiene construidos. ■

#### Referencias bibliográficas

- ARENDRT, H. (1996): *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- CORTINA, A. (1994): *La ética de la sociedad civil*, Madrid: Alauda.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. y MEDRANO, C. (1995): *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*, Bilbao: Mensajero.
- ELEXPURU, I. y MEDRANO, C. (2002) (dirs.): *Desarrollo de los valores en las Instituciones Educativas*. Bilbao: CIDE e ICE de Deusto.
- PIAGET, J. (1977): *El criterio moral en el niño*, Barcelona: Fontanella. (Original publicado en 1932. París: Alcan)

# Centros 0-3: educativos y no asistenciales

**Este artículo pone en evidencia y argumenta con rigor la incompatibilidad de ese binomio imposible «educativo-asistencial», tan en boga últimamente, en las palabras y las acciones políticas representativas de una falta de compromiso con el derecho de la infancia a la educación.**

**Alfredo Hoyuelos**

Durante los primeros años de vida se establecen las bases de la personalidad, de la inteligencia, de las emociones y de las actitudes sociales de los seres humanos. Es, en este momento de la vida, cuando se configuran la mayoría de las células cerebrales y de las conexiones neuronales. Para que este acontecimiento se consolide son necesarias una alimentación y una salud adecuada. Pero no sólo eso, diversas investigaciones de gran prestigio han desvelado cómo, también, es importante que los niños y niñas dispongan –desde el nacimiento– de un tipo de interacción social y un ambiente adecuado y competente de aprendizaje que les ayude a desarrollar las enormes potencialidades con las que llegan al mundo.

de con juguetes y de una buena nutrición– muestran un mejor desarrollo de las funciones del cerebro a la edad de 15 años. Otro importante estudio desarrollado en Estados Unidos –publicado en 1998– desvela cómo niños y niñas pequeños provenientes de un barrio de bajos ingresos, que recibió una educación adecuada desde las primeras edades consiguió –a los 27 años de edad– un nivel de escolarización significativamente superior, salarios más altos y una menor dependencia de los servicios sociales, que los jóvenes que no habían tenido la oportunidad de acudir a centros educativos durante los primeros años.

Como afirma José Rivero, aquellos niños que disfrutaron de una interacción estimulante con otros –además

El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (popularmente conocido como «el informe Delors») subraya la importancia de la educación de la primera infancia, afirmando que «se ha podido comprobar que los niños a los que se imparte una educación destinada especialmente a la primera infancia están más favorablemente dispuestos hacia la escuela y es menos probable que la abandonen prematuramente que los que no han tenido esa posibilidad».

Otros trabajos realizados en nueve países demuestran que una nutrición adecuada, una buena salud, el amor, el afecto y el cuidado corporal son importantes, pero absolutamente insuficientes para un desarrollo adecuado del ser humano. Hace falta algo más. Ese algo más es la educación.



Iñaki García

La educación supone la sabiduría de conducir fuera, de manera equilibrada y sin falsas precocidades, las capacidades de los niños y niñas desde el nacimiento. Riquezas que, cada vez más, sorprenden a educadores, psicólogos, pedagogos e investigadores. Por lo tanto, es una prioridad que los países y las comunidades locales piensen en proyectos de educación que aseguren el futuro de todas estas potencialidades de las que hablamos.

Pero hay que tener en cuenta que la educación se opone, por naturaleza y función, a la *asistencialidad* (incluso los asistentes sociales se cambiaron el nombre con razón por el más adecuado de «trabajador/trabajadora, social», que no tiene una connotación peyorativa).

Se asiste o auxilia al pobre, al necesitado. Es a éste al que se ofrece caridad ante una llamada de socorro. Es lo mínimo que se quiere dar para

tranquilizar nuestra conciencia. Y es que lo asistencial parte, contrariamente a la concepción educativa, de una imagen de infancia pobre de recursos, que, por el hecho de ser menor (y cuanto «más menor», más débil), se puede y debe contentar con poco, con el mínimo.

Se trata de una infancia que no cuenta ni social ni políticamente. Esto es lo que ocurre con las criaturas de 0 a 3 años. Cuando, ahora, la mal bautizada Ley de Calidad recupera del recuerdo rancio franquista los centros educativos-asistenciales (recordemos las guarderías dependientes del Instituto Nacional de Asistencia Social) y diversas Comunidades Autónomas no superan este concepto, se está tratando de resolver la imposibilidad de la cuadratura del círculo. En realidad, no lo pueden negar, se trata de una concepción de servicios asistenciales, pero como en el siglo XXI esto

queda muy mal decirlo, se inventan un binomio imposible que llaman educativo-asistencial.

Lo asistencial nos sitúa delante de una criatura –tabla rasa– repleta de necesidades que hay que satisfacer. Y en base a esas carencias se montan instituciones (y las consecuentes *profesionales* menor formadas o sin formación, y peor pagadas) que tratan de cubrir los cuidados básicos de los niños y niñas. Son las llamadas guarderías (no va importar el cambio de nombre si las condiciones humanas y materiales no cambian) que son aparcamientos a los que los niños y niñas acuden regularmente para estar atendidos mientras su padre y su madre trabajan.

La *asistencialidad* ofrece lo mínimo a quienes en realidad deberían recibir lo máximo: supone un derroche económico y cultural porque desprecia la perfectibilidad educativa del ser humano, y debe ser eliminada desde la raíz.

La *asistencialidad* ve, inexorablemente, al niño un sujeto sin derechos. Es sólo un ser objeto de atenciones y cuidados, pero vacío de derechos, de riquezas que hacer expresar. La improductiva *asistencialidad* cierra un rueda sobre sí misma. Todo acaba ahí. No hay más. Es el emblema de la falta de consideración y de respeto contra toda la humanidad.

¿Pero por qué se habla de lo asistencial al referirse a los servicios para niños y niñas de 0 a 3 años y no en edades posteriores? Según mi opinión, porque existen –al menos– tres ideas populares que inducen a error. Éstas son las ideas y las respuestas educativas a cada una de ellas:

1. La primera es confundir lo educativo con lo académico o instructivo (con las tradicionales disciplinas escolares). En este supuesto, se entiende –con exclusividad– por educación hacer matemáticas, leer y escribir, pintar, montar puzzles, etc. Mientras que el cuidado corporal, dar de comer, limpiar al niño, corresponderían a una concepción meramente asistencial.

Nada más rigurosamente equivocado. En estas edades, el control de esfínteres, aprender a comer juntos, lavarse, etc. son propuestas que, llevadas a cabo con intencionalidad y consciencia, son privilegiadamente educativas. Las criaturas exigen y tienen derecho a ser educados en todas sus actuaciones vitales por profesionales adecuadamente titulados y formados para educar en cualquier momento del día.

2. La segunda es considerar que los horarios y calendarios amplios (en contraposición al que ofrece la escuela a partir de los tres años) implican una concepción más asistencial. No es casualidad que existan algunos centros de educación infantil y primaria que ofrecen un servicio de 7:30 a 9 horas y se le llama guardería (porque no lo atiende la maestra ni forman parte de la organización reglada de la escuela).

Los niños y las niñas no separan entre momentos educativos y no educativos; cualquier momento del día, de la semana o del año es educativo si se encuentra organizado

por profesionales adecuados, con materiales idóneos y con ratios óptimas. Recibir a un niño y a su familia, ofrecerle posibilidades y recursos variados, entablar relaciones y amistades no depende de horarios ni estaciones, tiene que ver más con la consideración del servicio como una oportunidad educativa para los niños y niñas. El padre y la madre tienen el derecho al trabajo, y se debería legalmente permitir flexibilizarlo por el hecho de tener hijos. Y la Escuela Infantil debe flexibilizar su organización para hacer compatibles las circunstancias familiares con las laborales, lo que no quiere decir que los niños y niñas deban permanecer excesivo tiempo en la institución educativa, pues tienen, también, derecho a estar con su padre y su madre. Pero esta función no es *asistencial*; es una función social de la escuela. Lo educativo debe incluir lo social y debe huir de la indigencia de lo asistencial.

3. La tercera idea, todavía vigente a pesar de los avances científicos, tiene que ver con la consideración de que estos niños y niñas tan



*Iñaki García e Ibai Lekuona*



pequeños deberían estar con su madre (que es, por encima de todo –se piensa–, con quien mejor se supone que están). La creencia popular, de la que se ha hecho eco un tipo de psicología y un tipo de política, cree que si estos niños y niñas tienen la desgracia de tener una madre que trabaja fuera de casa lo mejor es que sean atendidos, con mucho afecto, en centros y por personas que puedan asistir a estas criaturas «desgraciadas»; que eso es lo más importante.

Diversas investigaciones han demostrado –con rigor– las ventajas enormes para niños y niñas de acudir a centros educativos (que también son contextos socio-afectivos) que complementen –y no incompatibilicen– la importante educación y el cariño familiar. Las escuelas infantiles, además, se han demostrado eficaces en la cuestión de permitir la integración y socialización de las familias, y una ayuda vital para no sentirse solas en la importante tarea de educar a sus hijos e hijas con una gran sentimiento de solidaridad. Tampoco podemos olvidar que

no todos los contextos familiares son adecuados para el desarrollo de niños y niñas (todavía, por desgracia, no se ha erradicado el maltrato infantil físico y psicológico). Los centros educativos posibilitan –para estas criaturas– contextos afectivamente seguros para poder crecer y ámbitos con estímulos suficientes para poder desarrollarse en armonía.

Ha llegado el momento de romper con estos estereotipos sociales y hacer ciencia de la educación desde las primeras edades, y desarrollar todas las capacidades infantiles por medio de proyectos pedagógicos.

El peligro de lo asistencial es que es un modelo omnipresente que complace rápidamente a algunas familias y a la sociedad cuando los niños y niñas son pequeños. Permite que los políticos se laven las manos porque estos servicios, en el fondo, son considerados sin relevancia de voto. Detrás de todo esto hay una desconsideración de los derechos de la infancia, que, cuanto más pequeña, más desta-

ca su etimología (*infans* = el que no habla). Como dice Jesús Palacios, «la investigación ha documentado suficientemente que las familias de menor nivel educativo, cuando las necesitan, se conforman con más frecuencia con opciones asistenciales, mientras que las familias con mayor cultura y más ingresos se esfuerzan con opciones educativas». La única manera de salvar esta discriminación es cuidar con rigor (regulando mediante leyes y decretos adecuados) que ningún centro abierto sea asistencial o educativo-asistencial (revisando rigurosamente instalaciones, titulaciones del personal, medios materiales, ratios, etc.)

Es importante pasar de una concepción política de las necesidades a una consideración política de los derechos. El derecho es, por definición, «la facultad natural del hombre para hacer legítimamente lo que conduce a los fines de su vida», y también la «facultad de hacer o exigir todo aquello que la ley o la autoridad establece en nuestro favor». Los niños y niñas no necesitan la caridad ni la generosidad de nadie, abogan porque, como



Iñaki García y Martxel Nazábal

ciudadanos y ciudadanas, la sociedad les reconozca como sujetos portadores de derechos. Y entre ellos, del derecho a la educación desde el nacimiento. El reconocimiento de este derecho es un imperativo democrático.

«Pensad –decía Malaguzzi– que todos los que en estos últimos cuarenta años se han puesto, seriamente, a investigar sobre los niños, han terminado siempre por descubrir no tanto las debilidades y los límites, cuanto la fuerza sorprendente y extraordinaria de sus potencialidades. Pero pensad, también, que esta increíble acreditación de las capacidades de los niños pequeños no ha modificado para nada las elecciones económicas, políticas y legislativas de los gobiernos nacionales y de los centros de poder internacionales. Y pensad, por lo tanto, que el destino y los intereses de los niños permanecen en los últimos puestos en la escala de las prioridades de financiación y de intervención en cualquier país de la Tierra». El Gobierno central demuestra su intención de no dignificar las condiciones en las que vive la infancia. La oportunidad, ahora, está en las diversas Comunidades



Autónomas que están a tiempo de rectificar –regulando adecuadamente y a través de los Departamentos o Consejerías de Educación– el rumbo del barco del 0-3 antes de que, como el *Prestige*, se hunda y contamine, de muerte, las aguas de la primera infancia con la Ley de «Calidad». ■

Iñaki García y Irati Andueza





# Marioneta de papel

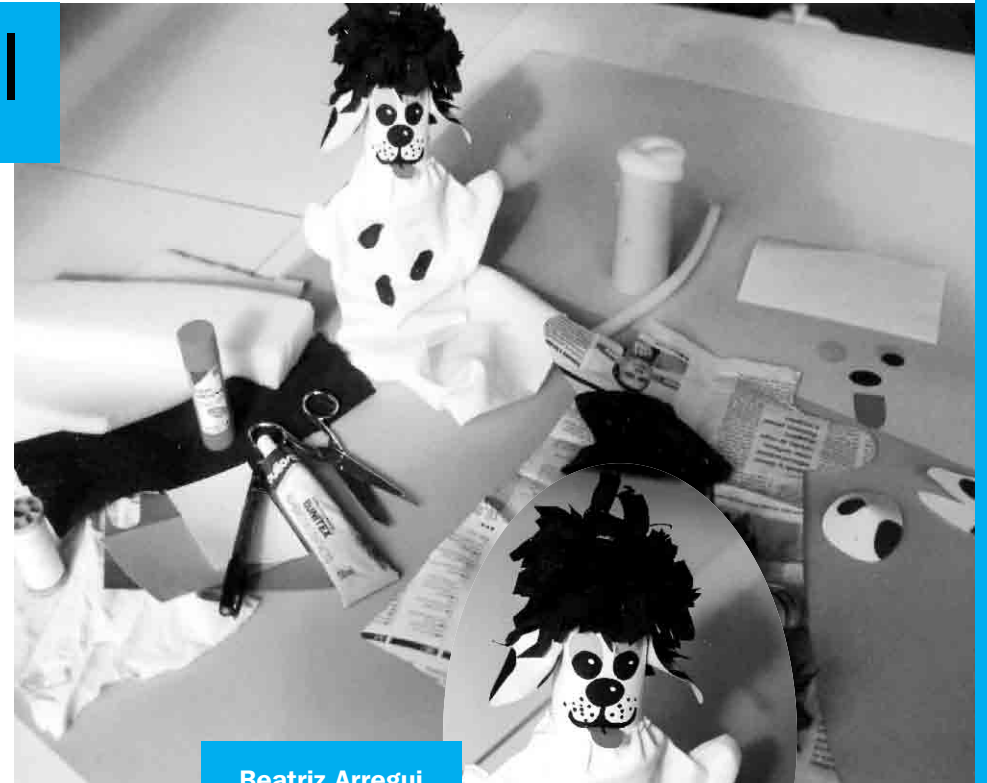
Esta marioneta se hace con un tubo de papel higiénico y cartulina.

