



**in-fan-cia 121** educar de 0 a 6 años

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT / MAYO JUNIO 2010

# Lo que nos mueve

En ocasiones nos preguntamos por qué seguimos trabajando en educación y muy especialmente en infantil. Una pregunta compañera de la astenia primaveral, de los muchos años de lucha, de la edad, de los nueve meses de cursos, de la proximidad de vacaciones... o quizás un poco de cada.

La respuesta puede parecer compleja, pero quizás sea tan simple como el hecho de hacer un buen trabajo cotidiano y que sea fluido, amable, que permita también pararse a pensar sobre lo hecho; no sólo desde la narración de lo acontecido, sino desde la reflexión con los otros profesionales, descubrir nuevas oportunidades de intervenir en otras ocasiones.

La cantidad de buen trabajo que se realiza de manera cotidiana en muchas escuelas aunque «están cayendo chuzos de punta», hace confiar en que los buenos profesio-

nales tienen algunas cualidades que, por obvias, es necesario recordar:

- El profundo respeto a los niños y niñas con los que comparten su día a día.
- Un sentido profundo de que educar es una tarea compartida, tanto dentro del grupo con los iguales, como con el resto del equipo de maestras y los otros grupos, como sin duda con las familias.
- Cómo se gestiona lo habitual, lo que hace desprender este sentimiento y hasta esta seguridad de no hay que hacer actividades extraordinarias, ni puntuales que las reseñen, es el hacer de la rutina diaria lo excepcional, pues no hay dos días iguales.
- Disfrutar y seguir sorprendiéndose de ver las capacidades de cada uno de los niños y las niñas, de constatar

sus múltiples maneras de resolver situaciones, de ver o leer la realidad e interpretarla.

- Cómo es posible seguir enumerando las mil y una razones que hacen del trabajo con los más pequeños quizás el más apasionante que existe, pues la tarea de educar, esa responsabilidad compartida, en educación infantil es un regalo y un goce.

Desde esta perspectiva, en las memorias y evaluaciones del trabajo realizado durante el curso, se trata de aprovechar esa oportunidad para ahondar en la reflexión y el debate, huyendo de esquemas burocráticos o repetitivos para cubrir el expediente. La posibilidad de cuestionar y cuestionarse es una forma de profundizar y mejorar la vida de la infancia en la escuela, que en realidad es lo que nos sustenta y nos mueve.

<b>Página abierta</b>		<b>2</b>
<b>Educar de 0 a 6 años</b>	<b>Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil(II)</b>	<i>Infancia en Europa, Infancia en Asturias, Infancia en Andalucía</i> <b>4</b>
<b>¿Alguna vez te has preguntado?</b>		<b>9</b>
<b>Educar de 0 a 6 años</b>	<b>Derecho a una buena educación, derecho a buenos maestros</b>	Juan M. Escudero <b>10</b>
<b>¿Quién es?</b>		<b>17</b>
<b>Escuela 0-3</b>	<b>Los lenguajes del trazo y del color (I)</b>	Angela Brogli <b>18</b>
	<b>La huerta Rigoberta</b>	Lorena Sánchez, Irene Moya <b>24</b>
<b>FRATO grafías</b>		<b>27</b>
<b>Buenas ideas</b>	<b>El cuento de la Rana Margarita</b>	Rosario M. <sup>a</sup> Urdiales, M. <sup>a</sup> del Mar González <b>28</b>
<b>Escuela 3-6</b>	<b>Espacio para el silencio; relaciones sensibles</b>	Janet Val <b>29</b>
	<b>Diseñar con y para los pequeños</b>	Silvia y Xavier Majoral <b>34</b>
<b>Infancia y sociedad</b>	<b>Las nuevas pantallas</b>	Valentí Gómez <b>38</b>
<b>Conversando con...</b>	<b>Anna Tardos</b>	Montse Fabrés <b>42</b>
<b>Informaciones</b>		<b>45</b>
<b>Libros al alcance de los niños</b>	<b>sumario</b>	<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>		<b>47</b>

**Comentarios de lectura al artículo «Organizar y vivir los espacios exteriores en las escuelas infantiles», de Carme Cols, *Infancia* número 120, marzo-abril de 2010, páginas 14-19.**

### Lectura del Consejo de *Infancia* en Canarias

Cuando en nuestro grupo leímos el artículo de Carme Cols, inmediatamente surgieron una gran cantidad de comentarios sobre el tema del espacio al aire libre, como lugar en el que los niños y las niñas disfrutaran no sólo del momento del recreo, sino de la infinidad de juegos y de actividades a las que invita un entorno rico en estímulos.

Lamentablemente, la mayoría de los centros de educación infantil no tienen la suerte de contar con un jardín, y en las ocasiones en que sí lo tienen está poco aprovechado.

Comentaba Tonucci en una entrevista sobre jardines y patios escolares que, en una encuesta que hicieron a un grupo de niños y niñas acerca de cómo les gustaría que fuese el espacio de juego, las respuestas fueron lo contrario de lo que habitualmente son los patios en las escuelas, incluso los jardines. Los niños y las niñas pedían elevaciones naturales para deslizarse, plantas detrás de las que esconderse, árboles para que aniden los pájaros, tierra y

agua para modelar, caminos con piedras, sombra para el verano, lugares para poder observar a los insectos, flores... no pidieron juegos de plástico para trepar, cemento donde correr, ni juguetes estándar.

El artículo de Carme Cols nos plantea varios temas de gran importancia: creatividad, seguridad física y afectiva, aprendizajes significativos, proyecto educativo de centro, la vivencia de la naturaleza...

Creatividad en los adultos, tanto para diseñar los espacios exteriores e interiores con criterios educativos (tipo de vegetación, elementos de la naturaleza, plantas ornamentales, elección y distribución del mobiliario, etc.), como creatividad en las propuestas de juegos en espacios enriquecidos y promotores de aprendizajes significativos.

Seguridad, al diseñar unos espacios que tienen en cuenta en primera instancia necesidades básicas de los niños y de las niñas.

Proyecto Educativo, porque nos plantea el reto de acercarlo realmente al entorno físico y social del centro, y a compensar, en su caso, sus carencias. De esta manera, cada

equipo educativo, cuando proyecta y diseña los espacios concretos y específicos de su entorno, posibilita que cada centro de Educación Infantil pueda ser único y original.

Hay numerosas posibilidades para diseñar los espacios abiertos orientados a enriquecer las acciones educativas: crear rincones de experimentación, una huerta, una zona de agua, una zona de luz y de sombra, un circuito, zonas de descanso, zonas en las que jugar con barro y arcilla, etc. Se podría plantear como un proyecto nada ambicioso en el que pudieran colaborar también las familias, aportando elementos de reciclaje que ayudaran a definir el espacio (jardinerías, celosías, etc.); donando materiales como palas, baldes, cepillos, regaderas; y si hubiera padres o madres, abuelos o abuelas, o cualquier otro familiar que entendiera de jardinería, se les podría invitar a participar en la creación del jardín o del huerto.

Pero ¿cuántos de nuestros centros públicos permiten «diseñar el espacio con zonas diferenciadas, delimitaciones, plantas, y equiparlo con mobiliario, materiales...»?

El espacio, por un lado, y el coste, por otro, se antojan razones «políticas» que dificultan este objetivo. Sin embargo, estamos convencidas de que es posible argumentar con razones pedagógicas la necesi-

dad de ofrecer a los niños y a las niñas un espacio libre, sea jardín o patio, de calidad y adaptado a sus juegos. No es necesario hacer grandes inversiones de dinero, pero sí creemos que es interesante que los pequeños participen con sus ideas en el diseño del espacio exterior.

Ha sido muy inspirador leer el artículo de Carme Cols, porque, por una parte, nos ha invitado a visualizar cómo queremos que sea el diseño del espacio en cada una de nuestras escuelas, y, por otra, nos ha «obligado» también a parar y a pensar, durante unos minutos, acerca de la calidad del recreo en la escuela (sobre todo en los centros del Segundo Ciclo de Educación Infantil), del tipo de juego que hacen los niños y las niñas en ese momento, y de cuántas posibilidades tenemos de cambiarlo, aunque sean cambios mínimos.

La exploración y el descubrimiento, el desarrollo del mundo sensorial, perceptivo, emocional y social de nuestros niños y niñas se verán potenciados si muchas de las ideas que se plantean en este artículo se trasladan, tanto a espacios ajardinados como a patios de cemento en los que se pueda vivir, de alguna manera, la experiencia del contacto directo con los diferentes elementos de la naturaleza. ■



### Lectura del Grupo Oleaje, de Cantabria

¿Qué reflejamos con el espacio exterior? Casi siempre pensamos que nada, algo vacío y carente de significado de lo que dentro de la escuela se vive. Pero qué visión tan contradictoria con lo que vemos dentro de la escuela se puede llegar a apreciar en los espacios exteriores.

Es interesante la reflexión de este artículo en torno al espacio exterior. Es importante cuidarlo como reflejo y anticipo de lo que nos encontraremos dentro, un espejo donde ver la filosofía y los valores del enseñar y aprender. Nos proporciona muchas pistas de cómo abordar el diseño de un espacio

exterior ayudándose de toda la comunidad educativa.

Creemos necesario, al igual que expresa el artículo, buscar el nexo entre el centro educativo y el lugar donde se sitúa, relacionándolo con lo social, natural y cultural.

Pero no es todo tan sencillo como se refleja, por desgracia, en la construcción de los centros... sus espacios exteriores no suelen consultar a las personas que los habitamos, no tiene en cuenta ni la voz de los educadores ni la de los pequeños. Pero sí vemos la necesidad de pararnos y ver más allá de los muros de la escuela para valorar la importancia de su cuidado y así dar valor a las reflexiones educativas. Pero a la vez hacer partícipes a

la comunidad educativa del centro para crear esa necesidad de planificación previa a la construcción, pues la reforma posterior suele tener unos costes que desde las escuelas públicas no nos podemos permitir.

Un buen acondicionamiento y planificación hará que aprovechemos mejor los recursos y mejore la estética, la funcionalidad, la calidad y la coherencia educativa. Pero también vemos la escasa formación que tenemos para planificar estos espacios y abrir la mirada para diversificar su uso y aprovechamiento.

El jardín de los secretos puede ofrecernos muchas posibilidades planificándolo como un espacio

reflexionado y pensado para disfrutarlo, vivirlo y aprehenderlo y no sólo para ser mirado.

Hagamos del exterior un mundo de experiencias únicas, ricas y variadas que posibiliten oportunidades para aprender y abrir curiosidades hacia esos secretos que esconde.

Un espacio más del centro que refleje qué es, cómo es, a qué se da importancia en el proyecto educativo y dónde los niños y niñas tomen importancia como re-construtores de ese espacio al hacerlo suyo.

Invitamos a mirar fuera de nuestros centros, re-mirar y re-descubrir las posibilidades que nos ofrecen nuestros espacios exteriores para darles las mejores opciones, pensadas y reflexionadas. ■

# Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (II)

Continuamos en este número con las colaboraciones en las que los Consejos Autonómicos de *Infancia* escriben al objeto de contextualizar en la propia realidad territorial los diez principios que la red de la revista *Infancia en Europa* propone como base para una perspectiva europea en los servicios para la infancia. Desarrollamos esta vez los principios 3 y 4.

## *Infancia en Europa*

*Bambini*, Italia  
*Børn & Unge*, Dinamarca  
*Betrifft Kinder*, Alemania  
*Cadernos de Educação de Infância*, Portugal  
*Children in Scotland*, Reino Unido e Irlanda  
 Fundación Comenius para el Desarrollo de la Infancia, Polonia  
*Grandir à Bruxelles*, Bélgica  
*Infancia*, España, *Infância*, Cataluña  
*Le Furet*, Francia  
*Tidningen Förskolan*, Suecia  
*Unsere Kinder*, Austria

Establecida la declaración «La educación infantil: una perspectiva europea», basada en nuestra imagen del niño, de la niña (Véase: *Infancia* 119, enero-febrero 2010, páginas 4-9), *Infancia en Europa* propone diez principios como base para una perspectiva europea en los servicios para la infancia:

- 1. Acceso: un derecho de todas las niñas y los niños;
- 2. Accesibilidad: un servicio gratuito;
- 3. Una visión pedagógica: holística y con objetivos múltiples;
- 4. Participación: un valor esencial;
- 5. Coherencia: un marco para soportar una visión común;
- 6. Diversidad y elección: condiciones para la democracia;
- 7. Evaluación: participativa, democrática y transparente;
- 8. Dar valor al trabajo: los profesionales del 0-6 y la paridad con los maestros de escuela;
- 9. Servicios para la infancia y escuela obligatoria: un vínculo fuerte e igualitario;
- 10. Asociación transnacional: aprendiendo con otros países.



Ofrecemos estos principios desde un espíritu abierto y con un deseo de diálogo democrático; pero con el objetivo claro de encontrar una base común que permita que todos los niños y niñas de Europa disfruten de los mismos derechos en relación a los servicios –una tarea urgente cuando un número creciente de niños y niñas los utiliza. También reconocemos que los servicios que consideramos en este documento sólo son una parte de una red de servicios y otras políticas necesarias para asegurar una buena infancia, para dar apoyo a las familias y para reducir las desigualdades, la exclusión y la injusticia.

Estos principios se tendrían que considerar como objetivos a conseguir. En muchos casos, tendrían que ser introducidos progresivamente más que aplicados inmediatamente. El período de aplicación será sujeto de debate. La visión de *Infancia en Europa* es que tendrían que ser aplicados antes de 2020, en un plazo de 12 años. Finalmente, como en los objetivos de calidad, estos principios son interdependientes y forman una totalidad: tendrían que adoptarse todos, y no sólo una selección.

### Principios 3 y 4: Visión pedagógica y Participación

#### 3. Una visión pedagógica: holística y con objetivos múltiples

Los servicios tendrían que concebirse como un servicio público y como un lugar para el encuentro y las relaciones entre los pequeños y los adultos. Tendrían que adoptar una visión holística de los niños y las niñas y tener múltiples objetivos, reconociendo la multiplicidad de posibilidades que estos servicios pueden ofrecer, así como la diversidad de niños y familias. Tendrían que proporcionar una atención sana y segura («cuidado de los niños y niñas»); obviamente, tendrían que trabajar con una ética de la atención que debería estar contemplada en todas las actividades y relaciones. Pero la provisión de cuidado debería insertarse en un contexto más amplio, como una parte integral e inseparable del desarrollo de un niño, un objetivo amplio que reconoce la importancia del espacio y del juego en las vidas de los pequeños y que incluye el aprendizaje, las relaciones sociales, la ética, la estética, y el bienestar emocional y físico –la «educación» en su sentido más amplio.

Los servicios no sólo tendrían que estar abiertos a objetivos nuevos e inesperados, sino también a roles y resultados que no se pueden anticipar. Los resultados importan, pero no sólo los que se pueden predefinir. La cuestión a plantear en cualquier servicio no es «¿ha conseguido los resultados a, b, y c?» sino «¿qué ha conseguido?».

### Contextualización sobre la «Visión pedagógica» por el Consejo de Infancia en Asturias

Es muy posible que si cualquiera de nosotras o nosotros tuviera que definir desde el plano de la teoría su visión de la práctica pedagógica tuviera una aproximación prácticamente total a lo que en el principio 3 se nos plantea.

Si entramos a analizar con actitud crítica y reflexiva nuestra práctica es más que probable que en ella encontraríamos elementos que nos separan de ese modelo teórico.

Sin embargo, esto no debe impedirnos reconocer los enormes avances que se han conseguido en nuestra Comunidad Autónoma en las Escuelas Infantiles, sobre todo del Primer Ciclo, donde existen numerosos ejemplos de prácticas con mucha calidad.

Escuelas donde se invita a las familias a que pasen una jornada escolar completa en el Centro Educativo viviendo y colaborando en las distintas tareas. Escuelas que organizan unos «cafés con cuentos» en las que educadores, educadoras y familias intercambian experiencias relacionadas con los cuentos infantiles.

Escuelas donde las clases son «abiertas» y todos los niños y niñas son de todos los miembros del equipo educativo y no del tutor o tutora correspondiente. Escuelas cuyos miembros participan intensamente en cursos de formación y en grupos de trabajo que facilitan la reflexión y la correspondiente toma de decisiones.

Escuelas que potencian las relaciones con las familias, que respetan su diversidad y habilitan espacios y tiempos adecuados para el intercambio de información de una manera bidireccional.

Escuelas que documentan y explican su toma de decisiones. Escuelas centradas que aprovechan los intereses del pequeño y no se obsesionan con elaborar pruebas tangibles de lo que se lleva a cabo en la clase, para «justificarse» ante las familias.

Escuelas, concebidas en definitiva como un servicio público que con su visión del niño y su modo de hacer han ido consiguiendo poco a poco la valoración social que la atención a la infancia se merece. Sirva en ese sentido de ejemplo la transcripción de algunos párrafos escritos por las propias familias tras su paso por las escuelas infantiles.

«Que difícil es expresar los sentimientos de esta madre. Sentimientos encontrados; por un lado el deseo de que tu hijo se haga independiente, crezca, conozca a otras personas, a otros niños y niñas, aprenda a relacionarse, tenga nuevas vivencias; pero a la vez el sentimiento de culpa por dejarle solo en ese nuevo mundo.

Qué difícil es dejar a ese, que es tu bebé, que pasó hasta ahora las 24 horas del día contigo, sin separarse de ti ni un instante, en un lugar extraño, con unas personas también extrañas, que no sabes cómo va a ser su reacción ante la novedad y que tu cabeza se llena de fantasma (...)

«Todos los interrogantes tienen sus respuestas, poder participar en la vida de la escuela, poder ver cómo juegan, cómo se relacionan, los preparativos y la organización para el comedor, para disfrutar del patio, para la siesta, ver cómo les gusta participar en las actividades, creo que es una experiencia que todos los padres y madres deberíamos tener (...)

«¡Si pudiese verla por un *furaquín* («Agujerín», en asturiano)!», debe de ser la frase más dicha cuando tienes una hija en la escuela, o en definitiva cuando ya hace o dice cosas que no sabes de dónde sacó y te resultan nuevas y sorprendentes, o canta canciones que tú no le has enseñando. La idea es estupenda: la ocasión de pasar un día en la escuela, viendo cómo funciona, cómo se organizan y qué hacen durante toda la jornada. Por lo menos estupenda para los padres, porque mientras que alguien está trabajando, ¿quién quiere tener a alguien figando todo lo que haces?»

«Habría que comparar lo que era la escuela hace siete meses –cuando llevaban las niñas y los niños apenas unas semanas– al mes de mayo, porque sin duda el cambio sería espectacular. En varios aspectos esto es así: en la atención que prestan, en la forma de moverse, en la organización del grupo (...)

Cómo son expertos en sacar las cosas de su sitio y dejarlas tiradas por ahí, mientras que llegan todos, la sala pasa a estar completamente llena de juguetes. Ya se han encargado de ir cogiendo todas las cajas y bascularlas en el suelo. Pero la sorpresa está en que llegado el momento la clase queda recogida en un momento. Tendrían que poner la receta para que la llevásemos los padres a casa.»

«El patio es otra cosa que llama la atención: nunca los verás juntos. Cada uno por su lado, a lo suyo, como mucho de dos en dos. Eso sí, en el momento que algo atrae su atención, se van acercando todos y lo rodean con toda la curiosidad del mundo.

Pero si algo asombra es sin duda el comedor y ver a los pequeños comer. Tendríamos que pasar todos los padres y madres por allí para ver que sí, que nuestros hijos no sólo pueden comer solitos, sino que pueden comer menestra, pescado... y todas esas cosas que «*ye que el mío no lo come*» (...)



