

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

**in-fan-cia**

*educar de 0 a 6 años*

2000  
**100**  
NOVIEMBRE  
DICIEMBRE

# Gracias

Que la revista *in-fan-cia*, *educar de 0 a 6 años* haya llegado al número 100

es haber hecho realidad una utopía, una fantasía, un sueño que se ha hecho realidad porque la revista es un ideal compartido, colectivo, de miles de maestras y educadores de todo el mundo, de aquí y de fuera.

*in-fan-cia* ha llegado al número 100 gracias a sus lectores, más de un millón, o quizás dos millones, de profesionales de la educación infantil, tenemos en mente tanto los españoles como en los de los diversos países latinoamericanos, pero también los más de mil autores que generosamente han colaborado con sus experiencias prácticas y con sus teorías a dar entidad, fuerza y contenido a la infancia de 0 a 6 años, una infancia fuerte y capaz desde su nacimiento, y una educación, una escuela, una sociedad y una salud que comparten el mismo concepto de niño. Pero también *in-fan-cia* ha llegado al número 100 porque su estructura responde a la utopía de un Consejo de Redacción plural, amplio, con más de ochenta voces, con más de ciento sesenta ojos y orejas siempre abiertos y atentos a ver y escuchar lo

que pasa o se hace por los niños de 0 a 6 años dondequiera que sea y a ponerlo en común y a darle cabida en la revista con generosidad y alegría para poder siempre ir más allá.

La aventura se inició en 1990, el siglo pasado, como la LOGSE, hoy derogada, pero que fue la ley que reconocía la Educación Infantil como el primer nivel del Sistema Educativo. Una ley estimada y a la vez cuestionada desde la revista. Estimada porque recogía en parte las aspiraciones que muchos profesionales y familias tenían y conocían desde hacía décadas sobre los más pequeños y su educación, y deseaban que este conocimiento pudiese llegar a todas partes y a todos los niños y niñas de 0 a 6 años. Cuestionada por insuficiente, muy especialmente en su desarrollo, porque, lejos de fundamentarse en la larga y amplia experiencia de la realidad existente, se alejó de ella, decretando currículos, evaluaciones y mínimos que, en realidad, son un claro reflejo de que en el fondo la educación de los más pequeños sigue siendo la gran desconocida, un desconocimiento que contribuye a que se tomen decisiones desafortunadas que poco a poco van aminorando su identidad.

Es por todo esto por lo que hace falta decir gracias, porque ésta ha sido la aventura de todos aquellos maestros que van contracorriente, que convierten las dificultades en retos, que cada día luchan para hacer realidad la escuela soñada, la escuela de todos y para todos, la escuela en la cual los niños aprenden con entusiasmo y alegría, la escuela en la cual el esfuerzo no es una imposición, sino algo que emerge de la voluntad de cada niño por descubrir, aprender y compartir, tanto el descubrimiento como el aprendizaje, porque está en una escuela con compañeros con los que, lejos de competir, comparten y así todos devienen competentes.

Quizás estos cien números han sido también para todos nosotros un gran aprendizaje, el aprendizaje de quien, por viejo, sabe que hará falta seguir luchando e insistiendo en todo aquello que pueda contribuir a hacer realidad que la escuela infantil soñada pueda ser disfrutada por todos los que la desean y a la que aún hoy no tienen acceso, y, por lo tanto, que es fundamental que los más jóvenes cojan el relevo, con la frescura y el ánimo que los caracteriza, para hacer realidad, dando contenido y fuerza, a los próximos 100; a ellos también, gracias.

<b>Página abierta</b>	<b>Los lectores opinan 100 números entre dos Leyes</b>	Consejo de Redacción	<b>2 4</b>
<b>Educar de 0 a 6 años</b>	<b>Cultivar la calidad La construcción del proyecto educativo: vínculos entre familias y profesionales</b>	Anna Lia Galardini Mercedes Blasi	<b>7 10</b>
<b>Escuela 0-3</b>	<b>En el día a día, nada es banal, nada es rutina El taller de expresión</b>	Montserrat Fabrés Escuela Infantil Egunsenti	<b>14 18</b>
<b>Escuela 3-6</b>	<b>Buenas ideas: ¡Masas por doquier! Comunicarse es hablar por yogures</b>	Carmen García Esther Aguilera, Juan Grocin, Chus Díaz, Paloma Nieto, Guiomar Romero, Rocío Reyero	<b>24 25</b>
	<b>Por una escuela dialogante y transparente</b>	David Altimir	<b>29</b>
<b>Infancia y sociedad</b>	<b>Concepciones del trabajo en los servicios para los más pequeños en Dinamarca, Inglaterra y Hungría Ideas de ayer y hoy para mañana</b>	Jytte Juul Jensen Consejo de Redacción	<b>34 38</b>
<b>Informaciones</b>			<b>42</b>
<b>Libros al alcance de los niños</b>			<b>43</b>
<b>Biblioteca</b>	<b>sumario</b>		<b>43</b>
<b>Índice de 2006</b>			<b>45</b>

# Los lectores opinan

Con ocasión de la edición del número 100 de la revista, el Consejo de Redacción de *Infancia*, se ha planteado pasar una encuesta entre las personas suscriptoras. Al hacerlo, nuestra intención ha sido doble:

- Reforzar la articulación, continuidad y fluidez del diálogo interactivo que está en la base de la existencia y sentido de este medio de comunicación que constituye la revista *Infancia*.
- Conocer qué piensan los lectores de la revista, recoger su opinión y dar respuesta a sus inquietudes con respecto a la educación de 0 a 6 años.

Así pues, más que pretender obtener datos fiables que generalizar, nos hemos propuesto dar voz una vez más a nuestros lectores y ofrecerles otra oportunidad de opinar.

A la hora de observar los gráficos que hemos extraído del centenar de respuestas a la encuesta que han llegado a la redacción, hemos de recalcar que representan a las personas que han tenido a bien hacernos llegar su opinión esta vez. Ni más ni menos. Un total de 115 respuestas de los lectores a los que queremos agradecer de todo corazón el esfuerzo que han hecho de comunicar sus preferencias, ideas, opiniones, críticas... respecto de la revista. Desde el Consejo de Redacción de *Infancia* cabe reiterar nuestro compromiso para seguir trabajando por la renovación pedagógica, la escuela atenta de las capacidades y potencialidades de la infancia y el respeto de los derechos de las niñas y los niños de 0 a 6 años. Para este cometido, las aportaciones y opiniones expresadas por los lectores son de inestimable valor.

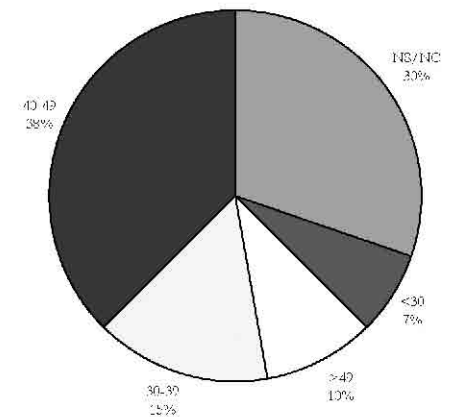
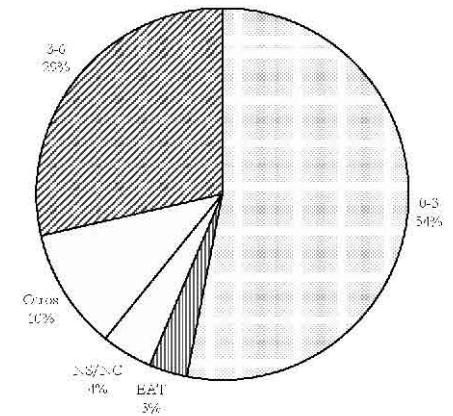
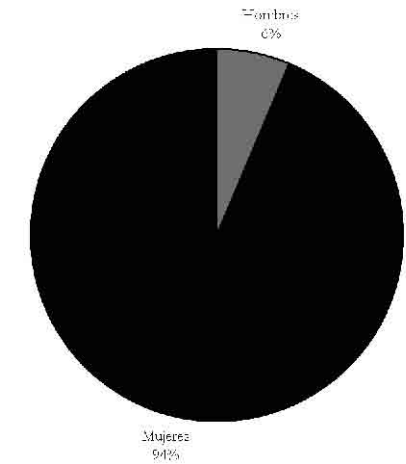
## Perfil de las respuestas

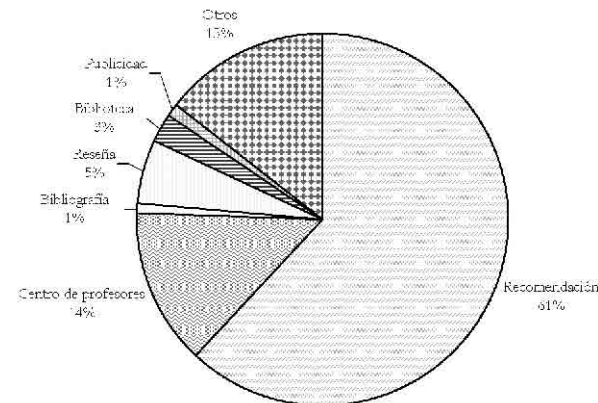
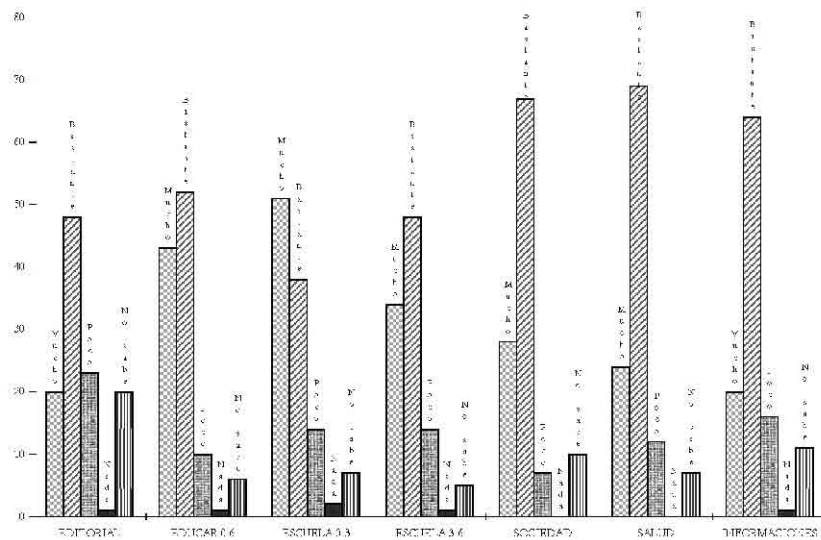
El perfil mayoritario de las personas que nos han remitido la respuesta a la encuesta se puede caracterizar como: mujer, entre 40 y 50 años, que trabaja en la escuela 0-3.

En el primer gráfico se refleja una realidad del sector: el 94% de las personas que han respondido son mujeres.

En cuanto a la actividad profesional, más del 50% trabaja en la escuela 0-3 y prácticamente un 30% en la escuela 3-6.

Por último, en cuanto a la edad de estas profesionales, se constata que la mayor parte de las que han respondido, un 38%, está entre los 40 y los 49 años. También hay que remarcar: el 15% entre 30 y 39 años; el 10% mayor que 49 años. Otro dato relevante es el 7% de profesionales menores de 30 años.





### Valoración

Por lo que respecta al contenido y la forma, en general se desprende una opinión altamente positiva sobre la utilidad e interés por la revista.

Mayoritariamente, las opiniones expresadas sobre la estructura, contenido y formato resultan favorables.

Las secciones más leídas son las más directamente relacionadas con el respectivo sector profesional, por lo que se apunta una lectura principalmente orientada a profundizar, ampliar y contrastar en la práctica cotidiana.

Las secciones menos leídas son las que tratan la información de carácter más puntual y efímero.

También se expresa un claro interés por aumentar la participación, la crítica y el debate.

### Difusión

El último gráfico que comentamos se refiere a como se da a conocer la revista. La vía principal de conocimiento y expansión de la revista sigue siendo la recomendación de lector a lector. En las respuestas que nos han llegado representa el 61% del total. También hay que destacar la función de difusión efectuada desde el Centro de profesores, que significa un 14%.

Lo primero que cabe concluir de este somero análisis de esta muestra, es la importancia de la labor de difusión realizada por los propios lectores, los principales protagonistas en la extensión del trabajo de renovación pedagógica que se recoge en la revista. Gracias por ello. Para terminar, pediros que sigáis activos en esta comunicación y difusión. ■

## Asturias

Pocos periodos temporales han tenido en nuestra vida profesional tanto relieve como los previos y posteriores al año 90: la experimentación de la educación infantil, la participación en los debates sobre los DCB, la aprobación de una nueva Ley, la aparición de un nuevo proyecto editorial materializado en esta revista que nos ha acompañado desde entonces...; en definitiva, todo un periodo de ilusiones y expectativas.

Desde entonces, y en nuestros variados ámbitos profesionales,

etapa que, la verdad, tampoco era muy «visible».

Y en el devenir de estos quince años, siempre muy bien acompañados por *in-fan-cia*, como «espacio» que nos permitió «crecer» profesionalmente haciéndonos ver las necesidades de los niños y las niñas, mostrándonos sus potencialidades, permitiéndonos soñar con una escuela donde las relaciones entre todas las partes implicadas se asienten en el respeto y la cooperación, e imaginar esa sociedad donde niños y niñas desde su nacimiento son tratados y

fallido de otra nueva ley (L.O.C.E.) y el comienzo de otra (L.O.E.), cada una ha intentado subsanar los «errores» de las anteriores, estos continuos cambios no nos han dejado tiempo suficiente para contrastar y evaluar si eran viables y si cubrían la finalidad que nos habíamos fijado. En este periodo hemos carecido de la formación para llevarlas a cabo y de los recursos necesarios tanto humanos como materiales. Además, la LOGSE nos abrió nuevas expectativas de investigación teniendo en cuenta los grandes retos

Finalmente cuando estábamos inmersos en este proceso, sin terminar de aplicarla ni de evaluarla adecuadamente, se ha producido un periodo de cambios a la largo de los últimos cuatro años (LOCE, LOE).

## Castilla La Mancha

Tras años de reivindicaciones de los profesionales de Educación Infantil y de colectivos progresistas, la LOGSE supuso un avance al contemplar el tramo 0-6 como etapa educativa y reconocer la

# 100 números entre dos Leyes. 15 años entre la LOGSE y la LOE

### Consejo de Redacción

hemos vivido en estos quince años –en bastantes casos, la mayoría de nuestra «vida laboral»– momentos de desilusión (de los que mejor olvidarse) y momentos dulces, ilusionantes, que nos han permitido el encuentro con muchas compañeras y muchos compañeros (congresos, jornadas, debates) y que en nuestra Comunidad empezaron a ver sus frutos hace escasamente tres años con la creación de una red pública de centros de educación infantil, en el olvidado primer ciclo de esa

valorados como ciudadanos y su escuela, la escuela infantil.

Y en estos momentos, con un nuevo marco normativo, y después de los esfuerzos dejados en el camino, seguimos necesariamente con la duda: ¿hemos encontrado la educación infantil que queremos?

## Canarias

Durante estos 15 años hemos vivido la implantación y desarrollo de una ley (L.O.G.S.E.), el intento

que reclamaba la sociedad y permitió que se abriera un proceso de participación amplio que permitía el consenso de toda la Comunidad Educativa.

La LOGSE supuso un avance considerable de la etapa de Infantil, comparada con la Ley General de Educación (1970), puesto que reconoce la etapa de 0 a 6 años como la primera etapa de escolarización educativa, la implicación de la familia en la escuela y el trabajo en equipo de los profesionales que inciden en la educación.

Educación Infantil como el primer eslabón del sistema educativo.

A pesar de ello, quince años después, la Educación Infantil sigue siendo una asignatura pendiente. Hoy en día no es una prioridad, ni en los programas, ni en la formación inicial y permanente del profesorado, ni en los presupuestos de las distintas Consejerías de Educación, sobre todo en lo que al primer ciclo se refiere.

La publicación en su día de la mal llamada Ley de Calidad de la Educación supuso un retroceso

en cuanto al planteamiento de la etapa.

La LOE corrige, en parte, los planteamientos retrógrados de la LOCE pero pierde la oportunidad de apostar de una vez por todas por una Educación Infantil integral, global, coherente... que responda a las características propias de estas edades.

La Educación Infantil también se está viendo presionada por los procesos de Evaluación externa que lejos de valorar aspectos cualitativos (integradores, inclusivos...) se centra en los resultados académicos cuantitativos referentes exclusivamente a técnicas instrumentales.

Impedir estos aprendizajes o convertirlos en el eje central del proceso son dos extremos de los que necesariamente hay que huir.

### Castilla León

En relación con el profesorado, hay que destacar una de las primeras repercusiones que tuvo la aplicación de la Ley, como fue la redacción de los Proyectos Curriculares de Centro y de Ciclo. En distinta medida, según los centros, fue una oportunidad para revisar y confrontar con el texto legal la práctica docente.

Dos elementos centrales y novedosos fueron la introducción de los llamados Temas Transversales, y la diferenciación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Más allá de la jerga, se produjo un movimiento de revisión, de actualización y de toma de conciencia colectiva de la importancia de aspectos educativos que estaban implícitos en la práctica docente.

Se puso además en evidencia que es cierto que los textos legales no cambian la práctica por sí mismos, pero sí pueden favorecer su mejora cuando el profesorado se compromete.

Hay que subrayar también que no se han establecido los medios para fomentar el establecimiento de equipos de profesores sólidos y estables, y para apoyar la investigación del profesorado que se preconizaba en la ley.

### Euskadi

Nuestras aportaciones se basan en la reflexión de nuestra práctica diaria y hacen referencia a estos puntos:

1. La necesidad incondicional de reconocer como unidad la etapa 0-6, dándole prioridad

verdaderamente al carácter pedagógico y no solo al asistencial.

2. Necesidad de rigor de contar con profesionales cualificados igualmente en todo el 0-6.
3. ¿Cómo es posible hablar de una escuela inclusiva si vemos en nuestra práctica el recorte continuo de recursos humanos? ¿Cómo es posible hacer realidad este sueño?

Desde nuestro punto de vista profesional, será imprescindible presionar a los departamentos de educación para transformar las palabras bonitas en hechos reales y poder recuperar el camino perdido.