## Elementos necesarios para su creación

- Tubo de papel higiénico
- Cartulina
- Cola de contacto
- Rotulador permanente
- Papel pinocho
- Tela, aguja e hilo
- Goma espuma

## Realización

1. Tomamos una tira de cartulina para cubrir el tubo de papel higiénico, y, sobre ella, plasmamos los ojos, la nariz y la lengua que antes hemos recortado en cartulinas de colores. Pegamos los distintos detalles sobre el tubo de papel higiénico. Damos los últimos toques por encima con un rotulador permanente.
2. Para las orejas, cortamos la forma deseada sobre la cartulina y le pintamos las manchas con el rotulador. Para darle más volumen, hacemos un corte en la parte superior y pegamos con cola montando un poco un lado sobre el otro. Para finalizar lo colocamos en la cabeza.
3. Podemos hacer una peluca con papel pinocho: tomamos una tira con las arrugas en sentido vertical, la doblamos por la mitad y le damos cortes en el sentido de las arrugas hasta 1 cm. del borde doblado. Después de abrirlo, lo atamos con un hilo por la mitad, y, tras darle unos cortes de peluquería con la tijera, pegamos la peluca sobre la cabeza.



Beatriz Arregui

4. Para introducir el dedo cómodamente en el tubo de papel higiénico, podemos pegar con cola de contacto una tira de goma espuma en el interior del tubo y otra en la parte exterior, a fin de tener un tope para colocar las ropas sobre ella.
5. Para la vestimenta, podemos cortar la tela según el patrón del dibujo, lo cosemos y lo colocamos sobre el tubo, se puede fijar con cola por la parte interior. Podemos finalizar la marioneta pintándole unas manchas con el rotulador, del mismo modo que en las orejas.

# Una visita a la Granja de José

Cuando nos planteamos realizar la visita a la granja, la idea fue muy bien acogida por todos los niños y niñas del grupo.

Por fin íbamos a conocer la granja de José, la granja de la que tanto nos hablaba nuestro compañero, en las asambleas, a primera hora de la mañana.

Sabíamos cuándo había nacido un nuevo chotillo o cuándo habían parido los conejos, cuántos huevos habían puesto las gallinas aquella mañana o si había matado su padre algún pollo para los vecinos.

Nos la iba a enseñar Loli, su madre, que estaba tan entusiasmada como nosotros; y a la que se le notaba todo el amor que sentía por aquella granja y que, por supuesto, nos supo transmitir a lo largo del día que pasamos allí.

**A través de este artículo se desprenden la cantidad de vivencias y aprendizajes que pueden surgir a partir de una visita que los niños y las niñas de un pueblecito de la provincia de Granada hacen a una granja de cabras, aun teniendo en cuenta que la granja es algo que forma parte muy directamente de su cotidianidad. Me detengo sobre todo en los aspectos concernientes contenidos al área lógico-matemática, porque fue la construcción de la maqueta lo que dio más de sí para la reflexión y la discusión.**

**M.<sup>a</sup> del Mar Calderón**

Unos días antes, cuando ya estábamos de preparativos, la noté cabizbaja y se acercó a mí al recoger al niño.

–Maestra... dicen las demás madres que qué van aprender los niños, que estos niños llevan toda la vida entre cabras y que a qué vamos...

En parte llevaban razón, quizás yo era la única que por primera vez experimentaría lo que era coger un chotillo en brazos... soy de ciudad.

Pero realmente la visita sería sólo la excusa, el desencadenante, de la cantidad de aprendizajes que se elaborarían con posterioridad. Nunca se podrían imaginar que unas cuantas cabras diesen para tanto, y, hasta que no lo vieron, no lo creyeron.

La actividad en sí fue emocionante. Presenciamos el ordeño, recogimos huevos, ayudamos a poner el pienso en los comederos, hicimos queso, requesón y flan de huevo... No era una granja-escuela, no era una granja de exposición, era una granja-granja. Una granja de verdad.

Lo que más nos impresionó fue una marrana de «enormes dimensiones» apartada del grupo y encerrada en una jaula. Estaba preparada para parir; quizás, esa misma noche.



*¡La escuela del entorno!*

Loli nos explicó que la inmovilizaban para que, con su peso, no aplastara a sus crías.

También nos explicó la historia del «Guarin», el último de los cerditos al nacer, es el más débil y si la madre tiene doce tetas y nacen trece lechones... el último no tendrá donde mamar y *morirá*. Esto nos dejó a todos un tanto perplejos pero no hubo comentarios.

El día se esfumo con una rapidez asombrosa, lo habíamos pasado bien y volvíamos a la escuela con las mochilas vacías pero en nuestras cabezas bullían multitud de ideas. Ideas que poco a poco fueron desarrollándose en días posteriores.

Las asambleas se cargaron de contenido. Una especialmente tuvo gran significado para todo el grupo. La historia del «guarin» nos había tocado.



*¡Verdaderas lecciones de vida!*

—¿Por qué tenía que morir el más pequeño?

—¿Por qué su mamá no le ayudaba?

—¿Por qué sus hermanos eran tan egoístas que no compartían la teta con él?

—¿Y el granjero? ¿No hacía nada el granjero?

—¿Por qué era así de injusta la naturaleza?

*Para comprender, para aprender, para aprehender,  
crear, recrear, construir...*



Y lo peor era que no había respuestas que les convencieran. Afortunadamente, encontramos un libro en la biblioteca que en parte nos consoló «Chencho, mi cerdito». No daba respuestas pero quizás la culpa no fuera de la madre o de los hermanos, sino «de los intereses económicos del granjero». También en los rincones había un gran bullicio y surgieron varios proyectos de trabajo interesantes. Pero el que más nos enganchó fue la construcción de una maqueta de la granja.

### La construcción de la maqueta

Queríamos hacerla exactamente igual que la de José. Así que teníamos que disponer de tres espacios diferentes. Uno sería el corral de las cabras, otro la sala de ordeño y el tercer espacio tendríamos que dividirlo en dos plantas: arriba donde estaban los pollos de engorde, el borrego y los cerdos; abajo para las gallinas ponedoras, los conejos, las herramientas, el pienso y la cocina improvisada que preparó Loli para elaborar el queso.

Una vez encontradas las cajas que creíamos apropiadas, de zapatos y botas, nos dividimos en tres grupos. Cada uno se encargaría de hacer una parte, pero... teníamos que ponernos de acuerdo para que todos los animales, corrales y jaulas estuvieran proporcionados. Y ¿cómo conseguir esto?

Había que tomar unos «puntos de referencia» y que éstos fueran «aceptados y asumidos» por los tres grupos. En definitiva, había que asumir unos parámetros aceptados de común acuerdo, o sea: *las medidas*. Y por supuesto elegir los materiales adecuados de entre los de recuperación que tuviéramos en la escuela o que pudieran traer de casa.

Curiosamente, el primer punto de referencia que tomaron, después de ir probando con distintos materiales, fue la base de un envase de «Petit Suisse» que haría las veces del corral donde juntaban al papá y la mamá conejos y que en la realidad era una jaula circular.

A partir de aquí, discutiendo entre ellos y siempre observando cuidadosamente las fotografías que habíamos hecho allí y que teníamos expuestas en un mural en el pasillo, empezamos a buscar cómo podíamos hacer el resto de jaulas.

La de las gallinas y el resto de los conejos era rectangular y ocupaban una pared entre las dos pero eran mucho más largas, como el doble, y más estrecha que la primera.

Las cajas de los tubos de dentífrico nos servirían pero había que pensar muy bien cómo era su tamaño, las dibujaron en la pizarra, en papel, las colocaron una al lado de la otra, discutieron entre ellos...

Al final Maite tuvo la solución:

–Si ponemos dos envases juntos y al lado la caja, sabremos por donde cortar

Los corrales del piso de arriba y de la sala de ordeño podrían hacerse de palillos de polo, y, para tomar medidas, la regla no cabía entre las paredes, así que utilizaron un *plastidecor* ya gastado que era más o menos del largo que pensaban que serviría; así que tuvieron que buscar en todas las cestas siete de la «misma longitud» para comprobar que las ocho vayas eran exactamente «iguales» pues éstas eran cuadradas.

La jaula de la marrana que iba a parir les dio más problemas, ya que el espacio que quedaba era muy pequeño y no encontraban ningún

instrumento de medida que pudieran meter en la caja (no se les ocurrió utilizar un cordel, solo elementos rígidos, y yo les dejé, a ver qué hacían, se trataba de que fuesen ellos y ellas los que buscasen las estrategias adecuadas).

Después de muchas pruebas, decidieron modelar antes a la marrana en plastilina y encima modelar la jaula con el mismo material.

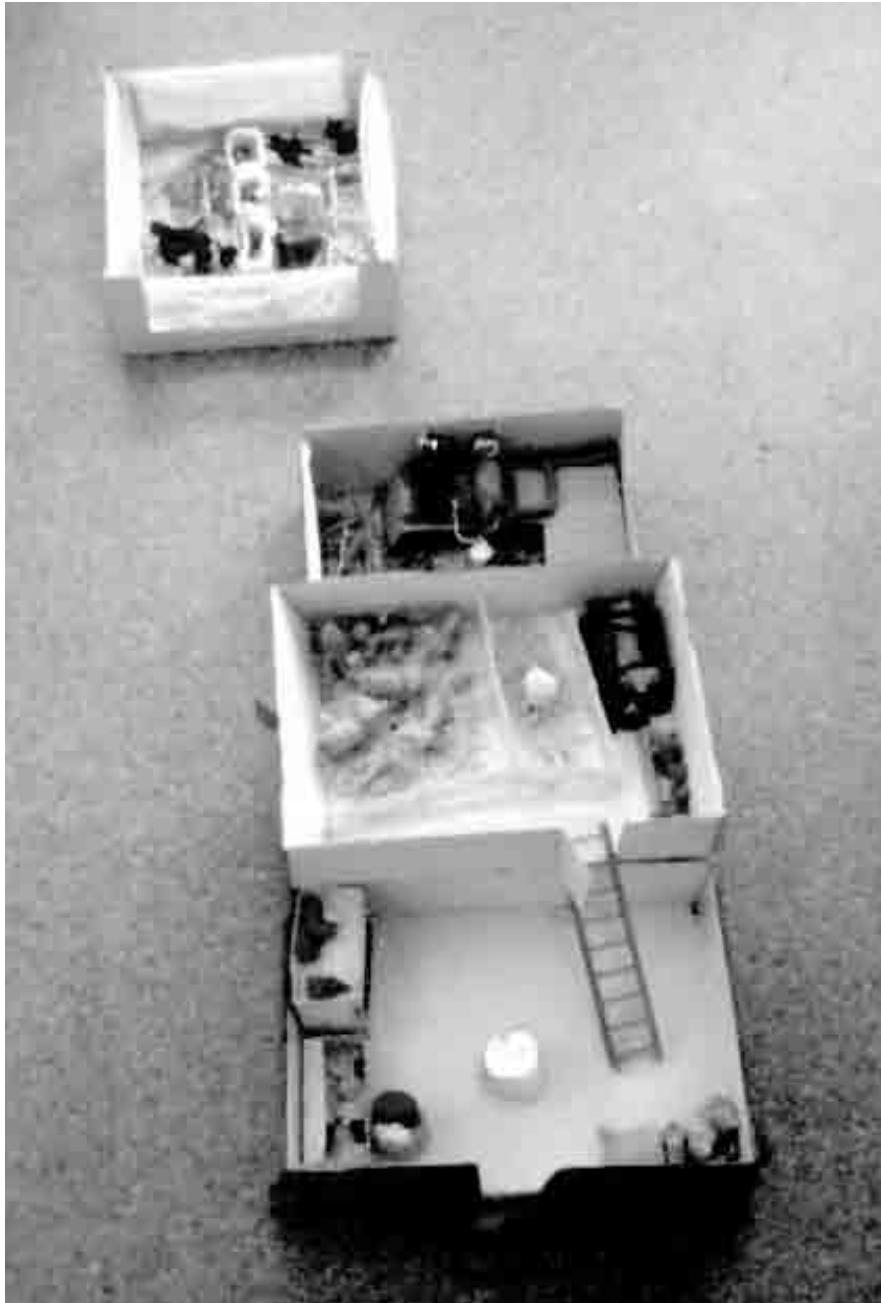
La sala de ordeño fue más fácil, el único inconveniente era la rampa de acceso, pues, si la ponían cortita, tenía demasiada inclinación (y así no era), y, si la ponían larga, ocupaba toda la sala (y tampoco era así). Al final se dieron cuenta de que bajando la altura de las jaulas de ordeño la rampa quedaba justo como era.

Poco a poco fuimos modelando todos los animales, colocando pienso de verdad en los comederos, reproduciendo algunas de las herramientas...

Para las telas metálicas que rodeaban los corrales, nos vino bien una venda que trajo Julia de su casa.

Estaban todas las dependencias y lo habíamos hecho tal y como era. Era una maqueta magnífica.

Invitamos a las madres a que vinieran a verla.



Todas quedaron sorprendidas cuando les contamos cómo la habíamos hecho y no pudieron por menos que decir:

–Que barbaridad...

–¡La de cosas que habéis aprendido!

Quizás lo más interesante de este proyecto de trabajo fue que supieron organizarse entre ellos, planificar su acción, elegir los materiales, elaborar hipótesis y comprobar resultados.

Es decir elaboraron una serie de conocimientos sobre medidas, volumen, proporciones, plano inclinado, cantidad... mediante la búsqueda de estrategias para resolver los problemas que la construcción de la maqueta les iba planteando, y lo resolvían mediante la discusión en grupo y el aporte de ideas de cada uno.