«Lo que me parece a mí que se podría mejorar es la apuesta que se hace por las Escuelas Infantiles públicas, viendo la aceptación que están teniendo año tras año. El modelo está claro que ofrece una calidad no igualada por otra oferta y está clara su necesidad. Si se pide una gran cualificación profesional, de modo que las Escuelas funcionen perfectamente desde el principio, es lógico que se ofrezca una estabilidad y seguridad laboral a las personas que trabajan y al propio ciclo de Educación Infantil, para no estar a expensas de cambios que pudieran dar al traste con todo el trabajo hecho (...)

«La experiencia me ha parecido muy positiva porque te da la oportunidad de ver cómo es una mañana normal en la escuela, cómo los niños y niñas conviven, juegan y aprenden. Quiero destacar el fabuloso trato, cariñoso y familiar, que se da en la escuela por parte de todo el personal, y que no por obvio quiero dejar de mencionar y animo a todos los que estén invitados a disfrutar de una jornada escolar como ésta, porque merece la pena y porque posiblemente no tengan muchas más ocasiones de hacerlo.»

Los testimonios que transcribimos han sido seleccionados de entre los aportados por las familias de la Escuela Infantil «Escolinos», de Gijón. Creemos que reflejan el sentir de unas personas que forman parte de esa Comunidad Educativa a la que tanto se recurre en la declaración de intenciones de todos los centros del sistema a través de sus proyectos educativos. Quisiéramos también destacar la frase final del último de los testimonios recogidos, ya que deja claro el sentimiento de alguien que ha podido comprobar que las cosas cambian bastante en cuanto las criaturas acceden al segundo ciclo de la etapa. Y sus padres y madres lo notan y lo manifiestan, y siguen sin comprender muy bien qué ha pasado para que se produzca esa transformación de las relaciones con la escuela en tan poco tiempo. «¿Y aquello que habíamos conseguido?»

#### 4. Participación: un valor esencial

Los servicios tendrían que considerar la participación como un valor esencial, como una expresión de democracia y como un medio para combatir la exclusión social. La participación requiere un trabajo pedagógico que apoye el desarrollo y crianza de cada pequeño. La participación implica la inclusión activa de toda la comunidad: todas las niñas y los niños y los adultos, incluyendo a los padres, a los profesionales de todo tipo que trabajan en los servicios y a otros ciudadanos. La participación permite que todos estos grupos contribuyan a la construcción de un proyecto común y a todos los aspectos de la vida del servicio, incluyendo ayudar de muchas maneras, y una implicación activa en la gestión, en la toma de decisiones y en la evaluación.

#### Contextualización sobre la «Participación» por el Consejo de Infancia en Andalucía

¿Qué entendemos hoy en día como participación? ¿Qué es participar en un servicio para la primera infancia? En una sociedad cada vez más compleja y globalizada, donde se tiene conciencia de la tremenda interconexión entre los distintos elementos que influyen en cualquier asunto o aspecto de lo más cotidiano, puede aparecer fácilmente el desánimo o apatía ante la participación en los asuntos colectivos, el «no merece la pena». En nuestro país se ha notado bastante este aspecto en lo que se refiere a la participación en la vida política y de implicación en la verdadera gestión democrática de las instituciones públicas, produciéndose un alejamiento progresivo entre los ciudadanos y sus representantes dentro del complejo entramado de la participación en la gestión democrática del concepto de lo público.

En cambio, las personas que trabajamos en servicios para la primera infancia notamos cómo los familiares y personas implicadas en la crianza de los niños y niñas de estas primeras edades renuevan su interés e ilusión por todo aquello que sea mejorar la calidad y perspectiva de vida de aquello que se está «construyendo». Esta predisposición inicial e ilusión por buscar «lo mejor» para el presente del niño o la niña concreta y para el futuro que estamos construyendo entre todos para las generaciones que vienen, tiene que encontrar canales para encauzar del modo más positivo y eficiente la tendencia a participar en esa tarea que nace del interés individual y hay que conectar con el proyecto colectivo.



Para hacer realidad dicha participación y fortalecer cada vez más las delicadas estructuras colectivas y vías de comunicación real –no de información unidireccional, sino de diálogo constructivo– que se necesitan en el enfoque de una tarea común, consideramos que es necesario revitalizar el sentido de ciertas palabras que de tanto uso se están vaciando de contenido y aplicación real. En este recorrido, vamos a ir incluyendo las opiniones y situaciones recogidas entre familiares, profesionales y niños y niñas de las primeras edades.

### *Participación*

«Nos parece que al hablar sobre este tema tenemos que ir más allá de lo que se entiende actualmente en la escuela y los servicios sobre participación. Entendemos que se debe englobar a toda la comunidad educativa, con una perspectiva más amplia que familia-escuela, por supuesto los niños y niñas (los grandes olvidados), y todas las organizaciones e instituciones que van creando escuela. La participación debe ser una expresión de democracia, y no solamente, como hasta ahora, que el resto de la comunidad educativa se limite a «validar» lo ya elaborado y aprobado por el claustro, el equipo directivo, los técnicos o cargos políticos correspondientes, etc. La participación ha de presidir el proceso de creación de las propuestas.»  
(Opinión de maestras de Málaga.)

### *Inclusión, sentimiento de pertenencia*

«Una de las cosas que considero más importantes es la atención hacia las familias, esa participación de las familias diariamente, en el día a día de los niños, esa información continua de lo que nuestros hijos hacen y además el saber por qué lo hacen.»  
«Aquí desde el primer momento, la adaptación cómo se cuida, a mí me encantó estar una mañana con mi niño en la escuela y ver lo que hacía, yo nunca había podido verlo. Cómo se cuida la relación, cómo desde el primer momento se implica y esto es un poquito como tu casa, como la casa del niño.»  
«La libre accesibilidad que tiene el padre de cara al centro. Eso a mí personalmente me da una cierta tranquilidad, ver lo que come, con qué juega, con qué gente está, otros padres, otros niños. Me quedaría con eso.»  
(Opiniones de madres y padres de la escuela infantil Arlequín.)

«A mí me gusta que puedo traer mi peluche y jugar con las amigas del cole.»  
«El libro nuevo de los animales me lo llevo hoy a la casa, ¿vale? ¡Luego lo traigo!»  
«¡Cuando venga mi mamá le voy a enseñar el cuadro chulo que hemos hecho!»  
(Frasas de niños de 4 y 5 años de la escuela infantil Belén.)

«Marta pasa gateando cerca del mural con las fotos de las familias, se detiene y se gira. Alarga la mano hasta la foto de su papá y después arrima la cara hasta topar donde está la imagen.»

«Ignacio cuando ve que vamos bajando persianas y atenuando la luz se va hasta su casillero a coger el pañuelo suavito que trajo de casa y se dirige hacia su sitio de dormir.»  
(Observaciones de la maestra en la clase de bebés.)

### *Proyecto común*

«Cuando empezamos en cunas, nosotras somos desconocidas por los padres, y ellos para nosotras. A medida que pasa el tiempo te vas dando cuenta de que esa relación se va estrechando, y se convierte en una gran familia. Pasas la fase de inseguridad, desconfianza por parte de todos, pero vas viendo el trabajo de uno, el trabajo del otro, que entran a la escuela, el niño está bien, etc., se relaja el tema. Y ya es cuando se comentan las cosas, hay confianza.»  
(Opiniones de maestra de bebés.)

«Los profesores para no acabar quemados supongo que necesitan también familias capaces de ilusionarse. Y al final yo creo que todo ha entrado en una buena dinámica, estos mismos padres que estamos también podríamos no estar ilusionados, estar más cabreados, ser más desconfiados; como resulta que nosotros podemos entrar a cambiar los pañales pues vemos todo y vemos que no podemos estar sospechando que esto está sucio y que a lo mejor mi niño ha pillado una infección. Supongo que todo se va relacionando y al final hace que haya esta buena impresión general que hemos dado todos.»  
«Esta es una escuela de familias; es que aprenden los niños y las familias que vienen.»  
(Opiniones de familias de la escuela.)

### *Gestión democrática en el tipo de acciones y decisiones que se toman*

«Uno, dos, tres,... trece para el restaurante, nueve para el super. ¿Quién gana? Entonces montamos el restaurante.»  
(Proceso de votación sobre el proyecto de trabajo de transformación de una zona de la estancia en una clase de cuatro años.)

«El niño tiene derecho de expresar sus opiniones sobre todo aquello que le afecta, y sus opiniones tienen que ser debidamente tenidas en cuenta.»  
(Artículo 12 de los derechos de los niños y las niñas.)

«Las políticas diseñadas desde arriba, que no tienen en cuenta la realidad de base, son, en el mejor de los casos, ineficaces, cuando no contraproducentes.»  
(Artículo de Bernard de Vos en *Infancia en Europa*, 09.17.)

«Cuando planteamos cauces de participación, somos muy flexibles a la hora de recoger las propuestas que hacen, que no son seguramente las que nos hubiese gustado que fueran. Pero las hacen, las recibimos y procuramos que entren a formar parte de la vida del grupo... Eso pasa porque las propuestas no están cerradas, y a veces hay cosas que nosotros no sabemos, pues hay padres expertos en temas en que nosotros no.»  
(Opinión de una maestra de infantil.)

#### *Compensación, cooperación y exclusión social*

«Consideramos fundamental que se aborde la responsabilidad de la escuela y las instituciones sobre la exclusión social, ya que ésta debe buscar la compensación de desigualdades abandonando lo que tradicionalmente hace, ir a una política de mínimos, y empezar a ofrecer más a aquellos que de menos oportunidades disfrutaban.»  
(Opinión de maestras de infantil.)

«Es como una red social de apoyo, con la confianza de tu hijo. Yo no podría estar en esta reunión si una madre no se hubiera ofrecido voluntariamente a llevarse los niños a su casa esta tarde. Eso pasa siempre. Luego los cumpleaños son divertidísimos porque ves que va casi toda la clase, y se extiende la escuela fuera de la escuela y se divierten. A veces vamos al campo a celebrarlo y se lo pasan pipa los niños y los padres. Yo he hecho muchos amigos, antes me sentía un poco sola en la crianza de mi hijo porque mi madre está fuera de Granada y ahora con las familias de la escuela enseguida encuentras a alguien. Y eso es calidad de vida para las familias.»  
(Opinión de una madre de la escuela.)

¿Por qué el barrio se  
recorre únicamente  
cuando «toca»?

¿Por qué sólo jugamos  
con agua en los meses  
de calor?

¿Cuánto espacio hay para  
el talento?

¿Por qué en la casita  
no hay utensilios reales?

# Derecho a una buena educación, derecho a buenos maestros

El reconocimiento del derecho a una buena educación de base ha ido emergiendo en el último siglo bajo la cobertura de los derechos de la ciudadanía y, por consiguiente, ligado a imperativos de justicia, equidad y profundización democrática. El derecho complementario de contar con buenos maestros, equipados de un bagaje adecuado de formación, adquiere plena justificación, pues existe también un amplio consenso en que el profesorado, su dignificación laboral y cualificación profesional son condiciones necesarias para hacer efectivo el derecho esencial a la educación, aunque no sean suficientes.

**El derecho a una buena educación y el derecho a tener buenos maestros gozan en la actualidad de un amplio consenso social y educativo. Hay todavía, sin embargo, retos pendientes, incluso en los países desarrollados, en lo que respecta a su realización efectiva y democrática para toda la población escolar, sin ningún género de exclusiones, desde la infancia más temprana hasta el tránsito a la edad adulta. Seguir avanzando hacia ese horizonte pasa por crear y sostener discursos sociales y educativos que lo clarifiquen y asuman con determinación; así como por establecer puentes coherentes con las políticas y las prácticas, pues sigue habiendo fracturas importantes entre las grandes declaraciones, que son retóricas con frecuencia, y las realidades cotidianas, que siguen mostrando desigualdades injustificables en el acceso, los trayectos escolares y la adquisición de aprendizajes.**

internacional reciente (Barber y otros, 2007) en el que, en realidad, se sostienen mensajes hace tiempo reiterados al respecto.

Aunque la educación infantil desde los cero a seis años no está incluida formalmente

**Juan M. Escudero**

En realidad, cualquier proyecto social y democrático de buena educación es inimaginable sin maestros que lo valoren y asuman, debidamente preparados y comprometidos en realizarlo con las condiciones, recursos y respaldos sociales e institucionales. La calidad de la educación de cualquier país no puede exceder la calidad de sus docentes, tal como se documenta en un informe

todavía bajo la cobertura de la educación obligatoria, no son tantas las diferencias singulares de los profesionales que trabajan en esta etapa como los elementos comunes que merecen tomarse como referencia para todo el personal que trabaja con pequeños y jóvenes desde sus primeros años hasta el final de la educación común y obligatoria. De hecho, la valoración de la educación infantil como un derecho universal es creciente por razones intrínsecas y por sus contribuciones a crear condiciones favorables al acceso y mejor aprovechamiento de etapas escolares sucesivas. Mi propósito es, por lo tanto, esbozar un marco que destaca dimensiones comunes a todo el personal docente (educadores, maestros, profesores) que tiene entre sus manos la garantía del derecho básico a la educación. Así como ese derecho se ha ampliado por arriba hasta los dieciséis años al menos, también se ha ido extendiendo hasta abarcar edades más tempranas cuya responsabilidad y cuidado institucional es algo sobradamente justificado.



Para responder en este artículo a la petición de ofrecer una aproximación al «bagaje mínimo para ser maestro», voy a tratar tres puntos. En el primero se presentan algunas tendencias internacionales en materia de educación infantil que son como un reto del futuro inmediato, en el segundo se propone un conjunto de dimensiones que pueden llenar de contenido ese bagaje mínimo y, para finalizar, apuntaremos algunos principios convenientes para la formación y el desarrollo profesional.

#### **Algunas tendencias recientes de cara a la profundización y mejora de la educación como un derecho básico**

La última década, por acotar una coordenada temporal más cercana, ha sido una buena muestra de argumentos y propuestas a favor del éxito educativo para todos. Se han concretado en la justificación social, humana y democrática de la educación de base y, a efectos más concretos, en la discusión acerca de los contenidos formativos

y los aprendizajes esenciales que han de proveerse coherentemente a lo largo de la escolaridad obligatoria a todos los niños y niñas. Representan, asimismo, temas actuales de atención las transformaciones que habrían de afectar a los centros escolares como organizaciones públicas, inteligentes y efectivas en la provisión de educación, el diseño del currículo y las metodologías, materiales didácticos, relaciones pedagógicas y sociales, así como otras ideas emergentes acerca de la evaluación, el seguimiento y el apoyo personalizado a cada pequeño o joven. En ese concierto, el profesorado, por utilizar esta denominación genérica, representa uno de los focos preferentes de reflexión, análisis, valoraciones y propuestas. Desde un amplio abanico de perspectivas están sobre la mesa asuntos relativos a su formación inicial, selección y entrada en la profesión, además de los que conciernen a su desarrollo personal y profesional a lo largo de toda la carrera.

La educación infantil ha quedado un tanto marginada de algunos de esos temas. Una muestra de ello aparece en su olvido nacional

y europeo al establecer, por ejemplo, el famoso marco de las competencias básicas, limitadas a la educación obligatoria como tal. Aunque el dato podría valorarse, quizás, como un acierto, al sustraerla de uno de los eslóganes recientes y más controvertidos, también es indicio de una falta de consideración que, entre otras cosas, no está en consonancia con el reconocimiento amplio de su importancia y relevancia social y educativa en determinados foros.

El Informe de la OECD, *Education Today* (2009), dedica el primer capítulo a la educación y el cuidado temprano de la infancia. Tras reconocer prioridades de esta etapa bien justificadas por la demanda de las familias y sus contribuciones sociales y educativas, deja constancia de sus peculiaridades, entre las que destaca la necesidad de concertar esfuerzos por parte de actores e instituciones diferentes. Denuncia, asimismo, que en muchos países todavía se encuentra en un estado de subdesarrollo que habría de superarse de acuerdo con una serie de orientaciones políticas para el futuro inmediato.

Las diez tendencias y recomendaciones enunciadas pueden agruparse en cuatro categorías.

- a) *Políticas marco para lograr un acceso universal.* Entre los aspectos citados a este respecto están el establecimiento de alianzas fuertes y equitativas entre diferentes actores sociales e institucionales; la adopción de un enfoque participativo (familias) y democrático asentado sobre un principio de autonomía y apoyo a los servicios; la inserción de las políticas educativas en políticas de mayor alcance respecto al apoyo a las familias, la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, la inclusión social de inmigrantes y los sectores de bajos ingresos; la reducción de la pobreza infantil y la exclusión a través de una fiscalidad progresiva; la apuesta por programas y políticas sociales y educativas inclusivas y universales, en lugar de medidas destinadas a atender necesidades específicas que tienden a generar marginación.
- b) *Currículo y enseñanza.* Articular el currículo y la experiencia educativa en torno al eje del bienestar de la niñez en los centros y servicios con una perspectiva que vaya corrigiendo la baja dotación de recursos y supere lógicas privadas y de mercado. No basta la creación de puestos escolares, sino que es prioritario –se dice– la búsqueda de la calidad de la trayectoria educativa de toda la población infantil.
- c) *Personal docente.* Mejora de las condiciones de trabajo y profesionalidad de los agentes implicados (salarios, cualificación, atención a la excesiva feminización, sobre todo en los primeros años, la falta de diversidad del personal en contraste con la fuerte heterogeneidad

cultural de barrios y comunidades donde están localizados los servicios educativos.

- d) *Estructuras de gobierno y gestión.* Autonomía y establecimiento de alianzas entre sectores con apoyo en recursos y unidades de asesoramiento, dinámicas internas de obtención de datos y seguimiento de las actuaciones en orden a desarrollar capacidad institucional, evaluación e inspección.

El informe de un organismo como la OCDE, donde se cruzan intereses dispares y bien conocidos, permite subrayar: 1) que el marco de referencia sostenido para la educación infantil tiende a equipararla con presupuestos y horizontes equivalente a los de la educación obligatoria (universalidad, concertación, autonomía, calidad educativa, políticas sociales y educativas simultáneas, relaciones y alianzas entre los centros, servicios, familias y comunidad); 2) que la profesionalización docente es un imperativo transversal que, entonces, no puede considerarse separado de una perspectiva sistémica en la que



se traten conjuntamente las condiciones de trabajo (salario, cualificación de entrada, feminización, diversidad cultural) y la formación o bagaje de los maestros. En relación con lo primero, la denuncia contra la degradación de la profesión que Francisca Majó (2009) plantea en el periódico *Escuela* (21 mayo 2009) a propósito del «educador especialista en Educación Infantil» (un título de formación profesional), es un ejemplo, al lado de otros muchos, que pone el dedo sobre uno de los retos para afrontar la democratización y la calidad educativa de una etapa tan decisiva. En lo que se refiere a la profesionalización, cabe considerar algunos aspectos como los que se sugieren a continuación.

#### **Un marco común para determinar el bagaje básico de la condición y ejercicio de la profesión docente**

Qué profesores necesitamos para estos tiempos sociales y educativos es una cuestión de gran actualidad. Versa, a fin de cuentas, sobre el tema perenne de qué maestros o profesores se requieren, tomando buena nota de realidades, condiciones y dinámicas actuales de socialización de la niñez y adolescencia y, al tiempo, asumiendo las expectativas y contribuciones depositadas en la escuela y el profesorado en orden a realizar satisfactoriamente el derecho esencial a una buena educación. Dentro de un escenario repleto de interrogantes e incertidumbres, pocas personas objetarían que las instituciones escolares heredadas están quedando desbordadas y obsoletas y, por lo tanto, requieren una reconstrucción radical. O que los referentes y elementos

constitutivos de la profesión docente, tal como ha sido pensada y sostenida hasta el presente, también reclaman a gritos transformaciones sustantivas. Los frentes abiertos sobre el particular son tantos y tienen tantas aristas que es imposible referirlos cabalmente aquí. Cabe, no obstante, trazar algunos grandes ejes sobre los que son precisos desarrollos más detallados respecto a cuáles habrían de ser los elementos fundamentales de la profesión y cuáles los criterios sobre los que articularlos.