Conceptualmente ha habido un serio retroceso, lo cual, sin duda, tendrá su correspondiente influencia en la realidad educativa de la Educación infantil en los años venideros.

La LOGSE, con todas sus limitaciones, supuso un salto cualitativo desde un punto de vista de avance social, cultural, educativo y filosófico. Supo recoger toda la reflexión y los avances cualitativos llevados a cabo en años anteriores por educadoras y educadores esforzados y comprometidos en la dignificación de la primera infancia.

La LOE ha resultado un engendro a medio camino entre lo que se planteaba hace 20 años, que se asumió hace 16 y se tiró por la borda con la LOCE.

Es incoherente con lo que el PSOE decía defender respecto a la importancia de la etapa.

Es retrógrada si se tiene en cuenta tanto el aumento de la demanda social dado en estos últimos años, como los avances en la cultura de la infancia producidos en países y sectores educativos comprometidos en proporcionar una atención educativa respetuosa con las necesidades y derechos infantiles.

Es descaradamente escasa, intencionadamente indefinida y dolorosamente asistencial en lo que respecta al ciclo de 0 a 3 años.

Es un *quiero y no puedo*, o un *puedo y no quiero*. Trasluce falta de valentía para comprometer los presupuestos requeridos para la generalización de una educación de calidad desde el nacimiento.

### Extremadura

En el siglo XX nos habíamos marcado muchas metas, estamos en siglo XXI y todavía no se han conseguido.

Las Administraciones no se han puesto de acuerdo sobre la finalidad de la etapa, no se han unificado criterios de financiación, ni de planificación, ni de seguimiento, evaluación..., ni siquiera se han puesto a reflexionar si son competencias educativas para depender de la Consejería de Educación o si son únicamente asistenciales y dependen por tanto exclusivamente de la Consejería de Bienestar Social.

De la LOGSE a la LOE han pasado 17 años ¿En qué hemos mejorado?

*Ratio.* En el ciclo 3-6, tenemos 25, 26, 27 niños y niñas,... nos parece una barbaridad.

*Espacios.* No se cuidan los patios, no existen porches para resguardarse de la lluvia, ni zonas de usos múltiples, ni ordenador en el aula, a pesar de la importancia de las Nuevas Tecnologías.

*La formación.* Parece que se centra únicamente en las nuevas tecnologías, pero y la innovación? Y la educación en valores?...

*Colaboración de las familias.* Era mayor en los 90 que en la actualidad, pensamos que se debe

fundamentalmente al trabajo que realizan las familias.

*Coordinación entre los equipos,* nula o casi nula. ¿Qué se puede hacer en una hora a la semana?

Como veis estamos pesimistas en cuanto a los logros pero mantengamos la misma ilusión y ganas de seguir trabajando y luchando por esta etapa que consideramos fundamental en el desarrollo de las personas.

### Madrid

Hace más de treinta años, un esforzado grupo de hombres y mujeres se organizaron para dar un pequeño paso en la historia de la educación, pero de gran dimensión personal y colectiva para los niños y niñas pequeños, los menores de seis años.

Consideraron que era ya la hora de reivindicar al NIÑO como sujeto activo de su propia historia, acompañado por sus padres y por una institución que comenzaba a apuntar como pionera y vanguardia del sistema educativo: LA ESCUELA INFANTIL, como lugar de encuentro, de vida, de experiencias, de educación.

Este hito que tiene fechas (últimos años de la dictadura franquista) y lugares (Barcelona, Madrid, Asturias, Valencia, Andalucía), es fruto de una determinación que enlaza con la que emprendieron los renovadores pedagógicos de la Segunda República y que une a tres generaciones que padecieron la dictadura. Enlaza con la gran conquista de finales del siglo XX: la visibilidad del niño de cero a seis años. Ya no se trata de cuidar, de nutrir, de asistir, sino de participar activamente con el niño y con su familia, en un proceso único de crecimiento. «DEL CONCEPTO DE ASISTENCIA AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN.»

En este sentido, se manifestó la LOGSE que culminó una aspiración muy sentida entre los profesionales de la Educación Infantil: considerar el período de 0 a 6 años como el primer peldaño del Sistema Educativo. Y aquella dulce victoria, se convirtió en amarga derrota cuando tuvo que plasmarse en realidad social y cotidiana: los niños pequeños, volvieron al túnel del desconocimiento y la ignorancia.

Ese fue el sentir de los educadores, hombres y mujeres

entregados a la educación, conocedores de la profundidad de su acción, como la huella indeleble con la que se forjan las personalidades, cuando vio la luz una ley cruel con la infancia, los más desprotegidos: la LOCE. Volver de la luz de la educación a la invisibilidad de la asistencia, fue desandar el camino hecho con tanto esfuerzo y tesón.

La fuerza de la educación infantil es tan profunda que a pesar del daño y destrucción del tejido educativo propio de este período de edad (la escuela infantil), ha sobrevivido la forma de trabajo de las escuelas, la gestión social, la pedagogía de la vida cotidiana hasta hoy, para descubrir con nueva fuerza, el cuerpo, cara, acción, inteligencia de los niños, que construyen, que descubren, que experimentan y que no paran. Son en sí mismos y en su esencia, seres inteligentes que no esperan que la sociedad se detenga para dignificarles, sino que son sus acciones, las que les reivindican.

Ellos han comprendido que el CONCEPTO DE EDUCACIÓN en esta edad es imparable, aunque se formule con subterfugios y mentiras.

# Cultivar la calidad

**Los parámetros de la calidad son múltiples y están estrechamente correlacionados entre sí.**

**En la experiencia de Pistoia se ha interpretado la calidad no como un ente abstracto, sino como una reflexión sobre la práctica, los contextos y las costumbres de un servicio para investigar su significación respecto a los objetivos.**

En el curso de los años el Ayuntamiento de Pistoia ha invertido importantes recursos en construir una red de intervenciones y oportunidades para la infancia.

La realidad de las escuelas 0-3 y 3-6 y de las áreas de infancia ha arraigado fuertemente en el tejido ciudadano, hasta el punto de que para toda la ciudad representa una experiencia extremadamente vital. Hoy en día, estos servicios son cada vez más necesarios, ya que los cambios de las familias y las condiciones de vida, en particular en las zonas urbanas, hacen que la mayor parte de los niños carezcan de ocasiones significativas para practicar la sociabilidad con sus coetáneos.

Nos mueve el deseo de procurar que estos servicios posean las condiciones necesarias para el bienestar de los pequeños y de los adultos, así como el de garantizar su calidad educativa. ¿Qué parámetros definen la calidad educativa de las escuelas 0-3 y 3-6?

Esta es la pregunta –por otro lado, siempre de actualidad– que no podemos dejar de plantearnos.

**Anna Lia Galardini**

Ante todo, es necesario subrayar que la calidad educativa está en correlación con ciertas garantías que atañen al macrosiste-

ma en el que se inserta cada servicio, y que dependen de variantes normativas nacionales y locales, que expresan direcciones culturales y políticas que, a pesar de que trascienden las instituciones individuales, condicionan sus aspectos estructurales, organizativos, administrativos y económicos.

Pero también en lo referente a las instituciones individuales hay que decir que los parámetros de la calidad son múltiples y están estrechamente correlacionados entre sí.

En nuestra experiencia hemos interpretado la calidad no como un ente abstracto, sino como una reflexión sobre la práctica, sobre los contextos y sobre las costumbres de un servicio para investigar su significación respecto a los objetivos.

El concepto de calidad que hemos adoptado es el de una calidad en tanto fruto de una construcción de sentidos, una calidad que nace dentro de unos proyectos dinámicos que

conciernen sobre todo a los individuos, educadores, familias y gestores, una calidad, pues, que se construye, se alimenta, se hace crecer, se sustenta y se cultiva con mimo y atención. Hablar de calidad significa, por tanto, poner en marcha itinerarios formativos respecto a todos los que desempeñan un papel en el servicio educativo.

Así pues, a partir de la experiencia de las «buenas escuelas 0-3» y las «buenas escuelas 3-6», nos hemos interrogado en lo referente a los elementos que definen un buen servicio.

Una dimensión importante es la que define los servicios como lugares de vida.

Para los niños, las escuelas 0-3 y 3-6 son lugares de vida cotidiana porque no sólo representan una experiencia no ocasional en sus vidas, sino que constituyen una experiencia que se repite todos los días durante un número significativo de horas. Por eso, el niño tiene que entrar en la escuela 0-3 y 3-6 en su totalidad; es decir, con sus afectos, sus fragilidades, sus potencialidades, y su deseo de explorar y de aprender.

El lugar donde transcurre la vida cotidiana tiene que ser un sitio que el niño ha de sentir como algo propio, familiar y seguro, un lugar



que pueda «habitar», como su casa, y en el que se vea acogido y reconocido, y se sienta seguro, un lugar en el que la expresión de su identidad no sólo es posible, sino donde se le aliena a manifestarla.

La consolidación de la identidad pasa por la valorización de las señales que cada niño deja de sí mismo, por la individuación de espacios personales y privados, como los destinados a las rutinas del sueño y la comida, y a la conservación de juguetes y pequeños tesoros que le pertenecen. El reconocimiento de la identidad requiere el conocimiento de la historia personal de cada uno y su acogida dentro del servicio.

Acoger a un pequeño significa mucho más que darle entrada y encontrarle un sitio donde estar; significa estar inmerso en prácticas de escucha y observación. El pequeño necesita a un adulto que lo sepa escuchar y observar, que lo llame por su nombre, que lo mire a los ojos, que establezca un contacto físico con él y que le mande mensajes. Los pequeños se reflejan en los ojos y en los comportamientos de los adultos y ahí encuentran tanto lo que los adultos esperan de ellos como lo que realmente les interesa.

Por tanto, definir un servicio como lugar de vida cotidiana significa saber hacerse cargo de la individualidad de cada niño y de la totalidad de su desarrollo, así como valorizar el contexto que acoge las rutinas cotidianas a través de las que se construye una red de significados que consolida la vida de un grupo y que funciona como una red de apoyo para que los pequeños y los adultos puedan estar juntos.

Las dimensiones de la socialización y el aprendizaje impregnan toda la experiencia del niño y no se empuerquecen en momentos concretos, es decir, en las llamadas actividades. No hay un tiempo y un lugar para el aprendizaje y luego otro para la normalidad de la vida cotidiana. Los modos y los contenidos de la división intersubjetiva de los significados en los niños pequeños se estructuran, precisamente, a partir de la repetición de las experiencias cotidianas; es decir, se construyen los presupuestos para estar de manera significativa en un contexto determinado.

Además, hablar de lugar de vida significa dar valor a las relaciones: las relaciones entre los niños, las relaciones entre los niños y los adultos, y las relaciones de los adultos entre sí.

Compartir las experiencias con otros niños contribuye en gran manera al desarrollo del niño, y potencia las capacidades de juego y nuevos descubrimientos que enriquecen sus tramas cognitivas. El hecho de estar con sus coetáneos le da al niño la posibilidad de contemplar la realidad desde otro punto de vista.

Pero valorizar las relaciones significa tener una visión total de las relaciones que caracterizan la vida de un servicio, y, por lo tanto, no sólo de las que los niños mantienen entre ellos.

Para crecer, el niño necesita tener relaciones con adultos que sean significativos para él. Tiene que percibir a los adultos como aliados y compañeros de su crecimiento.

Los niños aprenden observando a los adultos, y saben percibir la calidad de sus intercambios sociales. Registran lo que los adultos

admiran o desaprueban, y cómo se comportan todos los días, sobre todo cuando creen que nadie los observa: cómo hablan los maestros entre sí, con qué tono de voz y de qué modo, cuánto se habla o se discute, cómo se recibe a sus padres y a los de los compañeros, cuántas veces se llama a sus padres para que colaboren, etc.

La riqueza de los intercambios le ofrece al niño una imagen de la vida social marcada por el diálogo y la escucha, y hace que se sienta rodeado adultos que tienen confianza en sí mismos y en lo que hacen día tras día.

Pero una sociabilidad armoniosa y productiva no es ni fácil ni viene dada, sino que para favorecerla es necesario poner atención en muchos aspectos.

Existen condiciones que favorecen la participación entre los niños, y entre los niños y los adultos, unas condiciones que conciernen a la formación de los grupos, a la organización de los espacios y los tiempos, y a los modos y las ocasiones para proponer las actividades. Educar significa adoptar estrategias y localizar itinerarios de experiencia.

Por lo tanto, la organización de espacios y tiempos constituye un importante indicador de la calidad.

La relación con el niño se basa, ante todo, en la atención al contexto que lo acoge. Preparar de antemano un espacio adecuado significa llevar a cabo una parte importante del trabajo educativo.

El modo como se organiza el espacio, así como las características de los materiales y de los elementos decorativos, ejercen



influencia sobre los comportamientos sociales y cognitivos, y son muy relevantes para el bienestar de los pequeños.

Precisamente, el espacio posibilita las acciones y comportamientos, y determina la riqueza de las percepciones y las experiencias.

Una buena caracterización de los espacios alienta en los niños unos comportamientos más exploratorios, más organizados, más cooperativos y más competentes.

En cambio, los espacios poco organizados, confusos y la pobreza de materiales dan lugar a conflictos y actitudes competitivas.

Por tanto, en los servicios de Pistoia hemos trabajado mucho para configurar espacios que despierten en los niños la capacidad de organizarse autónomamente en el juego, unos espacios generosos respecto al esmero, la calidad y la variedad de materiales.

Del mismo modo que hay una gestión del espacio, también tiene que haber una gestión del tiempo de la jornada educativa; sin embargo, dicha gestión no debe estar impregnada de consignas estrechas y apremiantes, sino que se tiene que resultar cómoda en relación a los ritmos de los pequeños, ya que éstos necesitan mucho tiempo para conocer y para conocerse.

Otra dimensión de la calidad es la que concierne a la implicación de las familias.

Como sabemos, los servicios para la infancia se introducen en la vida de los niños en un tiempo en el que para ellos la familia ocupa un lugar central del que no se puede prescindir.

Por tanto, el trabajo de los educadores tiene que partir del conocimiento de la realidad peculiar de cada familia.

Su acción educativa será tanto más eficaz cuanto más y mejor sepan leer el comportamiento del niño dentro del sistema familiar al que pertenece.

Por eso, las relaciones con las familias no son sólo un accesorio que ha de añadirse a la práctica educativa cotidiana con el niño, sino una parte relevante de todo el proyecto de un servicio para los niños pequeños.

No es que los educadores tengan que ser expertos en relaciones familiares, sino que tienen que estar capacitados para promover y apoyar algunas actividades importantes para revalorizar la relación con los padres. Tienen que ser capaces de conducir coloquios individuales, de observar, de animar situaciones de convivencia y de actividad compartida, y de documentar el trabajo educativo que se desarrolla en el servicio.

Un aspecto del que no podemos prescindir, para que haya participación entre la escuela 0-3 y la familia, es el del conocimiento recíproco, un conocimiento que se construye en un diálogo que tiene que cultivarse día a día, en las relaciones cotidianas que permiten seguir atentamente el crecimiento del pequeño.

La relación con las familias ha alimentado en la ciudad la difusión de una cultura de la infancia, y ha dado visibilidad a las necesidades de los niños, impulsando políticas públicas y una continua reflexión sobre la identidad educativa de los servicios. ■

# La construcción del proyecto educativo:

## vínculos entre familias y profesionales

**La escuela infantil requiere profesionales que sepan compartir con las familias que los niños y niñas van construyendo sus primeras identidades a partir del abanico de posibilidades que el mundo les ofrece. Disposición en la manera de dirigirse a los niños, en la manera de escuchar sus necesidades, desechando las ideas preconcebidas y prejuicios sobre las capacidades de la infancia.**

**Mercedes Blasi**

Durante la década de los 70 existía en Granada un movimiento de Cooperativas y otros sectores relacionados con el mundo de la primera infancia, que apostaron de forma decidida por dar una respuesta a las necesidades de la etapa 0-6 años, dentro de un marco institucional público. El Ayuntamiento, que iniciaba su andadura democrática, recogió estos intereses y esfuerzos, y comenzó a configurar lo que en octubre de 1980 se constituiría oficialmente como Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada. Actualmente dependen de la Institución: cuatro Escuelas Infantiles de 0-6 años de titularidad municipal y ocho Escuelas Infantiles de titularidad privada, tuteladas por el Patronato económica y técnicamente.

Concebimos las Escuelas Infantiles como instituciones educativas dedicadas a los niños y

Ofreciendo un marco de vida, en un espacio diferente al familiar pero cercano a él, que permita el desarrollo y el crecimiento de una forma equilibrada y armónica. Nos reafirmamos en la idea de que la presencia de toda la etapa, con la variedad de edades que ello supone, abre diversas y ricas posibilidades para niños y niñas, familias y profesionales.

Desde sus inicios ha sido una constante vincular el proyecto educativo que se desarrolla en las escuelas infantiles, con los contextos naturales de crecimiento de los niños y niñas que acuden diariamente. Estamos inmersos en un contexto determinado y en una comunidad concreta, con

niñas desde los primeros meses hasta los seis años de vida, donde poder compartir con las familias y la sociedad en general, la crianza y educación de los más pequeños.

la que nos interrelacionamos constantemente. Repercutiendo tanto en la propia experiencia de los niños y niñas como para la comunidad educativa, por lo que tenemos muy en cuenta nuestro entorno y todo lo que este nos ofrece.

En una escuela así entendida damos cabida a opiniones y deseos diferentes, distintas circunstancias y capacidades, así como a intereses diversos... de niños y niñas, familias y profesionales. Con esta configuración pretendemos responder a dos necesidades que aunque se dan en órdenes distintos se presentan de forma interrelacionada. Por un lado, atender adecuadamente las necesidades sociales y familiares de la comunidad en la que estamos y, por otro, ofrecer la mejor respuesta educativa a los niños y niñas que atendemos.

### ¿Cómo queremos vivir en la escuela infantil?

Queremos que la escuela infantil sea un lugar donde conviven, crecen y aprenden juntos, niños



y niñas, familias y profesionales. Donde todo ese conjunto de experiencias, vivencias, relaciones..., que la escuela infantil propicia y conforman la vida cotidiana sean fuente de crecimiento y aprendizaje para toda la comunidad educativa. Donde todos participamos aprendiendo unos de otros, y unos con otros. Donde hay cabida a la estabilidad, pero también a la sorpresa, a la novedad como normal, a lo extraordinario como ordinario...