Que lo habían interiorizado quedó palpable en posteriores proyectos de trabajo que hemos ido desarrollando a lo largo del curso, proyectos en los que hemos podido ir poniendo en práctica todos esos aspectos, todos esos aprendizajes surgidos de la construcción de la maqueta y la visita a la granja de José ■

# Integración y escuelas infantiles

## 25 años de compromiso

octubre 2003

22

septiembre

Las primeras experiencias de integración de niños y niñas «deficientes» en la escuela «normal», se produjeron en la segunda mitad de la década de los setenta,

en algunas de las entonces mal llamadas «guarderías», vinculadas al incipiente movimiento de escuelas infantiles. En el resto del Sistema Educativo hubo que esperar hasta mediados de la década de los ochenta, para que estas prácticas de integración se inicien en otras etapas educativas, a partir de la publicación por parte del Ministerio de Educación y Ciencia en 1985, del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, donde claramente se plan-

**Tras un repaso de las tres etapas que ayudan a entender los pasos de la integración en la Escuela –apertura de los centros a las niñas y niños de necesidades educativas especiales, diseño de programas específicos, concepción de una escuela «inclusiva»–, el autor da valor a las evidentes ventajas de una integración temprana para los pequeños y sus familias, y para la escuela en su conjunto.**

**Juan Quesada**

tea que la Educación Especial es una parte integrante del Sistema Educativo y la posterior Orden sobre la Planificación de la Educación Especial y Experimentación de

la Integración (1985), en la que se propone la experimentación de la integración a partir del curso 85-86.

Sin embargo antes del curso 85-86, hay una serie de precedentes, que deben ser mencionados. Nos remontamos a 1970, con la Ley General de Educación, donde por primera vez en España se vincula la Educación Especial al Sistema General de Educación, planteando la creación de aulas específicas en los centros

ordinarios, aunque su creación se demoró hasta finales de la década. Funcionaron además como auténticas «islas», aisladas del resto de la Escuela y en la mayoría de los casos se utilizaron para segregar a niños y niñas con ligeras dificultades de aprendizaje, que habían fracasado en las aulas ordinarias y no tanto a niños y niñas con dificultades mayores que siguieron recluidos en los centros específicos de Educación Especial.

También en 1970 se crea el Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos (SEREM), dependiente del Ministerio de Trabajo, que en 1978 pasaría a denominarse INSERSO y a depender del Ministerio de Asuntos Sociales. En 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), elaborando en 1978 un Plan Nacional para la Educación Especial, en el que se



aboga por una educación para todos y por una política integradora, mediante los principios de normalización, sectorización, integración e individualización, aunque no llegó a ponerse en práctica, sentó las bases para toda la legislación posterior, anticipando los planteamientos integradores. Paralelamente, en el ámbito de la Educación Infantil, ocurre algo parecido, el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE), también define un marco avanzado y progresista para la Educación Infantil, a través de dos Symposium sobre Organización y Contenidos Pedagógicos de los Jardines de Infancia, celebrados en 1975 y 1977, aunque en el segundo, la participación activa de la Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles, hace que sus conclusiones desborden los planteamientos del INCIE, por lo que no llegaron a publicarse.

Pero es a partir de 1982, con la promulgación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), cuando se desencadena todo un proceso legislativo que coloca a España dentro de las corrientes integradoras, iniciadas en otros países de nuestro entorno y que culmina con la promulgación de la LOGSE (1990) donde se instaura por primera vez en España, en el marco legislativo, el concepto de necesidades educativas especiales y donde por definición todos los centros de enseñanza son centros de integración; otra cosa es que los recursos, las actitudes sociales y la formación del profesorado lo permita. Finalmente, el Real Decreto de Ordenación de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (1995), diseña un conjunto de medidas que permiten llevar a cabo la integración.

Mientras todo esto ocurría, muchas Escuelas Infantiles, desde finales de los setenta, venían acogiendo en su seno a niños y niñas con problemas graves en su desarrollo, reivindicando el carácter integrador de las escuelas para los más pequeños. Como botón de muestra, transcribo una de las Conclusiones aprobadas en las Primeras Jornadas de Estudio sobre Educación Preescolar, (Granada, diciembre 1979), organizadas por la Coordinadora de Escuelas Infantiles. En la conclusión general número 5 se plantea: «Las Escuelas Infantiles (0-7 años) deben ser centros destinados a la totalidad de la población infantil sin hacer ningún tipo de discriminación. Recogemos el concepto de excepcionalidad aplicado a los niños y que cubre todo tipo de problemática: inadaptación social, deficiencias mentales, físicas, sensoriales



y trastornos de personalidad. Las escuelas infantiles deberán contar con los medios personales y materiales suficientes para dar respuesta adecuada a las necesidades de cada niño en particular y del grupo en su conjunto».

Desde estos presupuestos muchas escuelas infantiles, y, de manera particular, bastantes municipales, optaron por hacer realidad, en la medida de sus posibilidades, una escuela infantil abierta a la diversidad social, cultural y personal de su entorno. Abrieron sus centros a los niños y niñas con NNEE, con el convencimiento de que sólo así podrían avanzar en la construcción de una escuela infantil, realmente democrática e integradora. Después de 25 años de experiencia nos parece útil reflexionar sobre el proceso seguido, para lo cual vamos a establecer tres momentos, etapas que nos ayuden a entender la evolución mantenida.

En un *primer momento* la entrada de niños con NNEE, se lleva a cabo más por una *concepción ideológica progresista*: Escuela abierta, normalizadora, democrática, socializadora, apoyo a los más débiles..., que por una posición coherente y elaborada respecto a la integración. Visto con cierta perspectiva histórica, en estos primeros momentos, más que de integración tendríamos que hablar de apertura de las escuelas a los niños con NNEE. En todo este período se va funcionando con más voluntad que eficacia, guiados sobre todo por la intuición y la convicción ideológica.

Un *segundo momento*, lo podríamos resumir con la expresión «no es posible integración sin recursos», es un período donde se intentan reglamentar las condiciones de la integración:

reducción de ratios, necesidad de que los niños reciban tratamiento y por tanto necesidad de los equipos de apoyo externo, necesidad de formación del profesorado... En este segundo período, muchos equipos estaban obsesionados por llevar a cabo una indagación exhaustiva en torno a las patologías: Diagnóstico, pronóstico... adquiriendo a veces una información bastante precisa sobre determinados síndromes o patologías, que, en la mayoría de los casos, resultaba poco útil para llevar a cabo su tarea educativa; nos preocupamos o quizás mejor nos obsesionamos por diseñar programas de trabajo específico para ese niño, con un *carácter más terapéutico que educativo e integrador*. La relación con los equipos de apoyo externo estaba un tanto sesgada, la demanda permanente se podría resumir en ¿qué puedo hacer en clase para estimular el desarrollo de este niño?

Un *tercer momento*, podríamos caracterizarlo como de progresivos avances hacia una escuela más «inclusiva», es decir, vamos pasando de un concepto de pensar en el niño que se integra a pensar en el contexto (escuela infantil) que debe satisfacer las necesidades de todos los que se encuentran en ella respondiendo de manera diferencial y eficaz a las distintas necesidades de sus alumnos y alumnas o, en palabras de Andrea Canevaro: «... hacer realidad una escuela inclusiva, que utilice una pedagogía apta para la pluralidad de la infancia, y no para el niño ideal». Este cambio de perspectiva nos permite redescubrir y valorar más adecuadamente algunos aspectos, principios, dinámicas de nuestra experiencia de escuela infantil, que

hemos ido construyendo y que se han demostrado muy útiles para ir haciendo realidad este proyecto de escuela inclusiva: papel de las relaciones y de manera particular de las relaciones entre iguales, organización flexible de los agrupamientos y de las actividades, importancia de la vida cotidiana como recurso educativo básico, la presencia de dos adultos en algunos grupos, el respeto a la individualidad...

También nos ha permitido establecer un marco de relaciones, más igualitario, con los equipos de apoyo externo, dando paso a un intercambio de información donde cada uno (maestro y terapeuta) aportan su visión desde el marco en el que trabajan, buscando *líneas comunes de normalización y participación* de ese niño concreto en la dinámica y actividades del grupo.

Hay que dejar claro que aunque actualmente podemos considerar que la mayoría de los equipos educativos están en el tercer momento, también es cierto que los dos momentos iniciales, o al menos parte de ellos, también participan, configuran esta tercera etapa. En el mismo sentido que el niño que fuimos sigue estando presente en nosotros, los adultos.

## Conclusiones

Las *ventajas de una integración temprana* de niños y niñas con NNEE en la Escuela Infantil han sido evidentes, pero no sólo para el niño o niña con NNEE (directamente implicado), al permitirle participar en contextos más ricos y estimulantes y en actividades más valoradas socialmente, lo que contribuye de forma decisiva en

su proceso de desarrollo; también supone una ventaja clara para sus familias, ya que la integración, en muchos casos, implica que dichas familias confíen más en las posibilidades de ese niño o niña, por lo que se vuelven más activas en el desarrollo de las capacidades de sus hijos e hijas en el entorno familiar. El conjunto de la institución escolar igualmente sale beneficiada, al ofrecer en su seno una visión del mundo rica y diversa, que recoge los distintos elementos y personajes del medio socio cultural donde está enclavada. Obliga a la escuela a replantearse y mejorar las condiciones de la acción educativa, al exigir la búsqueda de un ambiente favorable y sensible a las necesidades particulares de todos sus alumnos y alumnas, la obliga en definitiva a cuestionar los factores más determinantes para la mejora de la calidad de la enseñanza, es decir, para el progreso de los alumnos y del conjunto

de la institución escolar. Por último, no podemos perder de vista que una escuela integradora educa en la tolerancia y el respeto a la diferencia para todos, lo que a largo plazo debe producir efectos sociales beneficiosos, para el conjunto de la sociedad.

Abrir la escuela a todos los niños del entorno, exige un *modelo de escuela* socializadora, normalizadora y una forma de entender al niño y a la educación; estas premisas previas, aunque fundamentales y decisivas para la integración, no son suficientes.

Una escuela infantil que pretenda llevar a cabo, con suficientes garantías, un proceso educativo integrador debe cuestionarse, replantearse, en su conjunto: su estructura, su organización, su dinámica de funcionamiento y de trabajo..., con el fin de llegar a ser una escuela «inclusiva»; ha de replantear sus objetivos,

formular y poner en práctica nuevas estrategias y dotarse de los recursos humanos y materiales adecuados, con el fin de dar respuesta a las *necesidades cambiantes* de todos los niños y adultos que conforman dicha escuela.

No podemos finalizar estas reflexiones sin hacer algunas consideraciones a los planteamientos, claramente reaccionarios que subyacen en la Ley de Calidad (LOCE). Sus concepciones sobre las diferencias individuales son obsoletas, tendríamos que retroceder a la década de los sesenta para encontrar planteamientos similares. Vuelven a ser los niños y niñas los responsables de las dificultades que puedan presentar en su proceso de aprendizaje; el déficit ocupa un papel central, antes de que niños o niñas sean considerados «discapacitados/discapacitadas» y será en función de su «discapacidad» como se les atiende y se les agrupe. No reconoce además la importante función social que la escuela puede llevar a cabo, para un mejor conocimiento y aceptación de las personas con necesidades especiales.

La LOCE opta por las vías de la segregación, de la marginación y no por las de la integración y la «inclusión», de los niños y niñas con NNEE, en la escuela «normal».

Pero este sombrío panorama legislativo, no nos puede amedrentar, los profesionales de la Educación Infantil estamos acostumbrados a superar las dificultades y seguro que con el entusiasmo y esfuerzo de todas y todos lograremos hacer realidad una Escuela, entendida como un espacio de convivencia y regida por el principio de tolerancia, aceptación y valoración de las diferencias. Una Escuela Infantil de calidad, abierta a todas y todos. ■



# Emmi Pikler

## y la educación de los más pequeños

### Quién es Emmi Pikler

Emmi Pikler nació el 9 de enero de 1902 en Viena, de padres húngaros. Vivió su infancia en Budapest y regresó a Viena para realizar sus estudios de Medicina y especializarse en Pediatría.

En el hospital universitario donde cursó la especialidad trabajó con el Profesor Pirquet, del cual le impresionó el interés que dedicaba al modo de vida de los niños. Se interesaba por aspectos tan poco usuales en los pediatras de aquel entonces como la alimentación, la vestimenta del lactante, que prescindía de fajas y permitía libertad de movimientos al recién nacido, la manera de dispensar los cuidados cotidianos al bebé de modo que fueran agradables para los pequeños. Aconsejaba prescindir de las cunas estrechas —en las que los bebés acostumbraban a permanecer durante meses—

**El pensamiento de Emmi Pikler tiene como base la confianza y el respeto al niño, considerándole una persona desde el nacimiento, una persona que es parte activa de su propia evolución, una evolución que se basa en la actividad y la autonomía del pequeño.**

niños enfermos, les recomendaba juegos en lugar de cama. En fin, un conjunto de aspectos que rompían moldes en su época.

En Viena trabajó también con el cirujano infantil, Profesor Salzer, que tenía como primera norma del servicio de cirugía explorar y tratar a los niños de la forma más agradable posible para ellos, con delicadeza, de manera que no llorasen; un verdadero reto.

Allí Emmi Pikler se familiarizó con una concepción de la fisiología y de la prevención que fueron determinantes para todas sus actividades posteriores. En definitiva recibió una formación que, ya desde aquel momento, marcaría de forma indeleble el desarrollo de su vida profesional y su concepción del acercarse a la infancia.

### Pepa Òdena

y dormir al aire libre, aun en los días más fríos del invierno, confortablemente abrigados. A los

Antes de volver a su país de origen, Hungría, trabajó durante dos años en Trieste, donde conoció al que fue su marido, un pedagogo en cuyas ideas progresistas apoyaba ella su experiencia profesional.

De nuevo en Budapest ejerció de pediatra de familia desde 1935 hasta 1945, diez años en los que pudo poner en práctica los principios que le acompañaron siempre a lo largo de su actividad profesional con familias y bebés. Unos principios que más tarde pondría en práctica con las educadoras y los niños de la institución por ella creada.