Alguna referencia específica a los maestros de educación infantil permite corroborar la idea anterior de identificar elementos comunes a todo el profesorado de esta etapa y la educación obligatoria. Dan Bell (2006), por traer a colación una muestra externa, ha realizado un análisis comparativo de las competencias docentes de los maestros de educación infantil en varios estados de los Estados Unidos. Todos coinciden en establecer que el bagaje mínimo de profesionalización ha de incluir conocimientos y capacidades relacionadas con la comprensión de la niñez, la equidad, diversidad y justicia, el desarrollo y aprendizaje infantil, la evaluación, el currículo integrado, diversas estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo, el establecimiento de alianzas y relaciones con las familias y la comunidad, la colaboración profesional dentro de los centros y la práctica reflexiva. Básicamente esas dimensiones están presentes en las directrices ministeriales del título de Maestro (Educación Infantil), aunque en nuestro caso, por desgracia, tanto en el decreto como sobre todo en la elaboración posterior de los títulos, se ha incurrido, a veces, en trocear competencias



formalistas y contradictorias y en una fragmentación de la formación por el lastre disciplinar, ya histórico, de los planes de estudio. Prácticamente ese conjunto de aspectos se pueden rastrear en otras directrices establecidas para Maestro de Educación Primaria y, con matices más disciplinares todavía, para el Máster de Educación Secundaria.

En conjunto, los planes de la formación de maestros y profesores de diferentes etapas comparten un conjunto de contenidos y capacidades que, desde luego, requieren matices propios según la edad y desarrollo de pequeños y jóvenes, el currículo correspondiente a cada tramo escolar y las condiciones organizativas del puesto de trabajo. Podría decirse, pues, que el bagaje mínimo para ser maestro o profesor ha de incluir: 1) una sólida formación intelectual que permite una comprensión profunda del desarrollo y aprendizaje humano, estrechamente relacionada con el currículo escolar, las metodologías y oportunidades que faciliten sacar el máximo posible de los pequeños y jóvenes en lo

cognitivo, emocional y social, tomando en consideración la diversidad y la equidad; 2) el desarrollo de conocimientos, capacidades y actitudes relacionadas con el desempeño de la profesión (un profesional reflexivo), así como la disposición a sostener relaciones de colaboración con los colegas; 3) conocimientos y capacidades para comprender las relaciones entre escuela, comunidad y familia y establecer alianzas con otros espacios y agentes de socialización de la infancia y juventud. Esos tres bloques de formación aparecen en todo tipo de ideas y propuestas sobre el profesorado. Representan una manera de responder a la cuestión de cuál debe ser el bagaje mínimo, unas veces especificado en forma de competencias o estándares u otras, a través de discursos más abiertos sobre la condición de maestro, su formación y otros aspectos relevantes que corresponden a las políticas y prácticas propias de esta profesión.

Establecer un bagaje de base y determinar contenidos y capacidades correspondientes es positivo, pero al mismo tiempo insuficiente. En relación con la educación infantil, puede servir de palanca para seguir reivindicando una profesionalización rigurosa y los reconocimientos pertinentes. Nada de intrusismo, privatización mercantil, por lo tanto, o formación profesional entendida y utilizada políticamente como una forma de degradar la profesión a modos de hacer técnicos, concibiendo a sus miembros como agentes desposeídos de los recursos intelectuales, las capacidades y los criterios éticos que han de participar en hacerse responsables no sólo de hacer las cosas, sino también de los porqué y para qué de lo que inteligente y moralmente haya de ser hecho.

### Algunos principios para la formación y el desarrollo profesional

En otra ocasión (Escudero, 2006), refiriéndome a la educación obligatoria y el horizonte del éxito educativo de todos los niños y niñas, esbocé una perspectiva en la que se abogaba por la necesidad de articular éticamente la profesión docente en torno a cinco ejes constitutivos: el derecho a la educación como un ámbito e imperativo de justicia social, la conciencia crítica, el cuidado y la responsabilidad de los pequeños, la profesionalización y los centros como comunidades democráticas. Al explicarlo, tomé prestadas diferentes fuentes y contribuciones, muy ligadas todas ellas al afán de conectar con coherencia los grandes lemas actuales del éxito educativo para todos los maestros. Profundizando en esa dirección, no bastaría con identificar un conjunto de elementos pertenecientes a ese bagaje docente al que nos estamos refiriendo, sino que es preciso puntualizarlo adicionalmente. O, dicho con otras palabras, es preciso hacer explícitos y debatir ciertos criterios que permitan avanzar en la respuesta de a qué maestros se está reclamando hoy. Convendría, por lo tanto, retener algunas facetas de la profesión que ya constituyen lugares comunes –por ejemplo las mencionadas anteriormente– y llamar la atención sobre algunas facetas por las que, en muchas ocasiones, se está pasando de puntillas.

En primer lugar, el bagaje básico de formación para ser maestro, que ha de irse desarrollando a lo largo de la carrera, tiene que abrir un espacio mucho mayor que lo que es habitual a la conexión de la docencia con la justicia social (Villegas,

2007). La tendencia a pensar esta profesión sin contaminaciones ideológicas ha llevado a pensar en el maestro como un profesional de miras cortas, sólo escolares e instructivas, dejando de lado su condición de trabajador social implicado en fenómenos y procesos de construcción de una ciudadanía democrática, comprometido con la transformación social y cultural, sensible a temas de justicia y equidad. De manera particular, en estos tiempos se requieren maestros que tengan plena conciencia de su papel decisivo en el pensamiento y el desarrollo de proyectos escolares y educativos coherentes con el derecho esencial de todos a una buena educación. Ciertos valores, creencias y convicciones, sensibilidades sociales y culturales, serán del todo precisas para formar a personas que sepan traducirlos al currículo escolar, a sus relaciones pedagógicas con los pequeños y jóvenes, al tipo de experiencias humanas y culturales que lo hagan posible. No es fácil concretar en qué haya de traducirse una imagen de maestro consciente y comprometido en la línea apuntada, pero ello constituye un desafío inexcusable. No se trata de complicar todavía más la condición docente, pero sí es preciso dejar bien claro que el derecho esencial a la educación no podrá garantizarse a menos que los maestros lo asuman, crean en ello y se comprometan en todo lo que directamente les concierne.

En segundo término, dejado bien sentado que un profesional de la educación ha de ser competente en ayudar a que sus niños y niñas crezcan y aprendan, por los contextos y repercusiones sociales y políticos de su trabajo, ha de estar bien equipado de recursos y sensibilidades que le permitan leer sus cometidos en claves sociales



y políticas. En esa dirección se sitúa la apelación a los maestros como intelectuales críticos, en condiciones, por lo tanto, de comprender su trabajo y las repercusiones del mismo bajo esos marcos de referencia. Ha de poseer saberes aptos para desarrollar una conciencia social y crítica sobre la educación y sus vínculos sociales, así como sobre los factores y mecanismos que crean el éxito y el fracaso escolar desde el interior de los centros y las prácticas educativas dominantes en relación con el currículo, enseñanza y evaluación.

En tercer lugar, una faceta de la condición docente bien relevante, pero dejada prácticamente al ámbito privado y discrecional, es la relativa al desarrollo personal y emocional que es imprescindible para entender y vivir esta profesión en términos de cuidado, afecto, responsabilidad, vínculos sociales de apoyo a los niños y niñas, sea cual sea su edad o nivel. Es precisamente en la educación infantil donde tiene mayor resonancia esta dimensión y hay que subrayarla, y además aplicarla a toda la escolaridad obligatoria. El concepto de «calidad de vida escolar», tal como por



ejemplo lo argumenta Leabeter (2007), es un excelente criterio sobre el que pensar y procurar un tipo de maestros que sean conscientes y estén en condiciones de madurez, generosidad y sentido de responsabilidad para propiciar en las escuelas experiencias personales que dejen huellas positivas en las vidas de pequeños y jóvenes. El exceso de intelectualismo que prima en visiones frías de la profesión ha llevado a desconocer y descuidar aspectos emocionales y sociales de la escuela y los aprendizajes que, como hoy sabemos, son críticos en el mismo desarrollo intelectual y los éxitos escolares. Lo son, todavía más, para aquellos niños y niñas que pertenecen a mundos más distantes de la escuela y que, posiblemente, sólo si esta institución es consciente y asume las responsabilidades propias, podrán contar con el afecto, apoyo y respaldo imprescindible que toda persona necesita para crecer y vivir con ventanas de posibilidad abiertas al mundo, a sí misma y los demás.

En cuarto lugar, procede poner un énfasis mayor en los maestros como miembros de una

comunidad escolar. Sigue presente la impronta disciplinar en la formación y el culto inveterado a una idea del maestro como sujeto individual, en menoscabo, a pesar de tantas advertencias alternativas, de una imagen más colegiada, como partícipe y protagonista de los centros entendidos como comunidades de profesionales que han de trabajar y aprender conjuntamente, incluyendo, en proyectos comunes, a otros agentes sociales y a las familias. Entender y ejercer la profesión en claves de trabajo y servicio social y comunitario (Oakes y Roegiers, 2007) es, de manera especial ahora, un elemento imprescindible en la condición y ejercicio de la profesión educativa.

En resumidas cuentas, si realmente se quiere seguir sosteniendo el reconocimiento del derecho esencial de toda la ciudadanía a una buena educación, que tiende a extenderse hasta las edades más tempranas, no podremos eludir la tarea de ampliar los componentes de la formación y articularlos en torno a esas claves que apuntan a una profesión entendida en términos de justicia social y educativa, una sólida formación y capacitación intelectual, el cuidado, los vínculos sociales y la responsabilidad, la pertenencia y la contribución a la creación y el sostenimiento de escuelas como comunidades democráticas.

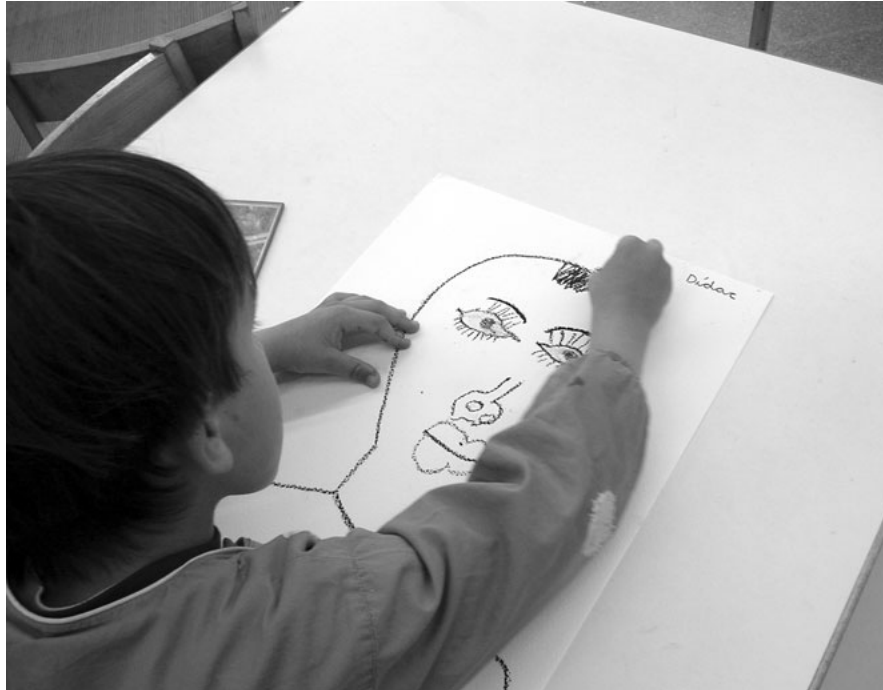
#### **Los maestros que se necesitan no surgirán espontáneamente, deberán ser creados y respaldados**

En tiempos de incertidumbres, desmoralización y crisis de identidad de los maestros, elevar el listón de la preparación, entrada y permanencia en la profesión puede parecer un desatino. La

distancia que existe, en efecto, entre el estado actual de cosas y lo que se nos ocurre proponer al pensar en modelos ideales de maestros y profesores es enorme. Por ello, despegar desmesuradamente los pies del suelo puede ser poco más que un canto al sol fuera de lugar. Es cierto. Siendo muy esquemático, cabe advertir, no obstante, que nos hallamos en una bifurcación: mantener el estado actual de cosas e ir trampeando con parches acomodaticios, o explorar con imaginación, urgencias éticas y fundamento nuevos esquemas de pensamiento y otras formas de encarar retos educativos, también sociales, como los que están sobre el tapete. Lo propuesto, quizás con desmesura, apunta hacia la segunda opción. Hacerla posible requerirá el concierto de varios registros, entre los que la formación ha de tener su propio espacio. Sólo algunos apuntes para finalizar:

1. El desarrollo de las dimensiones y criterios apuntados requiere transformaciones importantes en la formación inicial y continuada de los maestros. Han de afectar seguramente a los contenidos seleccionados. Ya no bastará con que los maestros dominen una materia y la pedagogía para enseñarla, sino que hay que indagar en qué sentido y de qué forma se incluyen criterios y principios como los indicados. Asuntos como justicia y equidad, crítica, cuidado y comunidades democráticas tienen que encontrar su propio espacio y tener un carácter transversal, no como elementos colaterales y cosméticos.
2. Será preciso discutir y ponderar qué contenidos de base han de seleccionarse para la





formación de maestros y, también, entrar de lleno en cómo organizarlos a lo largo de los años de la formación inicial y el desarrollo profesional. Los esquemas actuales disciplinares y fragmentarios tendrán que sufrir transformaciones importantes, entre otras cosas para predicar con el ejemplo, por poner un caso, al reclamar un currículo integrado. La organización del currículo de la formación en torno a núcleos globalizados, bien relacionados con las tareas, dilemas y responsabilidades docentes, tendría que ofrecer no sólo una visión integral del oficio de maestro, sino también una oportunidad para desarrollar capacidades, sensibilidades, miradas y compromisos.

4. Todo lo que se diga sobre el bagaje de los maestros no irá a ninguna parte sin cambios importantes en las instituciones y los profesionales dedicados a la formación de maestros. Las actuales instituciones de formación inicial y continuada del profesorado y quienes en ellas ejercemos no contribuiremos a preparar ese modelo de maestro a menos que asumamos y practiquemos los valores, contenidos, principios y criterios que lo definen. Esta es otra faceta descuidada de la formación que será inexcusable abordar con la misma preocupación dedicada a la formación de maestros. ■

3. Las oportunidades que se creen para aprender y desarrollar la docencia han de ser más coherentes con lo que sabemos sobre cómo se aprenden y expanden ideas, creencias, valores y capacidades por los maestros (Darling Hammond, 2006). El aprendizaje con proyectos y centrado en problemas, el estudio de casos, los enfoques clínicos centrados en la observación de prácticas, el uso de portafolios relacionando teoría y práctica, valores y actua-

## Referencias

- BARBER, M y MOURSHED, M (2007): How the World's Best Performing School Systems Come out on Top, McKinsey & Company Report. ([www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds\\_School](http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School)) (Recuperado 12-11-08)
- BELLM, D (2006): Establishing Teacher Competencies in Early Care and Education: A Review of Current Models and Options for California. (<http://www.irlle.berkeley.edu>) (Recuperado 1.-05-09)
- DARLING Hammond, L (2006): Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs. San Francisco: Jossey Bass.
- ESCUDERO, J. M (2006a): «La formación del profesorado y el derecho de una buena educación para todos», en Escudero, J. M y Luís, A (coords.): *Formación del Profesorado y Educación de calidad para todos*, Barcelona: Octaedro.
- LEABETER, Ch (2007): What's Next? 21 Ideas for 21<sup>st</sup> Century Learning. ([www.innovation-unit.uk.co](http://www.innovation-unit.uk.co)) (Recuperado 25-4-08)
- OAKES, J y ROGERS, J (2007): Radical Change through Radical Means: Learning Power, *J. Educational Change*, 8, 193-206.
- OECD (2009): Education Today. OECD Perspective [www.oecd.org/publishing/corrigenda](http://www.oecd.org/publishing/corrigenda).
- VILLEGAS, A. M (2007): Dispositions in Teacher Education. A Look at Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5) 370-380.



## A ver si lo **adivinas**

Pedagogo español innovador, que frecuentó el Ateneo y los ideales pedagógicos del kraussismo plasmados en la Institución Libre de Enseñanza. Fue inspector de enseñanza primaria en Lérida, donde entró en contacto con la pedagogía de Célestin Freinet y se convirtió en su fiel seguidor. Tras un fugaz paso por Huesca, más tarde fue destinado como inspector a Barcelona. Allí colaboró con la recién creada Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y divulgó la pedagogía Freinet. En 1932 publica *La imprenta en la escuela*, primera obra que se imprimió sobre estas técnicas en lengua no francesa. En 1936 fue nombrado inspector-jefe y participó en el proyecto del «Consell de l'Escola Nova Unificada», que estructuraba todos los niveles educativos desde preescolar hasta la Universidad. Después de la Guerra Civil española huyó a Francia en enero de 1939 junto a su amigo el filósofo José Ferrater Mora.

¿Sabéis quién es? La solución y el texto completo, en nuestra página web: [www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)

«Puesto que se puede imprimir el propio pensamiento de la clase hagamos hablar a los niños. Nada de lecciones. Hablemos con ellos, entre ellos, con el propósito de que confiadamente cuenten las pequeñas incidencias de su vida diaria, de su vida de niños, dando libre cauce a su necesidad de expresión espontánea.»

# Los lenguajes del trazo y del color (I)

## Instrumentos y oportunidades para mantener el protagonismo de los pequeños

Jesper Juul afirma que «la libertad del individuo no constituye una amenaza para la comunidad, sino que, por el contrario, es vital para un desarrollo sano de la comunidad en su conjunto».<sup>1</sup>

Si nos detenemos a reflexionar sobre lo que implica esta afirmación en el ámbito educativo, nos damos cuenta enseguida de que ideas como ambiente educativo, no-directividad, flexibilidad, apertura, dinamismo, multiplicidad, infancia competente, protagonista y constructora de las propias experiencias van ligadas a tal afirmación de manera inmediata y evidente.

Con frecuencia, unas reglas unívocas corren el riesgo de simplificar demasiado la realidad rica

**Es necesario encontrar maneras de organización de los grupos y de los materiales que induzcan a la proximidad de los pequeños, a compartir, a comparar, y el hecho de pintar puede dar lugar a interacciones e implicaciones, a recorridos de experimentación, imitación y descubrimiento, donde el placer y la diversión compartidos favorecen el aprendizaje de habilidades específicas, pero, sobre todo, de estrategias transversales de conocimiento y convivencia.**

**Angela Brogli**

en tanto que compleja que se puede salvaguardar cultivando un equilibrio entre regla y excepción, continuidad y discontinuidad, mediante una tarea continua de negociación y acuerdo, que en

la escuela 0-3 cumple, directa o indirectamente, el educador, pero que las criaturas se muestran muy pronto capaces de gestionar de manera autónoma.

El pequeño grupo es un contexto social, aunque no muy complejo, donde puede pasar todo.

Estamos de acuerdo con Battista Borghi cuando afirma que el pequeño grupo «no representa una oportunidad entre tantas sino una manera precisa de promover eficazmente la acción didáctica»<sup>2</sup>, que hace posible que cada uno ponga en

práctica libremente sus propias competencias y estrategias, y activa –por medio de la confrontación– la conciencia y la conexión entre éstas, dando así vida a procesos cognitivos y sociales dinámicos, heterogéneos y divergentes.

El ambiente ideal en que esto puede darse es, sin duda, el taller, que facilita, no solamente la labor de organización del educador, sino también la conciencia de los pequeños por lo que respecta a la posibilidad de acción y de pensamiento; además, en las experiencias de taller, el valor social y el cognitivo están fuertemente vinculados, porque la interacción entre los pequeños se concreta y se refuerza en el descubrimiento y en el uso de lenguajes culturalmente determinados, que codifican los conocimientos y permiten infinitas posibilidades de expresión y comunicación, convirtiéndose en instrumentos de actualización de aquella libertad de la que hemos hablado al principio.