Los adultos somos responsables de configurar el escenario de vida para la infancia, por lo que el equipo de profesionales de la escuela infantil, «necesita» reflexionar, repensar, planificar... el marco de vida que ofrece, conocer las necesidades y posibilidades de la infancia y sus familias para configurar una vida cotidiana que cuente realmente con sus protagonistas. Es en estos marcos de vida donde la infancia dota de significado a las palabras y las acciones, donde la comunicación adquiere sentido, es en este marco donde se explayan



las potencialidades del ser humano. Según organicemos los espacios y los tiempos, las actividades que promovamos, según configuremos las relaciones tanto adulto-niño, como niño-niño y también entre los adultos, dotaremos de uno u otro significado a la propia acción. Por lo que las decisiones que como adultos planteamos no son asépticas, ni ajenas a determinados valores, ya que hacen referencia al modo de entender y considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Proponemos reflexionar sobre la vida cotidiana desde los tres protagonistas: niños y niñas, familias y profesionales.

### Pensando desde los niños y niñas

Una de las características más significativas de las criaturas de estas edades es la necesidad de un medio social, en el que los adultos de referencia les ayuden en la resolución de sus necesidades. Por lo que los maestros y maestras



planificamos de manera intencional, qué condiciones de vida vamos a configurar teniendo en cuenta a los niños y niñas concretos de nuestra realidad. El modo en que propiciamos que niños y niñas cubran sus necesidades vitales (alimentación, actividad, reposo, juego, relaciones...), cómo éstas se distribuyan en el tiempo y la calidad que les otorguemos, nos configura una forma de vivir, una manera de entender la vida cotidiana. Son acciones que si son gratificantes para el niño, contribuirán en su proceso personal de desarrollo, al establecimiento de relaciones satisfactorias con su entorno físico y social.

Tres son los ejes sobre los que asentamos nuestra vida en la escuela:

- Entendemos que *de 0 a 6 años se produce un tránsito desde la dependencia a la autonomía*, por lo que hemos de ir acompañando en el proceso, tanto con la intervención de los adultos como desde el contexto físico-espacial.



- *La relación con sus iguales, con el adulto y el ambiente son motor de aprendizaje* y fuente de conocimiento. El fuerte deseo de actuar para conocer en la infancia, permite establecer una intensa relación con los demás y con el entorno, esto proporciona información y apoya el conocimiento de uno mismo y de los otros. El contexto ha de ofrecer propuestas que ayuden a pensar, a crear, a compartir... respetando tanto la diversidad de intereses, capacidades y ritmos.
- *Vincular la individualidad, lo social, y la cultura.* La escuela infantil como institución ha de generar un clima afectivo que permita entrelazar tres niveles en su vida cotidiana: la inseparable participación en el contexto sociocultural donde se imbrica, el

modelar, llenar,... en definitiva alguien al que hay que enseñarle todo... La observación atenta de los descubrimientos y actividades que realizan autónomamente nos ayudará a realizar propuestas que se ajusten mejor a sus posibilidades e interés. Entender que nuestro papel como profesionales se sitúa, en un ayudar a construir el «andamio» que contribuya a su crecimiento, supone ampliar el papel del niño como ser humano cultural y social. Hoy no podemos pensar en procesos prefijados y establecidos sobre su desarrollo, hemos de hacer posible que sean actores de su propio desarrollo y aprendizaje, creyendonos realmente que su actividad les permite construir su autonomía no sólo física, sino mental y emocional.

marco de socialización de su acción, y el imprescindible respeto que cada niño y niña de 0 a 6 años ha de sentir a sus características y peculiaridades. Solo desde el respeto individual podremos apoyar la vida compartida.

Todo ello supone mirar a los niños y niñas no como proyectos de persona, a los cuales hay que formar, enseñar,

### Pensando desde las familias

Las familias hoy en día encuentran dificultades para la educación y crianza en solitario. La escuela infantil 0-6, si se lo plantea como objetivo, puede contribuir a que las familias encuentren en ella ese marco relacional más amplio que el propio círculo familiar. Para ello es necesario promover la participación y la relación activa; tanto facilitando tiempos en los que compartir con otras familias y con los profesionales, sus dudas, opiniones, intereses y preocupaciones; como ayudando a conocer el crecimiento y aprendizaje, no sólo desde el momento puntual que vive su crianza sino desde una perspectiva de proceso más amplia que apoye nuevas situaciones vitales.

Esto será posible si establecemos un marco de relaciones claro, basado en la confianza mutua y en la comunicación, donde se facilite el encuentro, el intercambio, tanto a nivel individual como colectivo. Para garantizar la información y facilitar la participación, articulamos mecanismos que combinan distintas variables, tanto desde la perspectiva grupal como individual, con cauces formales: reuniones de grupo, asambleas de escuela,... junto a informales: entradas y salidas, talleres de pequeños grupos,... Resulta imprescindible pensar en diferentes lenguajes y nivel de compromiso: escritos, charlas, fiestas,...

La colaboración de las familias en todos los ámbitos y en la vida de la escuela al conjugar cauces de carácter informal pero efectivo, con cauces más estructurados, supone avanzar en la toma de decisiones de la vida de la escuela que apoya la profundización democrática de la vida del centro.

### Pensando desde los profesionales

El papel de los profesionales es decisivo en la configuración del proyecto y la vida que se genera en la escuela, organizando los contextos y las acciones que allí se desarrollan desde una clara intencionalidad educativa, así como desde la propia actitud e intervención: escuchando unas veces, interrogando otras, observando y estando disponible ,...

La escuela infantil, así concebida, requiere profesionales que sepan compartir con las familias, el hecho de que los niños y niñas van construyendo sus primeras identidades a partir del abanico de posibilidades que el mundo les ofrece. Disposición en la manera de dirigirse a los niños, en la manera de escuchar sus necesidades, desechando las ideas preconcebidas y prejuicios sobre las capacidades de la infancia.

Los profesionales para desarrollar nuestra tarea educativa hemos de generar una organización y un ambiente que apoye el dialogo y el debate, el análisis y reflexión de la práctica educativa. El equipo de profesionales es el motor de la escuela. El trabajo en equipo responde a la necesidad de aprendizaje y profesionalización, el objetivo es conjuntar la tarea de todos, dar coherencia y unidad en el proyecto educativo. Tiempos, espacios y medios para sustentar el plan de trabajo y promover el intercambio de todos los miembros de la comunidad educativa.

Para poder responder a las nuevas coordenadas y a los retos de la educación de la infancia se hace preciso articular redes de relaciones entre las personas de un mismo centro, pero también entre las distintas escuelas;



ayudándonos mutuamente con el intercambio de experiencias y reflexiones, el diálogo y el debate.

Por último plantear que desde nuestra realidad, no siempre fácil y lineal, seguimos cuestionando

cómo avanzar en el proyecto educativo, esto nos implica reflexionar sobre: *Cómo vivir en la escuela infantil, la realidad cotidiana que construimos juntos, a lo largo del tiempo, Niños y niñas, Familias y Profesionales.* ■

# En el día a día

## nada es banal, nada es rutina

**Este artículo pretende valorizar la organización de las actividades, llamadas rutinas cotidianas, desde la consideración de que nuestras relaciones con los pequeños, en los momentos en que cuidamos de ellos, son muy importantes desde una perspectiva educadora.**

Uno de los principales objetivos en la educación de los niños es favorecer, facilitar la progresiva adquisición de su autonomía, que llegue a ser autónomo como persona, que pueda ser, hacer y decidir por sí mismo, procurando conceder mucha atención a que su desarrollo emocional sea equilibrado, estable y seguro.

La escuela infantil debe promover en los niños y niñas el desarrollo de la capacidad de relacionarse, su capacidad de convivir: escuchar, comprender, tolerar, interactuar, cooperar y compartir con los adultos y con los otros pequeños, estableciendo la base de unas relaciones afectivas sólidas y seguras con los adultos y con los otros niños.

Si partimos del objetivo de que el niño debe llegar a ser autónomo, es necesario que empecemos por respetar su actividad autónoma, su libertad de movimientos, su proceso evolutivo, partiendo claramente de un niño competente desde que nace. Garantizándole un entorno rico y estimulante que refuerce el interés de cada niño y a su vez con unos educadores que acompañen al niño respetando el desarrollo de cada uno de ellos.

**Montserrat Fabrés**

El niño debe desarrollarse como persona y como miembro de la sociedad. Debemos respetarle como persona. Asegurándole una atención lo más individualizada posible, que le permita establecer unas relaciones personales estables, llenas de ternura, confianza y empatía que serán de una gran influencia para el niño para tomar conciencia de sí mismo, favorecer su autonomía, asegurar su personalidad y adquirir las habilidades sociales necesarias para la convivencia.

Mi reflexión pretende valorizar la organización de las actividades, llamadas «rutinas» cotidianas (higiene, comidas,...), porque considero que nuestras relaciones con los niños, en los momentos en que cuidamos de ellos, son muy importantes desde una perspectiva educadora.

Tenemos que repensar estas «rutinas», dándoles una mayor importancia en la distribución del tiempo pasado con los niños. Tenemos que reformular, preparar y «programar» más minuciosamente este tipo de actividades, para que estas «atenciones» sean de calidad, para que tengan más «contenido» pedagógico. Hemos de impregnar estas «rutinas» de respeto y de empatía hacia los niños, para contribuir, también con ellas, a que los niños lleguen a ser más equilibrados emocionalmente y más autónomos.

La Dra. E. Pikler elaboró durante su trabajo en Lóczy, una especie de «coreografía» donde todos los aspectos de la relación y la comunicación

con el niño quedaban detallados minuciosamente, consiguiendo unas relaciones envueltas de una calidad extrema.

La experiencia de Lóczy nos demuestra, nos descubre, la importancia de garantizar la calidad de estos momentos, de estas atenciones, de estas relaciones «rutinarias». Es también, y especialmente en estos momentos, cuando los niños aprenden a tomar conciencia de ellos mismos, y a percibir y comprender el mundo que les rodea.

Si les hemos tratado con respeto, atención y comprensión, los niños podrán relacionarse también de manera respetuosa, confiada y comprensiva con sus compañeros y con la sociedad en general.

A menudo, en nuestra práctica diaria en las escuelas, no concedemos la importancia que merecen estos momentos, estas «rutinas cotidianas». Estas «rutinas» deberían servir para establecer una relación de complicidad con los niños. Los momentos de la comida o del cambio de pañales los vivimos de prisa, corriendo, con ansiedad, con nervios. Las realizamos lo más rápidamente posible, a menudo como si se tratara de un trabajo en cadena, sin casi darnos cuenta del niño del que nos hemos ocupado. Sin percibir, a veces, durante la comida, el porqué de la desgana, o de las reacciones negativas ante cambios en los alimentos.

No tenemos tiempo, no podemos parar, tenemos que acabar pronto, no podemos atenderles como sería conveniente. Consideramos estas actividades como rutinarias, repetitivas, pesadas, incómodas, y especialmente estresantes durante las comidas.

Normalmente somos capaces de programar unas actividades diarias para los niños de cada grupo: juegos con agua, harina, juego heurístico... Pero, en cambio, somos incapaces de pensar, de considerar, de organizar o de «programar» estos momentos, estas actividades, para aprovecharlas para establecer relaciones cálidas y afectuosas con los niños, para estimular su participación y cooperación, para conocerse mejor mutuamente.

Deberíamos intentar integrar la pedagogía en estas rutinas, en estas actividades cotidianas, darles la importancia que merecen y no limitarnos, no obsesionarnos en buscar u organizar momentos o juegos artificiales para estar con los niños. Deberíamos aprovecharlas para, también, comunicarnos con ellos, para transmitirles los valores de fondo que persigue nuestra pedagogía (comprensión, tolerancia, respeto, cooperación, etc.).







No aprovechar estos momentos para la relación y buscar otras ocasiones y actividades para este fin, nos crea un sentimiento de prisa, de no poder disfrutar durante los momentos que ya estamos juntos, ni tampoco aprovecharlos para iniciar al niño en la participación y cooperación durante el cambio y las comidas, de no tener en cuenta su evolución, no respetar sus ritmos, sus apetencias, sus gustos, en definitiva esto nos impide procurarle el respeto que se merece como persona. Nos preocuparemos de los objetivos finales, de qué adquisiciones debe hacer, pero no del camino hecho, del proceso, el cómo va evolucionando cada niño en particular, según sus capacidades.

¿Por qué no pensamos en dar más tiempo a cada niño o en la posibilidad de distribuirlo distintamente?

¿Por qué las comidas se parecen más a una carrera de obstáculos que a un momento placentero de aprendizaje y relación?

¿Por qué tanta prisa en proponerles comer en grupo tempranamente, sin tener en cuenta el ritmo de participación de cada niño?

¿Por qué no aprovechar mejor el tiempo de acogida, como momentos individuales de comunicación con el niño y la familia?

Deberíamos dar más importancia a los momentos en que estamos con los niños, durante los cambios de pañales, comidas y convertir estos momentos de «rutinas cotidianas» en momentos clave para establecer una relación, momentos clave para la educación.

¿Por qué no los programamos, por qué no los repensamos organizándolos favoreciendo la autonomía del niño y aprovechándolos para crear unas relaciones sólidas y estables con los niños ?

Nuestra actitud, como educadores que acompañamos al niño en su crecimiento debe basarse en:

- Escuchar sus demandas, dando respuestas adecuadas que le aporten seguridad.
- Hablar, comunicarle lo que vamos hacer con él, utilizando palabras claras y concisas, descubriéndole a su vez lo que le estamos haciendo. Pidiéndole y no imponiéndole su participación, favoreciendo un diálogo de cooperación desde pequeño.
- Mirar, mirarle, mostrarnos atentos para señalarle que le estamos viendo, que lo tenemos en cuenta, que compartimos vivencias.



- Cogerle con manos tiernas y respetuosas, no con brusquedad, manipulándole, transportándole y tratándole como si fuera un objeto sin vida y no como a una persona.

El bienestar del niño, depende en gran medida de la

manera como le toca y le coge el adulto. En darle tiempo, respetándole el que necesita para participar, responder y actuar. Su tiempo, el tiempo del pequeño que es distinto al tiempo de los adultos.

Que las atenciones que recibe el niño sean de buena calidad depende también de la actitud auténtica del adulto. De su sincero y profundo interés por el bienestar del pequeño. Es importante que el niño sienta que toda su persona es importante. Durante las comidas, lo esencial no es la cantidad de comida que le ofrecemos, que se lo coma todo, sino que el niño coma con placer según su apetito, que descubra el placer de los buenos sabores y la satisfacción de la saciedad.

Reflexionemos sobre cómo organizamos en nuestra Escuela Infantil, con nuestro grupo de niños, las «rutinas» y cómo podemos darles otro contenido, llenándolas de respeto y atención hacia los niños.

Podremos constatar que cuando aprendemos a escuchar mejor a los niños, cuando les damos unas respuestas más adecuadas a los niños, cuando damos más valor a todo lo que hacemos con ellos, cuando aprovechamos más los momentos de relación individual, el ambiente se vuelve más tranquilo para todos.

Y especialmente para los propios niños, porque al recibir una atención más individualizada, el niño siente que es importante para el adulto, se siente respetado y valorado por alguien que acoge sus necesidades y le da respuestas adecuadas. Esto influye en el niño positivamente

y no necesitará buscar otras maneras de llamar la atención del adulto, porque recibe disponibilidad y afecto de su entorno. Este niño que se siente respetado y atendido en sus necesidades, será un niño capaz de jugar más autónomamente y concentradamente.

Si reorganizamos el tiempo de la jornada, concediendo más importancia al tiempo de las «rutinas», el ambiente se volverá más amable, más tranquilo, más placentero, de intercambio y diálogo, donde el valor fundamental será el respeto por el niño. El respeto por este niño activo y competente.

Evitemos esta separación absurda, ficticia, entre rutinas y actividades pedagógicas, no forcemos e imponamos «programas», no consideremos como pesadas y duras obligaciones los cuidados higiénicos y las necesidades fisiológicas, no nos obsesionemos para realizarlas rápidamente, para tener más tiempo para educar... todas las actividades, todos los momentos, todas las relaciones, todos los cuidados son, efectivamente, educativos.

En el día a día, nada es banal, nada es rutina, sino que todo depende del valor que se dé a cada momento de la relación con el niño.

Vivamos las rutinas cotidianas con placer, concedámosles una mayor relevancia y llenemos su contenido de buena calidad e intencionalidad educativa. ■



# El taller de expresión



*Marcos Huarte,  
2 años y  
10 meses.*



Asier de Andrés, 2 años y 6 meses.  
 Nabia Díaz, 2 años y 11 meses.  
 Tasio Valenzuela, 2 años y 8 meses.  
 Obiane Romero, 3 años.  
 Izaro Esteban, 2 años y 6 meses.  
 Javier Valencia, 2 años y 8 meses.  
 Eneko Pérez, 2 años y 2 años y 11 meses.  
 Ana Araujo, educadora.  
 Iker Ianda, alumno de prácticas.

Xabier  
 Garaikoetxea,  
 2 años y 6 meses.



### El Taller. Historia y significado

Para poder entender el origen y significado del Taller de Expresión debemos buscar las raíces en la experiencia educativa de Reggio Emilia (Italia), que inspira nuestra forma de entender la educación.

El taller (y la incorporación del tallerista, un profesional formado particularmente en estética), que no es sólo un ámbito de educación plástica o artística, nace –fundamentalmente– para establecer otra mirada y escucha sobre la infancia. En palabras de Loris Malaguzzi –fundador de la experiencia reggiana– el taller nace para ser *una especie de permanente garantía para que la experiencia educativa permanezca fresca, imaginativa, no se deje embarullar por las rutinas, por los hábitos o por los excesos de esquematización.*

*Nabia Arteaga, 2 años y 11 meses.  
Tasio Valenzuela, 2 años y 8 meses.*



### El Taller. Posibilidades en la Escuela

Al taller vamos, cotidianamente, con los niños y niñas en grupo pequeño (3-8 niños o niñas). En él organizamos diversas propuestas con materiales que posibiliten que las criaturas se expresen en una pluralidad de lenguajes.