La II Guerra mundial había dejado huérfanos a gran cantidad de niños, que vivían acogidos en diversos orfanatos, en condiciones de privación. Emmi Pikler no podía aceptar esta situación y se propuso modificarla. Cuando en 1946 recibió el encargo de dirigir en Budapest una de las instituciones para huérfanos y abandonados menores de 3 años,



Foto de Marian Reismann

encontró la ocasión para demostrar que estos niños podían educarse y crecer en condiciones adecuadas, aún residiendo en una institución. Y para ello estudió la manera de trasladar al orfanato sus ideas y consejos educativos, aquellos que había difundido en su labor de médico pediatra. En el Instituto Lóczy, que así se denominó por el nombre de la calle donde está situado, aplicó sus principios y sus conocimientos científicos.

En 1970, Lóczy se convirtió en «Instituto Nacional Metodológico para la atención y educación de los pequeños», un centro donde los niños se educan y donde se investiga para mejorar su desarrollo y también donde se forman quienes se dedican profesionalmente a ellos en muchos otros centros.

Emmi Pikler murió el 6 de junio de 1984. Tres años más tarde, las continuadoras de su obra decidieron denominar al centro «Instituto Emmi Pikler».

### Su pensamiento y su obra

El pensamiento de Emmi Pikler tiene como base la confianza y el respeto al niño, considerándole una persona desde el nacimiento, una persona que es parte activa de su propia evolución, una evolución que se basa en la actividad del niño, o de lo contrario no puede ser correcta.

Confía en el niño, en la capacidad innata y social de aprendizaje de los recién nacidos y de los bebés, cree en su capacidad de desarrollo autónomo, y busca favorecerlo respetando su iniciativa, en el proceso de evolución de sus movimientos, en la manifestación de su desarrollo psíquico, en su juego, en su pensamiento y en su comunicación con los demás. Cuando el niño actúa por su propia iniciativa e interés aprende, y adquiere capacidades y conocimientos mucho más sólidos que si se intenta inculcarle desde el exterior estos mismos aprendizajes.

El valor de la actividad autónoma del niño sobre la base de sus propias iniciativas en el aprendizaje de los movimientos. El convencimiento de que el niño que aprende a moverse y a andar por sus propios tanteos y experiencias sin recibir soluciones preelaboradas y sin que el adulto interfiera en sus exploraciones, progresa y adquiere conocimientos de una naturaleza distinta, mucho más sólida, que el niño *protegido* o *enseñado* a moverse y a alcanzar los niveles de desarrollo que los adultos consideran adecuados.

En este sentido trata de evitar la actitud intervencionista por parte del adulto, es decir la actitud que hace al niño pasivo, intentando *enseñarle* algo que aprende sólo por complacer al adulto pero no por el placer que proporciona la motivación y la comprensión del significado de lo que está haciendo. Según ella misma afirma, la intervención directa del adulto durante los primeros estadios del desarrollo no es una condición previa para la adquisición de estos estadios. Aconseja dejar a los niños en completa libertad de movimientos, una libertad que consigue asegurar a partir de proporcionarles espacio suficiente y correctamente equipado, de vestirles con ropa adecuada para moverse cómodamente, y, sobre todo, prescindiendo de cualquier tipo de adiestramiento.

Y por otra parte Emmi Pikler tenía el convencimiento de que esta no intervención en la actividad independiente del niño no significa un abandono de la relación personal del adulto con el pequeño, sino todo lo contrario: requiere el establecimiento de una relación sólida y estable a través de intercambios verbales, de miradas significativas, de presencia atenta y comprensiva por parte del adulto que transmite así la seguridad afectiva que todo bebé necesita, una presencia próxima pero no abrumadora.

La comunicación verbal es una prioridad en la relación con el pequeño. Todo lo que el adulto hace directamente al bebé, y al niño, todo, tiene una traducción verbal. Al gesto, del niño o del adulto, el adulto añade la palabra, la narración del proceso de lo que están haciendo conjuntamente, de la acción que el niño inicia, de lo que el adulto le pide al pequeño, o de lo que interpreta o responde. A partir de ahí el pequeño capta el interés por la comunicación y tiene campo abierto para expresarse, siente en todo momento que el adulto le respeta y valora su actividad, en todo lo que se refiere a su persona, en los cuidados diarios: comida, higiene, vestido, etc., pero también en el resto de actividades: juego, paseo, convivencia...

Los niños sanos se interesan por el mundo que les rodea y actúan. Para que puedan desarrollar su iniciativa Emmi Pikler considera imprescindible proporcionarles en primer lugar un marco de vida estable, tanto física como psíquicamente, un adulto de referencia para cada niño, unos cuidados afectuosos y unas atenciones personalizadas al máximo, que les procuran la seguridad necesaria para su actuación libre e independiente. En este contexto es imprescindible además facilitarles un entorno material adecuado a las necesidades funcionales y a sus intereses.

En el ejercicio de la profesión de pediatra, ayudaba a los padres a la observación de su bebé para que ellos mismos descubrieran la importancia de tener confianza en la capacidad de desarrollo del niño. Juntamente con ellos razonaba la creación de las condiciones materiales y emocionales más adecuadas para que las actividades del pequeño fueran cada vez más ricas, sin necesidad de intervenir directamente en su juego ni en su acción.

Establecía con los padres el ritmo de alimentación y de sueño más adecuado al niño y aseguraba que los momentos de cambio de pañales, higiene, vestido y comida, fueran ocasiones tranquilas y de relación placentera entre padres e hijo, estando siempre atentos a las reacciones del niño y favoreciendo la participación del pequeño en cada una de estas actividades.

La prevención no la consideraba como la utilización de métodos profilácticos para luchar contra enfermedades concretas, sino el establecimiento de unas condiciones de vida y de desarrollo saludables elaboradas de manera reflexiva y detallada. En este sentido se avanzaba más de treinta años a la definición de salud formulada por la Organización Mundial de la Salud.

Cuando recibió el encargo de organizar el hogar para niños privados de familia, aceptó y se propuso demostrar que era posible en una institución crear las condiciones necesarias para que los pequeños se desarrollaran favorablemente a partir de la aplicación de sus principios, los mismos que había mantenido en sus orientaciones como pediatra de familia. En el centro tenía además la posibilidad de realizar investigación-acción, observando las posibilidades e intereses de los niños, la actuación de los adultos y modificando las condiciones del contexto para adecuarlo a las necesidades de los pequeños, y esto dentro de la vida cotidiana sin necesidad de crear para ello situaciones experimentales.

Para que los niños crecieran sanos, física y psíquicamente, el centro requería de una organización y funcionamiento determinados: horarios, distribución y equipamiento de espacios, y, muy especialmente, era necesaria la formación del personal en los principios y en la metodología de trabajo.

### Aportaciones a la educación de los pequeños

Emmi Pikler ocupa sin lugar a dudas un lugar en la Pedagogía del siglo XX. Su formación científica y su sentido común en la aplicación práctica se entrelazan sobre la base de la pedagogía activa. Como médico parte de la concepción de la salud como el estado de bienestar del individuo y considera al niño como parte activa de su propio desarrollo, le reconoce como interlocutor activo y capaz. La pedagogía activa, una pedagogía que en 1912 Claparède ya había definido en sus 30 puntos de la Escuela Nueva, y que en su época se difundía por doquier en Europa, se desarrollaba en la vida de la escuela, pero Emmi Pikler la aplica a la vida del niño en todos los campos, primero como pediatra y más tarde como directora del Instituto Lóczy, y la pone en práctica en aspectos hasta entonces tan poco escolares y tan educativos como la alimentación, el cambio de pañales, el baño, la higiene, el vestido, las adquisiciones posturales y motrices, los paseos, el contacto con la realidad inmediata de su entorno, los juegos.

Una pedagogía activa que propugna guiar al niño desde atrás, siguiendo sus intereses y su ritmo. Convertir lo cotidiano en esencia educativa, en un conjunto de elementos integrantes del proceso de sociabilización, constituye también una novedad en el campo de la educación.

Lo original de la aportación de Emmi Pikler está en haber aplicado en profundidad la concepción de la pedagogía activa en todas las situaciones de la vida del niño, en haberlo hecho desde el nacimiento, y en situación de grupo. Es la primera pediatra pedagoga que diseña la pedagogía activa en un centro para niños desde el nacimiento hasta

los 3 años, con una organización muy precisa para conseguir establecer relaciones personalizadas.

Consideradas las características de formación, de elaboración de pensamiento pedagógico y de dedicación profesional de Emmi Pikler, no sería desmesurado establecer parangón con el pedagogo de Turingia Friedrich Fröbel (principios del siglo XIX) y con la médico y pedagoga María Montessori (primer tercio de siglo XX), con quienes tiene mucho en común. Como estos dos pedagogos, sigue los pasos de la educación activa, tiene plena confianza en la capacidad del niño y considera fundamental el establecimiento por parte de los adultos de un entorno adecuado a los pequeños. Como ellos, aconseja a los padres y a las maestras, pero como mujer, que cuida con sus propias manos al niño, puede ir más allá de la actuación de Fröbel y como pedagoga se podría decir que completa el trabajo de Montessori, que trabajó con niños a partir de 2 años, porque Pikler dedica su atención a los niños a partir del nacimiento, y porque las orientaciones que da a padres y a educadoras no tienen la forma tradicional del consejo, sino la del razonamiento derivado de la observación de la realidad concreta de cada uno de los niños; sus consejos son reflexiones que comportan una actuación distinta en cada caso, y a los padres los considera también competentes en esta tarea.

Podemos aventurar que estas aportaciones son el resultado de una suma de razones: ser una mujer comprometida con su trabajo y su tiempo, tener una formación científica, que la dota de recursos de observación y de análisis, y finalmente el hecho de estar casada con un pedagogo. Sus principios no sólo se han difundido en Hungría, han tenido un amplio eco en muchos países de Europa, y también en Argentina y California.

### Avanzamos con Emmi Pikler

La situación en que se encontraba Emmi Pikler era especialmente favorable, en el sentido de tener al alcance una institución que le permitía la libertad de actuar, de crear un contexto nuevo y total, con los niños conviviendo a todas horas en una casa que atiende la totalidad de su crecimiento y educación. Una situación de educación integral que ella supo aprovechar de forma muy ventajosa para los pequeños que allí viven y crecen. En Lóczy cada niño es un individuo *acompañado* a lo largo de su estancia, con un conocimiento personal profundo, tratado de una forma y con un estilo de vida que no dudamos en calificar como realidad singular en el campo de las instituciones. Realidad que nos gustaría ver expandida por doquier.

Lóczy trata la temática de la relación personal niño-adulto y adulto-niño con una profundidad extrema, es una institución que consigue proporcionar a los pequeños la seguridad emocional y la plenitud afectiva necesaria.



Foto de Marian Reismann

Desde la óptica de nuestra situación, hay una diferencia importante con Lóczy, nuestros niños viven en familia y el ámbito educativo escolar no es para ellos, como en la institución creada por Emmi Pikler, el ambiente básico en el que se desarrolla su vida y que debe, por tanto, procurarles las condiciones elementales para su crecimiento global. El ambiente en la escuela, y concretamente en la escuela infantil de 0 a 3 años, es un espacio de vida donde los pequeños pasan una parte de su tiempo diario con otros adultos y con otros niños. La relación personal básica en principio está asegurada en el ambiente familiar, lo cual no impide que la escuela infantil también deba proporcionar a los pequeños una relación positiva con los adultos. En este sentido los principios de Emmi Pikler nos han ayudado mucho a mejorar esta relación personal educadora-niño y niño-educadora, si bien queda todavía mucho por hacer para que la profundidad de su filosofía sea una realidad generalizada en toda la escuela infantil.

En la escuela de los más pequeños se da una realidad única de vida colectiva: la convivencia en grupo de niños de una edad similar. Estamos convencidos que esta dimensión de grupo, de pertenencia a un pequeño círculo de coetáneos, y la vida que este sentimiento de interrelación de los niños entre sí desarrolla en los pequeños, es algo muy fuerte, muy importante, vitalmente enriquecedor, y con toda seguridad consideramos que constituye la base del aprendizaje de su vida en sociedad. En los trabajos de Pikler, y después en los de sus continuadoras, echamos de menos el estudio de esta dimensión de relación interpersonal del grupo con la misma profundidad con que han sido tratados los restantes aspectos.

Desde el sentido de la relación entre los pequeños es posible *hacer crecer* la pedagogía de Emmi Pikler, y no tanto a partir de alguno de los aspectos más especializados de su obra —la autonomía en el movimiento, por ejemplo—

sacándolo del contexto global de respeto al niño, sino, al contrario, a partir de esta globalidad que ella nos enseñó, de atención a cada niño, pensando en lo que cada uno necesita, enmarcándolo en un ambiente acogedor y estimulante de autonomía, y utilizando la observación para un mejor conocimiento de esta realidad del colectivo que nos ofrece la escuela infantil, y para avanzar en esta dimensión de grupo en una edad en la que los pequeños siempre resultan sorprendentes por su capacidad. ■



dr. Pikler Emmi

### Bibliografía

- Educar els tres primers anys: l'experiència de Lóczy*, J. FALK (ed.), Barcelona: Rosa Sensat, 1991 («Temes d'Infància»; 18).
- DAVID, M.; APPEL, G.: *La educación del niño de 0 a 3 años: experiencia del Instituto Lóczy*, Madrid: Narcea, 1986 (Primeros años).
- FALK, Judit: «Lóczy y su historia», en *La Hamaca*, núm. 8, Buenos Aires, 1996.
- PIKLER, Emmi: *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*, Madrid: Narcea, 1984 (Educación hoy).
- Grandir, sans violence. Simposium Internacional en homenaje a E. Pikler*, Budapest marzo 2003 (Ponencias inéditas).
- Vídeo: MARTINO, Bernard: *Lóczy, un hogar para crecer*, París: Association Pikler Lóczy de France, 2000.