Piaget y los defensores del construccionismo social que han desarrollado sus teorías afirman que el conocimiento no se construye en la contraposición dualista entre sujeto y objeto, entre individuo y ambiente, sino en la integración social entre sistemas que es posible gracias al lenguaje.<sup>3</sup>

Laura Mancini, que se ocupa específicamente del lenguaje del color, afirma que sólo el conocimiento y el uso de los diversos lenguajes, verbales y no verbales, permiten el desarrollo de «personalidades críticas y creativas», libres e integradas.

Nos parece suficientemente evidente la necesidad de favorecer la interacción entre los niños organizando actividades de taller para grupos pequeños, en las que se dé a cada criatura «la posibilidad de usar todos los lenguajes», la cual «está presente, como potencialidad, en cada individuo, desde su nacimiento»<sup>4</sup> y que con demasiada frecuencia se niega por condicionamientos culturales y por desigualdades.

Entre los lenguajes, el del color puede parecer muy absorbente, pero igualmente individualizador, sobre todo si lo contemplamos desde nuestra perspectiva de adulto y lo identificamos con la actividad de un pintor; con frecuencia, además, empuja a los pequeños a concentrar la atención en sus propias sensaciones y representaciones, en las partes del propio cuerpo implicadas en la actividad, en el espacio limitado de la superficie sobre la cual se les ha propuesto actuar.

Es necesario, entonces, encontrar maneras de organización de los grupos y de los materiales que induzcan a la proximidad de los



pequeños, a compartir, a comparar, y el hecho de pintar puede dar lugar a interacciones e implicaciones, a recorridos de experimentación, imitación y descubrimiento, donde el placer y la diversión compartidos favorecen el aprendizaje de habilidades específicas, pero sobre todo de estrategias transversales de conocimiento y convivencia. Por ejemplo, es importante en lo que respecta a la interacción –y esto condiciona la experiencia en toda su duración– proponer a los pequeños que preparen los materiales y los distribuyan, que se pongan los delantales solos ayudándose unos a otros.

Ricardo tira hacia abajo de algunos delantales de los ganchos donde están colgados: «¡Este es el mío!»; Elia tira del mismo delantal por la otra punta: «¡No, es mío!» La educadora observa que ese delantal quizás le va mejor a Pierpaolo porque, Ricardo, necesita uno más grande y le ofrece uno más apropiado. Los tres intentan poner los brazos en las mangas girando el delantal una y otra vez; Ricardo consigue meter un brazo y hacer salir la mano de la manga, con expresión

de orgullo levanta la mirada hacia Giada, se le acerca e intenta ayudarla: «Mira, así...», le muestra el agujero de la manga, ella pone el brazo y se miran; con la ayuda de la maestra acaban la operación; a continuación ésta les propone poner pintura en los recipientes, cada uno escoge un color y pone un poco en un plato...

Durante toda la experiencia, los pequeños continúan repartiendo solos la pintura; Ricardo se levanta enseguida que alguien pide más pintura, los demás lo miran y se ríen cuando del plato ya no sale más color, sino tan solo alguna salpicadura que hace ruido. Elia: «Se ha acabado, yo pongo...». Ricardo se acerca a la educadora: «Quiero más rojo», después coge un recipiente lleno de pintura témpera amarilla y regresa a la mesa, pone un poco en cada plato, luego se sienta, coge el pincel y comienza a pintar otra vez: traza líneas curvas y largas, algunas las cierra, después da golpes con la punta del pincel sobre el papel. Giada, que está enfrente, lo imita; también Elia repite la operación, pero enseguida vuelve a trazar líneas largas y curvas haciendo a la vez el ruido de un motor; Ricardo se apoya sobre la mesa acercándose a Elia mientras continúa picando con el pincel sobre la hoja: «¡Yo hago la excavadora amarilla!»

Otra estrategia puede ser organizar situaciones y materiales de manera provocadora y estimulante, como pintar sobre hojas enganchadas a una red o sobre superficies verticales transparentes, con posibilidad de jugar en los dos lados, jugar con las dimensiones, formas y colocaciones de las superficies que se han de pintar, y la disposición de los materiales y de los pequeños.

En pequeño grupo, habilidades y estrategias diversas encuentran la dimensión ideal para contrastarse, compararse e integrarse, y dan lugar a recorridos siempre nuevos contruidos por las criaturas por medio de la experimentación, el descubrimiento y la imitación, que no siempre es simple repetición de un gesto, sino una nueva evocación y producción del gesto según maneras y estrategias originales, y por eso también es ésta una estrategia exploradora, heurística y constructora de nuevas posibilidades.

Amadeo (34 meses) está al lado de Elia (21 meses). Amadeo ya ha experimentado varias veces esta situación y enseguida empieza a pasar su rodillo sobre la cartulina trazando semicírculos. Elia se lo mira y se queda unos minutos en actitud observadora; ya ha mojado su rodillo en la pintura, en cierto momento lo aprieta sobre la cartulina y reproduce el movimiento de Amadeo, pero obtiene rayas verticales; presiona fuerte sobre la superficie y del pequeño rodillo brotan ríos de pintura. Elia retrocede y pasa velozmente el rodillo adelante y atrás en sentido horizontal, como para borrar los ríos; la línea se ensancha y se esparce; Elia se desplaza y repite este último gesto, breve y rápido, en otras dos zonas de la hoja, la primera vez en sentido horizontal y la segunda vertical...

En un grupo pequeño, estas dinámicas se crean espontánea y continuamente, casi siempre entre dos criaturas; la interacción en pareja representa la dimensión más pequeña, en cuyo ámbito se producen los primeros intercambios, verbales o no. La colaboración repetida en las

experiencias lleva a algunas criaturas a buscar siempre la vecindad y la interacción con el amigo habitual, y da lugar a lo que podemos llamar relaciones significativas.

En tres mesas del taller se han preparado tres cartulina y sobre cada una de las mesas dos platos y dos pinceles.

Amadeo, Augusto, Diego, Chiara, Marta y Luisa (30-36 meses) se acercan y, como de costumbre, Diego y Amadeo se ponen juntos, Chiara, Augusto y Lucia se sitúan alrededor de la misma mesa, mientras Marta se queda atrás observando indecisa.

La maestra propone pintar en la mesa que todavía está vacía; Marta se acerca, la educadora repite la propuesta, pero los demás se quedan en las otras mesas.

Amadeo y Diego empiezan enseguida a pintar, Amadeo dice: «Hago un castillo con caballeros»; Diego: «Yo hago la torre alta alta»...; Augusto, Chiara y Luisa en poco tiempo pintan toda la cartulina y piden otra; mientras la esperan, Augusto se acerca a Marta y empieza a pintar a su lado... Amadeo y Diego permanecen hasta el final en la misma mesa, alternando momentos de interacción verbal y de acción gráfica complementaria con momentos de juego y verbalización paralela.

Los recorridos de juego son más abiertos y dinámicos en las interacciones de tres, que más difícilmente se crean de manera espontánea, pero que pueden favorecerse de diversas maneras, como grupo pequeño, pero también como subdivisión de un grupo un poco más numeroso.

En los dos extremos de la mesa dos cartulinas, al lado de cada una un bote con pinceles. Ricardo, Giada y Pierpaolo enseguida se dirigen hacia el mismo extremo y empiezan a coger los pinceles y a trazar rayas partidas y curvas.

Elia, Francesca y Filippo se sitúan en un mismo lado del otro extremo: Francesca, empujada por Elia, que quiere coger los pinceles, se aparta; la maestra les muestra cómo pueden pintar sin molestarse y también Francesca empieza a pintar.

Los momentos de actividad gráfica se alternan continuamente con momentos de manipulación del material: Elia traza líneas curvas cerradas, lentamente y controlando con la mirada lo que está haciendo; pinta algunas pequeñas, otras más grandes. Filippo empieza a golpear con la punta del pincel sobre la hoja, Elia observa durante un instante a Filippo y luego lo imita, Filippo la mira y sonríe; también Francesca sonríe mirando a los dos amigos y después ella comienza a su vez el mismo juego. La punta de Elia se rompe, la acerca a Filippo: «¡Mira!»; Francesca mira su punta, que aún está entera, después, por encima la mesa, se estira para coger el pincel de Filippo, se lo disputan unos momentos, hasta que Elia lo coge y lo examina, mientras Filippo, refunfuñando, coge el pincel que le ofrece Francesca...

Frecuentemente, los «trajines» que podemos observar en estas situaciones son tales que la actividad en sí misma queda en segundo plano y no «se acaba nada» en lo que respecta al progreso lineal y productivo... ¡Pero lo que más nos interesa son justamente estos «trajines»,



con sus discontinuidades y sus cambios de rumbo!

Un aspecto importante en la formación de los grupos es, también, la edad o, mejor dicho, el nivel de desarrollo proximal; por lo que se refiere a este aspecto, el pequeño grupo puede ser homogéneo o heterogéneo. Ambas situaciones son necesarias e importantes; en efecto, si en el grupo homogéneo se refuerzan las estrategias, en el heterogéneo el estímulo hacia la transformación y el cambio es más fuerte. Si los más pequeños aprenden de los mayores estrategias más complejas y eficaces, los mayores frecuentemente evocan y ponen en práctica de nuevo maneras de proceder ya abandonadas, como explorar los materiales con la boca o embadurnarse las manos de pintura con evidente placer...

#### **Papel del educador**

La organización de los grupos, como la de los tiempos, los materiales, los objetivos y los modos de observación, la lleva a cabo el educador después de un primer período de observación de las estrategias de exploración y aproximación al ambiente físico y a las personas, a los materiales y las propuestas, para iniciar un proceso de actividades pensadas y planificadas en un proyecto que tiene contenidos, objetivos y significados concretados y compartidos por los educadores, pero flexibles y abiertos, modificables continuamente de acuerdo con todo aquello que emerge de la observación y de las experiencias y, además, modificados activamente por los pequeños. El único objetivo irrenunciable es permitir que todos sean coprotagonistas en la construcción de las experiencias.



En las actividades de pequeño grupo estructuradas «las características de la situación permiten la expresión de un papel más estructurador del adulto» (Tognetti, G. 1998, pág. 46) a quien se pide que haga unas elecciones coherentes con aquellas que guían la planificación de «marcos» para el juego libre, elecciones que, sobre todo en las actividades gráficas, están influenciadas por el gusto estético y artístico personal y por el conocimiento de instrumentos y estrategias relativas al ámbito específico, que pueden enriquecer el trabajo de planificación, tutoría, observación y documentación.

A veces el interés por las propuestas y el entendimiento entre los pequeños es tan grande que es posible construir juntos procesos de juego en

los cuales el adulto simplemente observa; otras veces asume un papel que se puede definir con el término «*scaffolding*»,\* refiriéndose al comportamiento del adulto orientado a ofrecer apuntalamiento como esquemas de acción o de interpretación para estimular su [del niño] aprendizaje» (Tognetti, G., 1998, p. 46).

El maestro debe calibrar su participación en las situaciones, entrando en los momentos precisos para hacer notar algo, hacer sugerencias y dar ejemplos, incorporar nuevas provocaciones, restituir y explicar significados, haciéndose partícipe de los procesos puestos en práctica por los niños y niñas, al objeto de mantener el protagonismo de los pequeños.

En las actividades gráficas y en la pintura, el maestro tiene un papel importante y decisivo en el hecho de compartir con las criaturas, durante y después de la actividad, los productos, que se pueden volver a mirar, comentar y exponer como motivo para recordar lo que ha sucedido, pero no para interpretarlos si no lo hacen espontáneamente los mismos pequeños.

### Experiencias en el taller de pintura

La experiencia y el uso del lenguaje del color y del trazo son extraordinariamente absorbentes y atractivos para el pequeño, porque ponen en juego estrategias de comunicación y expresión, de conocimiento y de delimitación-identificación de sí mismo y del ambiente, que justamente durante la primera infancia se descubren y construyen con gran placer e interés; estrategias de carácter sobre todo perceptivo y senso-motor, pero también representativas y simbólicas.



Por estos mismos motivos algunos pequeños son poco dados a intervenir en este tipo de experiencias y llegan a hacerlo tan solo con el apoyo y el ejemplo del adulto y de las demás criaturas, y solamente cuando han adquirido confianza en el ambiente en sentido amplio.

Por eso al principio se propone la pintura o el dibujo por medio de materiales que no ensucian o en todo caso sin forzar el contacto y el uso de los materiales, y todavía es más importante pensar en los tiempos, los contenidos, los objetivos y los grupos basándose en lo que se desprende de la observación de la experiencia de los pequeños durante la adaptación al ambiente.

Las primeras experiencias estructuradas en el taller de pintura se dan también en diversos momentos según la estructuración de los espacios.

Un taller fácilmente accesible hace que sea más fácil una primera fase de observación y explicación del ambiente, que en todo caso deberá hacerse, aunque este espacio no sea siempre accesible y se acceda a él regularmente sólo para las actividades de pequeño grupo.

Sara y Ricardo (15 meses) hoy se saltan el breve sueño que casi siempre duermen a media mañana para participar en la actividad de pintura en el taller junto con tres niños mayores; para esta ocasión hemos preparado lo que podría servir para hacer frente a su cansancio o a la molestia que podría provocar su primer encuentro con la pintura: cochecito, chupete, trapos para limpiarse rápidamente, esponjas para atenuar el contacto con la pintura témpera, un compañero «adecuado» para estar a su lado.

Ricardo baja las escaleras que conducen al taller resbalando sentado sobre los escalones, Diego sonríe al mirarlo y lo imita, seguido de Amadeo y Chiara; los tres ríen mientras se detienen para irse esperando.

Sara baja las escaleras cogida de la mano de la maestra, acepta sentarse y espera su turno para ponerse el delantal con una expresión un poco sorprendida, y cuando su turno llega se deja ayudar; la maestra pide después a Chiara (32 meses) que se ponga a su lado.

Durante unos minutos continúa mirando a los otros, después toca la pintura con la punta de los dedos de la mano derecha, levanta la mano, se la mira, intenta probarla, el sabor no le gusta y llora; Chiara le ofrece el chupete que estaba encima de la mesa, Sara se tranquiliza y prueba de nuevo, se unta toda la mano y cuando la levanta del plato intenta frotarla sobre el papel, pero le queda totalmente pintada. Sara parece enfadada y llora, la maestra se sienta a su lado, le limpia la mano con un trapo y Sara deja de llorar, continúa mirando a los demás pero permanece quieta. La maestra pone sobre la mesa las esponjas y Sara coge una que Chiara le acerca a

las manos, la manipula un poco, después, con la ayuda de la maestra, la moja en la pintura y la pasa sobre el papel; a continuación repite la operación ella sola dos veces, finalmente se detiene, sus ojos revelan cansancio, la ayudan a lavarse las manos y se duerme en el cochecito, después de haber continuado observando durante algunos minutos el juego de los demás...

Ricardo se sienta siguiendo la indicación de la maestra y manipula un poco el plato..., lo restriega con las manos, las pasa por encima de la hoja, después vuelca el plato... Se levanta y se acerca a los estantes, coge unos pinceles y se los lleva a la mesa; Amadeo y Diego enseguida cogen uno y empiezan a pintar, Ricardo los observa, se aleja y se acerca repetidamente, parándose a jugar con las piedrecitas, las conchas y luego con las maderas y, finalmente, en la pileta.

El grupo heterogéneo facilita la observación y la exploración del taller y de lo que en él sucede, y también, el interés gradual por las propuestas, porque la actividad de los más «expertos» muestra a los demás todas las posibilidades de hacer y construir juntos, los atrae cada vez más a permanecer un buen rato en aquellas mesas y rincones donde pasan cosas claramente interesantes.

Deben calibrarse las propuestas según los niveles de competencia de las criaturas y hacer que gradualmente sean más complejas, conjugando «con los aspectos más tranquilizadores de la estabilidad [...] elementos de provocación, los retos—ligados a la diversidad, al cambio— que pueden requerir procesos de pensamiento que levan a nuevos horizontes de conocimiento».<sup>5</sup>



Pero en el grupo heterogéneo también es interesante hacer propuestas complejas de improviso, por ejemplo dejando a su disposición instrumentos como el rodillo, el caballete, las acuarelas.

Los más pequeños manipulan y prueban diversos utensilios que con frecuencia resultan



interesantes y divertidos incluso para los mayores; después, poco a poco, mediante pruebas e imitaciones, descubrimientos e intervenciones, llegan a la utilización funcional de los objetos sin olvidar el placer y la diversión de probar, embadurnar y picar. ■

#### Notas

1. JUUL, J.: *Il bambino è competente*, Milano: Feltrinelli, 2001, p. 10.
2. BORGHI, B.: "La cultura dei laboratori", en *Bambini*, núm. 9, noviembre 2003, p. 32.
3. LORIEDO, C.; PICARDI, A.: *Dalla teoria dei sistemi alla teoria dell'attaccamento*, Milano: Franco Angeli, 2000.
4. MANCINI, L.: *Il linguaggio del colore*, Bergamo: Edizioni Junior, 1995.
5. TOGNETTI, G. (ed.): *Creare esperienze insieme ai bambini*, Bergamo: Edizioni Junior, 2003, p. 67.

\*En inglés en el original, andamio (n. del tr.).

Extraído de *Bambini*, núm 1 (enero 2007)

Imágenes seleccionadas del archivo del Centro di Documentazione sull'Infanzia «La Bottega di Geppetto» del Comune di San Miniato. ([www.bottegadigeppetto.it](http://www.bottegadigeppetto.it))



# La huerta Rigoberta

Un proyecto del grupo del Ciclo Formativo de Educación Infantil del IES Sefarad, en Fuenlabrada, Madrid. Las estudiantes de segundo curso se disponen a hacer y aprender con los niños y las niñas.

Lorena Sánchez, Irene Moya\*



Las espinacas necesitan comer tierra. Eso ya lo sabía la niña de dos años de la Escuela Infantil El Molino, que vino con su grupo a ayudarnos a plantar nuestro pequeño huerto. Ella le ofrecía con su cuchara un poco de tierra húmeda a una espinaca recién nacida en nuestro semillero.

Se trataba de eso, de recibir las enseñanzas de los niños y niñas. Nosotras, ya mayores (un grupo de estudiantes del Ciclo Formativo de Educación Infantil) somos también aprendices. Aprendemos sobre la gente menuda, de la gente menuda y, especialmente, con la gente menuda.

## Nuestra experiencia

Vamos a contaros nuestra experiencia del curso 2007-2008.

Todo comenzó un bonito día de Octubre. Allí estábamos nosotras, en clase de Animación y Dinámica de Grupos, en el segundo curso de Educación Infantil. Este módulo, Animación y Dinámica de Grupos, supone formarse en la planificación y desarrollo de proyectos de animación, así que quisimos aprender esto de la mejor forma posible poniendo en práctica un proyecto. Un proyecto que diera protagonismo a niños y niñas, que nos permitiera salir de los límites de nuestro centro, que implicara a otros grupos, que nos permitiera dar vida a algo nuevo, que nos ilusionara...

Sin dudarle mucho elegimos el tema: crear una huerta. Ese fue el principio de una gran cantidad de ilusiones, algunas decepciones, y mucho trabajo. Nuestra idea consistía en poner en marcha un pequeño huerto de plantas aromáticas y hortalizas en el espacio del Instituto, con el apo-

yo de las compañeras de primer curso del Ciclo Formativo y, especialmente, con ayuda de los niños y niñas de una escuela infantil vecina y sus educadoras.

Hicimos las necesarias consultas y solicitudes previas y nos pusimos manos a la obra. Nuestro proyecto se llamaría «La huerta Rigoberta». Consistiría en llevar una escuela infantil hasta nuestro instituto, para plantar un huerto con sus niños y niñas. Dado el tema, pensamos en llevarlo a cabo con la Escuela Infantil El Molino (en Fuenlabrada), ya que estaba desarrollando un proyecto de medio ambiente, tenía un pequeño huerto en su jardín y además está muy cercana a nuestro Instituto.