También las estanterías, llenas de objetos, están disponibles para que –autónomamente– los niños y niñas puedan usarlos y relacionarlos abiertamente para llevar a cabo actuaciones expresivas con lenguajes plásticos, matemáticos, lingüísticos, dramáticos, musicales, gestuales, espaciales... Lenguajes expresivos que permiten hacer emerger, estéticamente, las diversas riquezas y potencialidades que todos los niños y niñas poseen desde el nacimiento. Estar con los niños y niñas significa estar dispuesto a aprender con ellos. Todas sus capacidades se expresan a través de la actuación de las manos, del cerebro, de la sorpresa, el interés, la atención y la concentración de los niños.. El taller surge para generar esta provocación a criaturas y a personas adultas.





*Miren Ingelmo,  
3 años.*



### El Taller fuera del Taller

El taller, el espíritu de las propuestas que allí realizan las educadoras periódicamente y el coordinador de talleres sólo tienen sentido, como dice Malaguzzi, si verdaderamente se introducen en la vida cotidiana de la escuela. Surgen para provocar observaciones y prácticas diferentes en cualquier espacio.

El taller, además, nace para generar una cultura de la infancia documentada de todas las experiencias que se realizan en la escuela.

A través de escritos, vídeos, paneles y otras imágenes, el taller recoge todas las vivencias para recuperar la memoria de todos los acontecimientos extraordinarios que suceden en los diversos contextos del centro educativo.

El taller, además, nos hace interrogarnos sobre las potencialidades ignoradas de los niños y niñas. Para esto hay que probar lo diverso, encontrar el sentido oculto de los matices de la expresión infantil.

El taller se propone como un lugar de investigación y de formación para las educadoras. Les permite ser reconocidas de otra manera por los niños y niñas porque les da, a ellas, la ocasión de mostrarse diferentes.

El taller dota a la escuela del privilegio de alejarse de la excesiva normalidad educativa. En este lugar se puede probar, explorar, equivocarse, hacer locuras, inventar, indagar, salirse de la rutina. Invita a atreverse a romper con lo cotidiano. Supone una ruptura para salir de los estereotipos, de las fórmulas hechas.

El taller posibilita encontrar en los niños y en nosotros mismos iniciativas para dudar de nuestros conceptos más aferrados, aquellas verdades que nos encorsetan. ■

**Nota**

Este trabajo ha sido realizado en la Escuela Infantil Egunsenti. Este centro pertenece al Organismo Autónomo de Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona. En esta escuela están escolarizados 82 niños y niñas de 0 a 3 años. Este curso 2005-2006 la escuela está formada por una directora, 8 educadoras, 1 educador, 1 alumno en prácticas, 1 cocinera, 2 auxiliares de limpieza a jornada completa y 1 auxiliar de limpieza a media jornada. La Escuela Infantil Egunsenti realiza todo su proyecto educativo en euskera.

Trabajo realizado por: Inma Ajona, Ana Araujo, Nerea Domeño, Montse Gorria, Alfredo Hoyuelos, Iker Landa, Edurne Lekunberri, Mari Lizaso, Xaki Ortigosa, Lourdes Ruiz, Garikoitz Torregrosa, Maite Urrestarazu y Carmen Vicente.

Imágenes: Alfredo Hoyuelos.



*Xabier Palacios, 2 años y 8 meses.  
Ainboa Dos Santos, 2 años y 3 meses.  
Maite Urrestarazu, educadora.*



*Ane Ayape, 1 año y 8 meses.  
Iker Arzouana, 18 meses.*



*Obiane Romero, 3 años.  
Ana Araujo, educadora.*



*Nabiara Díaz de Cerio, 3 años.  
Obiane Romero, 3 años.*





# ¡Masas por doquier!

Carmen García Velasco

## Masa de pan

RECETA	800 grs. de harina
	300 grs. de agua
	Una cucharada de aceite
	Una cucharada de sal
	Una cucharada de azúcar
	Una cucharada de levadura deshidratada

Mezclamos la harina con la levadura, el azúcar y la sal, y hacemos una montaña que convertimos en volcán al meterle el dedo en la cumbre.

Llenamos el cráter de agua con aceite y mezclamos con una pala de madera. Incorporamos agua poco a poco (podemos utilizar un bote con dosificador, por ejemplo, el tapón de las botellitas de agua mineral).

Amasamos y amasamos hasta que la masa se desprenda de la bandeja. Entonces pasamos a la mesa enharinada y amasamos, y amasamos,...

En el proceso de elaboración intervendrán más o menos los niños y niñas dependiendo de su edad, su interés, su coordinación, etc.

Con la masa ya elaborada, podemos probar a pellizcarla, trocearla con las manos, hacer bolitas o churros, perforarla, retorcerla, etc., respetando las intervenciones individuales, todo esto se realiza en un contexto tranquilo de actividad, donde se los materiales están al alcance de los niños para que sean ellos quienes manejen su propio proceso de descubrimiento.

## Pasta de maíz

RECETA	1 vaso de cola blanca (o engrudo)
	1 vaso de harina de maíz
	1/2 vaso de agua

En una sartén antiadherente, mezclamos el engrudo (o la cola) con la harina de maíz y echamos agua poco a poco para evitar que se formen grupos.

Se remueve con cuchara de madera hasta que se vuelve más transparente.

Estará lista cuando al cogerla con los dedos no se pegue.

Podemos teñir esta masa con colorantes alimentarios, al igual que se hace con la masa de sal.

Se deja enfriar y se amasa hasta que se vuelve flexible.

Se envuelve en plástico y se deja reposar media hora, entonces se le retira la humedad exudada con un trapo y se guarda en plástico hasta su uso.

Se pueden hacer churros, cortarlos en trocitos y dejarlos secar, o hacer teselas.

Estas piezas se pegan al humedecerlas, y pueden servir para hacer composiciones.

Carmen García Velasco  
Granada

# Comunicarse

## es hablar por yogures

La escucha es la base de la comunicación. Si no nos escucháramos unos a otros, cualquier intento comunicativo fracasaría.

En la escucha, en el habla, nuestro pensamiento se va formando; necesitamos la interacción con los otros para exponer las opiniones que de otra manera no se hubieran construido, no hubiéramos sido conscientes de ella. Interactuando aprendemos a vivir juntos, a vivir con los demás; nadie aprende aisladamente ni nadie sabe más que todos juntos.

¿Qué escuchamos en la escuela?, ¿a quién escuchamos?

A lo largo del día pedimos muchas veces que nos escuchen, o quizá, lo que les pedimos es que se callen para que nosotros podamos seguir hablando.

**El equipo de Educación Infantil del CEIP La Navata, de Galapagar, Madrid, nos plantea una serie de preguntas: ¿Es posible pensar si crees que nadie te escucha? ¿Es posible escuchar el silencio? ¿Escuchamos todo lo que los niños dicen o sólo oímos aquellas respuestas que queremos escuchar? ¿Los niños dicen lo que piensan o aprenden a decir lo que nosotros queremos escuchar?**

significa, así que he traído esta palabra guardada en mi cabeza para preguntaros a vosotros qué significa. Mi palabra es «comunicación».

Pablo: A trabajar.

Bruno: Comunicación es cuando nosotros nos hablamos como ahora, eso es comunicación.

David: Comunicarse es hablar uno y luego responder el otro.

Pablo: Con el teléfono móvil.

David: Es trabajar con la boca.

Jorge y Danirka: Es hablar.

Naemia: Y hablar con las manos.

**Esther Aguilera, Juan Grocin, Chus Díaz, Paloma Nieto, Guiomar Romero, Rocío Reyero**

**La asamblea...**

**Propicia hablar de lo que sabemos**

Esther (maestra): El otro día estaba yo en mi casa y escuché una palabra que no sé qué

Aurora: Comunicarse es hablar por yogures.

Pablo: Sí, te lo pones en el oído y el otro se lo pone y así nos oímos.

David: Los dos no pueden hablar a la vez y, además tenemos que hablar de uno en uno.

¿Cómo nos sentimos cuando los demás no nos escuchan?

Bruno: Tristes.

Jacobo: Como Fabián que muchas veces no me escucha.

Bruno: Es verdad, porque muchas veces cuando te van a decir algo que no te gusta les dices: «no me hables!» y te tapas los oídos.

La asamblea propicia hablar de algo que te inquieta, que te emociona, que te disgusta, saber que puedes hablar de algo que te concierne con tus compañeros, compañeras y con tu profesor/a. Los sentimientos y emociones no son para ocultarlos sino para manifestarlos en un ambiente de confianza.



En clase de *Los peces*, de cuatro años, analizamos las emociones y experiencias de Diego al compartir a su mamá con sus compañeros en una excursión.

**Pablo:** A mí sí me importaba que mi mamá jugara a dar volteretas con otros niños, pero yo sé que a mí me quiere mucho.

**Gonzalo:** A mí me gustaba ir con la mamá de Alba porque nos cantaba muchas canciones, pero a ratitos me iba a darle besos a mi mamá.

**Teresa:** Mi mamá no suele venir porque está trabajando y si viniera yo estaría muy contenta y no lloraría como tú.

**Candela:** Mi mamá tampoco puede venir y yo no lloro. Diego, si te portas así tu mamá no va a querer venir otro día.

Diego recibió mejor los argumentos de los niños que cualquier explicación o consejo de un adulto. Aseguró que la próxima vez intentaría que no volviera a pasar. Le contó a su mamá lo que le habían dicho sus amigos.

Hemos dado cabida a los procesos afectivos que nos hacen evolucionar y crear complicidades entre nosotros.

Pero, ¿tienen menos validez las ideas que surgen en momentos diferentes al de la asamblea?

En la clase de cinco años observo que cada vez hablan más entre ellos, en pequeños grupos, por parejas, en cualquier momento. A veces tengo la oportunidad de colarme en sus conversaciones sin que ellos se den cuenta y entonces me sorprende porque oigo cosas como:

**Moisés:** Los abuelos tienen el cerebro más pequeño que los bebés.

**Pablo:** ¡Pues no!, porque son mayores.

**Moisés:** Sí, pero a mi abuelo le ha pasado, que lo han dicho los médicos.

Pero este no era el momento, era el momento de las regletas.



**Marcos:** ¡No se por qué hay que escribir el cero de arriba para este lado, porque si lo haces hacia el otro queda igual de bien!

Pero tampoco era el momento de esa conversación, era el momento del trazo del 9.

Todos necesitamos momentos para hablar; hablar de lo que queramos, sin sufrir censuras, porque es el momento. Nos pasamos la vida diciéndoles de qué tienen que hablar y cuándo nos tienen que escuchar y, de repente, descubrimos que lejos de nosotros tienen un mundo propio, un mundo muy rico que apenas podemos imaginarnos. A veces vemos sus gestos y desde lejos adivinamos lo interesantes que pueden ser sus conversaciones, pero sabemos que si nos acercamos, que si





nos descubren escuchando, la conversación se acabará y es entonces cuando nos damos cuenta de que tenemos que dar respuesta a otras necesidades, crear espacios y tiempos de escucha, pero de su escucha.

En los proyectos... lo que me dicen los niños me da pistas de forma continua de cuál es el siguiente paso a dar.

Tras una visita al Museo de la Ciencia, se invita a los niños a votar aquello que más les ha llamado la atención para iniciar un nuevo proyecto en la escuela.

Diego y Mario: Nos encantó el tobogán.

Alba y Jaime: Nos lo pasamos muy bien en la balanza que era como un columpio.

Aurora, Edith y Trevor: Cuando te montabas en la máquina orquesta dabas pedales y sonaban los cascabeles.

Profesora: Pero seguro que lo que más os gustó de todo fue la piscina-mar con los barcos.

La expresión de ellos fue anodina, sin interés. Me fui a casa abatida, no me lo

podía creer. Aunque yo pretendiera llamar su atención sobre el tema del agua, el proyecto estaba claro, no querían investigar el agua, lo que querían era conocer los mecanismos de las máquinas simples y jugar con ellas.

Comentándolo con mi hija de 10 años comprendí por qué no querían más agua:

**Elena:** Mamá, pero si ya habéis hecho ese proyecto: ¡sois la clase de los peces!

¿Cuántas veces «dirigimos» el proceso hacia esa ansiada respuesta que agarramos al vuelo, acallando al instante aquellas que estaban a punto de nacer?

Conocemos la teoría muy bien y tenemos muy claras las ideas, pero cuando te enfrentas a una clase de 25 niños, en la que cada uno requiere su tiempo para contar sus cosas importantes... ¿qué pasa con la escucha?, ¿por qué hay niños que se aburren?, ¿por qué hay niños que siempre hablan?, ¿por qué lo que condiciona el diálogo es el tiempo? ¿por qué anteponeamos lo programado y juz-



gamos que es más importante que lo que ellos cuentan?, ¿sabemos interpretar correctamente lo que nos dicen con su lenguaje corporal?, ¿entendemos lo que nos dicen a través de sus silencios?...

Escuchar es dejarse sorprender, dejarse transformar, vivir el momento del otro, dejar hacer y dar tiempo a que pasen las cosas. ■

# Por una escuela dialogante y transparente

En este inicio de año 2006 han pasado cosas lo suficientemente importantes en el mundo de la educación en el Estado español. El marco legislativo se ha modificado por la aprobación de una nueva ley de educación.

En el Principado de Cataluña también ha habido iniciativas (Pacto por la educación) que han ayudado a situar la escuela (o mejor, eso es lo que debería de haber pasado) en el centro del debate de la política educativa.

En el Estado francés también, de manera más indirecta, con toda la problemática de manifestaciones de rechazo organizadas sobre

**La transparencia, una actitud respetuosa con las niñas y niños, sus capacidades y los mecanismos que ponen en funcionamiento para construir sus aprendizajes. Si queremos que la escuela sea respetuosa con estas capacidades, tenemos el deber de trabajar para darles visibilidad. También es preciso ver y vivir cada uno de los momentos de relación con las familias como una oportunidad para crear estas dinámicas. Desde la primera reunión informativa a las entrevistas individuales, las reuniones de clase, las fiestas, los momentos cotidianos de cada día... La escuela transparente se convierte así en escuela dialogante. He aquí la reflexión que nos proponen desde la Escuela Sant Galdric, Perpiñán (Cataluña Norte).**

los profesionales que nos dedicamos a la educación.

## Escuela transparente

Desde la escuela no podemos permanecer al margen de este contexto que hemos descrito.

## David Altimir

todo desde los colegios y desde los institutos, por la promulgación y después retirada del Contrato de Primer Empleo.

Qué escuela queremos y, ante todo, qué sociedad del futuro queremos ayudar a construir desde la escuela. Esto es lo que en realidad debería preocupar a los políticos, pero también a

Debemos seguirlo con atención y, si es necesario, introducir el debate en el seno de la escuela.

No obstante, nuestro deber es también el de construir realidades lo más cargadas posible de significados y de valores.

Desde nuestros pequeños márgenes de autonomía (en las clases, en las escuelas...) debemos concedernos el derecho y exigirnos el deber de inventar iniciativas, dinámicas de relación respetuosas con nuestras imágenes del niño, de la escuela y de la sociedad.

La transparencia es con toda probabilidad uno de los perfiles que las escuelas deben saber ganar. Transparencia no como un equivalente de invisibilidad, sino más bien como sinónimo de humildad, de actitud respetuosa con las niñas y niños, sus capacidades y los mecanismos que ponen en funcionamiento para construir sus aprendizajes.

Si queremos que la escuela sea respetuosa con estas capacidades que reconocemos en los pequeños, tenemos el deber de trabajar para darles visibilidad.



Ello exige de los maestros y maestras saber construir más tiempo para escuchar, para recoger lo que piensan y cómo piensan los niños. Nuestro rol deberá invertirse. Más que hablar, explicar, enseñar lo que los niños aún no saben, tenemos que entrenarnos a preguntar para después saber escuchar, saber esperar, respetar los

tiempos de la acción y del pensamiento de los pequeños y, finalmente, saber sorprendernos.

#### Escuchando a los niños

Un grupo de niños de 5 a 7 años se enfrentan, en clase, a un problema. Hay que encontrar, entre

todos, la mitad de algunos objetos: una manzana, un trozo de cordel, una pila de plastilina, una botella de agua y una etiqueta con el número 8 escrito. El maestro, sin embargo, empieza por una primera conversación:

- ¿Sabrías explicar qué significa «la mitad»?
- La mitad es una cosa entera pero sólo un trozo.
- La mitad es una raya.
- La mitad quiere decir pasar por el medio.
- Todas las cosas tienen un medio.
- El contrario de la mitad es entero.

Estas respuestas son sólo una breve selección de lo que dio de sí esta conversación, que de hecho duró toda la sesión que habíamos pensado trabajar más allá de la conversación.

Más arriba decíamos que es preciso saber escuchar lo que dicen los niños.

Después de leer estas respuestas vemos, por ejemplo, que hay unas

ideas que para los niños están relacionadas con el concepto de mitad:

- La mitad tiene razón de ser sólo si hay la referencia del todo (la mitad es una cosa entera pero sólo un trozo).
- Eje de simetría (la mitad es una raya).

Estas respuestas y estas interpretaciones (que serán más ricas si hay más adultos que las completan) no arrojan ningún género de dudas de que los niños son capaces de dar una interpretación propia del mundo en que viven.

La escuela no puede, en ningún caso, pasar por alto este aspecto, esta capacidad que es, de hecho, un derecho: el derecho de vivir la propia vida como protagonista.

### Escuela dialogante

Todas estas capacidades que hemos identificado antes, las tienen los pequeños y también las tienen, por supuesto, los adultos que trabajan en la escuela y los padres y madres.

El deber de la escuela es también el de saber poner en relación estas diferentes capacidades, creando ámbitos de relación y de sinergia.

Si es cierto que los niños aprenden si están en relación entre ellos, tendrá que ser cierto también que las familias y los profesionales crecerán mejor si están en relación entre ellos.

La simple lectura de las pequeñas documentaciones que hacemos en la escuela es ya una oportunidad para construir relaciones, para provocar reflexiones a las familias.

Con esto, está claro que no hay suficiente. Es preciso ver y vivir cada uno de los momentos de relación con las familias como una

oportunidad para crear estas dinámicas que explicamos: desde la primera reunión informativa a las entrevistas individuales, las reuniones de clase, las fiestas, los momentos cotidianos de cada día...

La escuela transparente se convierte ahora en escuela dialogante.

La documentación que producimos desde la escuela tendrá también este valor.