### Para más información:

gruppiklerloczy@rosasensat.org  
 www.aipl.org  
 www.associationpiklerloczy.com

# ANÁLISIS del

## Real Decreto de la LOCE

Análisis, por La Junta de Portavoces de Educación Infantil de la Red Pública de la Comunidad de Madrid, del Borrador y del Real Decreto de la LOCE en lo que respecta a educación 0-6:

- Rompe y desmembra la etapa educativa (0-6).
- Separa definitivamente el 0-3 del segundo ciclo.
- Desaparece el carácter específico de la educación infantil, dando una función eminentemente asistencial del primer ciclo y convirtiendo al segundo en una etapa subsidiaria de la primaria.
- Ignora la globalidad del niño de esta edad, parcelando los contenidos en áreas o asignaturas.
- Convierte la educación infantil en mera instrucción.
- Prima la transmisión de conocimientos a los niños de tres a seis años y no tiene en cuenta sus necesidades ni sus intereses.
- Arrincona el trabajo que los profesionales de esta etapa educativa han venido desarrollando, empobreciendo las metodologías, y restando autonomía a los equipos educativos.
- Limita escandalosamente la participación de los padres en los centros.
- Impone definitivamente la religión como asignatura.

Ángela Solano

**Análisis del Real Decreto por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la educación preescolar**

### **La ruptura de la etapa educativa 0-6 años**

El aspecto más significativo y a la vez el más determinante de estos documentos es la constatación de la *ruptura de la etapa educativa (0-6)*, la división de lo que antes eran dos ciclos, (0-3) y (3-6), *en dos etapas diferenciadas en su finalidad*.

La unidad y especificidad de la etapa de cero a seis años que la LOGSE reconoció por primera vez, fue un logro que se consiguió tras años de lucha de diferentes sectores sociales y, en especial, de muchos profesionales. En ningún caso fue una ocurrencia del gobierno anterior.

### **Sobre el término preescolar**

Este término fue eliminado de nuestra terminología pedagógica y reaparece de nuevo como un ancestro del pasado. Se consideraba preescolares a todos los niños menores de seis años, identificando lo escolar con la enseñanza obligatoria. Su connotación era, por lo tanto, la de «anterior a la escolaridad» y se le daba un carácter preparatorio y subsidiario de las etapas educativas posteriores, en la creencia errónea de que así se podían adelantar los aprendizajes formales.



Empezaba a superarse esta connotación, al reconocerse la importancia de la educación infantil por sí misma, con características propias y específicas, dando prioridad a la satisfacción de las necesidades de los niños de estas edades y tratando de desarrollar sus capacidades en un contexto planificado educativamente. Ahora, el término preescolar parece significar «fuera de la escuela» y, por lo tanto «fuera del Sistema Educativo».

### El carácter educativo/asistencial

Ahora, la llamada educación preescolar se refiere a los niños de 0 a 3 años y se contempla casi exclusivamente su *carácter asistencial*. Tímidamente se le reconocen algunos aspectos educativos en la redacción, pero a los que no se les da importancia, y ni se explicitan ni se fundamentan. Parece un intento de despistar o desviar la atención reconociendo en teoría algo que no se reconoce en la práctica.

Es curioso observar el escaso preámbulo que tiene este anteproyecto, comparándolo con los preámbulos de las siguientes etapas educativas que van aumentando el tamaño del texto progresivamente en relación directa con las edades a las que se refieren. Así el preámbulo de la educación infantil es más extenso que el de la educación preescolar y menos que el de primaria...

*Toda la terminología pedagógica que se utiliza es imprecisa y generalizada* en lo que se refiere a los aspectos educativos, y el mismo decreto reconoce que «hay que determinar». Es hasta probable que los asesores del Ministerio incluso los desconozcan, porque sería mucho peor pensar que, conociendo a los niños de estas edades, han decidido saltar por encima de sus necesidades y derechos, para satisfacer o dar más *importancia a factores económicos o empresariales* que a las necesidades de los niños y de sus familias.

Las familias tienen la necesidad y el deseo de que se contemplen los derechos de sus hijos y no sean considerados como verdaderos obstáculos para el desarrollo social y personal sólo de algún miembro familiar (¿la madre?), considerándolos sujetos de pleno derecho, personas capaces y activas.

Se hace un verdadero batiburrillo de conceptos y términos que se utilizan en esta etapa educativa en relación con las metas que deben perseguirse, pero *no habla ni remotamente de objetivos, contenidos, metodología y evaluación*, como sí lo hace en las otras etapas educativas. Es un claro intento de *diferenciar esta etapa de las demás eliminando su carácter educativo*.

### La función social de la escuela

En ninguna otra etapa educativa se habla de la necesidad de conciliar la *vida laboral y familiar*, como si los niños a partir de tres años no tuvieran familias con necesidades laborales. Es innecesario destacar *los aspectos sociales de la escuela*, ya que *son evidentes en todas las etapas educativas*, no solo en los niños de cero a tres años. De destacarlos y definirlos sería necesario hacerlo en todas las etapas educativas y no sólo en el primer ciclo de la educación infantil. Este es otro aspecto que evidencia la escasa importancia que se le da a los niños de esta edad.

*No se hace ninguna mención a la función de la escuela como compensadora de desigualdades sociales*, lo que se ha considerado uno de los retos pedagógicos de los últimos años en el mundo.

### Las competencias

*Se otorga a las Administraciones Territoriales las competencias* sobre la organización de la atención tanto educativa como asistencial de esta etapa, la regulación de las condiciones que han de reunir los centros, el control y la supervisión, y la oferta de plazas, con la pretensión de «dotarla de una normativa flexible acorde con las necesidades y demandas de las familias».

*Se corre el riesgo de la desregularización, de la falta de coherencia, de la dispersión en planteamientos y recursos. Y denota la falta de responsabilidad y compromiso del Ministerio de Educación con los niños más pequeños.*

Se reserva a la Inspección Educativa el ejercicio de la supervisión de sólo los aspectos educativos de este servicio, que como ya hemos señalado están sin determinar, a pesar de que este Real Decreto tiene como finalidad la regulación de estos aspectos educativos básicos. Quizá se considere que no existen y que con su sola mención ya vale.

### Los profesionales

Con respecto a los *profesionales* que atenderán a los niños de cero a tres años no se especifica cual será su perfil académico, refiriéndose a los mismos como «profesionales con la debida cualificación». Es de

temer que, con esta concepción de los niños tan empobrecida, el Ministerio de Educación haya pensado que para *asistirlos*, (o bien, utilizando los mismos términos del decreto, para «prestar una atención apropiada»), no sea necesario contar con especialistas con conocimientos específicos.

Son numerosos los autores e investigadores que destacan la importancia de la educación en los primeros años de la vida de los niños, en la cual se desarrollan las capacidades básicas y se forma la personalidad del individuo, por lo tanto *deberían dedicarse a los más pequeños los mayores recursos, los profesionales más cualificados* en orden a la importancia que estos años tienen, contrariamente con el planteamiento que se hace desde la máxima autoridad educativa de nuestro país, en este momento, en el siglo XXI.

*No hay ninguna referencia al trabajo de equipo* de los profesionales por lo que es previsible que no se contemple la idea de la coordinación, ni de la redacción de documentos y programaciones de objetivos, el intercambio de experiencias, la evaluación, la formación...

### El niño

Este decreto nos transmite una idea de niño pasivo, de niño incapaz, de pobrecito niño que «mamá no te puede cuidar». Por ello no existe ningún planteamiento dinámico del desarrollo de las habilidades básicas, ni de las destrezas. No se hace referencia a sus intereses y deseos, no se determina ningún ámbito de la creatividad ni del desarrollo emocional y afectivo. *Se le quita al niño el protagonismo conquistado*, se le priva de ser educado en función de sus necesidades específicas y en el respeto a su propio ritmo de aprendizaje, se le parcela en necesidades fisiológicas y otras...

Este Real Decreto y la Ley que pretende desarrollar, suponen un *retroceso, una involución*; no sólo educativos, sino sociales, cuyas consecuencias son imprevisibles, pero evidentemente negativas, y a los profesionales comprometidos con la defensa de los derechos de los niños nos pone en el serio aprieto de tener que optar entre los dictámenes de esta Administración retrógrada y el desafío de apostar por el futuro esperanzador que los niños nos dibujan con sus capacidades.

### Análisis del Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas comunes de la educación infantil

En el Real Decreto, se denomina educación infantil al segundo ciclo de la etapa educativa 0-6, que abarca de los tres a los seis años de edad, diferenciándolo y desmembrándolo del primer ciclo de cero a tres años. Esto supone *la ruptura definitiva de la primera etapa educativa*.

Se le da un carácter educativo y se le incluye definitivamente en el Sistema Educativo, regulando los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. Ahora bien, no por ello mejoran las cosas con respecto al anterior decreto, ya que lo hace de una manera que *poco tiene que ver con el respeto a las necesidades de los niños y con el desarrollo de sus capacidades*.

El batiburrillo de términos pedagógicos que aparecen en el preámbulo es más explícito y más amplio que en el decreto anterior, pero siguen *apareciendo los conceptos mezclados, sin coherencia e incluso de forma contradictoria*.

Por un lado habla del respeto a las necesidades de los niños y, por otro, pone el énfasis en la necesidad de crear *condiciones educativas basadas en el esfuerzo*. Es preocupante que sea ésta la prioridad de las condiciones educativas de la etapa, en la que la curiosidad innata de los niños determina su forma de aprender, de investigar, de conocer y explorar. Generalmente se realiza de forma gratificante y satisfactoria cuando se dan las condiciones adecuadas. Es prioritario atender sus necesidades creando un clima de respeto y afecto, planificando la acción educativa en un contexto rico en estímulos.

Esta obsesión por el esfuerzo nos recuerda a la frase manida «la letra con sangre entra», y nos sitúa en la arcaica creencia de que aprender requiere penosos sacrificios, de que todo lo que merece la pena se adquiere sufriendo. Esto nada tiene que ver con las teorías actuales del aprendizaje, en las que es indudable que han de producirse retos y metas que supongan una conquista personal y en las que tienen una gran influencia los estímulos ambientales.

Nos habla el decreto de que la enseñanza será individualizada y personalizada para adaptarse al ritmo de cada niño. Pero *determina como aprendizajes centrales el de la lectura y la escritura, y nos dice cómo hay que hacerlo*: a través de los pictogramas, a los tres años; reconociendo letras a los cuatro, entrenando a los alumnos a producir sonidos, sílabas y palabras

con soltura. ¿Y todo esto para que los niños descubran el placer y la fantasía que encierran estas actividades? ¡Qué paradoja!

El preámbulo del Real Decreto se extiende de manera sospechosa sobre la importancia de la preparación a la lectura y a la escritura, dándole una relevancia significativa, sin plantear el desarrollo de las capacidades básicas que son necesarias para abordar estos aprendizajes con éxito, sin reflexionar sobre la madurez de los niños y sin respetar los diferentes ritmos de aprendizaje. Se olvidan otros lenguajes y formas de expresión (gestual, corporal...)

Se presta menor atención a las necesidades de expresión, a la observación, a la manipulación, al desarrollo afectivo y emocional, a la iniciativa personal, a la búsqueda de la identidad..., y no se hace ni la más mínima referencia al juego, que es el mecanismo de expresión y exploración por excelencia de los niños de estas edades.

Esto supone una gran ignorancia sobre el conocimiento de los niños y limita la aplicación de otros modos de hacer que se llevan poniendo en práctica hace muchos años en nuestras aulas con buenos resultados. Y, a la vez, se habla en el decreto de la importancia de la práctica, la investigación y de la innovación educativa de los profesores.

Uno de los hitos más destacable de esta reforma educativa es la enseñanza de la religión que se incluye como asignatura o área. Y que, a nuestro modo de ver, no es la escuela el ámbito en el que se debe impartir. Debe estar reservada al plano familiar y personal por el respeto que merecen la diversidad de creencias religiosas que se dan en la actualidad en nuestro país. *Reivindicamos el contexto laico de la escuela, y de la educación pública.*

Se *limita el papel de los padres* al de *cooperantes estrechos*, ya que el decreto dice textualmente: «los centros escolares cooperarán estrechamente con las familias en la educación de sus hijos». Desaparece la participación en la gestión del centro y en las competencias que vienen desarrollando en los últimos años. Desaparece el término *participación*.

Aunque en la finalidad de la educación infantil incluye el desarrollo afectivo, no hay ningún objetivo general que haga referencia al mismo. No se persigue por lo tanto la identidad personal, la identidad sexual, la iniciativa, la confianza en sí mismo, la expresión de sentimientos y

emociones. *No se contemplan los intereses ni deseos de los niños.* Llama la atención, sin embargo, que sea un fin el desarrollo «moral», en sustitución de las actitudes y valores, limitando éstos a una concepción más estrecha y retrógrada.

El inicio en las habilidades numéricas básicas y en los contenidos que se describen nos da una idea de *asignatura*, de nociones matemáticas o más bien aritméticas, plenamente instrumentales sin que se persiga el razonamiento lógico y la creatividad.

La iniciación en una lengua extranjera y en las nuevas tecnologías plantea dudas en cuanto a la finalidad que se persigue, ya que no se explicitan ni los contenidos ni los criterios de evaluación. No sabemos si esta falta de regulación supondrá unas exigencias distintas según los centros, en función de los recursos de que se disponga. *Supondrá el incremento de las diferencias y el elitismo de unos frente a otros.*

Se establecen seis áreas que no podemos evitar relacionar con una *parcelación de los contenidos educativos en asignaturas* en el sentido más tradicional. Aunque no se expresan así en el decreto, parecen relacionarse por este orden con: gimnasia, sociales, lengua, matemáticas, plástica, y, por supuesto, religión.

Esta sospecha se acentúa con la referencia directa que se hace sobre los *libros de texto*, que los equipos de maestros podrán elegir dentro de las competencias que se les otorgan en el apartado de autonomía de los centros. ¡Qué nivel!

Sobre la evaluación destacamos que el único aspecto a *evaluar en los niños* es la *adquisición de los conocimientos* de acuerdo con los objetivos de nivel. (No sabemos lo que se entiende por nivel, ni a qué conocimientos se refiere, ni quién los determina).