Rápidamente nos pusimos en contacto con la escuela, a la cual le pareció una idea fascinante. Sin perder ni un momento, comenzamos a trabajar.



Formulamos primero los objetivos que nos guiaban:

- Diseñar y poner en práctica una intervención en animación infantil, como futuras educadoras, con apoyo de nuestras compañeras de primer curso.
- Intercambiar conocimientos con niños y niñas, experimentar el aprendizaje como intercambio, al margen de la edad de quienes aprenden.
- Crear un espacio colectivo en el instituto donde cuidar y ver crecer plantas.

Se trataba al tiempo de celebrar el Día de la Infancia (20 de noviembre), esencial en un centro donde se estudia el Ciclo Formativo de Educación Infantil.

A partir de aquí, fuimos definiendo nuestro proyecto. Para formalizarlo, un pequeño

grupo del Ciclo visitó la escuela en varias ocasiones para hablar con la coordinadora del proyecto de medio ambiente y fue poniendo esta información en común con sus compañeras de clase.

Esta fue la primera de nuestras innumerables listas de tareas:

- Contacto previo con la Escuela Infantil El Molino y con el IES para conocer las posibilidades de intervención.
- Entrevista con la educadora infantil responsable del proyecto de medio ambiente de la EI El Molino para conocer el contexto de intervención.
- Ubicación del huerto en el patio de nuestro Instituto y preparación del terreno (ahuecar, limpiar y abonar la tierra).
- Asesoramiento, elección y compra de materiales (plantas y herramientas).

- Decoración del espacio (valla, espantapájaros, etc.)
- Presentación del proyecto a los grupos de 2-3 años de la EI El Molino a través de la visita de un personaje fantástico (en nuestro caso el espantapájaros llorón y la vaca Paca que pedían ayuda a niños y niñas).
- Preparación de semilleros, talleres, disfraces...
- Celebración del Día de la Infancia con la visita de nuestros «maestros/maestras hortelanos» (grupos de 2-3 años de la escuela). Realización de talleres de hortalizas, de plantas aromáticas y plantación conjunta.
- Cuidado y mantenimiento posterior del huerto.

Cuando el proyecto estuvo más o menos concretado, pasamos a preparar el espacio en el Instituto. Diseño del huerto, asesoría, búsqueda de semillas y herramientas...

Todo marchaba de maravilla, los semilleros crecían, los documentos se completaban, los grupos de trabajo se organizaban, se preparaba la presentación en la Escuela Infantil... y el gran día se acercaba. Pero como en todo gran evento, surgieron inconvenientes: el jardinero no preparaba la tierra y apenas nos quedaba tiempo. El invierno se nos echaba encima. Fueron momentos difíciles, pero nuestras ganas de sacar el proyecto adelante eran mayores que la desilusión. Sin apenas darnos cuenta, allí estábamos, con un rastrillo y una azada en la mano. Sin parar ni un momento, con escasos conocimientos, pero mucha energía, convertidas ya en auténticas hortelanas con callos en las manos, preparamos el terreno para plantar nuestro pequeño huerto.

Cuando el proyecto y el terreno estuvieron listos, pasamos a preparar los disfraces y el decorado. En cuanto a la vestimenta... ¿qué decir?, éramos auténticas granjeras y granjeros; faldas largas, camisas de cuadros, delantales, pantalones con tirantes... ¡y unos magníficos sombreros de papel! Para la decoración tuvimos que pedir ayuda a nuestras compañeras de primer curso, que nos aportaron un bonito espantapájaros, consiguieron y pintaron las vallas del huerto y prepararon un espléndido cartel de bienvenida. ¡Todavía se lo agradecemos mucho!

El gran momento se acercaba y todo marchaba como esperábamos, pero tan solo a dos días del gran evento, sucedió algo contra lo que no podíamos luchar: ¡Comenzó a llover! Y el invierno seguía acechándonos. Nuestro esfuerzo y nuestras ilusiones volvieron a perder fuerza. Con el ánimo que nos quedaba, llamamos a la escuela y aplazamos la salida para otro día.

Finalmente, el día llegó. El Sol relucía, las cestas de hortalizas esperaban junto a la huerta, los sombreros que habíamos hecho para los pequeños hortelanos se encontraban en la carretilla, las colchonetas en el suelo, los semilleros preparados para que los niños y niñas nos enseñasen a plantar y había una gran ilusión dentro de cada una de nosotras, a la vez que nervios, esperando que todo saliese según lo previsto.

El grupo encargado de ir a buscar a los niños y niñas a la escuela, emprendió su camino. Al volver al instituto, ya en compañía, unas granjeras y granjeros recibieron al gran número de niños y niñas, para acompañarlos hasta el huerto, mientras cantaban la canción del espantapájaros.

Yo soy el espantapájaros  
Que no asusta a los pájaros  
Y siempre en la primavera  
A mí me traen sus polluelos...  
Que no, que que sí  
Que sí, que que no  
Que dentro del huerto  
Yo soy el mejor.



Y ya junto al huerto dividimos el gran grupo infantil en tres más pequeños, cada uno dedicado a una tarea:

Uno charlaba y cantaba con la vaca Paca, a la que había conocido en la visita previa a la escuela.

Otro tocaba y olía las plantas y hortalizas que luego se plantarían.

Un tercer grupo plantaba las pequeñas plantas en los caballones del huerto con ayuda de una cuchara y las regaba para ayudarlas en sus primeros momentos.

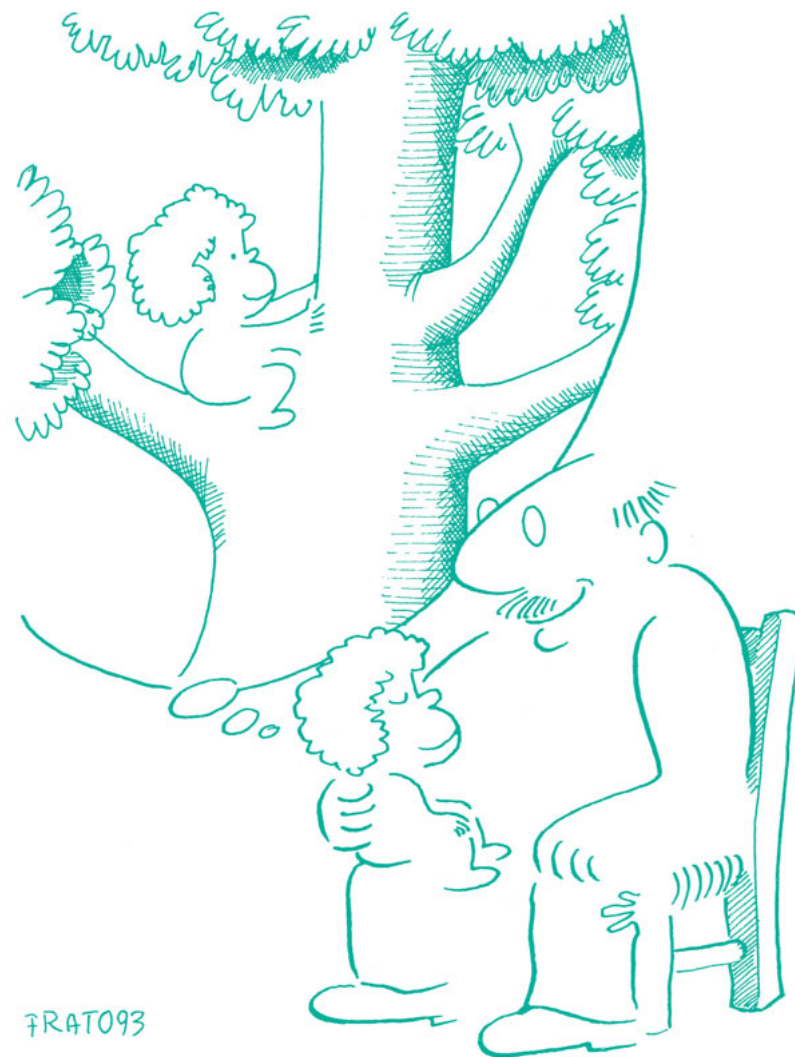
Las actividades eran rotatorias, por lo que al final todos los grupos realizaron todas las actividades.

Ya era hora de ir a comer y emprendimos, de nuevo cantando, el camino de vuelta a la escuela infantil. Al llegar regalamos unos pequeños espantapájaros a cada pequeño y a cada educadora, que nosotras mismas habíamos realizado. Niños y educadoras quedaron encantados, pero nosotras no lo estábamos menos. Estábamos felices, convencidas de que todo el esfuerzo había merecido la pena.

Pero ese no era el final. La huerta Rigoberta había comenzado a vivir. Y había que proteger sus pequeñas plantas como protegemos a los pequeños de la escuela. Esa era una de las muchas cosas que habíamos aprendido. Nos lo había enseñado aquella niña que daba de comer una cucharada de tierra a la pequeña planta de espinacas.

Pero esa es ya otra historia. ■

\* En representación del grupo de 2º del CFEI IES Sefarad 2007-2008.



O AVÓ... UNHA SEGURIDADE

Francesco Tonucci: FRATO grafías. 35 ANOS DE HUMOR DENTRO DA EDUCACIÓN,  
Vicerreitorado de Extensión Universitaria e Estudantes da Universidade de Vigo, 2004, página 43.

En la Escuela Infantil «Pajarico» de Águilas, Murcia, los niños y niñas de 0-3 años nos sorprenden día a día con sus hallazgos y aventuras.

Un día compartimos el cuento de «La Rana Margarita», que trata de una ranita que se llama Margarita y vive muy feliz en una charca; pero cierto día fue sorprendida por un gato que pegó un gran gruñido y la asustó.

Contábamos con el apoyo de un CD que nos narraba el cuento, acompañando con onomatopeyas y música. Los pequeños permanecían sentados en la alfombra mientras las dos educadoras escenificaban el cuento con imágenes y gestos.

Cuál fue nuestra sorpresa, pues, nada más empezar el cuento, el CD se atascó y se oyó un gran ruido.

Los pequeños mostraban gestos de asombro, risas... y algunos se asustaron y corrieron junto a las educadoras.

El disco se había rayado; tras unos segundos se paró definitivamente y se hizo el silencio.

Nuestro cuento se paró para dar paso a otro nuevo, ante este imprevisto, se contó una nueva versión de la Rana Margarita.

La Rana Margarita estaba en su charca muy sola y tranquila; allí nunca se oían ruidos y todo permanecía siempre en silencio.

Cuando el gato acudió a la charca, con su enorme gruñido consiguió asustar a nuestra amiga. Ésta pensó entonces que sería divertido buscar y disfrutar de los distintos sonidos de su entorno.

Como la Rana Margarita no puede encontrarlos solita, la vamos a ayudar y a disfrutar con ella y así no se asustará nunca más con ruidos fuertes e imprevistos, y nosotros tampoco.

Hicimos distintos sonidos con las partes de nuestro cuerpo: palmas,

golpes en la mesa, en el suelo con los pies, boca... Después volvimos a hacerlos, pero diferenciando sonidos fuertes y sonidos flojos.

Los niños y niñas se lo pasaron muy bien y sus caras de alegría nos animaron a seguir trabajando el tema durante unos días más.

En una segunda sesión, presentaremos la caja de la música, que está compuesta de multitud de instrumentos musicales (tambor, pito, trompeta, panderetas...) y dejamos a los pequeños libertad

para manipularlos y observar qué conocen de ellos o si saben cómo se utilizan para que suenen. Es sorprendente verlos utilizar el tambor y el pito. Una vez habían descubierto los distintos instrumentos les enseñamos a tocarlos todos y cuáles son sus nombres.

En una tercera sesión les presentamos a la Rana Margarita que hemos confeccionado con una botella y goma eva, y recordamos su historia, y, junto a ella, a su amiga la Ranita Antoñita, también

confeccionada con una botella y goma eva.

A la Ranita Margarita le gustan mucho los sonidos flojos, ya que ella vivía tranquila en su charca, pero a su amiga, la Ranita Antoñita, le gustaban los ruidos fuertes, porque ésta vivía en una granja de ranas y siempre había mucho jaleo.

Les enseñamos a los pequeños las dos ranas y al abrirlas... ¡sorpresa!, dentro de cada una de ellas hay muchas ranitas pequeñas, unas que hacen sonidos fuertes (las que están



dentro de Antoñita) y otras que hacen sonidos flojos (las que están dentro de Margarita).

Las ranitas son dos tapaderas pequeñas, con garbanzos, piedras, sopas..., en su interior, en cantidades diferentes, según queramos que hagan ruido fuerte o flojo. Finalmente irán decoradas con caras de ranitas.

Los pequeños juegan y manipulan las ranitas sonoras, luego vamos diciendo cuál es fuerte o flojo y finalmente damos a cada Rana la ranita sonora que le guste:

- Sonido flojo, para Margarita
- Sonido fuerte, para Antoñita

De esta manera vamos viendo cómo los niños y las niñas van discriminando el sonido fuerte y el sonido flojo. ■

*Rosario María Urdiales,  
María del Mar González*

# Espacio para el silencio

## relaciones sensibles

*«It is the time you have wasted for your rose that makes your rose so important.»*  
*The Little Prince,*  
 Antoine de Saint Exupéry

Existe una corriente que fluye a través de todo y todo encaja. Estamos conectados unos con otros. El pequeño lo está con la vida y con el mundo que le rodea. ¿Somos conscientes de ello? Cuando un maestro comprende ese modo de sentir, comprende mejor al pequeño. Las fórmulas que ofrecen estos resultados se encuentran en aspectos cotidianos, sutiles, del día a día. Una mirada, una sonrisa, o el modo en que el pequeño anda, nos pueden dar una información valiosa de su estado de ánimo. A veces, se entorpece esa conexión:

**En un intento de «reunir todos los besos» recibidos a diario en la escuela, aquellos que de forma gratuita y fortuita los niños y las niñas regalan a sus maestros, surgió un proyecto sorprendente con el que nos acercamos al tacto, la mirada, las emociones de los pequeños y sus pensamientos. A través del arte como pretexto para encontrar un espacio íntimo lleno de secretos y magia, pero sobre todo para reconocer un espacio compartido. Mediante una muestra de las bocas de los niños y niñas en escayola, con toda su simpleza y su textura dejaron huella momentos imborrables entre el maestro y el pequeño revelando nuevos registros de un mundo intelectual y afectivo entre ambos.**

**Janet Val**

cuando estamos tan preocupados por lograr objetivos y contenidos en las programaciones y no nos damos cuenta de que sólo pensamos en eso y no en el pequeño. Las prisas, los horarios fragmentados, etc., hacen que las experiencias vitales del pequeño pasen desapercibidas. No ocurre siempre, afortunada-

mente. Una conexión se enciende y se apaga dependiendo de las necesidades cotidianas.

Un maestro sensible vuelve a conectar con los sentimientos comprendiendo que el pequeño experimenta el mundo a través de los sentidos, de su medio físico. Un abrazo oportuno, una caricia o una sonrisa, da información al pequeño de que a pesar de lo duro que puede ser adquirir

y procesar los aprendizajes sugeridos (unir sílabas, reconocer las letras y sus sonidos, coger el lápiz cómodamente...), él es un ser querido e importante en la escuela.

El pequeño percibe el mundo a través de vibraciones que pueden ser transmitidas por una mirada, un gesto amable o no tanto, el tono de voz, etc. Éstas, las traduce a través de sus ojos, de sus oídos, incluso con su nariz o su lengua o con el tacto. Traduce olores, sabores y texturas que le ayudan a comprender la información y el mundo que le rodea. Pero ¿qué pasa con aquella interpretación más compleja que parte de las emociones? ¿Cómo se percibe? ¿Cómo se interpretan los sentimientos? ¿Cómo se utiliza este insólito mundo de sensaciones y conocimientos para orquestar una experiencia futura? Los maestros y los pequeños interactuamos constantemente para comprender el mundo desde perspectivas muy amplias y justo a través de experiencias físicas. Es posible que el pequeño forme un concepto de quién es y en quién se está convirtiendo a través de sus experiencias.



### El proyecto

Al mezclar agua con alginato se obtuvo una pasta blanda y flexible que se colocó sobre la boca de los pequeños. Con unas vendas de escayola se le daba consistencia. A los pocos minutos ya estaba lo suficientemente seca para retirárselo de la cara y proceder al siguiente paso. Este material, cuyo ingrediente principal son las algas marinas, no es tóxico y tampoco mancha. Se puede encontrar en varios colores y olores, lo que le convierte en algo muy atractivo para los pequeños, ya que cambia de color «mágicamente» al añadir agua. A nosotros, nos asesoró un padre dentista que nos aconsejó su uso y las herramientas que deberíamos utilizar. Después, los pequeños batieron la escayola líquida y la colocaron en el molde de la boca de alginato que se había extraído.

Los pequeños trabajaron de dos en dos y el proyecto se prolongó desde enero hasta junio. Los maestros nos organizamos para dedicarnos a esta actividad a lo largo de esos meses. Las muestras de escayola que se iban secando fueron la

estela de aquel encuentro. Los pequeños intentaban reconocerse y reconocer a otros. Así la colección aumentó hasta obtener ciento cincuenta muestras de distintas bocas de niños y niñas. Algunos de ellos fueron capaces de imprimir sus sonrisas u otros gestos más osados, aunque la gran mayoría es una copia idéntica de bocas relajadas y confiadas.

Como el taller duró tanto tiempo, inevitablemente se vio afectado por todo lo que iba aconteciendo en la escuela durante esos meses. Las conexiones con la clase fueron: La relación de los pequeños con las narraciones, las letras, las canciones, los juegos, las palabras y el silencio, entre otros procesos de aprendizaje. Todo se manifestaba cuando se les preguntaba por esas vivencias. Se creó así una identidad propia entre lo aprendido y la personalidad de cada pequeño; una identidad que descubrimos dentro del proyecto. Interconexiones: la maravillosa incorporación que cada uno hizo de los aprendizajes de las letras, de la escritura, del inglés, etc.

El Proyecto de arte *Interconexiones* de la escuela infantil Mirabal se llevó a cabo junto a Enterarte, un grupo de trabajo constituido por maestros de todos los niveles y profesionales interesados en la investigación artística en la clase. Tuvimos la oportunidad de llevar las muestras de las bocas de los pequeños y las frases dichas por ellos, participando en la exposición que se realizó en el Centro de Arte Tomás y Valiente de Fuenlabrada.

Detrás de cada frase hubo una emoción, una información extraída a través del tacto, de los abrazos, o de los besos en la frente.