### Hablando entre adultos

En la misma de antes de 5 a 7 años, primero una madre, después otra madre y después un







padre se dirigen al maestro para hacer presentes sus inquietudes con respecto al aprendizaje de la escritura:

- ¿Cuándo aprenderá a leer, mi niño?
- ¿Cómo le enseñáis a leer y escribir, en la escuela?
- Yo, no hago nada en casa, por miedo a interferir en el trabajo que hacéis en la escuela.

Comentarios que no hay que pasar por alto y que es preciso, como decíamos antes, poner en relación.

El equipo de maestros de la clase (un maestro y una ayudante del maestro; una figura que existe sólo en el Estado francés en todos los grupos de 2 a 6 años) se pone a hablar de ello: será preciso organizar una reunión para poner todas estas inquietudes en relación.

Al cabo de 3 semanas, las familias habrán sido invitadas a una reunión con el título: LOS SIGNIFICADOS DE LEER Y DE ESCRIBIR.

Primero leemos una pequeña conversación mantenida con los niños sobre el tema.

- ¿Sabéis qué es escribir? ¿Cómo lo explicaríais?
- Escribir es para aprender a saber cosas.
- También para decir que vamos a hacer un espectáculo y los padres vengan... sirve informar.
  
- ¿Dónde se aprende a escribir?
- En la escuela.
- ...y en casa.
- En el colegio, en el instituto...
- ...en el bachillerato.
- Dentro de los libros... ah, sí, en una librería...
  
- ¿Lo encontráis interesante?
- Porque cuando somos mayores podemos escribir...
- ...más rápido.
- ...¡y podemos enviar cartas!
  
- ¿Vosotros sabéis escribir?
- ¡Sííí!
- ¡No!
  
- ¿Cómo creéis que se hace para aprender a escribir?
- Hay que esforzarse.
- Hay que escribir bien y escuchar a los maestros.

- No hay que decir: «estoy cansado».
- Para escribir hay que pensar, no hay que equivocarse, pero si te equivocas ¡no es grave!
- Hace falta también entrenarse en casa.
- ¡Y cantar! Mi madre canta, cuando escribe.
- ¿Entonces, cuáles son las cosas que se pueden escribir?
- Cosas de libros.
- Cosas de letras.
- Crucigramas.
- El abecedario.
- Los catálogos.
- ¿Las ideas se pueden escribir?
- ¡Sí! Si dices una cosa, lo escribes.
- ¿Todo lo que se dice se puede escribir?
- Sólo las palabrotas no se pueden escribir.
- ¿Qué es lo que os cuesta más para escribir?



- ¡Escribir !
- Para mí, también es escribir, lo más difícil.
- ¿Los maestros, cómo podemos ayudarlos a saber escribir?
- ¡Para escribir hay que escribir!
- Podéis hacer letras con puntitos y repasar por encima.
- Podéis decirnos: muy bien, lo has hecho muy bien.
- Con una hoja escrita hacemos fotocopias, después hay dos y escribimos encima de la otra hoja.
- Que la madre nos ayude, en casa.... que nos diga las letras: cómo se hace la g, la o y todo eso.
- ¿Vosotros necesitáis que el padre y la madre os ayuden a escribir?
- ¡¡Sí !!
- También a leer.
- Se puede escribir también en lengua de Egipto... hay que hacer dibujos.
- Para escribir hay que dibujar.
- ¿Es importante dibujar para escribir?
- Si no sabemos hablar ni escribir, podemos dibujar aquello que queremos.
- A ver, antes habéis hablado de ideas, de informaciones... ¿Se puede dibujar una idea?
- ¡Síiii!
- ¿Escribir y leer, va junto?
- Primero se piensa, después se escribe y después leemos.



Después de esta lectura presentamos diferentes estrategias para ayudar a los niños a leer y escribir.

Les hablamos también de nuestras dudas, de los fracasos y también de la satisfacción de asistir al momento en que la escritura autónoma empieza a aparecer.

Las familias hablan, se preguntan y responden las unas a las otras.

La escuela ha dejado de ser el objetivo de la reunión. Ha devenido transparente y ha provocado diálogo entre las familias.

No hace falta esperar ninguna ley, ninguna reforma educativa para poder vivir estas situaciones. Hace falta simplemente creer en la escuela como el espacio privilegiado donde todas estas dinámicas son posibles y trabajar con constancia para garantizar estos derechos a niños, maestros y familias. ■

**La observación de filmaciones como método de investigación**

**Este artículo presenta el comentario y análisis de los primeros resultados de una investigación sobre las concepciones que sustentan la práctica de los profesionales de educación infantil en servicios para los más pequeños de Dinamarca, Inglaterra y Hungría.**

Cuando se trabaja en un entorno institucional, se tiene que hacer frente a un problema que a la vez es un reto: como ir más allá de las palabras y los conceptos que, usados en diferentes culturas, parecen similares en apariencia, pero en realidad enmascararían diferentes visiones y valores implícitos.

Una manera de superar este reto es utilizar películas, y este fue el método que se usó en un gran proyecto de investigación europeo, *Care Work in Europe* (La atención en Europa). En esta investigación se mostraron filmaciones de prácticas en Dinamarca, Inglaterra y Hungría a diversos grupos de observadores: profesionales, expertos, familias y formadores.

**Jytte Juul Jensen** El siguiente artículo presenta algunos resultados sobre las concepciones de los observadores daneses a raíz del visionado de las tres filmaciones, y también hace una breve referencia a las ideas de los observadores ingleses.

**Tres tipos de lógica institucional**

«Aplican sus lógicas individuales y sus propios programas, pero fundamentalmente tratan a los niños de manera decente. A la vez, sus puntos de partida son tan diferentes que resulta prácticamente imposible entender cómo lo hacen, sobre todo a la vista del alto nivel de decencia que aplican para tratar a los otros.» (Experto danés)

De acuerdo con la cita anterior, el experto considera que las tres filmaciones aplican su propio «tipo de lógicas y de programas». Otro experto expresa lo mismo:

«...cómo los pequeños y los adultos interactúan en un contexto institucional con una lógica establecida».

# Concepciones

## del trabajo en los servicios para los más pequeños en Dinamarca, Inglaterra y Hungría

El tema principal del estudio no era tanto el trabajo pedagógico en los centros de los tres países como las concepciones que sobre este trabajo tenían los profesionales y otros observadores, concepciones que se hacían evidentes al ver las filmaciones y hablar sobre ellas. Estas filmaciones tienen como objetivo plantear una cuestión muy abierta a los observadores: ¿Qué pensáis cuando veis esto? Al plantear esta pregunta tan abierta se examina de qué hablan los diversos grupos de observadores, sus reflexiones y los posibles temas de debate.

El uso de la «lógica institucional» indica que hay una lógica general en la práctica pedagógica, y que observaron diferentes tipos de lógicas en los tres filmes.

Un descubrimiento interesante es que no tan sólo los expertos mencionados, sino también otros observadores daneses diferenciaron diferentes tipos de lógicas institucionales, que se pueden caracterizar como:

- Lógica escolar.
- Lógica familiar del hogar.
- Lógica de los niños.

Tres tipos de lógica institucional en base a la concepción de la práctica pedagógica de los observadores daneses

TEMAS	PAÍS	LA FILMACIÓN INGLESA	LA FILMACIÓN HÚNGARA	LA FILMACIÓN DANESA
EDAD DE LOS NIÑOS		Generalmente 2-4 años	Menores de 3 años	0-5 años
OBJETIVOS		Educación formal Aprendizaje	Desarrollo Cuidado	Aprendizaje Experiencias La alegría de vivir
ROL DE LOS PROFESIONALES		Maestro de preescolar	Educador ( <i>madre</i> cuidadosa)	Pedagogo
VISIÓN DEL NIÑO		El niño que aprende	El niño frágil (en parte)	El niño que juega Participante
EL ENCUENTRO ENTRE LOS PEQUEÑOS Y LOS ADULTOS		A través del aprendizaje	A través de los adultos y los objetos	A través de las situaciones y las actividades
COMUNICACIÓN ORAL		Dictados	Instrucciones	Diálogos
TIEMPO/RITMO/SENTIMIENTO		Diversos cambios Actividades de grupo	Regularidad Orden Calma	Absorción Falta de previsión Humor
SISTEMA DE CONTROL		Externo	Externo	Interno
ESPACIO DIARIO		Aprendizaje organizado	Vida cotidiana	Juego Aprendizaje organizado Vida cotidiana
EL USO Y LA EXPRESIÓN DEL CUERPO		Física disciplina Punto central: la cabeza del niño	Cuidado del cuerpo Un cuerpo sano y relajado Actividades relajantes	Desarrollo del cuerpo Un niño libre y natural Vida al aire libre
ACTIVIDADES EN EL EXTERIOR		Prioridad baja	Prioridad	Prioridad alta
LÓGICA INSTITUCIONAL GENERAL		Lógica preescolar	Lógica familiar / del hogar	Lógica de la infancia



Las opiniones de los observadores daneses sobre la filmación danesa y las de los otros dos países reflejan directa e indirectamente algunos valores y concepciones de la práctica en los servicios de infancia daneses. La lógica institucional danesa es una lógica de la infancia en la cual el objetivo es la adquisición de experiencias por parte de los niños, y de experiencias también a nivel individual. El rol de los profesionales incluye un pedagogo que concibe al niño como participativo, activo. El encuentro entre los pequeños y el adulto se produce a través de diferentes situaciones y actividades, con diálogos. El ritmo y el sentimiento de la vida cotidiana se caracterizan por la absorción, la falta de previsión y el humor. El sistema de control implica el control interno de los niños.

Los observadores daneses vieron una lógica preescolar en el vídeo inglés, basada en la racionalidad escolar que domina toda la práctica. Los objetivos son una enseñanza y un aprendizaje formal. El rol de los profesionales es el de unos maestros de preescolar que conciben al niño como un aprendiz. El «encuentro» entre los pequeños y los adultos tiene lugar por medio de diferentes actividades que se alternan con comunicaciones en forma de dictado (éstas son dominantes). El tiempo, ritmo y sentimiento se caracterizan por un alto número de cambios de las actividades en las cuales participa todo el grupo de niños. El sistema está sometido a un control externo.

En la película húngara, los observadores británicos vieron reflejada una lógica institucional que se caracteriza por la buena vida familiar en el hogar, y esta lógica domina la praxis. El objetivo es el crecimiento. El rol de los

trabajadores es el de madres «cuidadosas» y educadoras que en parte ven al niño como un ser frágil. El encuentro entre los pequeños y los adultos tiene lugar a través de los adultos y los objetos, y el tipo de comunicación dominante es la instrucción. El tiempo, ritmos y sentimiento están marcados por la regularidad, el orden y la calma. Los observadores también caracterizaron la institución como un universo primordialmente femenino. Se ejerce un control externo (a través del cuidado).

### Espacios

Un día cualquiera en una de las instituciones incluye un gran número de acciones/actividades/relaciones/existencia. En base a las opiniones de los observadores daneses, la vida cotidiana se puede clasificar en tres espacios, que representan:

- Un espacio organizado de aprendizaje.
- Un espacio de vida cotidiana.
- Un espacio de juego.

Los tres espacios son categorías analíticas que se usan para definir varios tipos de acciones/actividades/relaciones/vida durante un día en cualquier institución infantil. El espacio organizado de aprendizaje se basa en actividades controladas por los adultos. Un espacio cotidiano de vida incluye actividades diarias como comer, dormir, ir al lavabo, pasear, decir hola y adiós a los padres.



En el espacio de juego los niños definen y organizan su juego.

Los diversos tipos de espacios no aparecen en formas puras, puesto que las diferentes situaciones pueden incluir características de más de un espacio. Aún así, describir una situación particular como característica de un espacio de aprendizaje significa, por ejemplo, que la situación está dominada por el aprendizaje. La división analítica del día en un centro en tres espacios puede constituir una herramienta importante para la observación de todos los espacios, para debatir y analizarlos individualmente y para entender el valor de cada espacio en la práctica pedagógica en diferentes lugares.

El aprendizaje planificado, la vida cotidiana y el juego, dijeron los observadores daneses, tienen la misma importancia en la práctica pedagógica danesa. En su opinión, en la práctica húngara dominaba un espacio (el de la vida cotidiana) y también en la filmación inglesa (el aprendizaje planificado).

Por otro lado, los profesionales ingleses que vieron el vídeo danés expresaron claramente su admiración por los pedagogos daneses, que permitían que los niños disfrutaran de espacio y tiempo para hacer cosas por ellos mismos, y mencionaron específicamente los momentos «intermedios». Estos parecen ser actividades/acciones que ocurren fuera de las actividades planificadas, y que típicamente consisten en acciones cotidianas y también en el juego de los niños. El concepto de momentos «intermedios» parece indicar que las actividades que se producen en «momentos intermedios» son menos importantes, puesto que suceden en momentos concretos entre las actividades planificadas —por lo tanto, más importantes.



### Una visión humana neoliberal o humanística

Desde una perspectiva danesa, hay una diferencia interesante entre los observadores daneses e ingleses en relación a la independencia y la capacidad de elección. Los observadores ingleses contemplan al niño competente, independiente, capaz de escoger, como un valor clave: el uso de conceptos como las elecciones de los niños, su libertad e independencia sugieren, de acuerdo con la visión danesa, una visión liberal de los humanos. Ciertamente, los investigadores ingleses vinculan la importancia de la elección para estos observadores al dominio, en el Reino Unido, de un discurso neoliberal, y también a su penetración en los centros de infantil. Los observadores daneses se refieren a la autonomía y autogestión de los niños —pero estos conceptos están más cerca de la interdependencia que de la independencia. El desarrollo individual de los niños y su auto-afirmación no se contemplan como un elemento opuesto a la vida comunitaria en el centro, y reflejan un concepto europeo del individuo humanista que sólo es libre en una relación equilibrada con la comunidad.

Sería interesante hacer un análisis más profundo de las concepciones subyacentes a estos conceptos.

La experiencia inicial de trabajar con filmaciones subraya la necesidad de clarificar, cuando se hacen investigaciones internacionales que comparan diferentes países, las concepciones que se esconden detrás de diversos términos y conceptos. ■

Andalucía

«...el aprendizaje es inseparable de un contexto sociocultural donde el aprendiz participa activamente, en compañía de otros miembros de su comunidad, en la adquisición de destrezas y formas de conocimiento socio-culturalmente valoradas... el aprendizaje se produce a través de la participación y la observación activa, en actividades cotidianas propias de una cultura o de un grupo social».

*Bárbara Rogoff*

«...Sin contexto, las palabras y las acciones no tienen ningún significado. Y esto vale no solo para la comunicación verbal humana, sino para cualquier tipo de comunicación, para todos los procesos mentales... Es el contexto el que fija el significado y debe ser seguramente el contexto el que se ocupa de dar significado a las instrucciones genéticas».

*G. Bateson*

«...un ser humano emerge como persona adulta cuando en su conducta cotidiana surge espontáneamente como un ser autónomo y ético, capaz de colaborar desde el respeto por sí mismo y por los otros, pues no tiene miedo a desaparecer en la colaboración.»

«...si deseamos preparar a nuestros niños para que vivan en el futuro al hacer que nuestro presente sea su futuro, les negamos en su presente, atrápanolos en un modo de vida que les es básicamente foráneo, y les

# Ideas de ayer y hoy para mañana

## Consejo de Redacción

obligamos a buscar fuera de ellos mismos una identidad que les de sentido a su vida.»

*H. Maturana*

«... la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación...»

*Ángel I. Pérez Gómez*

« Más que transmitir información, la función educativa de la escuela contemporánea debe orientarse a provocar la organización racional de la información fragmentaria recibida y la reconstrucción de las preconcepciones acriticas, formadas por la presión reproductora del contexto social, a través de mecanismos y medios de comunicación cada día más poderosos y de influencia más sutil.

Ahora bien la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos/as no se consigue ni exclusiva ni prioritariamente, mediante la transmisión o el intercambio de ideas, por ricas y fecundas que sean, sino mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula y en el centro y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y

requieran esos nuevos modos de pensar y de hacer.»

*J. Gimeno Sacristán*

«...la ética inspira el conjunto de la actividad pedagógica hasta en las menores decisiones que en su seno, a menudo, parecen tener que ver con elecciones técnicas. No existe un dispositivo, un método de trabajo ni una simple inflexión de voz que no tome partido, a su manera, a favor de la aparición de sujetos capaces de reconocerse unos a otros como tales o que, al contrario, fomente la intolerancia, la rivalidad partidista, la utilización de los demás para fines propios.

La exigencia ética es a la vez la piedra angular y el eje central de lo pedagógico, ya que fomenta el esfuerzo constante para favorecer la aparición del otro y, es más, porque favorece las condiciones para que el otro acepte y suscite, por sí mismo, la aparición de otro.»

*Ph. Meirieu*

«El verbo enseñar, transitivo, no transita nunca sobre los niños, sino sobre el contenido y sobre la materia de enseñanza. Sólo el verbo aprender puede tener en cuenta al sujeto (el niño que aprende), y este sujeto es declarado, explícitamente activo.»

«Las escuelas siguen a los niños, no a las programaciones (...).

La escuela es, en realidad, un organismo vivo, un sistema. Decir que es un sistema significa poner el acento sobre el dinamismo y la constructividad de las relaciones y las interacciones entre partes, de manera que cada parte actúa en el organismo como totalidad, y viceversa. «

«Hemos de admitir que nosotros los adultos hablamos mucho de los niños, pero hablamos poco con ellos, y todavía les escuchamos menos (...) Interrumpimos un inestimable flujo e conocimiento, de adaptación, de descubrimiento, de invención, de respeto y provecho mutuos».

«De aquí se deduce que, cuando uno aprende a observar al niño, cuando ha asimilado todo lo que significa observar al niño, aprende muchas más cosas que no están en los libros de educación o de psicología. Y cuando uno ha hecho esto, aprende a sentir más desconfianza y recelo de las evaluaciones, pruebas y juicios rápidos. El niño quiere ser observado, pero no quiere ser juzgado».

«Pero hasta que la organización del trabajo de la ciudad no esté hecha para la persona, la escuela y los servicios sociales no estarán hechos para los niños. Mientras tanto, la batalla por la humanización de la vida debe librarse dentro y fuera de la institución educativa.»