La gratuidad del segundo ciclo en la mayoría del territorio español es ya una realidad. La oferta de plazas escolares en la escuela pública responde a la demanda actual. Por lo tanto, tememos que esta circunstancia se regula con el claro intento de *favorecer los conciertos con la escuela privada* que, en la actualidad, y con anterioridad a la aprobación de la LOCE, ya se vienen estableciendo. Esto supone una evidente desviación de fondos públicos cuya inversión requiere la escuela pública para una educación de verdadera calidad. ■

# Resfriados: tos y fiebre

**El resfriado pertenece al grupo de las denominadas infecciones respiratorias de vías altas. Es una de las enfermedades banales más frecuentes en los niños y niñas (y también en los adultos). Hay que conocerlo bien, sobre todo su presentación y su evolución. Es importante saber que casi nunca debe tratarse. Además de tos y mocos, los resfriados pueden producir fiebre. Hay que saber determinar la fiebre en un niño, conocer los signos de alarma y saber cómo tratarla.**

Las infecciones de las vías respiratorias altas incluyen los resfriados, la amigdalitis y la otitis (infección del oído). Estas infecciones suelen ser causadas por virus y, en general, son menos graves que las infecciones de vías bajas, como la bronquitis, la laringitis, la bronquiolitis y la neumonía.

La más frecuente de las infecciones de vías altas es el resfriado común, que es una infección de la nariz y del cuello provocada generalmente por virus. Se caracteriza por tos, mucosidad y obstrucción nasal, dolor de garganta y fiebre.

Las infecciones respiratorias agudas son las más habituales en la infancia y constituyen un grave problema en los países en desarrollo, donde representan la principal causa de mortalidad infantil, junto con las diarreas y la desnutrición.

En nuestro medio, el niño o niña con mocos y tos preocupa mucho a los padres, preocupación

que lleva a visitas periódicas al médico y a la administración de múltiples medicamentos, no siempre justificados.

El resfriado común se engloba un gran número de infecciones producidas por virus que afectan la nariz y el cuello y que dan lugar a mucosidad, dolor de garganta, obstrucción e irritación nasal, dolor de garganta al tragar y tos. Además, muchos niños y niñas resfriados tienen fiebre, aunque generalmente no es muy alta y se mantiene solo durante los primeros dos o tres días del proceso. Habitualmente se sienten cansados, se encuentran mal y algunos se quedan afónicos y tienen dolor de cabeza, irritación en los ojos, un poco de diarrea y poco apetito. Como tienen la nariz tapada, pueden sufrir problemas para comer y dormir.

**Òscar García**

Bajo el nombre de resfriado

Los pequeños menores de seis meses respiran exclusivamente por la boca, por lo que les cuesta respirar y alimentarse a la vez.

Los resfriados suelen seguir un patrón típico en sus síntomas, aunque su intensidad y duración pueden variar mucho de unos niños a otros. Los primeros días, los niños tienen una secreción nasal clara y transparente, como agua, la nariz taponada, algún estornudo, dolor de garganta, fiebre moderada, tos seca e irritativa y se sienten enfermos. A los tres o cuatro días, su estado mejora y la secreción nasal se vuelve más espesa y pasa a ser amarilla o verdosa. La tos continua durante algunos días, sobre todo por la noche, y se hace más productiva, es decir, parece que nace del pecho y arranca mucosidades. Poco a poco, los síntomas van desapareciendo y, en general, la duración total del resfriado oscila entre una y dos semanas.

Existen más de 200 virus diferentes que pueden producir resfriados, por lo que no resulta sorprendente que los niños y las niñas los sufran con frecuencia. De hecho, se considera normal que un niño tenga entre cuatro y ocho resfriados

cada año. Cuando asisten a la guardería, van a la escuela o tienen hermanos mayores en casa, esta cifra puede multiplicarse incluso por cuatro.

La mayoría de estos resfriados son leves, aunque algunos pueden prolongarse, persisten síntomas como mucosidad y tos durante algunas semanas, y enlazan frecuentemente con el siguiente.

En muchas ocasiones, los padres están excesivamente preocupados por la frecuencia de infecciones respiratorias altas de sus hijos. En la mayoría de los casos, deben saber que la incidencia de estas infecciones que presenta su hijo es normal. El médico diagnosticará si se trata de un niño normal o si hay algún trastorno de la inmunidad que explique el elevado número de infecciones respiratorias altas. En la mayoría de los niños con infecciones respiratorias repetidas no existe ningún defecto del sistema defensivo del organismo. De forma característica, estos niños presentan un crecimiento normal y un desarrollo correcto y, entre los episodios infecciosos, su exploración es absolutamente normal. Los padres tienen que entender que se trata de procesos poco importantes autolimitados, que no requieren ningún estudio ni ningún tratamiento específico.

Los niños y las niñas, igual que los adultos, contraen los resfriados por contagio a partir de otras personas, pero no por causas como, por ejemplo, haber pasado frío, el aire fresco o las corrientes de aire. Simplemente, en los meses más fríos del año, los virus que producen los resfriados se encuentran con más frecuencia. Generalmente, este contagio se produce de un niño a otro y se ve favorecido por la convivencia

en colectividades como los colegios y, especialmente, las escuelas infantiles.

La idea de que las complicaciones de las infecciones respiratorias de vías altas se deben a resfriados mal curados es errónea, ya que no tienen un tratamiento efectivo y la mayoría de los niños vencen a los virus con sus propias defensas sin ningún problema.

Hay que sospechar una infección secundaria en el caso que aparezca fiebre en el curso de un resfriado después de algunos días de estar ya sin fiebre, si la tos se hace especialmente intensa o se acompaña de silbidos en el pecho, si la garganta le duele intensamente, si el oído le duele o tiene una secreción purulenta, o, simplemente, si el pequeño parece enfermo y decaído.

### Las complicaciones

Las complicaciones más frecuentes de los resfriados son las siguientes:

- La infección del oído, es decir, la otitis, que es la más frecuente.
- La neumonía, que es una infección pulmonar y es una complicación rara es la más importante.



- La bronquitis aguda, que es lo que popularmente se entiende como que «el resfriado baja al pecho». La membrana mucosa que recubre el árbol respiratorio es muy parecida en toda su extensión, por lo que es lógico pensar que un resfriado que empieza por las vías respiratorias altas acabará afectando a las vías respiratorias inferiores en mayor o menor grado. Se trata de un cuadro de mucosidad en el pecho y tos, generalmente sin fiebre.
- Las sinusitis son poco frecuentes en los niños, especialmente en los más pequeños.

### Cómo tratar el resfriado

Un resfriado es una infección muy fácil de tratar, porque, al estar producida por virus, no tiene un

tratamiento específico. Se recomiendan diversas medidas generales:

- Hay que enseñar al niño, si es lo suficientemente mayor, a sonarse, o ayudarlo a hacerlo.
- Para desobstruir la nariz y favorecer la eliminación de la mucosidad nasal, se recomienda lavarla con suero fisiológico, instilándolo en la nariz con una jeringuilla, un cuentagotas o un nebulizador. El suero fisiológico es simplemente agua con sal y se puede preparar en casa añadiendo la cuarta parte de una cucharita pequeña de sal a 100 cm<sup>3</sup> de agua tibia. Una vez puesto el suero fisiológico en la nariz, se puede ayudar a la salida de la mucosidad usando una pera, pero ejerciendo una succión suave. Los lavados nasales pueden aplicarse en cualquier momento del día, especialmente antes de comer y dormir.
- Nunca hay que usar gotas que contengan medicamentos, porque algunos de éstos pueden producir irritación en la mucosa de la nariz y pueden tener un efecto perjudicial que a la larga empeora la obstrucción.
- Se puede aplicar vapor de agua al niño para fluidificar las secreciones y que le cueste menos sacarlas con la tos. Actualmente se recomienda crear vapor proyectando el agua caliente de la ducha contra la pared del baño, pero no usar humidificadores en la habitación, que estropean la ropa y los muebles y aumenten la tos nocturna, ya que fluidifican las secreciones.
- Tampoco está indicada la utilización de preparados balsámicos, por ejemplo, a base de eucalipto, que pueden producir irritación en los niños pequeños y aumentar la tos.

- No hay que aplicar vapores mediante ollas con agua hirviendo, a causa del riesgo de quemaduras.

Existe un gran número de medicinas teóricamente indicadas para el tratamiento del resfriado, aunque realmente no sirven para curarlo ni para mejorar ninguno de sus síntomas. Se ha demostrado que ninguno de los medicamentos que podrían actuar sobre el resfriado es útil en niños:

- Ningún medicamento mejora los síntomas ni influye en la curación del resfriado.
- Los medicamentos llamados antihistamínicos tienen como objetivo disminuir las secreciones, aunque las espesan, pero no están indicados en los niños.
- Los descongestivos y los mucolíticos tienen un teórico efecto de disminuir la producción de mucosidad, pero esto no se ha demostrado en niños.
- Los expectorantes favorecen teóricamente la expulsión de las secreciones, cosa que no se ha probado en niños.
- Los antitusivos calman teóricamente la tos, pero este efecto no se ha demostrado en niños y, además, la tos es un mecanismo de defensa útil en el resfriado, porque ayuda a expulsar las secreciones.
- Las friegas en el pecho con preparados balsámicos no solamente son inútiles sino que pueden ser peligrosas, sobre todo en niños asmáticos.
- Los antibióticos no tienen ningún efecto para curar el resfriado ni tampoco para prevenir la

sobre-infección, y es por este motivo que solo deben utilizarse cuando el médico lo considere oportuno y siempre para tratar complicaciones, que se dan en un número mínimo de casos.

- Hay algunos preparados farmacéuticos totalmente ineficaces para prevenir los resfriados, que muchas personas agrupan bajo el término «defensas», que incluyen gammaglobulinas inyectables, extractos de bacterias y teóricos estimulantes de la inmunidad.

Es frecuente que los resfriados, sobre todo si se repiten, se confundan con la alergia respiratoria. Las alergias tienden a producir picor en la nariz, con secreción en algunas épocas del año como la primavera, tos seca, muchos estornudos, escozor en los ojos y lagrimeo, sin fiebre, voz ronca ni dolor muscular. Además, las alergias suelen durar más de dos semanas, se inician bruscamente después de la exposición a los factores desencadenantes y suelen presentarse en más de un miembro de la misma familia. La diferenciación debe establecerla siempre el médico, porque el tratamiento es diferente.

### Qué hay que hacer

- Si el niño está cansado, tiene fiebre y se siente enfermo, el descanso es importante, aunque no es necesario que esté en la cama. La mayoría de los niños resfriados están poco activos hasta que se encuentran mejor.
- Los niños más mayores que se encuentran bien, sobre todo si presentan síntomas poco intensos, pueden asistir a la escuela, porque

de otra manera no irían prácticamente en todo el invierno.

- Los niños más pequeños, sobre todo si asisten a la escuela, permanecerán en casa tres o cuatro días mientras se encuentren mal o hasta que se recuperen.
- Hay que ofrecer al niño o niña líquidos, para compensar las pérdidas producidas por el aumento de las secreciones. Además, ello ayuda a que el moco sea más fluido y la tos más efectiva para eliminarlo. Probablemente no querrá comer mucho, no hay que forzarle.
- Si el niño tiene fiebre, es aconsejable usar métodos antitérmicos, incluyendo los medicamentos. Se pueden aplicar las medidas generales para tratar la mucosidad, por ejemplo, administrar suero fisiológico y utilizar la pera para limpiar y desobstruir la nariz, los vapores en la ducha e incluso, después de éstos, favorecer la eliminación de las secreciones con la tos dando unos golpes muy suaves en la espalda y el pecho.
- En los lactantes, se puede ayudar a hacer que eliminen mejor las secreciones y que respiren mejor si se les coloca un cojín no muy alto bajo el colchón, para que les levante un poco la cabeza y el pecho.
- Si el niño presenta algún signo o síntoma que haga sospechar una complicación, hay que consultar siempre al médico.

### Cómo tomar la temperatura

Saber si un niño tiene fiebre tocándole la piel de la frente con el dorso de la mano o con los labios es un método muy utilizado pero muy poco seguro.

La única forma de asegurar que un niño tiene fiebre es tomarle la temperatura con un termómetro.

La temperatura puede tomarse en diversas partes del cuerpo, pero en niños es más conveniente hacerlo en el recto, porque es el método más exacto, sobre todo antes de los cinco años. A partir de esta edad se puede tomar también en la axila, la boca o en la ingle.

El centro de control de la temperatura del cerebro está menos desarrollado en los niños más pequeños, por lo que la temperatura les suele subir mucho más rápidamente que en los adultos. Cuando un niño o niña tiene fiebre, hay que volver a tomar la temperatura al cabo de unos veinte minutos, para estar seguros que su aumento no ha sido transitorio.

La temperatura alta no debe considerarse nunca como un reflejo seguro de un mal estado de salud de un niño; solo es signo de una enfermedad, probablemente infecciosa. Un niño puede estar gravemente enfermo sin tener fiebre y otro puede estar sano teniendo una temperatura algo más elevada.

Existen distintos tipos de termómetros, cada uno con características propias: de mercurio (clásicos y digitales), de cristal líquido y auriculares.

### Signos de alarma de la fiebre

Cualquier niño con fiebre requiere atención pediátrica, sobre todo si persiste más de 48 horas



y aunque no tengan otros síntomas acompañantes orientativos de su causa.

Además, hay situaciones en las cuales la fiebre puede ser el primer signo de una infección potencialmente grave, que hay que diagnosticar y tratar cuanto antes:

- Temperatura superior a 39 °C y que no disminuye con el tratamiento antitérmico recomendado por el médico.
- El niño es menor de tres meses de edad y tiene una temperatura superior a 38,5 °C en el recto.
- Tiene manchas hemorrágicas en la piel que no desaparecen cuando se ejerce presión sobre ellas.
- Vomita con fuerza, tiene dolor de cabeza y le cuesta doblar el cuello hacia delante.



- Está pálido, quieto, dormido, confuso o delira.
- Le cuesta respirar, como si se quejara constantemente.
- Presenta una convulsión coincidente con la fiebre, especialmente si se trata de la primera vez.
- Tiene un dolor abdominal intenso y escozor al orinar.
- Cuando disminuye la temperatura, no mejora su aspecto ni su estado general.

#### Actuación en caso de fiebre

El aumento de la temperatura que acompaña algunas enfermedades es la forma que tiene el organismo de responder, por ejemplo, a la infección, y es un signo que ha puesto en marcha sus defensas.