Mientras sacábamos dichas muestras les preguntábamos a los pequeños qué hacen o en qué piensan cuando están en silencio, hicimos preguntas como:

*¿Te gusta el silencio? ¿Qué piensas cuando estás en silencio? ¿Cuándo estás en silencio?*

- Yo tengo pensamientos hermosos. (Marta)
- Yo escribo cartas de amor. (Enya)



- Yo no pienso en nada. (Víctor y Adrián)
- Yo veo pelis cuando estoy callada.
- Yo juego con mis dedos. (Jorge)
- *I want to be a tennis player.* (Yo pienso en que voy a ser tenista. Pablo)
- Cuando estoy triste estoy callado. (Juan David)
- Yo leo, a veces dibujo. (Jorge)
- Yo no hago nada.
- Yo escucho. (Rodrigo)
- Es un poco aburrido. (Irene)
- No me gusta, me cansa. (Daniel)
- Yo juego con los dedos cuanto estoy en silencio. Y hablo con los animales. (Irene)
- Yo sólo estoy callada cuando duermo, como tú, ¿no? (Carmen)

- inglés y el español. Estoy callado cuando estoy en la cocina o en casa, cuando trabajo. (Alberto)
- Yo prefiero hablar. (Felipe)
- Me gusta el silencio, porque es bonito. –Y ¿por qué es bonito? –Porque puedes sentir cosas. (Adrián)
- A mí me gusta el rosa. No es cosa sólo de chicas. (Jorge)
- Yo ya me duermo sola, estoy en mi cuarto hasta que me duermo. Y no pasa nada. Es mi rato de silencio. (Irene)
- A mí no me gusta el silencio, me asustan los dragones. (Blanca)
- Pero si son tus amigos, sólo tienes que hablar con ellos. (Esther)

- Estoy en silencio cuando trabajo. (Gabriela)
- Me gusta el silencio pero en casa no me dejan mis hermanos. –Y ¿les dices algo? –Sí, pero no entienden inglés porque son pequeños. (Ana)
- Me gusta el silencio, estoy muy a gusto en él. (Paula)
- ¡Sabe a chicle! (Daniel)
- *I like English and Spanish. I am quiet when I am in kitchen or at home, when I am working.* (Me gusta el silencio cuando estoy en la cocina o en casa, cuando trabajo. (Gabriela)
- (Después de sacar su molde) He sentido como un dragón me daba un beso en la frente. –¿Qué notaste? ¿Cómo una caricia? –No, como un vídeo, me dejaba la foto en la cabeza de su beso. (Esther)
- Me gusta estar en silencio porque estoy como relajada y tranquila. (Irene)
- Y ¿qué es estar relajada? –No sé, pero se está muy bien.
- Cuando estoy en silencio oigo a mi papá roncar. (Raquel)
- No me gusta el silencio mucho, bueno un poco, sólo cuando hago caca. (Jorge)
- No me gusta el ruido, a veces me duele la cabeza. (Carlos)
- Yo estoy en silencio cuando mi mamá habla por teléfono y cuando leo en español o en inglés. (Fernando)
- Sí, mucho. (Antonio)
- Y ¿por qué? –Porque me gusta oír el viento y los pájaros.
- A mí también me gusta, porque estoy en paz y tranquila. (Alicia)
- ¿Qué es eso de estar en paz? –Cuando puedo sentir la alegría de otros.
- Yo estoy en silencio porque si no me castigan. (Jorge)
- A mí el silencio no me gusta mucho. Siempre en misa la gente cuando está en silencio se tiran pedos. (María)
- A mí sí me gusta el silencio. Me concentro cuando trabajo. Y además te puedes conocer. (Luis)
- Yo una vez pude escuchar lo que decían mis padres. (Almudena)



- Me gusta el silencio porque puedo oír el agua, me enseña a pensar. (Valentino)
- A mí no me gusta el silencio, me gusta mucho hablar. (Lucía)
- A mí sí me gusta el silencio, sobre todo cuando juego al *football*. (Nacho)
- Pues yo tengo novio. Mi novio es Marco sabe mucho de *football*. (Raquel)
- Yo me levanto muy temprano en mi pueblo para oír a una perdiz que se posa en mi ventana. Tengo que estar muy callada para que no se vaya. De lo que más me gusta hablar es de *football*, aunque en mi casa me dicen que todos ganamos cuando estamos calladitos. (Lucía)
- Me gusta el silencio para estar cerca de los sentimientos. (Merche)
- A mí, el silencio me gusta y punto. Y no sé por qué. (Marco)

*Y ¿te gustan las letras? ¿Te gustan los libros? ¿Qué cuento te gusta?*

- *I like the «M».* (A mí la «M». Martina)
- *I like the «S» is fun because is from snake.* (A mí la «S» porque es la más divertida, es de Snake. Jaime)
- Sí, sobre todo la R. (Rodrigo)
- *I like the story of the three little pigs.* (A mí me gusta el cuento de los tres cerditos. Mercedes)
- *I like Spiderman.* (A mí me gusta Spiderman. Diego)
- *My favourite story is Cinderella.* (Mi favorita es la Cenicienta. Raquel)
- *My favourite story is little red riding hood.* (Mi cuento favorito es Caperucita roja. Lucía)

- Las letras no me gustan tanto como la Nintendo. Por eso el cole no me gusta. (Lucas)
- Las letras no me gustan mucho, prefiero las pelis. (Laura)

*Y mientras le poníamos las barbas blancas para extraer la muestra fue más divertido aún.*

- Ay, si se parece a mi padre cuando sale de la ducha afeitándose. (Marta)
- Pensaba que pronto será mi cumpleaños y me gustaría saber qué me traerán mis primos. (Martina)
- He podido estar callada un rato largo. (Laura)

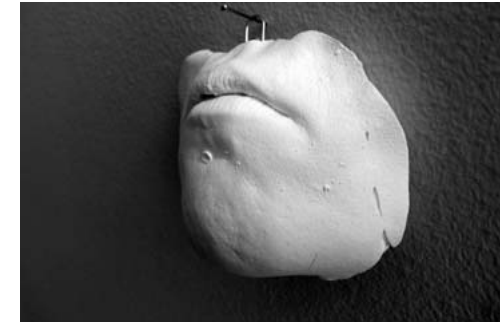
*Y ¿a ti qué te hace feliz?*

- Cuando mi mamá me dice que vamos a ir a Coruña, a visitar a los abuelos. (María)
- Cuando puedo mancharme. Y hacer experimentos. (Rodrigo)
- Cuando hablo con mi mejor amigo.
- Yo cuando quiero estar contento solo río. (Daniel)

Detrás de estas frases y junto con el proyecto hubo una sintonía entre el maestro y el pequeño.

Íbamos tomando una muestra de la boca de cada uno de los pequeños y mientras a unos les tocaba sentir el alginato, otros nos iban contando sus pensamientos sobre el silencio.

La maestra sentía si el pequeño estaba tenso, si la actitud le incomodaba o le era placentera, si estar callado sin intervenir en las conversaciones le resultaba inquietante o no.



La colocación del material con cariño y cuidado, la expresión de la mirada pero sobre todo a través del tacto nos desvela la realidad del pequeño que tienes enfrente y *se establece una conexión*, cuando uno de los dos está mal, nervioso, agitado... esta conexión se entorpece. Muchas muestras de alginato y escayola se tuvieron que repetir pero de alguna manera esto las convirtió en una preciosa experiencia para los niños y para los maestros. Aprendimos que un gesto, un abrazo, y, ¿por qué no?, un beso, es un acto bondadoso, compasivo, se carga de ternura, y puede ser curativo además de afectuoso.



Aprendimos que tocar es otro lenguaje, el del amor. El contacto humano era inevitable en este proyecto que, de forma amorosa y honesta, dimos a los niños, mientras realizábamos las muestras. No podemos ignorar que la piel es voz de acontecimientos emocionales del pequeño. El adulto influye en sus manifestaciones emocionales externas y ellos lo guardan en su interior, donde posiblemente permanezca toda su vida. Ésa es la *otra huella* que deja el maestro cada día cuando se relaciona con los pequeños. En nuestras relaciones interpersonales les demostramos amor tocándoles de manera tierna, afectuosa y cálida. ¿Es posible que el pequeño entienda lo que ocurre fuera de su cuerpo a través de la piel? ¿Es posible que el pequeño adquiera seguridad y autoestima en el momento que se sienta aceptado o querido?

El tacto es una parte esencial en el desarrollo del pequeño. Está asociado a él desde el momento en que nace, incluso antes. Cuando le das un abrazo a un pequeño se habla directamente con y desde el corazón.

reflexión para «digerir» toda la información que se ofrece en una escuela con horarios cada vez más fragmentados. Nos preguntamos también si el silencio nos guía a la realización de la identidad propia. De alguna manera, esos tiempos nos llevan a descubrir a la persona que se encuentra detrás de todos sus actos, a la persona que está detrás de todas las manifestaciones que atribuimos al exterior. Descubrimos que, al ofrecer momentos de silencio, los sucesos más pequeños de la vida de los niños y niñas son los más importantes, los más elementales. Desde entonces consideramos que establecer un espacio sensible en las clases podría no ser una idea descabellada, permitir así que el silencio no fuese algo negativo, sino necesario. Permitir tiempos para la escucha entre todos los acontecimientos cotidianos de la escuela, tiempos para abstraerse, para los abrazos, el ensimismamiento o la ensoñación.

Hay un cuento sufí que dice que un ángel se aparece a los bebés en el vientre materno justo

Hemos reflexionado sobre lo importante que es ofrecer un espacio para el silencio en la clase y en la escuela, además de establecer tiempos adecuados para «sentir al pequeño». Nos preguntamos si cuando éste grita es porque busca que le escuchen o si lo que necesita son momentos de

antes de nacer. El ángel, al posar su dedo sobre el labio superior, les deja una marca a los bebés para que no olviden toda la sabiduría aprendida en el universo intrauterino. Después de leer frases sobre el silencio entendido por los pequeños, es posible que algunos de ellos se relacionen con el mundo que les rodea con mucha sabiduría, para averiguarlo habrá que escucharles y quizás, la escuela debe proyectar un espacio para ello. Ignorarlo podría ser ignorar otros mundos, otros significados y sobre todo a ellos mismos. ■

Integrantes de este proyecto: Katia Toledano, Sandra Puche Gil, Joseph G. Jackson, Marta García Santamaría, Raquel Guijarro, Olivia S. Luxford, Paloma Nicolás, Ana M<sup>a</sup> Godoy, Janet Val Triboullier y Patricia Quetglass (nuestra maestra del alginato).

Un agradecimiento a todas las personas que participaron con sus reflexiones en la construcción de este texto y con sus fotos con un cariñoso abrazo desde el corazón *para que juntos sigamos compartiendo arte, niños y niñas, escuela.*

### Referencias

Omar Ali Shah: *Amor, humor, enseñanza*. Editorial Sufí, Colección Generalife 2008.

### Ficha técnica

Alginato (de venta en tiendas especializadas, material odontológico). Escayola y vendas de escayola. Realizado con 150 niños de cinco años.

### Agradecimiento

Desde la escuela agradecemos el apoyo de Javier Abad.

# Diseñar

## con y para los pequeños

**Durante el curso 1999-2000, con los niños y niñas de cuatro años, rediseñamos el patio de la escuela. Desarrollamos un extenso proyecto para analizar el espacio, para saber qué les gustaba y qué faltaba, para pensar nuevas propuestas. Reflexionamos y consensuamos opiniones, mantuvimos intercambios con las familias y finalmente llevamos adelante las decisiones (ver *Infancia 94*, noviembre-diciembre 2005). Hoy, aquel espacio sigue evolucionando y mejorando.**

Hace unos años rediseñamos el patio de la escuela con los niños y niñas de cuatro años. Desde entonces ha pasado mucho tiempo y han cambiado muchas cosas. Aquellos pequeños ya no están

en la escuela, ya van al instituto. El patio ha seguido mejorando, siempre teniendo en cuenta tanto aquellas propuestas iniciales que hicieron los niños y niñas como las reflexiones que extrajimos los adultos.

Cuando llevamos a cabo el proyecto no teníamos bastante dinero para efectuar todo aquello que habríamos querido, pero poco a poco, a lo largo de los años, el patio ha seguido transformándose. Ahora todo el mundo que viene a la escuela se enamora de este espacio y los nuevos niños y niñas de 3-6 juegan felices allí.

**Silvia y Xavier Majoral**

Hemos conseguido sacar el cemento y convertir todo el pavimento en arena, añadir árboles para conseguir nuevas sombras en verano, fabricar algunos juegos con troncos, replantar,

incluir un juego de agua...

Las estructuras de juego que añadimos —unos pequeños muros formando un pequeño laberinto, un túnel, una estructura para escalar y un plano inclinado— continúan existiendo. La cabaña se rompió y nos ronda la idea de hacer una vegetal...

Al hacer las obras de cambio de pavimento, tuvieron que levantarlo todo por los aires. Me hizo gracia ver que los niños y niñas que habían hecho el proyecto, que ya estaban en quinto o sexto, se quejaron de los destrozos de

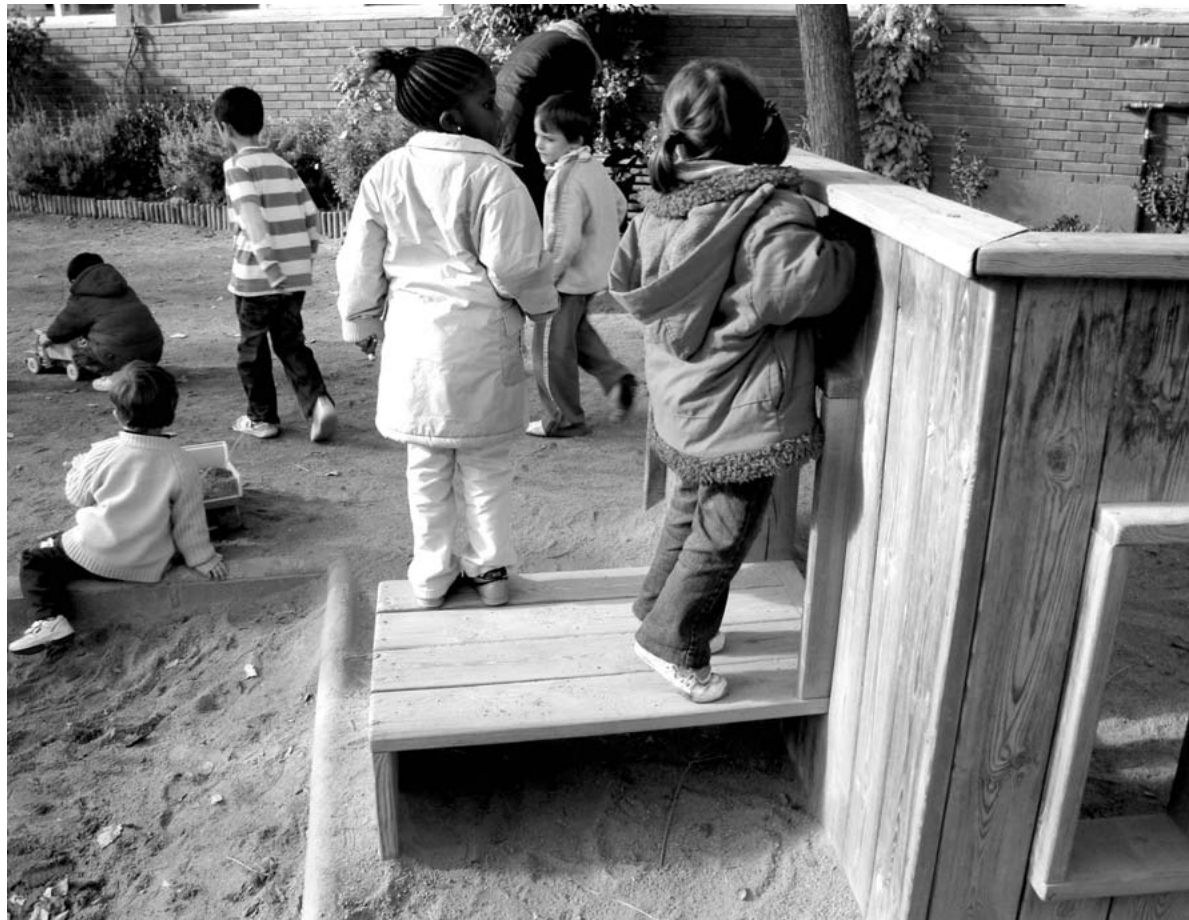


su antiguo patio y tuvimos que asegurarles que todo se volvería a colocar.

Todos los elementos de juego se tuvieron que quitar y volver a instalar. En aquel momento los muros que habíamos construido siguiendo la propuesta de Marcel (que había pedido sitios para esconderse, como por ejemplo paredes con agujeros o árboles con troncos gruesos) de ladrillos pintados por los mismos pequeños, tuvieron que ir al suelo. Al hacer aquel primer proyecto, mi hermano, diseñador industrial e interiorista, me ayudó a plasmar y concretar las propuestas de los niños y niñas. Esta vez volvió a ser él quien dijo que quizá era la oportunidad de repensar y mejorar los muros.

### Las reflexiones del diseñador

«Nos replanteamos las funciones, las formas, el material empleado... en el mismo espacio, que es de reducidas dimensiones, muy irregular pero



en cambio demasiado plano, con unos recorridos de entrada y salida principal de la escuela que la ocupan parcialmente y que se tienen que dejar libres, delimitado por una fachada y por elementos vegetales que lo separan de la calle. De todas maneras, los resultados habían sido bastante positivos, y por eso optamos para cambiar poca cosa. El principal cambio fue escoger la madera como nuevo material, porque pensamos que se integraba mucho mejor dentro del conjunto (tanto estética como conceptualmente), pero que implicaba nuevas formas de construir, puesto que cada material «se expresa» constructivamente de una manera que le es propia.

»Así, con la misma idea de crear unos elementos mínimos, más o menos abstractos, unos *muebles* sin escalera y sin una función demasiado determinada ni cerrada, que permitieran juegos, recorridos, vistas, escondrijos, que pudieran utilizarse de muchas maneras, partimos de construir unos planos integrados en tres conjuntos.



»Ora eran verticales, de forma que creaban un delante/detrás, un límite, unas nuevas sombras. Ora un ángulo que protegía, escondía o delimitaba. Ora unos rectángulos vacíos parecidos a ventanas que enmarcaban una vista, que comunicaban un lado y el otro. Ora un plano vertical que se transformaba en horizontal, como un rellano que crea nuevas vistas, que divide un encima y un debajo, que hace de mesa, de tejado, que une de alguna manera el arenal con el área que lo circunda. Ora este plano se convertía en muro, y después volvía en horizontal como un techo...

»Lógicamente, como pasa a menudo, nunca es posible conseguir hacer realidad todo lo que

uno propone. En este caso, por condicionantes económicos ciertamente restrictivos. También eché de menos la comunicación directa con el carpintero, para poner en común las ideas y los dibujos, para enriquecer el resultado mediante las aportaciones mutuas; pero hay sistemas organizativos o de funcionamiento —como en este caso— que no lo permitieron. De todas maneras, tengo que decir que el resultado fue satisfactorio.

»El resultado de ver cómo los niños y niñas se apropian del espacio, cómo crean nuevos juegos, nuevas formas, nuevas estrategias de relación con los elementos, que a mí nunca se me hubieran ocurrido; su destreza para apoderarse de los lugares sin prejuicios... es algo tan y tan maravilloso, que compensa todos los dolores de cabeza que sufrimos para poder concluir la reforma.»

Seguían siendo tres estructuras. La que estaba más cerca del arenal cambió añadiendo una pieza horizontal que se convertía en una especie de mesa para jugar con la arena (elemento también largamente reclamado por los pequeños). En su juego posterior la mesa hacía también de túnel para los coches, de plataforma para subirse; como siempre, los pequeños eran capaces de multiplicar las funciones iniciales.

Otra tiene una abertura que recuerda una puerta abierta por donde pasar y reencontrar los compañeros o para esconderse detrás.

La tercera estructura tiene una ventanilla que evoca un mirador de pájaros o un mostrador de tienda, y una abertura vertical que sugiere miradas desde un escondrijo.





Estos sencillos elementos sugieren a los pequeños multiplicidad de juegos. A veces acaban de cerrarlos con las cajas de fruta para construir sus refugios; otras veces, juegan a vender pasteles, a encontrarse o a esconderse con hermanos y compañeros. Funcionan como espacios de juego ideales en cuanto a sus posibilidades infinitas y abiertas.

En ocasiones hay gente que viene a la escuela y fotografía las estructuras. La última vez incluso tomaban medidas para construirlas iguales en otra escuela. Por un lado, el hecho de que las quieran copiar confirma que son un

buen diseño; pero, por otra, pienso que tienen su historia y su razón de ser en este jardín.

Estos elementos fueron propuestos por un niño y diseñados por un especialista adecuándolos a una ubicación concreta, a un espacio de unas determinadas dimensiones, a unos materiales, a unas condiciones económicas... En un patio con muchos árboles o con desniveles no tienen mucho sentido; en un patio muy grande, se podrían hacer muchos para crear un laberinto que también sería bonito con vallas vegetales; en otro, quizá se necesitaría más bien una estructura para jugar con la arena...