«Ya no la defensa sino la exaltación de los derechos de la infancia debe adquirir una centralidad absoluta, acabando con o corrigiendo la impasible tesitura

de la ciudad (ciudad en sentido emblemático) que, a menudo, o casi siempre, margina, arrolla y violenta al niño, degradándolo –también a él– a un objeto de consumo; que comprime la familia en espacios cada vez más estrechos, que la corroe con reales y falsas necesidades existenciales hasta someterla a esfuerzos desmesurados, si quiere ofrecerse –por la parte que le compete– como centro de mediación y formación del «niño»  
«Es un peligro disminuir la capacidad del niño; es más, es un hecho insostenible.»

*Loris Malaguzzi*

«Dicho de otro modo, la estrategia [frente al programa] se construye, se reconstruye, se reconstruye en función de los eventos, contraefectos, reacciones que perturban la acción en juego. La estrategia integra la incertidumbre en la conducta de la acción. Es decir, que la estrategia necesita competencia e iniciativa [...]»

*Edgar Morin*

«La escuela necesita educadores competentes, pero al mismo tiempo conscientes de que la competencia no es un dato adquirido de una vez por todas, sino que se construye y se acumula poco a poco, y que se halla estimulada y sustentada por la curiosidad y por la capacidad de escucha, de reflexión y de confrontación crítica.»

*Laura Rubiz*

El conocimiento es un proceso de búsqueda, de construcción de sentidos

compartidos y provisionales, de mundos posibles no necesariamente verdaderos, no necesariamente iguales.»

*I. Bonilaur*

«Se puede juzgar a una sociedad por su actitud hacia los más pequeños, no sólo en cuanto se dice sobre ellos, sino en cómo se expresa esta actitud en lo que se les ofrece.»

*Elinor Goldschimied*

## Asturias

«Lo esencial es invisible a los ojos.»

*El Principito*

«Cuando eres un educador siempre estás en el lugar apropiado a su debido tiempo. No hay horas malas para aprender.»

*Betty B. Anderson*

«En mi casa he reunido juguetes pequeños y grandes, sin los cuales no podría vivir. El niño que no juega no es niño, pero el hombre que no juega perdió para siempre al niño que vivía en él y que le hará mucha falta.»

*Pablo Neruda*

«La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir; nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras.»

*Jean Jacques Rousseau*

## Canarias

«Lejos de cualquier propuesta de fichas prefijadas y encorsetadas, la

libertad de la relación y de la vida que puede transcurrir en la escuela y en el grupo clase se adentra por caminos insospechados, generosos, creativos, que hacen que cada día pueda ser diferente del otro, que cada curso pueda ser diferente del otro, porque cada niño y cada maestro son diferentes, y porque también son diferentes los diversos grupos humanos que se configuran.»

*E. Abeyá, M<sup>a</sup> C. Díez y P. Gómez*

«Qué buenos se vuelven los niños cuando se les quiere.»

*Anne Freud.*

«Los pedazos de conocimiento que enseña la escuela ocultan los auténticos problemas de todos los seres humanos. Hace falta reformar la educación para que la educación transforme las mentalidades.»

*Edgar Morin*

«Nuestro objetivo no es el éxito de un método ni la difusión de un material, por perfecto que sea. Nuestra finalidad es la renovación y modernización de la escuela...»

*Célestin Freinet*

«La escuela suele ser un bosque y no permite que los niños puedan llevar piedritas. Por eso fácilmente ellos se pierden... Y se pierden porque ese bosque, que es la escuela, está lejos de las cosas que ellos conocen, la escuela es mucho más grande que sus casas, hay en ellos adultos desconocidos, se habla de cosas misteriosas... de cosas

nuevas. La novedad es el instrumento con que la escuela sorprende a los niños, y es a la vez también, lo que les desorienta.»

*Francesco Tonucci*

«Para educar a un niño hace falta la tribu entera, necesitamos una movilización educativa de la sociedad. Se trata de hacer consciente y responsablemente lo que hacemos queriendo o sin querer.»

*J. Antonio Marina*

«La principal esperanza de una nación descansa en la adecuada educación de su infancia.»

*Erasmus*

«Las ideas surgen sin cesar y es importante aprovecharlas porque son la tónica del pensamiento del niño, emergen, son portavoces del momento y de cada segundo de su momento evolutivo, y no es cosa de dejarlo pasar.»

*Carmen Díez Navarro*

«Una escuela amable es aquella que ofrece un trabajo constante, que es acogedora, capaz de inventar, habitable, visible y documentada. Un lugar de reflexión, de crítica, de investigación y de aprendizaje. Un lugar que da satisfacciones a nivel personal, que invita a la familiaridad, al diálogo y a la supresión de las distancias.»

*Loris Malaguzzi*

«Nosotros decidimos hacia dónde deben ir, cómo pueden llegar, con



qué ritmo y en qué fases deben caminar. Nosotros decidimos si han llegado en el momento preciso, de la forma más adecuada, con los medios más eficaces. Pero..., ¿es que quieren ellos ir allí?, ¿es que quieren ir así?»

*Miguel A. Santos Guerra*

### Castilla La Mancha

«El oficio del maestro es aprender. En la escuela como en la vida, hay días nublados, en los que se tuerce el corazón a golpe de desastres, de inseguridades, o de errores solemnes... Y días claritos, en los que se te espabila el alma sin poder evitarlo.»

*Carmen Díez Navarro*

«Todos los usos de la palabra para todos», me parece un lema bueno y con agradable sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.»

*Gianni Rodari*

### Castilla León

«Lo importante es ayudar a los niños a desarrollar una mente abierta y flexible gracias a la cual deseen sustituir las respuestas que ya no funcionan por otras más efectivas.»

*Lipman*

«No me importa tanto el caudal de conocimientos que hayáis adquirido en la escuela. Lo que verdaderamente

me importa es que hayáis aprendido a pensar y a convivir.»

*Miguel A. Santos Guerra*

Hemos de ir dando paso a un nuevo modelo de escuela que busque la reconciliación de la mente con el corazón, otorgando una dimensión ética y estética a la aventura intelectual. «En la medida en que la escuela se muestre sensible a los modos de pensar y de sentir del alumnado, éste podrá también aprender de las enseñanzas que la escuela le facilita.»

*Cuadernos de Pedagogía*

Para gustar de sí mismo, uno debe rodearse de personas que lo traten con respeto, que le brinden la sensación de emprender actividades, ser una persona competente y meritoria.

*Niño feliz*

«Hay que enseñar lo que se sabe, pero si cada día no se sabe un poco más, se acaba enseñando lo que se sabía, esto es, conocimientos superados y desgastados por el uso.»

*F. Tomás y Valiente*

«Cuando ante ti se abran muchos caminos y no sepas cuál recorrer, no te metas en uno cualquiera al azar: siéntate y aguarda. Respira con la confiada profundidad con que respiraste el día en que viniste al mundo, sin permitir que nada te distraiga: aguarda y aguarda más aún. Quédate quieta, en silencio y escucha tu corazón. Y cuando te hable, levántate y ve a donde él te lleve.»

*S. Tamaro*

### Euskadi

Educar es lo mismo que poner motor a una barca... hay que medir, pesar, equilibrar... y poner todo en marcha.

Pero para eso, uno tiene que llevar en el alma un poco de marino... un poco de pirata... un poco de poeta, y un kilo y medio de paciencia concentrada.

Pero es consolador soñar mientras uno trabaja, que ese barco, ese niño irá muy lejos por el agua. Soñar que ese navío llevará nuestra carga de palabras hacia puertos distantes, hacia islas

[lejanas.

Soñar que cuando un día esté durmiendo nuestra propia barca en barcos nuevos, seguirá nuestra enarbolada.

*Gabriel Celaya*

La educación es maravillosa pero no olvidéis que lo que de verdad merece la pena no se puede enseñar.

*Oscar Wilde*

No puede enseñar aquél que se niega a aprender

*Martin Heldegger*

Todos soñábamos con la profesionalización y a eso hemos llegado, pero esto no quiere decir que tengamos que dejar de ser militantes.

*Ramón Saizarbitoria*

Entre aprender y enseñar, (...) nosotros damos prioridad al primero, el objetivo de la enseñanza es ofrecer condiciones para aprender.

*Loris Malaguzzi*

### Extremadura

Consideramos la Educación Infantil como un asunto de toda la Humanidad y que, por tanto la superación de sus dificultades ha de superar las fronteras geográficas y sociales, y hay que trabajar solidariamente y en cooperación con el horizonte de la Educación de los niños y niñas de todos los países del mundo.

*Congreso de Infancia, Barcelona, 1994*

### Madrid

Reivindicamos el crecimiento en libertad, alegría, ilusión... crecer en risas... en miradas.. en el gozo de sentirnos capaces de construir Infancia juntos y en comunidad.

Afortunadamente hemos vivido experiencias de calidad.

¿Por qué los responsables políticos, llamados de izquierdas, ignoran y no creen en la fuerza de la educación de los niños y niñas?

La capacidad de aprender está hecha de muchas preguntas y de algunas respuestas, de búsquedas personales y no de hallazgos institucionalmente decretados.

Ser maestro o maestra de niñas y niños pequeños es tal vez una de las profesiones más apasionantes del mundo, da la posibilidad de estar próximo al proceso acelerado, excepcional y extraordinario que los niños y niñas hacen en estas primeras edades.

No habrá pues, querido amigo, que emplear la fuerza para la educación de los niños, muy al contrario, deberá enseñárseles jugando, para llegar también a conocer mejor las inclinaciones naturales de cada uno.

*Platón años 536/537 a. c.*

En el año 1978, cuando se constituyó el Patronato Municipal de l'Escola-Bressol afirmábamos: «Hemos pasado del concepto de asistencia social al de educación» ¿Y ahora qué?

## Navarra

Fernando Pessoa dice que la medida del reloj es falsa. Y es, realmente, falsa con respecto al reloj de los niños, de las experiencias infantiles, de las experiencias subjetivas y de las situaciones de aprendizaje y enseñanza.

Respetar los tiempos de maduración, de desarrollo, de los instrumentos del hacer y del entender, de la plena, lenta, extravagante, lúcida y mutable emersión de las capacidades infantiles, es una medida de sabiduría biológica y cultural.

Si la naturaleza ha predisuesto que la longitud de la infancia humana

sea la más larga (infinita decía Tolstoi) es porque sabe cuántos vados tiene que atravesar, cuántos senderos debe recorrer, cuántos errores pueden ser corregidos, tanto por niños como por adultos y cuántos prejuicios es necesario superar. Y cuántas infinitas veces los niños tienen que tomar aire para restaurar su imagen, la de los coetáneos, la de sus padres, la de los educadores y la del conocimiento de los mundos posibles.

Sí, hoy, estamos en una época en la que el tiempo y los ritmos de las máquinas y del beneficio son modelos contrapuestos a los tiempos humanos, entonces se hace necesario saber de qué parte están la psicología, la pedagogía y la cultura.

*Loris Malaguzzi*

«He decidido hacer arte andando, utilizando líneas y recintos, o bien piedras y días.»

*Richard Long*

«El andar condicionaba la mirada, y la mirada condicionaba el andar, hasta tal punto que parecía que solo los pies eran capaces de mirar.»

*Robert Smithson*

¿No es el programar una manera de quitar al presente su más alta misión? ¿No son por otra parte el tiempo y el espacio la negación de la estabilidad y la afirmación del cambio?

*E. Chillida*

(...Vivimos en una sociedad y un tiempo extraordinariamente inciertos y debemos poder convivir con estas situaciones sin perder nuestro equilibrio emocional. El hecho de trabajar por proyectos comporta mejorar en nuestra capacidad de manejarnos con lo incierto, con no saber exactamente qué tema escogerán los niños, cuáles serán las preguntas que se plantearán, cómo les vamos a dar salida, si encontraremos suficientes recursos para enriquecer su contenido,..., certezas que con una programación más sistemática, quedaban del todo resueltas a priori, pero que, por otra parte, no nos permitían actuar como modelos de referencia para los niños y niñas que, irremediamente, también tendrán que hacer frente a muchas incertidumbres a lo largo de su vida, y que de disponer de buenos referentes en sus maestros y maestras, estamos ayudando a que la presión derivada de estas angustias sea más liviana.

(..., y sopesemos las ventajas de esta otra vía de la complejidad, que nos induce a pensar en la culminación de procesos de crecimiento personal que acunarán futuros mundos mejores. No se trata tan solo, de una mejora de la escuela y de la educación, se trata, incluso, del buen devenir de nuestra especie, como dice Edgar Morin, de la posibilidad de continuar humanizando la humanidad.

*Carles Parellada*

## Nuestra portada



Marina, Alberto, Teresa y Carlos, de 4 años, trabajan en la mesa de luz con materiales de diversas formas, colores, texturas y grados de transparencia, compartiendo experiencias y emociones al jugar con el color, la luz y la materia. La posibilidad de contar con un ambiente y un tiempo que promueva la experimentación, que anime a buscar y descubrir nuevas posibilidades, a encontrar soluciones a los problemas surgidos, a disfrutar con las composiciones plásticas creadas, en definitiva, investigar y crear con otros, en pequeño grupo, permite contextos, momentos... en los que emociones, conocimientos y relaciones se entretujan contribuyendo a seguir creciendo.

*E. I. Municipal Luna, Granada*

**Acto de la Junta de Portavoces de Escuelas Infantiles y Casas de Niños de la Red Pública, en Madrid**

El 3 de octubre, en el Salón de Actos del Ateneo de Madrid, tuvo lugar un acto de la Junta de Portavoces de Escuelas Infantiles y Casas de Niños de la Red Pública

Contamos con la asistencia de unas 300 personas (estaba completo el aforo).

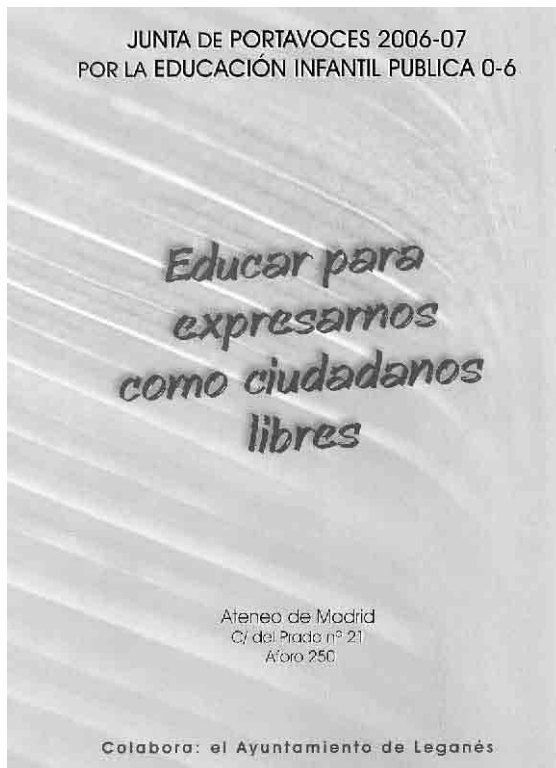
**Desarrollo del Acto**

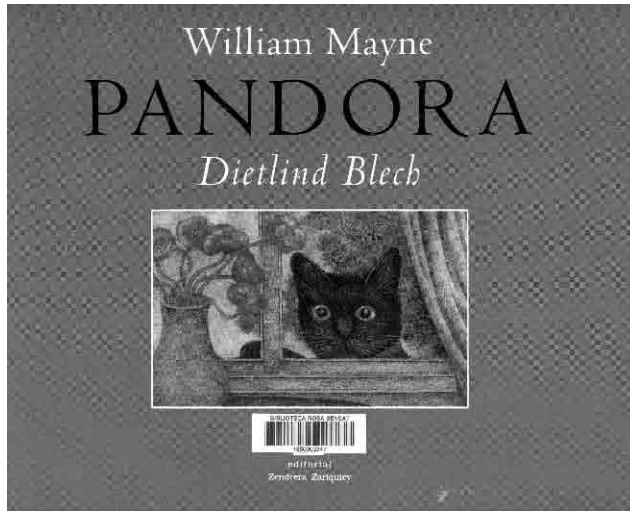
Se inicio el acto con la proyección de unas imágenes de Marta Mata. Durante dicha proyección, Carmen Ferrero habló sobre la trayectoria profesional y social de Marta, destacando su gran disponibilidad para colaborar en los actos que se han organizado estos últimos años en la Comunidad de Madrid. En segundo lugar, Gema Paniagua agradeció que se hubiera contado con ella en este acto de recuerdo tan entrañable para todos y todas. Planteó una reflexión plagada de interrogantes sobre el modelo educativo de los niños menores de 6 años. Se destaca las dificultades que existen para poder conciliar los intereses de los niños, las familias y los profesionales. Se concluye que a la escuela no le es posible atender de forma adecuada

todas estas dificultades, se tiene que contar con cambios en otras estructuras sociales, no obstante, se considera necesaria una actitud, por parte de todos, de comprensión y acercamiento teniendo en cuenta la diversidad de variables que existen en la sociedad actual.

En definitiva, la conciliación es necesaria, pero no a costa del bienestar y derechos de los niños.

*Avelina Ferrero*





William Mayne, Dietlind Blech: *Pandora*. Barcelona: Editorial Zendera Zariquiey, 1997.

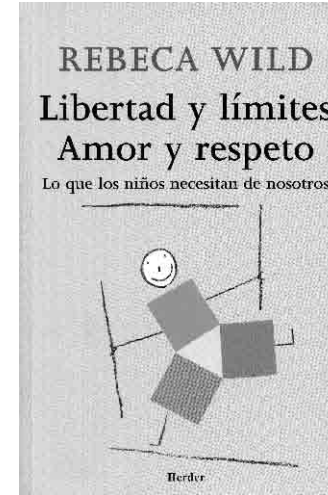
Pandora es una gata negra mimada y querida que vive haciendo lo que le da la gana en casa de una joven pareja. No hay conflictos, hay armonía, cariño y, por lo tanto, felicidad. Sin embargo, de improvisto para la gata, llega un bebé, el primer bebé de la pareja, y la gata no puede soportar la situación y se escapa de casa sin dar explicaciones. Después de varias aventuras la gata vuelve al hogar con sus gatitos.

Es una historia con final feliz. Sólo cuando la gata ha luchado y

ha sido capaz de vivir en soledad, en libertad y amar a sus propias crías alcanza la suficiente estima de sí misma y es capaz de no estar pendiente del amor de los demás, y sí disfrutarlo.

Pandora es un relato sobre los celos, el orgullo y la libertad. A partir de los cinco años.

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



R WILD: **Libertad y límites. Amor y respeto**, Barcelona: Herder, 2006.

En la presente obra la autora hace hincapié en la necesidad de complementar la libertad con unos límites útiles y lógicos, unos límites que incluyen un entorno adecuado a las necesidades del pequeño, y que le proporcionan seguridad. Sólo en un ambiente en el que los conceptos de libertad y de límites son comprendidos como complementos necesarios y vividos con coherencia será posible una convivencia armónica, una convivencia basada en el verdadero amor y en el respeto por los procesos vitales de cada persona.

J. M. ESQUIROL: **El respeto o la mirada atenta. Una ética para la era de la ciencia y la tecnología**, Barcelona: Gedisa, 2006.

¿Podemos aprender a mirar más lejos?, ¿podemos ampliar el horizonte de nuestra mirada? El autor ha convertido la respuesta a esta pregunta en una novedosa y original propuesta ética centrada en la idea de respeto; idea que se nos descubre como portadora de una riquísima significación relacionada precisamente con la mirada. La mirada atenta resulta ser la auténtica esencia del respeto. A continuación, la reflexión se desplaza del respeto a lo digno de ser respetado, y es entonces cuando aparecen otras tres categorías fundamentales: fragilidad, cosmicidad y secreto.



# Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Código Postal: \_\_\_\_\_

Población: \_\_\_\_\_

Provincia: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

NIF: \_\_\_\_\_

Se suscribe a *Infancia*, año 2007 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)

Precio para 2007 (IVA incluido):

- España: 43,60 euros
- Europa: 52,20 euros
- Resto del mundo: 55,20 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción

Por domiciliación bancaria

## Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
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:* Asociación de Maestros 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:* Mercè Marlès

*Consejo de Redacción:* Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.<sup>a</sup> Adoración de la Fuente, M.<sup>a</sup> Cruz Gómez, Izaskun Madariaga, M.<sup>a</sup> Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.<sup>a</sup> Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Joaquín Rayón, Antonio Rodríguez, Carmen Soto

*Consejos Autonómicos:*

*Andalucía:* Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Dolores A. Carretero, Silvia Cortés, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez

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

*Canarias:* Dolores Acosta, M.<sup>a</sup> Jesús Boquete, Salomé Déniz, Milagros Leal, Elena Marrero, Yolanda Melián, M.<sup>a</sup> Julia Moiche, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana, Delia Suárez, M.<sup>a</sup> Dolores Suárez, Cándida R. Toledo

*Cantabria:* José Antonio Arce, Isabel Bolado, M.<sup>a</sup> Paz Muñoz, M.<sup>a</sup> Cruz Torrecilla  
*Castilla-La Mancha:* Isabel Aparicio, Antonia García, M.<sup>a</sup> Cruz Gómez, Pilar Martínez, Natalia Mota, Amalia Suay, Carmen Velilla  
*Castilla-León:* Helena del Amo, J. L. Barrio, Carmen Soto

*Euskadi:* Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite Gracia, 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:* M.<sup>a</sup> Paz Pellisa, Carmen de Tena

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

*Madrid:* Pepa Alcrudo, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Mercedes Escobar, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Pilar García, Francesca Majó, Alicia Rihuete

*Murcia:* Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, M.<sup>a</sup> José Vicente

*Navarra:* Ana Albertín, Isabel Cabanellas, 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 Luna

*Impresión:* IMGESA  
 Alarcón, 138-144.  
 08930 Sant Adrià de Besòs (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

**R.V.P.: 7 euros ejemplar (IVA incluido)**

*Colabora:*

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



**Secciones**

**Editorial**

La Autonomía como excusa ..... núm. 95, p. 1  
 Ahora es el momento ..... núm. 96, p. 1  
 El tiempo de las cerezas ..... núm. 97, p. 1  
 ¿Calendario o calendarios? ..... núm. 98, p. 1  
 Marta ..... núm. 99, p. 1  
 Gracias ..... núm. 100, p. 1

**Educación de 0 a 6 años**

CORCHETE, Teresa: Mirar no es lo mismo que ver: hacia una gramática para la lectura de la imagen ..... núm. 95, p. 3-6  
 INFANCIA: Finlandia ..... núm. 96, p.3-6  
 GARAIGORDOBIL, Maite: La perspectiva de Vigotski en la investigación del juego infantil: Juego y desarrollo de las funciones ..... núm. 97, p. 3-9  
 GUERRERO, Laura Gerarda: La Educación Infantil en México ..... núm. 98, p. 3-7  
 MARTÍNEZ, Juan Pedro; RODRÍGUEZ, Antonio: Las editoriales mueven ficha ..... núm. 99, p. 3-9  
 OLMOS, Mariano: Sobre los edificios destinados a educación infantil ..... núm. 99, p. 10-13  
 GALARDINI, Anna Lia: Cultivar la calidad ..... núm. 100, p. 7-9  
 BLASI, Mercedes: La construcción del proyecto educativo: vínculos entre familias y profesionales ..... núm. 100, p. 10-13

**Escuela 0-3**

NICOLÁS, Montserrat: Materiales y recursos: La esfera de vidrio recortado ..... núm. 95, p. 11  
 CÁCERES, Agustina; MÚGIKA, Marga: Los aviones ..... núm. 95, p. 12-14  
 DUBOVIK, Alejandra; MAQUEIRA, Lidia Susana: Una propuesta de educación por el arte ..... núm. 95, p. 15-19  
 TORRAS, Marta: Espacio amable: El escondrijo debajo de la morera ..... núm. 95, p. 20  
 ARNAL, Javier I.; SAGARDUY, Nagore: Tan sencillo, tan especial ..... núm. 96, p. 7-8  
 NICOLÁS, Montserrat: Materiales y recursos: La transparencia ..... núm. 96, p. 9  
 GAZTELU, Concha: Lo que me enseñaron los niños y niñas en aquella ocasión ..... núm. 96, p. 10-14  
 RIU, Montserrat: Espacio amable: Detrás de la cortina ..... núm. 96, p. 15  
 HOYUELOS, Alfredo; ITURGAIZ, Pilartxo: Niños, niñas, arte y artistas ..... núm. 97, p. 10-15  
 ESTEBAN, Prado: Poesía y educación estética ..... núm. 97, p. 16-17  
 NICOLÁS, Montserrat: Materiales y recursos: Divertimientos visuales ..... núm. 97, p. 18-19  
 TARDOS, Anna: Las actividades dirigidas ..... núm. 98, p. 8-12  
 COLS, Carme: Espacio amable: Jugarse y descubrirse en el espejo ..... núm. 98, p. 13  
 LAÑÍN, Mónica; MIRAMÓN, María Jesús: Pequeñas canciones para pequeños espectadores: ..... núm. 98, p. 14-15  
 NICOLÁS, Montserrat: Materiales y recursos: Leer imágenes ..... núm. 98, p. 16-17  
 GARJO, Lurdes; HERNÁNDEZ, María Pilar: Los conflictos ..... núm. 99, p. 14-21  
 NICOLÁS, Montserrat: Materiales y recursos: Los ojos ..... núm. 99, p. 22-23  
 FERRERO, Avelina: La vida cotidiana en la escuela la construimos entre todas ..... núm. 99, p. 24-26  
 FABRÉS, Montserrat: En el día a día, nada es banal, nada es rutina ..... núm. 100, p. 14-17  
 EGUNSENTI, Escuela Infantil: El taller de expresión ..... núm. 100, p. 18-23

**Buenas Ideas**

ÚNICA, Natalia; GÓMEZ, Mari Cruz: Masiilina o plastilina casera ..... núm. 98, p. 18

**Escuela 3-6**

ARCA, María Jesús; AREÁN, Amelia; GÓMEZ, Lidia; PICALLO, Rosa María; SOUTO, Rosario; VÁZQUEZ, Ana María: El placer de pensar con el otro ..... núm. 95, p. 21-24  
 GÓMEZ, Mari Cruz: Buenas ideas: La masa de migas de pan ..... núm. 95, p. 25  
 AMATRIAIN, Cristina: Una monarca trae a las familias a la escuela ..... núm. 95, p. 26-31  
 SANS, Soledat: De la ficha... a la realidad: Observemos los árboles ..... núm. 95, p. 32-33  
 CASADO, Teresa: Viajes, sueños y ensueños ..... núm. 95, p. 34-38  
 FERNÁNDEZ, María Rosario: La educación con minorías gitanas ..... núm. 96, p. 16-20  
 MARTÍNEZ, Juan Pedro: Buenas ideas: ¡A la rica masa en la mesa! (I) ..... núm. 96, p. 21  
 MOICHE DAS-NEVES, Julia: Mi cepillo de dientes ..... núm. 96, p.25-27  
 GÓMEZ, Mari Cruz: Guiños de guiñol ..... núm. 96, p. 22-23  
 SANS, Soledat: De la ficha... a la realidad: La imagen gráfica de un animal ..... núm. 96, p. 28-29

PUNTES, Manuel Ángel: Los colores de los sentimientos ..... núm. 97, p. 20-27  
 SANS, Soledat: De la ficha... a la realidad: El fuego y el humo ..... núm. 97, p. 28-29  
 MADERA, Elisabet: Espacio amable: El espacio de cojines y la biblioteca ..... núm. 97, p. 30  
 MARTÍN, María José: ¡No quiero!! Experimentando emociones ..... núm. 97, p. 31-33  
 MARTÍNEZ, Juan Pedro: Buenas ideas: ¡A la rica masa en la mesa! (y II) ..... núm. 97, p. 34  
 CARLÉ, Soledad: Encuentros con la naturaleza ..... núm. 98, p. 19-21  
 MACHADO, María Ángeles: Buscando un camino. Inglés en infantil ..... núm. 98, p. 22-24  
 ALONSO, Pilar; OTERO, Paz: Yo te quiero, tu me quieres ..... núm. 98, p. 25-26  
 SANS, Soledat: De la ficha... a la realidad: El pez: ¿uniformidad o diversidad? ..... núm. 98, p. 28-29  
 GARCÍA, Carmen: Buenas ideas: Pasta de papel, puré de patatas ..... núm. 99, p. 27  
 VAL, Janet: Las Meninas de Color ..... núm.99, p. 28-31  
 SANS, Soledat: De la ficha... a la realidad: La flor ..... núm. 99, p. 32-33  
 CUELI, Asun: ...Y tú, ¿por qué lo sabes? La biblioteca escolar ..... núm. 99, p. 34-36  
 MARTÍNEZ, Juan Pedro: Espacio amable: La cabaña ..... núm. 99, p. 37  
 GARCÍA, Carmen: Buenas ideas: ¡Masas por doquier! ..... núm. 100, p. 24  
 AGUILERA, Esther; DÍAZ, Chus; GROCÍN, Juan; NIETO, Paloma; REYERO, Rocío; ROMERO, Guiomar: Comunicarse es hablar por yogures ..... núm. 100, p. 25-28  
 ALTÍMIR, David: Una escuela dialogante y transparente ..... núm. 100, p. 33-32

**Infancia y Salud**

GÓMEZ, Adolfo: El método de la madre canguro ..... núm. 95, p. 39-42  
 GARCÍA, Lola: Familia, juego y desarrollo infantil ..... núm. 97, p. 35-41  
 FARRÉ, Marisol: Gemelos: diferenciación-confusión ..... núm. 99, p. 39-41

**Infancia y Sociedad**

Vieira, Leni: Infans en la modernidad ..... núm. 96, p. 30-38  
 Rodríguez, Ana: La acogida. Cómo se vive la experiencia ..... núm. 96, p. 39-41  
 Lavesiera, Juana; Ortega, Pilar; Paredes, Mercedes: Nacer, crecer, vivir y aprender en prisión ..... núm. 98, p. 30-33  
 Pellejero, María Lucía: La escuela infantil y el sexismo ..... núm. 98, p. 34-39  
 Jensen, Jytte Juul: Concepciones del trabajo en los servicios para los más pequeños en Dinamarca, Inglaterra y Hungría ..... núm. 100, p. 34-37  
 Consejo de Redacción: Ideas de ayer y hoy para mañana ..... núm. 100, p. 38-41



**Autores**

AGUILERA, Esther; DÍAZ, Chus; GROCIÍN, Juan; NIETO, Paloma; REYERO, Rocío; ROMERO, Guiomar: Comunicarse es hablar por yogures . . . . . núm. 100, p. 25-28

ALONSO, Pilar; OTERO, Paz: Yo te quiero, tu me quieres . . . . . núm. 98, p. 25-26

ALTIMIR, David: Una escuela dialogante y transparente . . . . . núm. 100, p. 33-32

AMATRIAIN, Cristina: Una monarca trae a las familias a la escuela . . . . . núm. 95, p. 26-31

ARCA, María Jesús; AREÁN, Amelia; GÓMEZ, Lidia; PICALLO, Rosa María; SOUTO, Rosario; VÁZQUEZ, Ana María: El placer de pensar con el otro . . . . . núm. 95, p. 21-24

AREÁN, Amelia; ARCA, María Jesús; GÓMEZ, Lidia; PICALLO, Rosa María; SOUTO, Rosario; VÁZQUEZ, Ana María: El placer de pensar con el otro . . . . . núm. 95, p. 21-24

ARNAL, Javier I.; SAGARDUY, Nagore: Tan sencillo, tan especial . . . . . núm. 96, p. 7-8

BLASI, Mercedes: La construcción del proyecto educativo: vínculos entre familias y profesionales . . . . . núm. 100, p. 10-13

CÁCERES, Agustina; MÚGIKA, Marga: Los aviones . . . . . núm. 95, p. 12-14

CARLÉ, Soledad: Encuentros con la naturaleza . . . . . núm. 98, p. 19-21

CASADO, Teresa: Viajes, sueños y ensueños . . . . . núm. 95, p. 34-38

COLS, Carme: Espacio amable: Jugarse y descubrirse en el espejo . . . . . núm. 98, p. 13

Consejo de Redacción: Ideas de ayer y hoy para mañana . . . . . núm. 100, p. 38-41

CORCHETE, Teresa: Mirar no es lo mismo que ver: hacia una gramática para la lectura de la imagen . . . . . núm. 95, p. 3-6

CUELI, Asun: . . . Y tú, ¿por qué lo sabes? La biblioteca escolar . . . . . núm. 99, p. 34-36

DÍAZ, Chus; AGUILERA, Esther; GROCIÍN, Juan; NIETO, Paloma; REYERO, Rocío; ROMERO, Guiomar: Comunicarse es hablar por yogures . . . . . núm. 100, p. 25-28

DUBOVÍK, Alejandra; MAQUIEIRA, Lidia Susana: Una propuesta de educación por el arte . . . . . núm. 95, p. 15-19

EGUNSENTI, Escuela Infantil: El taller de expresión . . . . . núm. 100, p. 18-23

ESTEBAN, Prado: Poesía y educación estética . . . . . núm. 97, p. 16-17

FABRÉS, Montserrat: En el día a día, nada es banal, nada es rutina . . . . . núm. 100, p. 14-17

FARRÉ, Marisol: Gemelos: diferenciación-confusión . . . . . núm. 99, p. 39-41

FERNÁNDEZ, María Rosario: La educación con minorías gitanas . . . . . núm. 96, p. 16-20

FERRERO, Avelina: La vida cotidiana en la escuela la construimos entre todas . . . . . núm. 99, p. 24-26

GALARDINI, Anna Lia: Cultivar la calidad . . . . . núm. 100, p. 7-9

GARAIGORDOBIL, Maite: La perspectiva de Vigotski en la investigación del juego infantil: Juego y desarrollo de las funciones . . . . . núm. 97, p. 3-9

GARCÍA, Lola: Familia, juego y desarrollo infantil . . . . . núm. 97, p. 35-41

GARCÍA, Carmen: Buenas ideas: Pasta de papel, puré de patatas . . . . . núm. 99, p. 27

-: Buenas ideas: ¡Masas por doquier! . . . . . núm. 100, p. 24

GARJO, Lurdes; HERNÁNDEZ, María Pilar: Los conflictos . . . . . núm. 99, p. 14-21

GAZTELU, Concha: Lo que me enseñaron los niños y niñas en aquella ocasión . . . . . núm. 96, p. 10-14

GÓMEZ, Mari Cruz: Buenas ideas: La masa de migas de pan . . . . . núm. 95, p. 25

-: Guiños de guiñol . . . . . núm. 96, p. 22-23

-: Masilina o plastilina casera . . . . . núm. 98, p. 18

GÓMEZ, Adolfo: El método de la madre canguro . . . . . núm. 95, p. 39-42

GÓMEZ, Lidia; ARCA, María Jesús; AREÁN, Amelia; GÓMEZ, Lidia; PICALLO, Rosa María; SOUTO, Rosario; VÁZQUEZ, Ana María: El placer de pensar con el otro . . . . . núm. 95, p. 21-24

GROCIÍN, Juan; AGUILERA, Esther; DÍAZ, Chus; NIETO, Paloma; REYERO, Rocío; ROMERO, Guiomar: Comunicarse es hablar por yogures . . . . . núm. 100, p. 25-28

GUERRERO, Laura Gerarda: La Educación Infantil en México . . . . . núm. 98, p. 3-7

HERNÁNDEZ, María Pilar; GARJO, Lurdes: Los conflictos . . . . . núm. 99, p. 14-21

HOYUELOS, Alfredo; ITURGAIZ, Pilarxo: Niños, niñas, arte y artistas . . . . . núm. 97, p. 10-15

INFANCIA: Finlandia . . . . . núm. 96, p. 3-6

ITURGAIZ, Pilarxo; HOYUELOS, Alfredo: Niños, niñas, arte y artistas . . . . . núm. 97, p. 10-15

Jensen, Jytte Juul: Concepciones del trabajo en los servicios para los más pequeños en Dinamarca, Inglaterra y Hungría . . . . . núm. 100, p. 34-37

LAÑÍN, Mónica; MIRAMÓN, María Jesús: Pequeñas canciones para pequeños espectadores: . . . . . núm. 98, p. 14-15

Lavesiera, Juana; Ortega, Pilar; Paredes, Mercedes: Nacer, crecer, vivir y aprender en prisión . . . . . núm. 98, p. 30-33

MACHADO, María Ángeles: Buscando un camino. Inglés en infantil . . . . . núm. 98, p. 22-24

MADERA, Elisabet: Espacio amable: El espacio de cojines y la biblioteca . . . . . núm. 97, p. 30

MAQUIEIRA, Lidia Susana; DUBOVÍK, Alejandra: Una propuesta de educación por el arte . . . . . núm. 95, p. 15-19

MARTÍN, María José: ¡No quiero!! Experimentando emociones . . . . . núm. 97, p. 31-33

MARTÍNEZ, Juan Pedro: Buenas ideas: ¡A la rica masa en la mesa! (I) . . . . . núm. 96, p. 21

-: Buenas ideas: ¡A la rica masa en la mesa! (y II) . . . . . núm. 97, p. 34

-: Espacio amable: La cabaña . . . . . núm. 99, p. 37

MARTÍNEZ, Juan Pedro; RODRÍGUEZ, Antonio: Las editoriales mueven ficha . . . . . núm. 99, p. 3-9

MIRAMÓN, María Jesús; LAÑÍN, Mónica: Pequeñas canciones para pequeños espectadores: . . . . . núm. 98, p. 14-15

MOICHE DAS-NEVES, Julia: Mi cepillo de dientes . . . . . núm. 96, p. 25-27

MÚGIKA, Marga; CÁCERES, Agustina: Los aviones . . . . . núm. 95, p. 12-14

NICOLÁS, Montserrat: Materiales y recursos: La esfera de vidrio recortado . . . . . núm. 95, p. 11

-: Materiales y recursos: La transparencia . . . . . núm. 96, p. 9

-: Materiales y recursos: Divertimentos visuales . . . . . núm. 97, p. 18-19

-: Materiales y recursos: Leer imágenes . . . . . núm. 98, p. 16-17

-: Materiales y recursos: Los ojos . . . . . núm. 99, p. 22-23

NIETO, Paloma; AGUILERA, Esther; DÍAZ, Chus; GROCIÍN, Juan; REYERO, Rocío; ROMERO, Guiomar: Comunicarse es hablar por yogures . . . . . núm. 100, p. 25-28

OLMOS, Mariano: Sobre los edificios destinados a educación infantil . . . . . núm. 99, p. 10-13

Ortega, Pilar; Lavesiera, Juana; Paredes, Mercedes: Nacer, crecer, vivir y aprender en prisión . . . . . núm. 98, p. 30-33

OTERO, Paz; ALONSO, Pilar: Yo te quiero, tu me quieres . . . . . núm. 98, p. 25-26

Paredes, Mercedes; Lavesiera, Juana; Ortega, Pilar: Nacer, crecer, vivir y aprender en prisión . . . . . núm. 98, p. 30-33

Pellejero, María Lucía: La escuela infantil y el sexismo . . . . . núm. 98, p. 34-39

PICALLO, Rosa María; ARCA, María Jesús; AREÁN, Amelia; GÓMEZ, Lidia; SOUTO, Rosario; VÁZQUEZ, Ana María: El placer de pensar con el otro . . . . . núm. 95, p. 21-24

PUNTES, Manuel Ángel: Los colores de los sentimientos . . . . . núm. 97, p. 20-27

REYERO, Rocío; AGUILERA, Esther; DÍAZ, Chus; GROCIÍN, Juan; NIETO, Paloma; ROMERO, Guiomar: Comunicarse es hablar por yogures . . . . . núm. 100, p. 25-28

RIU, Montserrat: Espacio amable: Detrás de la cortina . . . . . núm. 96, p. 15

RODRÍGUEZ, Antonio; MARTÍNEZ, Juan Pedro: Las editoriales mueven ficha . . . . . núm. 99, p. 3-9

Rodríguez, Ana: La acogida. Cómo se vive la experiencia . . . . . núm. 96, p. 39-41

ROMERO, Guiomar; AGUILERA, Esther; DÍAZ, Chus; GROCIÍN, Juan; NIETO, Paloma; REYERO, Rocío: Comunicarse es hablar por yogures . . . . . núm. 100, p. 25-28

SAGARDUY, Nagore; ARNAL, Javier I.: Tan sencillo, tan especial . . . . . núm. 96, p. 7-8

SANS, Soledad: De la ficha... a la realidad: Observemos los árboles . . . . . núm. 95, p. 32-33

-: De la ficha... a la realidad: La imagen gráfica de un animal . . . . . núm. 96, p. 28-29

-: De la ficha... a la realidad: El fuego y el humo . . . . . núm. 97, p. 28-29

-: De la ficha... a la realidad: El pez: ¿uniformidad o diversidad? . . . . . núm. 98, p. 28-29

-: De la ficha... a la realidad: La flor . . . . . núm. 99, p. 32-33

SOUTO, Rosario; ARCA, María Jesús; AREÁN, Amelia; GÓMEZ, Lidia; PICALLO, Rosa María; VÁZQUEZ, Ana María: El placer de pensar con el otro . . . . . núm. 95, p. 21-24

TARDOS, Anna: Las actividades dirigidas . . . . . núm. 98, p. 8-12

TORRAS, Marta: Espacio amable: El escondrijo debajo de la morera . . . . . núm. 95, p. 20

ÚNICA, Natalia; GÓMEZ, Mari Cruz: Masilina o plastilina casera . . . . . núm. 98, p. 18

VAL, Janet: Las Meninas de Color . . . . . núm. 99, p. 28-31

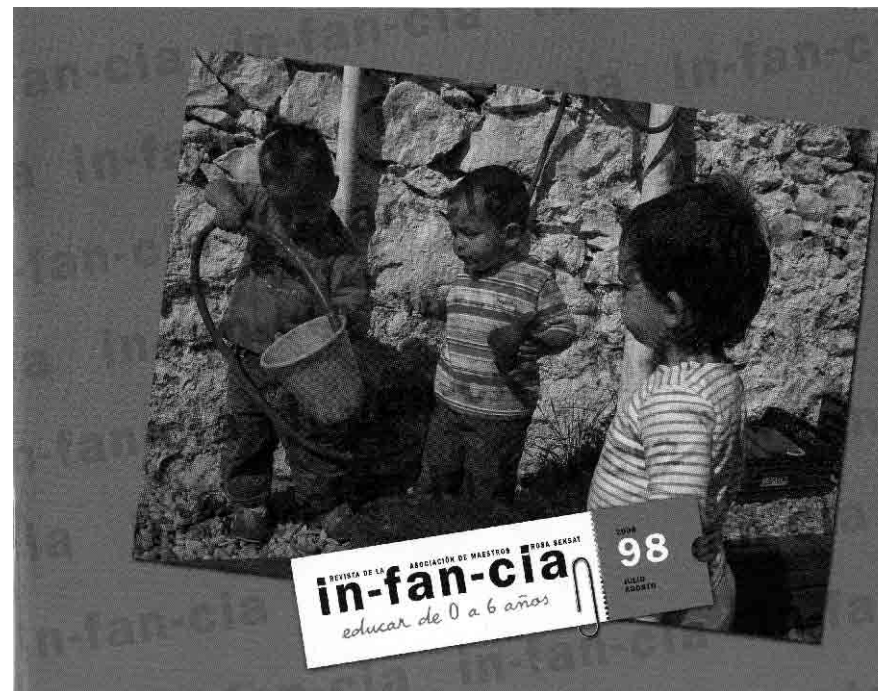
VÁZQUEZ, Ana María; ARCA, María Jesús; AREÁN, Amelia; GÓMEZ, Lidia; PICALLO, Rosa María; SOUTO, Rosario: El placer de pensar con el otro . . . . . núm. 95, p. 21-24

Vieira, Leni: Infans en la modernidad . . . . . núm. 96, p. 30-38



**Temas**

<b>Análisis Institucional</b>	
MARTÍNEZ, Juan Pedro; RODRÍGUEZ, Antonio: Las editoriales mueven ficha . . . . .	núm. 99, p. 3-9
<b>Aprendizaje</b>	
GARJO, Lurdes; HERNÁNDEZ, María Pilar: Los conflictos . . . . .	núm. 99, p. 14-21
<b>Arquitectura</b>	
OLMOS, Mariano: Sobre los edificios destinados a educación infantil . . . . .	núm. 99, p. 10-13
<b>Autoevaluación</b>	
MARTÍNEZ, Juan Pedro; RODRÍGUEZ, Antonio: Las editoriales mueven ficha . . . . .	núm. 99, p. 3-9
<b>Calidad</b>	
OLMOS, Mariano: Sobre los edificios destinados a educación infantil . . . . .	núm. 99, p. 10-13
GALARDINI, Anna Lia: Cultivar la calidad . . . . .	núm. 100, p. 7-9
<b>Cotidianidad</b>	
FABRÉS, Montserrat: En el día a día, nada es banal, nada es rutina . . . . .	núm. 100, p. 14-17
<b>Cultura</b>	
CORCHETE, Teresa: Mirar no es lo mismo que ver: hacia una gramática para la lectura de la imagen . . . . .	núm. 95, p. 3-6
<b>Educación en el mundo</b>	
INFANCIA: Finlandia . . . . .	núm. 96, p.3-6
GUERRERO, Laura Gerarda: La Educación Infantil en México . . . . .	núm. 98, p. 3-7
Jensen, Jytte Juul: Concepciones del trabajo en los servicios para los más pequeños en Dinamarca, Inglaterra y Hungría . . . . .	núm. 100, p. 34-37
<b>Escuela infantil</b>	
Pellejero, María Lucía: La escuela infantil y el sexismo . . . . .	núm. 98, p. 34-39
FERRERO, Avelina: La vida cotidiana en la escuela la construimos entre todas . . . . .	núm. 99, p. 24-26
BLASI, Mercedes: La construcción del proyecto educativo: vínculos entre familias y profesionales . . . . .	núm. 100, p. 10-13
FABRÉS, Montserrat: En el día a día, nada es banal, nada es rutina . . . . .	núm. 100, p. 14-17
ALTIMIR, David: Una escuela dialogante y transparente . . . . .	núm. 100, p. 33-32
<b>Espacio</b>	
DUBOVÍK, Alejandra; MAQUEIRA, Lidia Susana: Una propuesta de educación por el arte . . . . .	núm. 95, p. 15-19
<b>Estética</b>	
EGUNSENTI, Escuela Infantil: El taller de expresión . . . . .	núm. 100, p. 18-23
<b>Expresión</b>	
CASADO, Teresa: Viajes, sueños y ensueños . . . . .	núm. 95, p. 34-38
HOYUELOS, Alfredo; ITURGAIZ, Pilarxo: Niños, niñas, arte y artistas . . . . .	núm. 97, p. 10-15
LAÑÍN, Mónica; MIRAMÓN, María Jesús: Pequeñas canciones para pequeños espectadores: . . . . .	núm. 98, p. 14-15
VAL, Janet: Las Meninas de Color . . . . .	núm.99, p. 28-31
CUELI, Asun: ...Y tú, ¿por qué lo sabes? La biblioteca escolar . . . . .	núm. 99, p. 34-36
EGUNSENTI, Escuela Infantil: El taller de expresión . . . . .	núm. 100, p. 18-23
<b>Familia</b>	
Rodríguez, Ana: La acogida. Cómo se vive la experiencia . . . . .	núm. 96, p. 39-41
GARCÍA, Lola: Familia, juego y desarrollo infantil . . . . .	núm. 97, p. 35-41
ALONSO, Pilar; OTERO, Paz: Yo te quiero, tu me quieres . . . . .	núm. 98, p. 25-26
FARRÉ, Marisol: Gemelos: diferenciación-confusión . . . . .	núm. 99, p. 39-41
<b>Filosofía</b>	
ARCA, María Jesús; AREÁN, Amelia; GÓMEZ, Lidia; PICALLO, Rosa María; SOUTO, Rosario; VÁZQUEZ, Ana María: El placer de pensar con el otro . . . . .	núm. 95, p. 21-24
<b>Higiene</b>	
MOICHE DAS-NEVES, Julia: Mi cepillo de dientes . . . . .	núm. 96, p.25-27



<b>Historia</b>	
Vieira, Leni: Infans en la modernidad . . . . .	núm. 96, p. 30-38
<b>Infancia</b>	
FERNÁNDEZ, María Rosario: La educación con minorías gitanas . . . . .	núm. 96, p. 16-20
Vieira, Leni: Infans en la modernidad . . . . .	núm. 96, p. 30-38
<b>Integración</b>	
FERNÁNDEZ, María Rosario: La educación con minorías gitanas . . . . .	núm. 96, p. 16-20
<b>Juego</b>	
GARAIGORBIL, Maite: La perspectiva de Vigotski en la investigación del juego infantil: Juego y desarrollo de las funciones . . . . .	núm. 97, p. 3-9
GARCÍA, Lola: Familia, juego y desarrollo infantil . . . . .	núm. 97, p. 35-41
<b>Lengua</b>	
MACHADO, María Ángeles: Buscando un camino. Inglés en infantil . . . . .	núm. 98, p. 22-24
<b>Literatura infantil</b>	
CORCHETE, Teresa: Mirar no es lo mismo que ver: hacia una gramática para la lectura de la imagen . . . . .	núm. 95, p. 3-6
<b>Maestros</b>	
DUBOVÍK, Alejandra; MAQUEIRA, Lidia Susana: Una propuesta de educación por el arte . . . . .	núm. 95, p. 15-19
GAZTELU, Concha: Lo que me enseñaron los niños y niñas en aquella ocasión . . . . .	núm. 96, p. 10-14
TARDOS, Anna: Las actividades dirigidas . . . . .	núm. 98, p. 8-12
Jensen, Jytte Juul: Concepciones del trabajo en los servicios para los más pequeños en Dinamarca, Inglaterra y Hungría . . . . .	núm. 100, p. 34-37
<b>Metodología</b>	



MACHADO, María Ángeles: Buscando un camino. Inglés en infantil .....	núm. 98, p. 22-24
<b>Naturaleza</b>	
CARLÉ, Soledad: Encuentros con la naturaleza .....	núm. 98, p. 19-21
<b>Organización escolar</b>	
CÁCERES, Agustina; MÚGIKA, Marga: Los aviones .....	núm. 95, p. 12-14
ESTEBAN, Prado: Poesía y educación estética .....	núm. 97, p. 16-17
PUENTES, Manuel Ángel: Los colores de los sentimientos .....	núm. 97, p. 20-27
FERRERO, Avelina: La vida cotidiana en la escuela la construimos entre todas .....	núm. 99, p. 24-26
EGUNSENTI, Escuela Infantil: El taller de expresión .....	núm. 100, p. 18-23
AGUILERA, Esther; DÍAZ, Chus; GROCIÁN, Juan; NIETO, Paloma; REYERO, Rocío; ROMERO, Guiomar: Comunicarse es hablar por yogures .....	núm. 100, p. 25-28
<b>Plástica</b>	
CASADO, Teresa: Viajes, sueños y ensueños .....	núm. 95, p. 34-38
HOYUELOS, Alfredo; ITURGAIZ, Pilartxo: Niños, niñas, arte y artistas .....	núm. 97, p. 10-15
CARLÉ, Soledad: Encuentros con la naturaleza .....	núm. 98, p. 19-21
<b>Poesía</b>	
ESTEBAN, Prado: Poesía y educación estética .....	núm. 97, p. 16-17
<b>Prevención sanitaria</b>	
MOICHE DAS-NEVES, Julia: Mi cepillo de dientes .....	núm. 96, p.25-27
<b>Proyectos</b>	
CÁCERES, Agustina; MÚGIKA, Marga: Los aviones .....	núm. 95, p. 12-14
VAL, Janet: Las Meninas de Color .....	núm.99, p. 28-31
CUELI, Asun: ...Y tú, ¿por qué lo sabes? La biblioteca escolar .....	núm. 99, p. 34-36
AGUILERA, Esther; DÍAZ, Chus; GROCIÁN, Juan; NIETO, Paloma; REYERO, Rocío; ROMERO, Guiomar: Comunicarse es hablar por yogures .....	núm. 100, p. 25-28
<b>Psicología</b>	
GARAIGORDOBIL, Maite: La perspectiva de Vigotski en la investigación del juego infantil: Juego y desarrollo de las funciones .....	núm. 97, p. 3-9
PUENTES, Manuel Ángel: Los colores de los sentimientos .....	núm. 97, p. 20-27
MARTÍN, María José: ¡¡No quiero!! Experimentando emociones .....	núm. 97, p. 31-33

ALONSO, Pilar; OTERO, Paz: Yo te quiero, tu me quieres .....	núm. 98, p. 25-26
GARJO, Lurdes; HERNÁNDEZ, María Pilar: Los conflictos .....	núm. 99, p. 14-21
FARRÉ, Marisol: Gemelos: diferenciación-confusión .....	núm. 99, p. 39-41
<b>Psicomotricidad</b>	
ARNAL, Javier I.; SAGARDUY, Nagore: Tan sencillo, tan especial .....	núm. 96, p. 7-8
<b>Recursos didácticos</b>	
GÓMEZ, Mari Cruz: Guiños de guiñol .....	núm. 96, p. 22-23
<b>Relación con padres</b>	
AMATRIAIN, Cristina: Una monarca trae a las familias a la escuela .....	núm. 95, p. 26-31
BLASI, Mercedes: La construcción del proyecto educativo: vínculos entre familias y profesionales .....	núm. 100, p. 10-13
ALTIMIR, David: Una escuela dialogante y transparente .....	núm. 100, p. 33-32
<b>Salud</b>	
GÓMEZ, Adolfo: El método de la madre canguro .....	núm. 95, p. 39-42
<b>Servicios educativos</b>	
Lavesiera, Juana; Ortega, Pilar; Paredes, Mercedes: Nacer, crecer, vivir y aprender en prisión .....	núm. 98, p. 30-33
GALARDINI, Anna Lia: Cultivar la calidad .....	núm. 100, p. 7-9
<b>Teatro</b>	
AMATRIAIN, Cristina: Una monarca trae a las familias a la escuela .....	núm. 95, p. 26-31
GÓMEZ, Mari Cruz: Guiños de guiñol .....	núm. 96, p. 22-23
LAÑIN, Mónica; MIRAMÓN, María Jesús: Pequeñas canciones para pequeños espectadores: .....	núm. 98, p. 14-15
<b>Valores</b>	
Pellejero, María Lucía: La escuela infantil y el sexismo .....	núm. 98, p. 34-39
GARJO, Lurdes; HERNÁNDEZ, María Pilar: Los conflictos .....	núm. 99, p. 14-21