Aunque desde este punto de vista es un signo positivo, también es importante no dejar

que la temperatura del niño suba mucho. Si tiene mucha fiebre, estará molesto e irritable y, cuando el médico le explore, tendrá la sensación que la enfermedad es más grave. Además, la fiebre alta, sobre todo en los niños más pequeños, puede dar lugar a convulsiones febriles. Por tanto, es importante hacer bajar la fiebre.

Si se sospecha que un niño tiene fiebre, hay que ponerle el termómetro para determinar la temperatura, y repetir la operación al cabo de unos minutos para ver si la fiebre se confirma o si la temperatura ha bajado espontáneamente.

Aunque la fiebre casi siempre se debe a infecciones leves y en general bien toleradas, el niño con fiebre suele tener poco apetito y estar decaído e irritable, además de presentar los síntomas propios de la enfermedad causal. Es prudente, si el niño tolera bien la fiebre, esperar unas horas antes de ir al médico. Esto es especialmente importante porque en las primeras horas es difícil descubrir su origen, a pesar de una exploración detallada.

En caso que un niño tenga fiebre, hay algunas recomendaciones prácticas que pueden reducir sus molestias:

- Mantener al pequeño en un ambiente fresco, con una temperatura ambiental aproximada de 20 °C.
- Dejarlo con poca ropa, pero vestido, y, si está en la cama, tapanlo solo con una sábana.
- Alejarlo de las fuentes de calor, como estufas y radiadores.
- No se le ha de forzar a comer, porque habitualmente el niño con fiebre no tiene hambre.

Si la tiene, es preferible no ofrecerle alimentos que sean difíciles de digerir, aunque no existe ningún motivo para no darle leche.

- Ofrecerle líquidos con frecuencia, preferentemente en pequeñas cantidades y siguiendo sus demandas. Se le puede dar agua, leche o zumos de frutas.
- Si la fiebre es baja, no causa ningún trastorno y se encuentra bien, no es necesario darle medicamentos antitérmicos.
- Si la fiebre es superior a 38 °C en la axila o a 38,5 °C en el recto, sobre todo si está muy incómodo, se le puede administrar algún medicamento antitérmico para hacer bajar la temperatura y mejorar su situación. Los antitérmicos y sus dosis deben ser prescritas siempre por el médico.
- Si la fiebre es alta, superior a 39 °C en el recto, son útiles las medidas físicas aplicadas en el mismo momento de administrar el medicamento antitérmico, con la idea que ayuden a bajar la temperatura y a mejorar el estado general del niño mientras hace efecto. Estas medidas también pueden ser útiles cuando la temperatura no es tan alta. Se pueden usar baños de agua tibia con esponja o con compresas o baños con agua entre tibia y caliente.
- Hay que determinar la temperatura diversas veces al día, pero sin despertarlo si está dormido y con aspecto relajado.
- No es necesario el reposo en la cama si el niño se encuentra bien. Puede salir a pasear y jugar, pero evitando los ejercicios demasiado activos, que pueden aumentar la temperatura. ■



# Lo que sabía el Búho

## Poesía popular en las Escuelas de Verano

Las Escuelas de Verano, los encuentros formativos tras el curso escolar, organizados por los Movimientos de Renovación Pedagógica, desde sus inicios han constituido un excelente caldo de cultivo para el intercambio de experiencias, ideas y materiales prácticos, al servicio de la actualización y la formación permanente de los maestros y maestras. El Centro de Profesores y Recursos de Albacete ha editado en 2002 *Lo que sabía el Búho*, una amplia y variada recopilación de textos poéticos que nos han llegado como parte del trabajo de recopilación y difusión de las primeras Escuelas de Verano. Esta antología se basa en los materiales recogidos por el Taller de Poesía Infantil de los grupos de maestros de Casas Ibáñez, Fuentealbilla, Chinchilla, Albacete (Colectivos Benjamín Palencia y Montearagón); en sus páginas, damos con expresiones poéticas que demuestran la buena salud y creatividad del acervo popular.

Taller de Poesía Infantil de Casas Ibáñez, Fuentealbilla, Chinchilla y Albacete

### Retahílas para cantar y jugar

Con mi dedo digo sí,  
con mi dedo digo no,  
digo digo sí, sí,  
digo digo no, no,  
este cuento se acabó.

Do, do,do, sí, sí,  
la, la, la, la, sol, sol,  
fa, fa, mi, mi, re, re, do.

Para delante, para detrás,  
hacia Albacete marcharás.  
Para delante, para detrás,  
hacia Albacete marcharás.  
El tren chucu, chucu, chucu,  
El tren chucu, chucu, cha.

# Castilla -



# - La Mancha

## Trabalenguas

María cuchíbrica  
se cortó un débrico  
con la cuchíbrica  
del zapatébrico  
y el zapatébrico  
se lo curó  
con mantequíbrica  
de la mejor.

En una zarza grandaza,  
había un nido de jirigafas,  
con siete jirigafillos  
y en medio la jirafa.  
Llegó el jirigafo  
y las enjirigafó,  
menos la jirigafa  
porque voló.

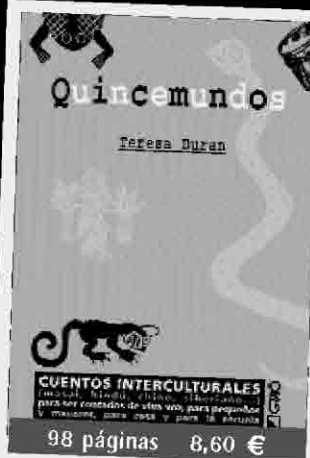
## Una suerte

Una y una  
a quien le toca  
la treinta y una,  
pa ti la lima,  
pa ti el limón.

## Y un baile

A tapar las calles  
que no pase nadie.  
Que pase mi abuelo  
comiendo buñuelos  
y tortillas amarillas,  
¡que se pongan de rodillas!

# LIBROS DE GRAÓ EDITORIAL



## 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 PISO DE ABAJO DE LA ESCUELA. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil

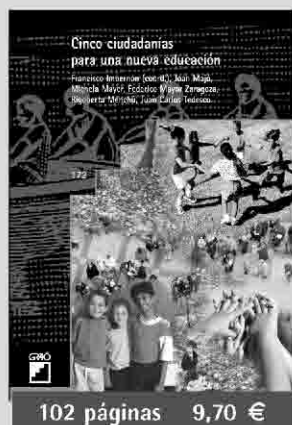
M. CARMEN DIEZ NAVARRO

Este libro es una recopilación de experiencias que transmite una manera de sentir y hacer escuela: el cúmulo de cosas que pasan diariamente, tanto alrededor como dentro de nosotros; el cruzarse los acontecimientos, los aprendizajes, las alegrías y los enfados; el ir y venir de las personas y los asuntos, que unas veces se buscan, y otras se encuentran sin más; el estar juntos y abiertos a lo que vaya viniendo con la sensación y el deseo preparados para disfrutar y para aprehender de la realidad todo lo que se pueda.

En el texto se habla con frecuencia del piso de abajo, lugar simbólico, a modo de trastienda emocional, que es motor, cueva y cobijo de nuestros deseos, nuestros miedos, nuestras creencias, nuestras dudas y nuestros más primitivos impulsos, y que nos conforma de manera genuina y diferenciada según las particulares circunstancias de la vida de cada cual.



196 páginas 14,90 €



## CINCO CIUDADANÍAS PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN

FRANCISCO IMBERNÓ N (COORD.),  
JOAN MAJÓ, MICHELA MAYER, FEDERICO  
MAYOR ZARAGOZA, RIGOBERTA MENCHÚ,  
JUAN CARLOS TEDESCO

Este libro pretende ofrecer elementos de reflexión y argumentos que nos permitan continuar luchando y reivindicando una

educación diferente para un futuro mejor. Es obvio que la educación por sí sola no es suficiente. La educación es sólo un instrumento más, aunque fundamental, para promover el cambio de las relaciones sociales. Pero la educación tiene una virtud, su capacidad de influir para arrastrar otros importantes cambios sociales.

## LAS ACTITUDES EN EL CENTRO ESCOLAR. Reflexiones y propuestas

ROSA GUITART ACED

191 páginas 14,60 €

Cada vez es más evidente que el ser humano tiene que formarse globalmente, tanto para acceder a la sociedad a la que pertenece con competencias y recursos, como por su equilibrio personal. Así, pues, es necesario que los individuos que constituyen una sociedad dispongan de valores y actitudes que les permitan incorporarse a ella positivamente y críticamente, y también actuar sobre ésta con la intencionalidad de que sea lo más justa y democrática posible.

La sociedad actual sufre problemáticas diversas, las cuales son fuente de conflictos en los que se hallan valores y actitudes como referentes. No obstante, el desarrollo de las capacidades de la persona, así como el derecho que tiene a desarrollarlas al máximo y a adquirir conocimientos, conduce a la necesidad de contemplar en la enseñanza aspectos afectivos, relacionales, cognitivos, morales y sociales que la lleven a sentirse segura y satisfecha consigo misma, y también que hagan posible el hecho de tener un juicio autónomo moral que la oriente en sus pensamientos, en sus decisiones y actuaciones.



**II Symposium Internacional**

**La escuela infantil 0-3 años a la luz del conocimiento científico:  
«Las niñas y niños entre la escuela y la familia»  
en Mondragón, País Vasco**

Los días 21 y 22 de noviembre de 2003, se va a celebrar en la Universidad de Mondragón, organizado por Hazitegi –un proyecto para la investigación de la primera infancia en el contexto de centros 0-3, creado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Mondragón conjuntamente con la Ikastola Arizmendi de Deba Goiena–, un symposium que presentará los estudios actuales del niño desde la vertiente de la escuela infantil. De ahí el título que se le ha dado: *Las niñas y niños entre la escuela y la familia*.

En la escuela infantil, las criaturas se encuentran confrontadas durante largos periodos de tiempo con adultos, otros niños, contextos de espacio y ritmo diarios diferentes a los de su casa. El symposium va a reflexionar sobre la escuela infantil tanto en su vertiente interna, como en su interfase con la familia teniendo como referente el desarrollo humano del niño.

En su vertiente interna se abordará el comportamiento social con los otros niños del grupo, la organi-

zación del espacio y la estructuración del tiempo. Las investigaciones recientes acerca del comportamiento inter-pares, el desarrollo de las competencias básicas y los ritmos psicobiológicos diarios del niño constituirán las guías para el debate sobre el papel que han de desempeñar los educadores de la escuela infantil así como la organización temporal y espacial del espacio propio del grupo en la escuela. En la vertiente externa abordará la articulación de esta organización con los padres y la familia en general como base primaria de seguridad y ambiente emocional para el niño.

Se contará con las ponencias y reflexiones de Hubert Montagner, quien ha desarrollado desde 1970 investigaciones de primera magnitud en el panorama mundial acerca del desarrollo infantil y su aplicación al sistema escolar, así como de sus colaboradoras desde los comienzos, Christiane Menetrier y Brigitte Pajot, que han aplicado sus investigaciones a las estructuras de atención escolar.

**Curso de Educación e Investigación Didáctico Ambiental,  
en Bilbao**

Desde el CEIDA-BILBAO (Centro de Educación e Investigación Didáctico Ambiental), dependiente de las Consejerías de Educación y de Medio Ambiente del Gobierno Vasco, nos comunican que el próximo otoño se realizará un curso de formación dentro del programa de formación permanente del profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca, GARATU.

Dicho curso versará sobre: *Haur Hezkuntzako Espazioa eta Materialak Ingurumenaren ikuspegitik* (Los espacios y materiales de Educación Infantil desde la perspectiva Medio Ambiental) y se realizará con liberación horaria en la sede de Bilbao de nueve a quince horas.

Se contará por una parte con los siguientes especialistas: Beatriz Trueba, El Safareig, Zuriñe

del Cerro y Edurne Huesa; por otra parte, se contará también con la aportación de las experiencias de centros de la zona y los recursos que ofrece el CEIDA.

Después de la fase teórica, las personas participantes habrán de desarrollar un proyecto en su centro, en el que se intentarán aplicar los conocimientos, metodología y recursos adquiridos en este curso.

Más información:  
CEIDA-BILBAO  
K/ ONDARROA 2,  
48004.BILBAO

m-gracia@ej-gv.es

Tel.: 94 4 11 49 99

Web: [http://www.euskadi.net/vima\\_educacion/indice\\_c.htm](http://www.euskadi.net/vima_educacion/indice_c.htm)

**Jornadas de debate****La educación infantil 0-6 años:  
políticas educativas y papel de los municipios,  
en Córdoba, Andalucía**

Estas jornadas de debate se celebrarán en el Jardín Botánico, los días 17 y 18 de octubre. Incluyen ponencias, una panorámica de la educación infantil en distintas comunidades, coloquios y debates sobre políticas actuales de Educación Infantil 0-6 años.

El año pasado nos decidimos a reunir esfuerzos en una Plataforma en defensa de la Educación Infantil las profesionales que vivíamos con indignación cómo se le agredía a este primer y fundamental tramo educativo, con la LOCE rompiendo la Etapa 0-6 años, introduciendo un clarísimo asistencialismo en el tramo 0-3, privándolo de su reconocido y avalado carácter educativo, con todo lo que conlleva en profesionales, ratios, requisitos, currículum... y sobre todo privando esta etapa evolutiva de continuidad y por tanto alejándonos ya totalmente de la red única escuelas infantiles 0-6 con entidad en sí mismas y de carácter educativo que atiende por las peculiaridades de esta primera infancia las necesidades de las criaturas y sus familias.

Cuál fue nuestra sorpresa, que acrecentó nuestra indignación y por tanto la lucha, ante la aparición del Decreto 137/2002, que en lo que se refiere a Educación Infantil 0-3 en Andalucía, se adelanta a la propia y anacrónica LOCE, cuando no solo no potencia su propia red de escuelas 0-3 públicas ni las traspa a la institución educativa en buena lógica y coherencia con su propia filosofía expuesta en la LOGSE, sino que además cambia el baremo de entrada a estos centros, el horario, el calendario, coste... Se lanza a convenir dando dinero público a los centros privados que acepten sus condiciones y sobre todo como bien dice el Decreto es de «apoyo a las familias» para nada están presentes los derechos de los niños y niñas, ni sus intereses, necesidades, etc.