Cada patio es diferente y, a pesar de que las necesidades de juego de los niños y niñas se parezcan, las soluciones pueden ser muy diversas.

Nuestra idea precisamente era diseñar un patio *con y para* los pequeños, para que ellos mismos expusieran sus necesidades; un patio con elementos multifuncionales que huyeran de los estereotipos y que favorecieran la diversidad de usos; un patio con soluciones para aquel espacio concreto y para aquellos niños y niñas en particular.

Y, evidentemente, permitir que los pequeños expresaran sus propias ideas para sus propios espacios. ■

# Las nuevas pantallas

## La multiplicidad de las pantallas

Con lo que se encuentran los más pequeños es con unos nuevos medios de conocimiento —están navegando por una red de redes, son mucho más hábiles de lo que nos podemos llegar a imaginar— frente a los que están en situación de gran excitación, de reto intelectual, de hipotética adicción al consumo. Y esto es lo que hay que analizar y conocer, ya que necesitamos un consumo sostenible, racional, con sentido. Cuando los más pequeños abren un libro no saben qué habrá dentro, de qué hablará, pero conocen sus límites, como mínimo físicos, materiales. Al ponernos delante de las pantallas, al entrar en una web, por ejemplo, no sabemos con qué nos vamos a encontrar.

**La fascinación por el mundo de las nuevas tecnologías (TIC), las nuevas pantallas, especialmente por parte de la infancia, es un hecho que se puede ver y vivir cada día con más fuerza. Este fenómeno condiciona nuestra concepción del mundo, la visión y la percepción de la realidad. Por ello resulta necesario que toda la sociedad reflexione acerca de la necesidad de su «alfabetización mediática», el análisis crítico, el uso creativo, la producción y distribución de productos audiovisuales que sirvan para construir una nueva ciudadanía comunicativa. Los medios de comunicación necesitan, pues, unos contenidos éticos, principalmente para la infancia.**

Valentí Gómez

Y ante esta situación de incertidumbre, de nuevos descubrimientos, hay que tener muy claros los diferentes niveles que pueden adquirir palabras como «realidad», «ficción», «verdadero», «falso», «juego». Imaginemos todo lo que un niño o una niña pueden encontrar allí y cómo pueden

vivir estos descubrimientos.

Hay un hermoso texto de Sigmund Freud, *El poeta y la fantasía*, que convendría leer, donde nos descubre de qué manera podemos distinguir entre lo que consideramos real, inmediato, objetivo, y todo lo que pertenece al mundo de las ensoñaciones, de la fantasía, de la imaginación, de la creación del poeta (un adulto disfrazado de «niño o niña» que no se avergüenza de expresar sus pensamientos/sentimientos).

Son todos estos conceptos distintos los que deben ser matizados, de manera científica por lo que respecta a su definición, al hablar de algo tan complejo como el «imaginario audiovisual» que, como bien dicen los neurocientíficos, se está creando a partir de ver —a veces tragarse— todos los contenidos de las nuevas pantallas (vídeo, tele, móvil, webs...).

La novedad de esta revolución cibernética permite a los usuarios la posibilidad de poder estar ante diversas pantallas o en muchas webs al mismo tiempo.

Esta capacidad, que fascina a los pequeños y a los jóvenes y exaspera a los adultos, les proporciona una especie de sentido de poder «omnisciente» (como el que ejerce el narrador literario en muchos libros de aventuras) que después, al aterrizar en el mundo real, puede crearles grandes confusiones. La razón fundamental es que en esta nueva situación la implicación de los usuarios no es sólo la del cerebro racional, sino fundamentalmente la de cerebro emocional. Por eso hablábamos antes de adicción a las pantallas.



PREMIO UNICEF 2007  
«Stark! Khombisile.  
Dance and flight of Joy»

Los niños y las niñas participan sensorialmente, emocionalmente, en estas nuevas aventuras que son las pantallas, por eso la epistemología o forma de construir el conocimiento y la aprehensión del mundo de los mencionados usuarios debe ser estudiada a la luz de nuevas disciplinas (la neurociencia) mucho más complejas. No basta con pensar que ellos saben más que nosotros, los adultos.

### La alfabetización mediática

Los países más avanzados dan gran importancia a la «literacidad mediática», o «alfabetización en comunicación» o «pedagogía de la comunicación» en su sentido más crítico, analítico y científico.

Es necesario que todo el mundo aprenda a «leer las imágenes», a comprenderlas, a estudiarlas, a criticarlas, a descifrarlas, ya que quien mira (o navega) también está «reescribiendo» con su interpretación (o desconocimiento) la reconstrucción del mundo a través de las imágenes. Después de tantos siglos de lectura –cerebro

racional súperadecuado– llegamos ahora a un bombardeo de las imágenes, de las pantallas, delante de las cuales nuestro cerebro emocional no está del todo preparado. Esto es lo que nos dicen los grandes estudiosos, y en consecuencia sugieren que debe existir un equilibrio entre los dos momentos de la comprensión: el emocional y el racional. Pero esto tiene que hacerse a través de un trabajo de educación, de estudio transversal (en la escuela, en la familia, en los mismos medios de comunicación) que no es otro que el de aprender a conocer los medios y sus características como instrumentos epistemológicos.

Si antes me refería a Freud es porque el «pantallista»/navegador/lector/usuario es a la vez coautor, cosa de la que los jóvenes y los más pequeños son cada vez más conscientes y están más satisfechos. Y cada vez lo será más. Cada vez habrá más creadores, más *poietai*, más artistas en la red. De ahí la necesidad de la «literacidad o alfabetización mediática». Y de ahí la importancia del mundo de la pedagogía, de la educación, que incorpore estos nuevos conocimientos teórico-prácticos en todos los sectores de la sociedad.

PREMIO UNICEF  
FITB 2002  
*Los niños de los camiones*



Es un trabajo transversal y por ello hay que poder utilizar tanto la «lectura crítica» de los medios, como «la escritura creativa» mediante estos objetos multimedia, porque el conocimiento, la investigación y la aplicación de las «narrativas» de los medios y de las nuevas tecnologías (comunicar a través del correo electrónico, hablar por el móvil, contar con vídeos, etc.) sólo pueden hacerse con ellos, desde ellos y a través de ellos.

### Es necesario aprender cada día

Decía Paulo Freire en su libro *La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía*, 1987, que «la comprensión que se consigue a través de la lectura implica la relación que existe entre el texto y el contexto». Estamos ahora en un contexto que requiere, siempre según los estudiosos más acreditados, una «literacidad electrónica», de computación, de navegación por la red, habilidades «verbales» orales y escritas (también de comunicación no verbal) y, finalmente, visuales y auditivas al tener que utilizar archivos a veces complicados.



Estamos condenados, en el buen sentido, sin duda, a tener que «reciclarnos» toda nuestra vida, a ser siempre estudiantes, a aprender lo nuevo, lo desconocido, nuevas modalidades; a practicar un aprendizaje constante. Los más pequeños ya lo practican de manera empírica. Ahora necesitamos herramientas metodológicas para poder desarrollar estos nuevos conocimientos, y no sólo en la escuela, sino también en casa –guías o manuales de uso de las nuevas pantallas, libros sobre los contenidos más apropiados– y en la sociedad de la comunicación (los medios) y de la información.

Aquí, por fin, es donde se produce la ruptura intergeneracional, los jóvenes saben más que los mayores (tienen que enseñarles a manejar estos «aparatos») y hay un gran desconocimiento entre unos y otros. Paradójicamente se nos abre un viaje fascinante por mundos desconocidos donde es fundamental que los nuevos creadores hayan decidido ponerse al servicio de las necesidades de la comunidad (los valores aceptados por todos, que mencionaré más adelante) para crear una «ciudadanía comunicativa» libre, digna, competente, creativa y solidaria con todo el mundo.

### Los valores de la ciudadanía comunicativa

Nos introducimos ahora en el mundo de los valores, lo que quiere decir en el mundo de la ciudadanía, en el mundo que tenemos que definir entre todos. No debemos permitir que se nos considere –y de paso también a nuestros hijos– sólo como consumidores pasivos, acrílicos, adormecidos al servicio de los grandes productores de

contenidos audiovisuales. Ésa es una industria que sólo trabaja para ganar dinero, para el gran «mercado», para las audiencias, siempre máximas, grandes, espectaculares. No se preocupan, de manera explícita, por el desarrollo integral de las personas, de la infancia, de los jóvenes, de los que están en época de formación.

La tríada de los grandes valores relacionados con el concepto de «ciudadanía comunicativa» –la cual de alguna manera se dedica más o menos inconscientemente a la construcción del mundo mediante la narrativa audiovisual, bien que con matices y puntualizaciones– es la clásica que todos conocemos: la formación, la educación y, en el caso de los pequeños, el ocio, el entretenimiento, no obstante con algún pero.

La formación, de formar (in-formar) en casa, en la calle, cuando éste es el único lugar donde los más débiles (pensamos en las niñas y los niños) pasan buena parte de su vida, y en general en todos los ambientes donde se pueden compartir los «valores» aceptados por el conjunto de la sociedad, que son transmitidos por los medios de comunicación y las nuevas pantallas (de ahí su importancia y responsabilidad social) y que, de alguna manera, tal como decíamos antes, sirven para la creación del «imaginario audiovisual colectivo».

La educación, de educar en conocimiento, en ciencias, en letras, humanidades, en sueños, utopías... Estas nuevas tecnologías nos pueden ayudar a desarrollar un montón de disciplinas, no sólo en la escuela o en la universidad, sino también en los lugares más impensables, más imaginativos, en todas partes.

El entretenimiento, de entretener, el ocio, como decía MacLuhan, de manera responsable, como ocio sostenible, sin des-informar, sin des-educar, sino todo lo contrario. Y eso lo permiten las nuevas tecnologías si los contenidos de sus programas aceptan unos valores compartidos por todos que sean fundamentalmente «éticos». Los pequeños han de divertirse, pero con sensatez, imaginación, fantasía y sentido de la medida. Y aquí son necesarios los padres, la familia, la sociedad, los amigos y un largo etcétera.

Rememorando al gran pedagogo brasileño Paulo Freire, podemos decir que «la literacidad tiene mucho que ver con la formación de la ciudadanía... y por eso debemos hacerlo como un acto político, nunca como un acto neutro». Podemos concluir este párrafo diciendo que los contenidos de las narrativas que vemos, que ven nuestros niños y niñas, pero que también ellos producen, crean, intercambian, han de tener contenidos, han de ser unos programas «éticos», es decir que puedan formar/informar, educar y entretener. Cosa que no es imposible de conseguir. Es necesario que lo desee buena parte de la sociedad, como ya lo desea y lo hace la sociedad más comprometida, con la idea, por otra parte nada inalcanzable, de que «un mundo mejor es posible y necesario».

### Clausura: Experiencias compartidas

Desde hace once años el Observatorio Europeo de la Televisión Infantil (OETI) (organiza cada mes de noviembre, en Barcelona, un Festival Internacional de Televisión de Barcelona (FITB),

un Fórum Mundial de la Televisión Infantil (FMTI) y unas Jornadas del Observatorio (JOB), donde se reúnen estudiosos del mundo de la educación y de la comunicación. Diversas publicaciones (*FESTIVAL TV/PAIDEIA; El Llibre del FÒRUM; Els Treballs del Naos*) recogen el pensamiento, las reflexiones y los trabajos de estudiosos de todo el mundo que nos acompañan. Cada año se publican unas conclusiones. Querría presentar, de manera sucinta, a la vez como colofón e inicio de reflexión compartida con los lectores de esta revista sobre todo cuanto he escrito hasta ahora, algunas de las principales conclusiones de las sesiones de trabajo del FMTI y de las JOB del año 2007 (XI sesión de las actividades del OETI, noviembre de 2007, observator@oeti.org), que considero que pueden servir de estímulo a la discusión, y que llevaban por título: «El imaginario audiovisual, ¿qué valores?»

1. Hace falta trabajar por una sociedad educativa –que defienda unos valores éticos aceptados por todos– donde los diferentes agentes socializadores tengan y procuren un conocimiento y un aprendizaje de las distintas herramientas tecnológicas. En el caso de los niños y niñas es fundamental.
2. Los investigadores y expertos consideran fundamental analizar e investigar cuáles son los efectos que provoca una sociedad en cambio constante y con actividades sin descanso en el mundo de la infancia y la juventud, que, cada día más fragmentada e inquieta, tiene muchas ganas de relacionarse con sus semejantes de todo el mundo. Una nueva interactividad se acerca.

*MENCIÓN ESPECIAL*  
«May dreams never lie»



3. En una época de respuesta inmediata a los estímulos exteriores y de búsqueda de satisfacción instantánea es necesario generar espacios para acompañar y escuchar las expresiones de la infancia y la juventud. Reflexión y compromiso que debe conseguirse con la familia, la escuela, los medios de comunicación y la sociedad en general. Y también escuchando la propia voz de los pequeños y los jóvenes. Tenemos que saber qué piensan, qué quieren, cómo viven.
4. Todas las personas, a causa de la revolución cibernética, formamos parte de la ciudadanía comunicativa. Tenemos que elaborar nuevas metodologías educativas que nos permitan entender cómo los estímulos sensoriales y emocionales, que nos provocan las múltiples pantallas, afectan y configuran nuestro desarrollo cognitivo, nuestro proceso racional de conocer. En definitiva, nuestra manera de querer vivir en este mundo.
5. Hay que potenciar y consolidar, por parte de la sociedad civil, acciones que hagan

cumplir, tanto a las compañías operadoras como a las administraciones, las leyes de protección de la infancia y la juventud y respetar los códigos de autorregulación firmados libremente.

No querría acabar estas reflexiones sin pensar que todos estos viajes por la red, en el caso de los pequeños y de los jóvenes, todas estas inmersiones en el mundo virtual, en el mundo tecnológico, tal vez pueden ayudarlos a pensar, imaginar y ver el mundo real con una mirada distinta y mucho mejor, positiva, que la de los estereotipos, la ya usual y aceptada, acriticamente, por muchos de nosotros, los que somos adultos desde hace mucho tiempo. Y entonces, con ellos, y por la ley de la analogía amorosa y de la generosidad, un mundo mejor estará más cerca, incluso para todos aquellos que, por el momento, nada pueden saber de redes ni de Internet. ■

**Bibliografía**

- BUCKINGHAM, David: *Alter the Death of Childhood*, Cambridge: Polity Press, 2000.  
 FERRÉS, Joan: *Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona: Paidós, 2000.  
 OROZCO GÓMEZ, Guillermo: *Televisión, audiencias y educación*, Grupo Editorial Norma, 2001.  
 SILVA, Marco: *Educación interactiva*, Barcelona: Gedisa, 2005.

**Referencias**

- Observatorio Europeo de la Televisión Infantil:  
[www.oeti.org/tv\\_oeti](http://www.oeti.org/tv_oeti)  
[www.mocnyb.org](http://www.mocnyb.org)  
<http://oeti.blip.tv>

**MONTSE FABRÉS:** Después de vuestra larga experiencia de 60 años de trabajo en el Instituto Pikler-Lóczy, ¿habéis sentido la necesidad de modificar algunos aspectos de los principios pedagógicos?

**ANNA TARDOS:** Los principios no han cambiado, quedaron formulados muy bien por Myriam David y Geneviève Appell en su libro *Lóczy ou le maternage insolite*(1). Hoy en día son los mismos: procurar un espacio para la actividad autónoma; proporcionar al pequeño una relación segura con el adulto; tratar al pequeño como una persona positiva y ayudarlo a desarrollar sus capa-

**Anna Tardos, psicóloga, directora del Instituto Pikler-Lóczy, da continuidad a la gran labor iniciada por su madre, la pediatra Emmi Pikler, en Budapest, en 1946, cuando, después de la guerra, le fue confiada la dirección de una institución de atención a niños y niñas de 0 a 3 años huérfanos y abandonados. Allí aplicó una metodología propia basada en la importancia de la actividad autónoma de los pequeños y de una relación afectiva privilegiada para su desarrollo armónico.**

- de sí mismo y de su entorno;
- importancia de un buen estado

**Montse Fabrés**

capítulo en nuestro manual para atender a los bebés y a los pequeños: cómo ponerlos al Sol, ahora los protegemos del Sol; quizá hay detalles que sí que han cambiado. Con respecto al Sol, habrá que reflexionar a fondo: los pequeños están encerrados a la sombra. Era toda una coreografía, que empezaba así: 5 minutos, 10 minutos... ahora al bebé muy pequeño lo ponemos al aire libre, pero no lo ponemos al Sol.

**M. F.:** Con respecto a la organización y el acondicionamiento del espacio, las propuestas de juegos,

cajas, si es posible naturales y no demasiado coloreados, realmente encontramos una gran variedad de materiales. En cambio para los mayores representa un gran problema, porque hay tantos juguetes nuevos y tan sofisticados... Discutimos conjuntamente qué les podríamos proponer para fomentar su creatividad. También hay pequeños cambios en la vida cotidiana: empezamos el paseo algo más tarde, el baño es más largo; así pues sí que hay pequeños cambios, pero no con respecto a la estabilidad de los adultos que se ocupan de los pequeños: para que se establezca

## Conversando con... Anna Tardos

idades; tratarlo con respeto, y también es muy importante el buen estado de salud. En el libro de Myriam David y Geneviève Appell estos principios aparecen formulados así:

- valor de la actividad autónoma;
- valor de una relación afectiva privilegiada e importancia de la forma particular que conviene darle en un marco institucional;
- necesidad de favorecer en el pequeño la toma de conciencia

de salud física, que sirve de base a la buena aplicación de los principios precedentes, pero que es también su resultado.

Ocuparse de la buena salud de los pequeños tiene que ver con, por ejemplo: durante el desarrollo de la jornada, vivir, dormir al aire libre; y con la alimentación. Creo que estos cuatro principios no cambian. Hay pequeños detalles que no son tan pequeños, por ejemplo, si no recuerdo mal, lo que antes era un

¿habéis sentido la necesidad de cambiar algo básico?

**A. T.:** Siempre se aprende. Por ejemplo, hemos aprendido mucho con los colegas alemanes, de Ute Strub, que es profesora de psicomotricidad pikleriana y también pedagoga de Waldorf: ahora utilizamos más materiales naturales; por ejemplo, antes teníamos muchos juguetes de plástico, es verdad, pero también teníamos ropas; actualmente nos preocupamos de proponer juguetes de materiales diferentes, ropas,

una buena relación, la manera de estar con los pequeños, el aspecto de cómo se tiene que apoyar el proceso de socialización, cómo ofrecer y apoyar la libre actividad y la buena salud... todo esto realmente es el núcleo y no nos lo podemos imaginar de otra manera. Siempre nos preguntan, ¿hay principios nuevos? Los principios son los mismos; pero en cuanto a la manera de llevarlos a la práctica, a veces discutimos todos juntos cómo lo tenemos que hacer.

**M. F.** ¿En qué países el enfoque



pikleriano ha integrado y desarrollado la experiencia completamente?

**A. T.:** Completamente, no lo podemos decir. Es verdad que en Francia apareció primero el libro, hace más de 30 años, y se convirtió en un manual para los profesionales de la primera infancia en muchas lenguas; pero no podemos decir que todo el trabajo en muchos países siga esta idea. En cualquier caso, pienso que hay ideas que se filtran. En Francia existe la Asociación Pikler-Lóczy que trabaja desde hace años, ofrece seminarios, conferencias, tiene una gran influencia, pero también hay otras corrientes. En muchos países existen Asociaciones Pikler, en Europa y fuera de Europa. También se hace un gran trabajo en los orfanatos y en las escuelas infantiles.

Lo que es interesante es que en cada país hay distintos ámbitos donde el enfoque pikleriano es más

aceptado: por ejemplo en Alemania y en Austria existen grupos piklerianos de hijos-padres como apoyo para las familias. En Alemania y en Austria el enfoque Pikler es una noción enormemente respetada, pero no puedo decir completamente desarrollada. Se intenta hacer escuelas infantiles piklerianas, pero sólo conozco dos o tres donde puedo decir que realmente se trabaja con la calidad pikleriana. En los Estados Unidos hay también muchos grupos de hijos-padres, una asociación (RIE) que desde hace muchísimos años organiza grupos, «clases» para los bebés y para los pequeños con los padres. También hay una asociación internacional que se ocupa de introducir nuestra experiencia en los orfanatos para pequeños abandonados en América central, en El Salvador y en Guatemala, y se hace allí un gran trabajo, con mucha prudencia, muy despacio. Es un camino muy largo. Hay muchos países donde se hacen cosas. En Ecuador existe un orfanato, también una escuela infantil y grupos de pequeños y familias. En Argentina también hay muchas cosas, pero no podemos decir que se aplique enfoque Pikler completamente, y tampoco es nuestro objetivo, para un gobierno no sería bueno aceptar una sola corriente, una

sola idea. Creo que hay que dejar aflorar otras corrientes, siempre que no sea un lugar o una corriente donde el pequeño sufra. Pero también hay otras corrientes y es normal que existan.

**M. F.:** Con respecto a la formación de las educadoras, ¿hay diferencias entre las jóvenes de hoy que quieren trabajar en Lóczy y las de antes?

**A. T.:** Sí, hay muchas diferencias, una gran diferencia. Antes era un gran honor trabajar en Lóczy, era un gran honor quedarse en nuestra institución e ir a las escuelas para hacer de cuidadora y educadora de niños y niñas pequeños. Ahora todo el mundo quiere ser diplomado, hay muchas escuelas universitarias, es muy fácil ir porque hay muchas posibilidades, ser asistente social, auxiliar de psicología y otras muchas profesiones, y ya no es un gran honor estar con los pequeños. Nosotras les decimos: ahora estáis aquí, ¿en septiembre estaréis dispuestas a ir a la escuela y trabajar con nosotras? Y muy a menudo la respuesta es: «¡No! Querría pero...» Quizás ahora esta posibilidad de llegar más lejos en los estudios está más abierta.

**M. F.:** ¿Tenéis dificultades en la formación práctica? ¿Qué tipo de dificultades?

**A. T.:** No es más difícil ahora que

antes. Siempre ha sido así, este trabajo no es para todas las personalidades, incluso si una persona desea ser muy amable, muy comprensiva. Para estar con los bebés hay que ser tranquilo, hay que tener paciencia, hay que interesarse por los detalles del pequeño, los detalles de su vida cotidiana. Los pequeños no son para todo el mundo, todo el mundo puede ser madre y el niño ha de aceptar a su madre «suficientemente buena». Pero esta profesión, este trabajo, no es para todo el mundo. Hay muchas chicas que vienen a vernos, pero nos dejan antes de empezar a trabajar con los pequeños. Les preguntamos: ya has visto de qué se trata, ¿realmente quieres continuar? Porque a veces vienen porque es bonito estar con los bebés, jugar con ellos, pero no saben que es una gran responsabilidad, un arte y también un trabajo intelectual. Actualmente sólo aceptamos a las chicas que tienen el bachillerato: para poder observar y comprender al pequeño, compartir la atención, estar con un pequeño y no olvidar a los otros, escribir el cuaderno de desarrollo, es preciso tener una cierta cultura.

**M. F.:** Ahora querría hablar de este nuevo servicio que habéis abierto: la escuela 0-3. ¿Por qué una escuela 0-3?

**A. T.:** ¿Por qué una escuela 0-3?, ¿Qué es una escuela 0-3? ¿Hay que tener una escuela 0-3? ¿La escuela 0-3 es útil o no? Hay que decir que Emmi Pikler, en el primer libro aparecido en 1940, no habla de la escuela 0-3. Como pediatra, ella pidió a las madres que no dejaran a su bebé y al niño pequeño con otra persona. El libro, que escribió con colegas suyas, fue durante más de veinticinco años el manual de las madres después de los años 50, es un libro de las madres en Hungría. Y en este libro hay dos páginas y media que hablan de la escuela 0-3. Aquí Emmi Pikler dice que es mucho mejor si el niño se puede quedar con la madre durante los primeros años. Pero si deciden hacer otra cosa, entonces ella da consejos a los padres de cómo ayudar al pequeño para que se acostumbre a estar en la escuela 0-3, y dice que no es fácil estar con una profesional en vez de estar con la madre, no es fácil estar y adaptarse a una situación de grupo, hay que compartir la atención del adulto con más niños y niñas.

Con respecto a las escuelas 0-3 hay una gran discusión, no sé si en España también la hay. En Alemania, en Austria, en Suiza, en Hungría, antes también en Italia. A veces se ha dicho que los pequeños,

para su socialización, necesitan ir a la escuela 0-3. ¿La escuela 0-3 es positiva o no? ¿En la escuela 0-3 o en casa, qué es mejor para los pequeños? Antes de los tres años no es una necesidad del pequeño, no creo que podamos decir si es mejor o es peor. Lo que es importante es que el pequeño se encuentre bien en la escuela 0-3. En la mayoría de los casos hemos conseguido que los pequeños abandonen a la madre tranquilamente. Los pequeños están contentos de venir a nuestra escuela 0-3 cuando están en el jardín o en el interior, comen con gusto, duermen muy bien al aire libre, juegan activamente. Pero esto no pasa desde el primer día. Hace falta un largo periodo de adaptación. Ahora bien, la pregunta era: ¿por qué hemos ofrecido una escuela 0-3? Pues porque cada vez hay menos pequeños en el orfanato, hay una corriente que propugna evitarlo al máximo posible, no enviar a los bebés y a los pequeños a un orfanato, se intenta ponerlos en familias de acogida. Es realmente importante poner a los pequeños en familias, pero habrá que tener más en cuenta la calidad de la acogida. La idea de abrir en nuestra institución una escuela 0-3 vino de los padres que frecuentaban los grupos de hijospadres que tenemos desde hace

años, nos pidieron si podíamos tener también una escuela 0-3.

**M. F.:** ¿Cuánto hace que habéis abierto la escuela 0-3?

**A. T.:** Dos años. Hemos aprendido mucho, en parte es un nuevo ámbito para nosotras; los principios son los mismos, pero ahora se nos plantean muchas preguntas. Cómo organizar su vida, porque los grupos en la escuela 0-3 son algo más numerosos, por lo tanto financieramente no podemos aceptar sólo 8 pequeños en un grupo, porque muchas veces hay algunos que están enfermos, o que viajan con la familia. Puede pasar que haya 2 o 3 pequeños menos en el grupo, pero también es verdad que a veces están todos, 10 -11 pequeños, y entonces son muchos, y representa una situación comprometida. En la escuela 0-3 no tenemos bebés. Las madres, en Hungría, tienen la posibilidad de quedarse en casa durante tres años con su hijo. Si deciden ir a trabajar, en general lo deciden sólo cuando el hijo tiene ya dos años.

**M. F.:** ¿Trabajáis del mismo modo dentro de Lóczy que en la escuela 0-3 con los pequeños de fuera?

**A. T.:** Hay un principio, que de hecho no lo es, sino que es más bien una realidad: en los grupos del orfanato sólo hay una persona que se ocupa del pequeño, el

pequeño sabe que es una persona que se encarga de él. Esto no es así en la escuela 0-3, por la mañana hay una persona y por la tarde hay otra, pero, a mediodía, cuando todos los niños y niñas suelen estar allí, hay dos adultos juntos a la vez, en los momentos de las atenciones o de la comida de los pequeños.

Así, la cuidadora de referencia tiene más posibilidades. Se dan los pequeños compromisos, no creo que hayamos agotado el modelo. ¿Es una escuela 0-3 pikleriana? Nosotros decimos que es una escuela 0-3 del Instituto Pikler, ha sido muy aceptada por las familias, tenemos lista de espera.

**M. F.:** ¿Cómo comunicáis vuestros criterios a las familias?

**A. T.:** Cuando quieren venir les enseñamos la escuela. Hay madres que también vienen durante el fin de semana a ver los locales y les contamos que es una escuela 0-3 donde proponemos la actividad libre del pequeño, una actividad muy variada... si queréis una escuela infantil donde haya programas, podéis elegir otra para vuestro hijo.

**M. F.:** Gracias por estas respuestas tan interesantes y por el tiempo que nos ha dedicado. ■

**Encuentro Estatal de Educación Infantil  
una invitación a escuchar, debatir, pensar y soñar  
«La infancia en una sociedad que cambia»  
Barcelona, Escuela de Verano de Rosa Sensat**

Las revistas *Infancia e Infancia* de la Asociación de Maestros Rosa Sensat organizamos para los próximos 10 y 11 de julio el Encuentro Estatal de Educación Infantil *La infancia en una sociedad que cambia*.

Queremos enfocar la cuestión de la situación de los niños y niñas en nuestra sociedad en constante cambio desde tres enfoques distintos pero complementarios:

1. *La diversidad*. Nuestras sociedades son cada vez más diversas y desde luego van a seguir evolucionando en este sentido. Es necesario que comprendamos la riqueza y seamos capaces de aprovechar la riqueza que esta realidad nos ofrece.
2. *El tiempo*. Nuestra vida cotidiana se halla en una aceleración constante. Y esto deriva en dos aspectos que afectan a la vida de los niños y las niñas. Por un lado, existen las consabidas dificultades de las familias para conciliar

la educación de los hijos y la vida laboral. Por otro lado, a menudo no se respeta la necesidad de tiempo que tienen los niños y niñas para poder desarrollarse en todos sus aspectos. En su diversidad, necesitan tiempos diversos.

3. *Escuela y Comunidad: diversidad, democracia, participación*. La democracia y la participación son los elementos clave que sustentan la posibilidad de diálogo para llegar a soluciones colectivas.

Iniciaremos el sábado 10 con dos conferencias. La primera parte de la tarde estará planteada como tres talleres simultáneos con presentación de experiencias educativas sobre cada uno de los enfoques y debate posterior. Una tercera conferencia cerrará la jornada.

La mañana del domingo 11 estará dedicada a las visitas a distintos servicios educativos y la presentación de las actividades que destinan a la educación infantil.

## Nuestra portada



**Granada 2001  
Avda. Fuentenueva**

[...]

El estilo de «El niño de las pinturas» es muy reconocible, con sus siluetas hiperrealistas, su toque de cómic onírico y cierta atmósfera flotante.

[...]

Las pinturas de «El niño» suelen ir acompañadas de inscripciones más o menos ocultas. Se trata de pequeños aforismos, eslóganes vitales, maneras de interrogar al que mira.

[...]

*Andrés Neuman*

**Carta abierta a la Consejera de Educación de la Comunidad de Madrid**

Madrid, 1 de marzo de 2010

Excm.a. Sra. Doña Lucía Figar de Lacalle  
Consejera de Educación de la  
Comunidad de Madrid

Distinguida Señora:

Como Usted bien sabe, la Educación Infantil es un derecho de los niños y niñas, además de una necesidad para muchas familias, y ambos han de ser garantizados por el Gobierno de la Comunidad de Madrid del que usted forma parte.

Le recordamos que es en esta etapa de la vida en la que se producen los aprendizajes esenciales de todos los ámbitos de desarrollo. La capacidad y el potencial que tiene la educación en esta etapa de la vida es inigualable a cualquier otro momento vital.

Y a Usted se le ha olvidado.

Se le ha olvidado a la Administración el dar respuestas a ese derecho fundamental.

La Comunidad de Madrid, en su afán privatizador, no está dispuesta a invertir en educación pública y menos aún en la de los más pequeños, por eso está dejando las escuelas infantiles en manos de

empresas que nada tienen que ver con la educación.

Empresas que sí saben –manteniendo en unas condiciones vergonzosas a los niños y niñas y a los profesionales– proponer costes inferiores a los que hasta ahora se habían planteado en las escuelas infantiles, pero que poco saben de educación de calidad, y por ello se prestan, decididamente y con afán oneroso, al aumento de ratio, a la reducción de los requisitos mínimos, al intrusismo profesional, al recorte de los espacios de trabajo, y a dejar sin atención especializada a niños con necesidades especiales.

Por lo que nos quedamos con una educación infantil que no ofrece garantías de equidad y calidad para todos y todas, empeorando las condiciones laborales y salariales de los profesionales

Nos quedamos con una red pública de educación infantil literalmente desmantelada, reducida al mero asistencialismo; pasando, en una suerte de retroceso inicuo, de la conquista de la educación infantil a la «guardería», con todo lo que ello conlleva.

Porque la Educación Infantil Sí nos importa, nos importan los

niños y las niñas, los profesionales que se dedican a ello, sus familias, no nos quedamos impasibles ante tamaño atropello, y la invitamos a reflexionar, a buscar respuestas conjuntas que lleven a buen puerto, esto que no es solo un problema de recortes económicos, sino más bien de filosofía y de pedagogía de la educación infantil.

La dejamos con un texto de Robert Fulghum, que ilustra claramente la importancia de esta etapa.

«Todo lo que realmente necesito saber sobre cómo vivir y cómo ser, lo aprendí en la Escuela Infantil».

La sabiduría no estaba en la cima de la montaña de los títulos académicos, sino en el montón de arena del patio. Estas son las cosas que yo aprendí:

- Compartirlo todo
- Jugar sin hacer trampas
- No pegar a la gente
- Poner las cosas en su sitio
- Arreglar mis propios líos
- No coger las cosas de los otros
- Decir «lo siento» cuando hiero a alguien
- Lavarme las manos antes de comer. Tirar de la cadena
- Las galletas y la leche son buenas
- Vivir una vida equilibrada: aprender algo, pensar algo, dibujar,

pintar, bailar, jugar y trabajar algo todos los días

- Echarme la siesta cada tarde
- Cuando salgo al mundo tener cuidado con el tráfico, agarrarnos de la mano y permanecer juntos
- Estar atento a las maravillas. Recordar la pequeña semilla en el vaso: las raíces van para abajo y las plantas crecen hacia arriba y realmente nadie sabe cómo ni por qué, pero nosotros somos igual que eso
- Los peces de colores, los hámmsters, la tortuga e incluso la primera semilla del vaso se mueven, así que también lo haremos nosotros
- Y recuerda los cuentos y la primera palabra que aprendiste, la palabra más importante del mundo: MIRA. Todo lo que necesitas saber está ahí, en alguna parte

Estas son nuestras reflexiones y esperamos que sean al menos dialogadas. El futuro educativo de nuestros hijos e hijas está en juego.

**MESA DE AGENTES SOCIALES POR LA EDUCACIÓN INFANTIL**

CCOO, UGT, JUNTA DE PORTAVOCES DE EDUCACION INFANTIL 0-6 AMEIGI( Asociación Madrileña de EEII de Gestión Indirecta)



Aquiles Nazoa, Vicky Sempere:  
*Fábula de La Ratoncita Presumida*  
Caracas: Ediciones Ekaré, 2009<sup>15</sup>.

Todos y todas, a cualquier edad, podemos disfrutar con esta deliciosa fábula, contada en verso, donde encontramos una versión distinta del conocidísimo cuento clásico La ratita presumida de Perrault.

La Ratoncita de esta historia está llena de orgullo y de auto-complacencia pues no se conforma con un ratoncito sino que quiere casarse con alguien importante. Sin embargo los que ella desea como compañeros de vida porque son grandes y poderosos (el sol, la nube, el viento, la montaña) le dan una gran lección de humildad: los pequeños, sus iguales son muy valiosos y en ellos y con ellos encontrará la felicidad.

El libro de pequeño formato, en blanco y negro y con algunos fondos y detalles en amarillo pálido, es muy manejable y lleno de encanto. Tantas ediciones avalan el éxito de esta pequeña obra.

Muy recomendable para recitar, para leer en alto con los más pequeños.

Haur Liburu Mintegia  
Facultad de Humanidades  
y Educación  
Mondragón Unibertsitatea

¿Cuándo saber si los hijos están preparados para la escuela infantil? Estas y otras dudas se resuelven en este sencillo libro, en el cual Lisa Miller acompaña a los padres a lo largo del crecimiento de su hijo de dos años y les muestra desde cómo manejar a un «pequeño déspota» hasta la gran importancia que tienen los juguetes, pasando por el desarrollo del lenguaje y de las habilidades comunicativas no verbales. Explica diferentes modos en que los padres pueden ayudar a un niño pequeño a expresar o a resolver emociones complejas o problemas de celos, a aceptar y a alegrarse de la llegada de un hermano recién nacido y a forjar amistades.



Lisa Miller:  
*Comprendiendo  
a tu hijo de 2 años,*  
Barcelona: Paidós, 2007.  
(Colección Clínica Tavistock)



# Suscripción a la revista *Infancia*

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

Se suscribe a *Infancia*, año 2010 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia* en Europa)  
 Precio para 2010 (iva incluido):  
 España: 49 euros  
 Europa: 59 euros  
 Resto del mundo: 60 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción   
 Por domiciliación bancaria

## Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta \_\_\_\_\_

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  
 Tl.: 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, Carmen García, M.<sup>a</sup> Cruz Gómez, Koro Lete, M.<sup>a</sup> Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.<sup>a</sup> Paz Pellisa, Joaquín Rayón, Margarita Rojas, M.<sup>a</sup> del Carmen Soto

*Consejos Autonómicos:*

*Andalucía:* Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Silvia Cortés, Carmen García, Juan P. Martínez, Carmen Ortiz, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Maribel Serralvo

*Asturias:* Jorge Antuña, Alejandra Campo, M.<sup>a</sup> José Claudio, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón

*Canarias:* Rosi Castro, Yaiza Corujo, Lucía Costa, Verónica Durante, M.<sup>a</sup> Gema Fernández, Carmen Hernández, Elena Marrero, Agustín Perdomo, M.<sup>a</sup> José Pinto, Rafoela Quintana, Margarita Rojas, Lucía Trujillo

*Cantabria:* Isabel Bolado, Vero Cólliga, Sergio Díez, M.<sup>a</sup> Paz Muñoz, Cristina Salamanca, M.<sup>a</sup> Cruz Torrecilla

*Castilla-La Mancha:* Isabel Aparicio, Carmina Gallego, Antonia García, M.<sup>a</sup> Cruz Gómez, Natalia Mota, Carmen Velilla  
*Castilla-León:* Mónica Fraile, Ángeles Gutiérrez, M.<sup>a</sup> del Carmen Sánchez, M.<sup>a</sup> del Carmen Soto

*Euskadi:* Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Mónica Calvo, Josune Etxabe, Lurdes Garrijo, Maite Gracia, Koro Lete, Jasone Llona, Maite Pérez

*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

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

*Madrid:* Soledad Ballesteros, Carmen Cuesta, Avelina Ferrero, Gemma González, Mónica Pérez, Lourdes Quero, Marta Vázquez

*Navarra:* Ana Albertín, Ana Araujo, Mirra Lidia Eiroa, Susana Fonseca, Ana Gueredián, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

*Proyecto gráfico y diseño de cubierta:*  
 Enric Satué

*Imagen de portada:* de un Graffiti de El Niño de las Pinturas

*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. Tl.: 93 481 73 79

*Distribución en librerías y América Latina:*  
 Octaedro. Bailén, 5. 08010 Barcelona  
 Tl.: 93 246 40 02. Fax: 93 231 18 68

**P.V.P.: 8,50 euros ejemplar (IVA incluido)**

*Colabora:*

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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 A. M. Rosa Sensat.

«A. M. Rosa Sensat, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de *Infancia*, o partes de ellas, sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa. Cualquier acto de explotación (reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición, etc.) de la totalidad o parte de las páginas de *Infancia*, precisará de la oportuna autorización, que será concedida por CEDRO mediante licencia dentro de los límites establecidos en ella.»