Nuestra crítica a este Decreto se ha dejado oír y nos hemos adherido a los distintos manifiestos en contra tanto de este Decreto como de la LOCE... Sí hay todo un movimiento crítico de indignación y temor ante las actuaciones retrogradadas y vejatorias a todo lo que supone la

educación infantil de auténtica calidad; reconocida su importancia en todas las esferas científicas y de investigación. Esperamos aumentar, impulsar y canalizar este movimiento a favor de la Educación Infantil 0-6 con distintas actuaciones, una de ellas estas importantes jornadas que esperamos abran canales de comunicación y encuentro entre los diferentes sectores implicados en la Educación Infantil y con la administración Autonómica.

El Ayuntamiento de Córdoba en su calidad de entidad local próxima y sensible a las necesidades de la ciudadanía, ciudadanía por otra parte aún poco informada y consciente de esta mala situación en la atención educativa de los más pequeños pequeñas que siguen creyendo en lo que se les «vende» por la publicidad institucional.

Esperamos de este nuestro ayuntamiento de su Área de Igualdad y Concejalía de Educación que desde su sensibilidad de izquierdas, transformadora y progresista hagan suyos los objetivos de esta plataforma que pretende, defendiendo los derechos

de los más pequeños, trabajar por la igualdad como derecho incuestionable de la ciudadanía.

**Objetivos de las Jornadas**

- Conocer, analizar y reflexionar sobre las consecuencias de las políticas educativas en Educación Infantil, especialmente su incidencia en Andalucía.
- Coordinar a todos los implicados en la Educación Infantil 0-6 años.
- Crear un foro de encuentro, debate y análisis de la situación de la Educación Infantil más cercana (Junta de Andalucía, Ayuntamientos...).
- Que dicho foro sea capaz de abrir cauces de diálogo con las administraciones implicadas y ofertarle propuestas. Elevar y difundir las conclusiones de las Jornadas.
- Dar a conocer nuestra apuesta: «una educación infantil 0-6 años de calidad», que dependa toda ella de la administración educativa.
- Analizar el papel de los ayuntamientos, como administración más cercana en esta Etapa educativa.

### Convenios para nuevas escuelas infantiles, en el Principado de Asturias

El pasado día 18 de junio, se ha publicado en el Boletín oficial del Principado de Asturias el convenio que regulará el funcionamiento de 4 nuevas escuelas, en otros tantos Ayuntamientos, dentro del Plan de Ordenación de las Escuelas de Primer Ciclo de Educación Infantil en Asturias. Así, los concejos de Corvera, Cudillero, Lena y Valdés, se suman a los 13 que desde el año pasado han establecido los correspondientes convenios de colaboración con la Consejería de Educación y Cultura.

Los convenios se articulan con una serie de cláusulas en las que se regula la colaboración entre las dos administraciones y en las que quedan reflejadas cuestiones como el funcionamiento de la escuela (calendarios, plantilla, ratios, régimen de funcionamiento, requisitos de espacios, instalaciones y equipamientos, órganos de gestión...), o

las aportaciones económicas de cada administración, además de fijarse las obligaciones y funciones de cada una de las partes implicadas.

Por otro lado, y a pesar de la implantación de leyes orgánicas que suponen un evidente retroceso en bastantes de los aspectos referidos a la etapa de Educación Infantil, quedan regulados, a través de los correspondientes anexos, los requisitos mínimos referidos a instalaciones y condiciones materiales (quién nos lo iba a decir, ¡echar de menos el famoso 1004!) que se han fijado para los centros que integren la Red Pública de Escuelas Infantiles del Principado de Asturias.

Más información:

Web:[http://tematico.princast.es/bopa/Bol/20030618/08074\\_01.htm](http://tematico.princast.es/bopa/Bol/20030618/08074_01.htm)

### Nuestra portada



Un grupo de niños y niñas de 4-5 años, de la Escuela Belén, del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada ha salido a dar una vuelta por el monte y ha dado con un rebaño de ovejas que pasta entre los árboles. La escuela del entorno natural, la escuela de la vida, la escuela que proporciona experiencias en vivo y en directo: calor en la piel y en las plantas de los pies, frente a la dureza o suavidad del terreno que se pisa; luces, sombras y colores del paisaje sobre los ojos; murmullos, zumbidos, balidos...; sucesivos olores de plantas, tierra, agua, animales..., y el sabor de alguna hierba en la boca... Un alud de sensaciones, de sentimientos, de ideas, de experiencia, de placer, de conocimiento... en definitiva, de vivencia.

## Colección «Temas de infancia»

### NOVEDADES 2003



**Josep González-Agàpito**  
**La educación infantil.**  
**Lecturas de un proceso histórico en Europa**

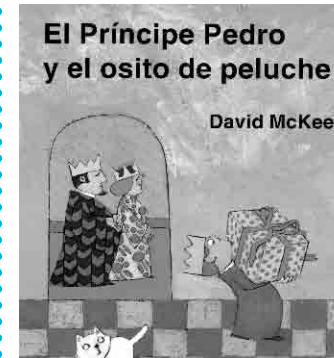
142 páginas  
PVP 9,80 euros

**M.<sup>a</sup> Carmen Díez**  
**Poesías por alegrías. Apuntes poéticos para maestros en prosa**

**Alfredo Hoyuelos**  
**La ética en el pensamiento y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi**

**Roser Ros**  
**Cuentos de siempre para niños y niñas de hoy**

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



**David McKEE**  
**El Príncipe Pedro y el osito de peluche**  
Lumen, Barcelona, 1997

En estos últimos años McKee ha entrado con mucha fuerza en el mercado hispano, sobre todo gracias al éxito obtenido por su personaje Elmer. Ciertamente, el humor de McKee es especial: irónico y con unos personajes contestarios y problemáticos que se prestan a ser interpretados de muy diversas maneras. El príncipe Pedro quiere un oso de peluche, cosa a la que se oponen el rey y la reina; un príncipe necesita un caballo blanco de verdad, o un trono de oro, o... Sin embargo, el príncipe se sale con la suya y da su primera lección a las personas adultas, cosa habitual en los personajes de McKee. Ilustraciones expresivas, vivas y llenas de colorido. Libro satírico, tierno y divertido. Libro humorístico que no nos dejará impasibles. A partir de 2 años.



**Nadja**  
**Perro azul**  
Corimbo,  
Barcelona,  
1999

La pequeña Carlota vio un perro extraño acercarse, un perro tremendamente azul. «¡Ay, pobrecito! —dijo Carlota—, ¡parece abandonado! Y, sin más, le acarició el lomo, le acarició el hocico y compartió con él el pan y el chocolate que llevaba. Entonces, el perro azul le contestó: Duérmete pequeña, tú tranquila, yo siempre estaré a tu lado, protegiéndote. Duérmete pequeña, tú tranquila. Sin embargo, la madre insinúa a la niña que no debe compartir nada con los perros azules. Historia emotiva, provista de gigantescas ilustraciones. Libro de gran sensibilidad e impactante. A partir de 2 años.

**Haur Liburu Mintegia**  
**Facultad de Humanidades**  
**y Educación**  
**Mondragón Unibertsitatea**

**Cuadernos de Pedagogía**, núm. 326, julio de 2003

WEB: [www.cuadernosdepedagogia.com](http://www.cuadernosdepedagogia.com)

«Información y democracia»

José GIMENO SACRISTÁN

«De dónde venimos y adónde vamos»

Luis GÓMEZ LLORENTE

«Contexto sociocultural de la escolaridad»

Jurjo TORRES SANTOMÉ

«Ser maestro»

Josefina ALDECOA

«Padres y madres en casa y en la escuela»

Jesús PALACIOS, Susana MENÉNDEZ

«Discursos y prácticas»

José GIMENO SACRISTÁN, Jaume CARBONELL SEBARROJA

**Scuola Materna**, núm. 18, julio de 2003

WEB: [www.lascuola.it](http://www.lascuola.it)

«Innovazione e transizione: lineamenti di pedagogia della scuola»

Cesare SCURATI

«Per una rinnovata immagine dell'infanzia»

Alessandro ANTONIETTI

«Il piacere di narrare, leggere, ascoltare»

Fiorella BONGIORNO

«Il piacere di scoprirsi diversi»

Anna Maria PASSASEO

«Il piacere di fare e di giocare»

Angea LENZO

«Il piacere di collaborare»

Rosa Grazia ROMANO

«Il piacere di scoprirsi autonomi e competenti»

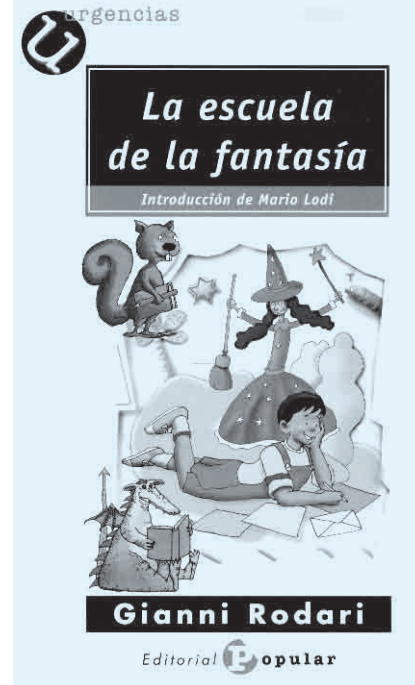
Pina FILIPELLO

**Vitta dell'infanzia**, mayo-junio de 2003-07-09

«La matematica per giocare»

Lidia DESTEFANI, Catia PESCI, Rosanna SAVIANE, Irene ZIINO,

Patrizia ARCA

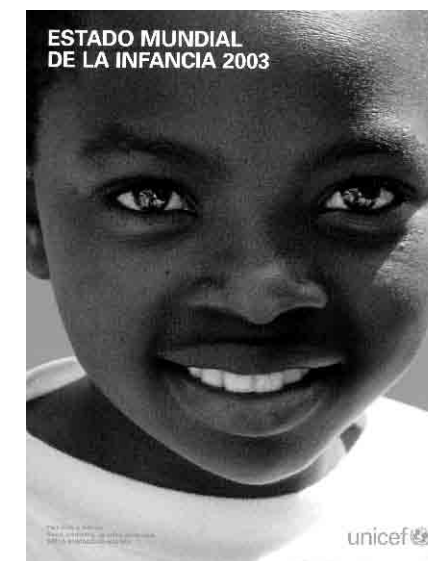


G. Rodari: **La escuela escuela de la fantasía**, Madrid, Editorial Popular, 2003.

Recopilación de artículos de Gianni Rodari, donde se pone de manifiesto la faceta del autor como estudioso de la educación. Se abre con un extraordinario juego de fantasía con los niños de la escuela. Como siempre, Rodari extiende su discurso hasta lo social, al proponer una sociedad nueva, amiga de la infancia, que construye su futuro. La segunda parte profundiza en cómo construir la necesidad del libro como instrumento de conocimiento que se inserta en la experiencia-juego para descubrir el mundo, reflexionar sobre lo que le sucede y formar una cultura orgánica.

Unicef: **Estado Mundial de la infancia 2003**, Nueva York, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2002.

El tema principal de este Informe sobre el estado mundial de la infancia se centra en la participación infantil. Tiene por objetivo recordar a los adultos su obligación de escuchar los puntos de vista de los niños, las niñas y los jóvenes, y considerarlos a la hora de tomar decisiones que afectan a sus vidas. El tema del informe corresponde al espíritu de la histórica Sesión Especial de la Asamblea General en favor de la infancia, celebrada en mayo de 2002. Por primera vez, la Asamblea General se reunió para analizar de manera exclusiva cuestiones relacionadas con la infancia, y, también numerosos niños y niñas participaron como miembros oficiales de las delegaciones de sus países.





## 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](http://www.revistainfancia.org)

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

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

*Consejo de Redacción:* Marta M.<sup>a</sup> Álvarez,  
 M.<sup>a</sup> del Mar Calderón, Gloria Domín-  
 guez, Avelina Ferrero, Susana Fonseca,  
 M.<sup>a</sup> Adoración de la Fuente, Izaskun Ma-  
 dariaga, Lola Martínez, Pilar Martínez,  
 Juanjo Pellicer, M.<sup>a</sup> Paz Pellisa, Rafaela  
 Quintana, Rosa Securun

*Consejos Autonómicos:*

*Andalucía:* Manuel Acevedo, Mercedes  
 Blasi, M.<sup>a</sup> del Mar Calderón, Antonio  
 Fernández, Juan P. Martínez, Luis M.  
 Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodrí-  
 guez, Monserrat Rodríguez, Fernando  
 Sánchez, Mercedes Toro

*Asturias:* Marta M.<sup>a</sup> Álvarez, Jorge Antuña,  
 M.<sup>a</sup> José Claudio, Honorina García, Her-  
 minia Iglesias, David Oterino, Joaquín  
 Rayón, Sagrario Rozado

*Canarias:* Dolores Acosta, Hilda Armas, M.<sup>a</sup>  
 Jesús Boquete, Milagros Leal, Lola Martí-  
 nez, Elena Marrero, Yolanda Melián, Car-  
 men Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela  
 Quintana, Concepción Reyes, Andrés San-  
 tana, M.<sup>a</sup> Dolores Suárez, Cándida Rosa  
 Toledo

*Castilla-La Mancha:* Pilar Martínez, Car-  
 men Miranda, Natalia Mota, Isabel Pi-  
 queras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa  
 Velasco, Carmen Velilla

*Castilla-León:* J. Lino Barrio, Gloria Do-  
 mínguez

*Euskadi:* Nerea Alzola, Josune Etxabe,  
 Maite Gracia, Blanca Guerrero, Pilar  
 Hernández, Izaskun Madariaga

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

*Extremadura:* Piedad Carpintero, M.<sup>a</sup> Paz Pellisa

*Galicia:* M.<sup>a</sup> Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.<sup>a</sup> Dolores Rial, María Vilar

*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, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.<sup>a</sup> Lucía Pellejero

*Proyecto gráfico y diseño de cubierta:* Enric Satué

*Foto de cubierta:* Escuela Infantil Belén

*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)**

*Colabora:*

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia

