

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

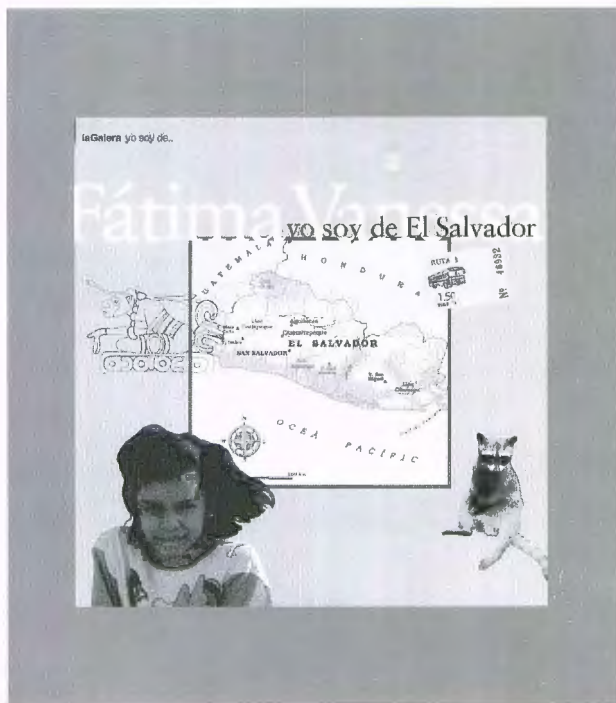
educar de 0 a 6 años

1999

53

ENERO
FEBRERO





Un proyecto de libros para acercar a los niños y a las niñas al conocimiento y a la valoración de la diversidad humana y de la pluralidad cultural

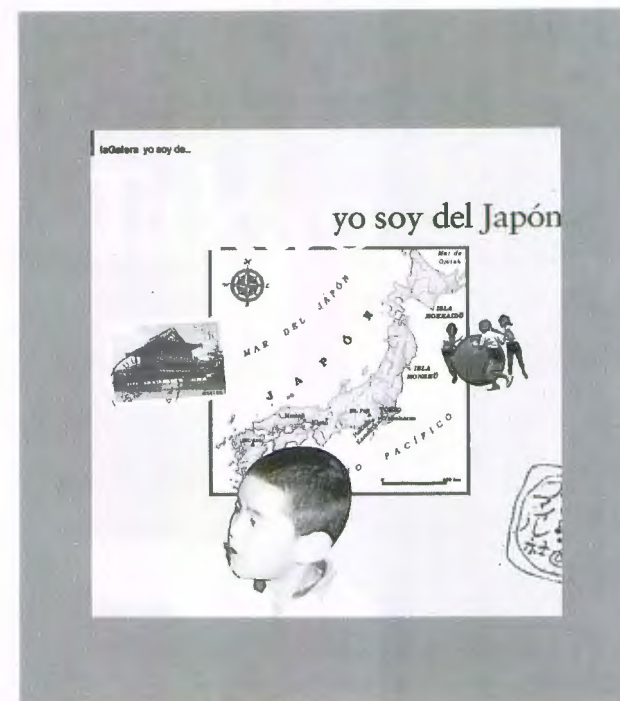
Dirección y coordinación:



Edición:



Distribución: Arc de Berà



Colección «Yo soy de...»

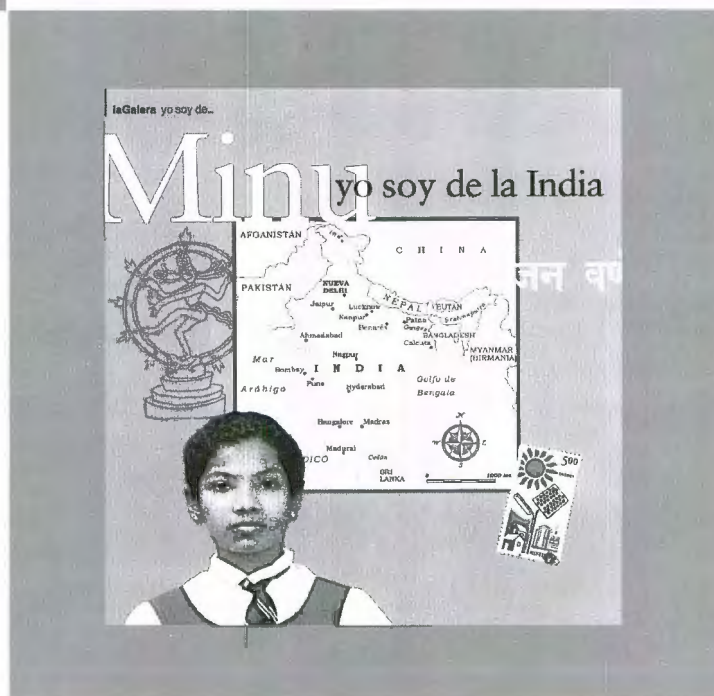
Dirigida a niños y niñas a partir de 8 años

Títulos publicados

- **Minu**, de la India
- **Takao**, del Japón
- **Fátima**, de El Salvador
- **Dana**, de los EUA

Títulos en preparación

- **Lenessú**, de Benín
- **Búxara**, de Marruecos
- **Erik**, de Noruega
- **Bali**, de la China



Colección «Yo vengo de...»

Dirigida a niños y niñas a partir de 10 años

Títulos publicados

- **Bully**, de Doubirou
- **Ostalinda**, de todas partes
- **Úa**, de Reykjavik
- **Stefan**, de Belgrado

Títulos en preparación

- **Nancy**, de Cochabamba
- **Shafik**, de Jhelum
- **Mustafà**, de Larache
- **Shan-kai-li**, de Taiwan

1 9 9 9

Con el nuevo año llegamos al final de un milenio y al final de un siglo muy especial para la infancia, el siglo que la gran visión de Ellen Key nos ha hecho denominar *el siglo de la infancia*, un gran siglo. En estos últimos cien años se ha avanzado como nunca en el conocimiento científico y la consideración social. Pero cuanto mayor se ve el avance, más largo se ve el camino que queda por recorrer, para hacer efectivo y extensivo, a todos los niños y niñas del mundo, aquello que se ha conseguido en la teoría y para una minoría, especialmente por lo que respecta al reconocimiento efectivo de los derechos de la infancia. Éste ha sido un siglo de teorías universales y voluntades universalizadoras, al lado del éxito en pequeñas realidades concretas, y esto nos plantea retos importantes para el futuro, o futuros, posibles.

Por un lado, la tecnología nos ha empequeñecido el mundo. Hoy tenemos información, en tiempo real, de lo

que pasa en todos partes, y la misma tecnología nos permite establecer realación sobre la marcha, con todo el mundo. La percepción de la globalidad está a nuestro alcance. *¿Para qué?* Las imágenes del asunto Pinochet nos ha permitido ver, vivir y revivir, casi al mismo tiempo, entre Chile, Londres y Madrid, la barbarie, la tortura, el genocidio, el mercaeo y el robo de niños, junto con el peso y la fuerza de una justicia que, en el caso de la vulneración de los derechos de la humanidad y de la infancia, ya no tiene fronteras: voluntades y tecnología se han potenciado mutuamente aquí. De tal manera que, cuando pensamos en pasar de la teoría a la práctica universal, la pregunta sería: *¿Cómo?*

Nosotros hemos de referirnos a la Pedagogía, esta ciencia que tanto ha avanzado durante nuestro siglo, desde el descubrimiento científico, y tan humano, del niño, y de cada niño, que proclama por todas partes Maria Montessori, a la conquista de la autonomía como elemento clave de la construcción de la persona, de cada persona, que es el niño, que con tanta finura plantea Emmi Pikler, al respecto de todos y cada uno de los lenguajes del niño, para no perdernos su excepcional potencial, como con tanta pasión defendía

Loris Malaguzzi, todo ello dentro de la concepción de la escuela democrática y para la democracia que, desde principios de siglo preconizaba John Dewey, y todas y todos los que nos vienen a la cabeza y al corazón, los que tienen como denominador común estar al lado de los niños, y nos han enseñado a escucharlos con un profundo respeto.

Sabemos que en el siglo que muy pronto comenzará tampoco será sencillo avanzar en este panorama global del mundo, que cuando ya se vislumbra no nos permite tener otro, que convierte en mezquindad toda limitación aceptada. Hay algo para lo que nadie nos puede limitar: en la acción individual para escuchar a los niños, para descubrir el tesoro de humanidad que cada uno de ellos contiene, *el tesoro escondido*, cuyo descubrimiento el informe de Jacques Delors pone en el frontispicio de la definición de educación y de la tarea de educador, al mismo tiempo. Nadie puede limitarnos tampoco para establecer una red de conexión, extensible a todo el mundo, entre los que trabajamos en este descubrimiento.

Es posible, por lo tanto, pensar con optimismo en lo que este siglo que ahora acaba deja abierto, para las niñas y los niños, en el futuro milenio.

Página abierta	La ovejita Dolly: una reflexión moral para educar en valores	Lorenzo A. Hernández	2
Educar de 0 a 6 años	Pestalozzi	Bernat Sureda	4
Escuela 0-3	¿Y después del currículo, qué?	Equipo de la Escuela Infantil Xiroi	8
Buenas Ideas	El derecho a participar también en las necesidades básicas	David Altimir, Escuelas infantiles municipales de Granada	12
Escuela 3-6	El juego teatral	M. ^a Carmen Díez	15
El pulso de la educación infantil	Importancia del maestro de apoyo	Consejo de <i>Infancia</i> de Andalucía Oriental	20
Infancia y sociedad	Algunos significados de la participación	Alfredo Hoyuelos	23
	Una precursora de la escuela infantil española: la (a)miga	Manuel Ángel Puentes	33
Infancia y salud	La salud de los adultos también es cosa de los pequeños	Ramon Prats	36
Érase una vez	Los cuentos del Perú	Natalia Única	40
Informaciones			43
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca	sumario		47

La ovejita Dolly

una reflexión moral para educar en valores

¿Nos gustaría ser todos iguales?

Ésta fue la pregunta que lanzó Josefina Corvalán en la asamblea con el grupo de 5-6 años del C. P. San Juan de las Águilas (Murcia) y que dio lugar al riquísimo diálogo que transcribimos al final.

El realizar esta pregunta no fue fruto del azar, sino parte del trabajo de reflexiones y prácticas mantenidas en el seno del Seminario de Resolución de Conflictos y Educación en Valores, avalado por el CEP de Lorca y al que hemos asistido veinticuatro profesionales de Águilas durante el curso escolar.

En el seminario, en un clima muy participativo, nos hemos enriquecido con el fluido intercambio de documentos, experiencias y

En el marco de un seminario sobre Resolución de Conflictos y Educación en Valores, surgió, por parte de una de las tutoras de un grupo de cinco años, la pregunta: ¿Nos gustaría ser todos iguales? Eso dio pie a una reflexión en torno al tema. Los niños y niñas, con su particular frescura a la hora de ver el mundo, contestan con su profunda implicación y con sus peculiares cualidades para pensar y filosofar poniendo el dedo en la llaga en muchos de los aspectos que esta pregunta genera.

opiniones. Entre otras cosas, debatíamos si ciertos dilemas morales y ciertas reflexiones morales eran posibles con nuestros niños y niñas de educación infantil. Después de zambullirnos en varios enfoques teóricos como los de Piaget o Kohlberg, nos fuimos sintiendo, sin descartar los ante-

Lorenzo A. Hernández

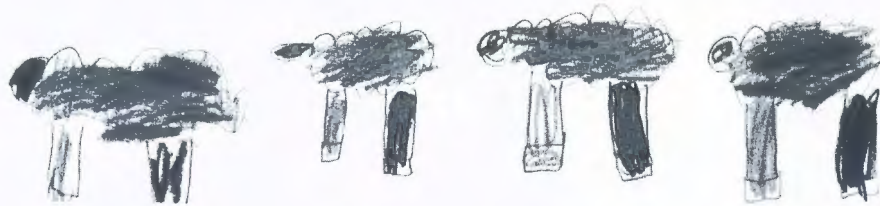
riores, más en sintonía con los planteamientos cognitivo-evolutivos de Turiel, en el sentido de que los niños y niñas pequeños son capaces de elaborar sus propios juicios morales, y con la filosofía de M. Lipman de que cualquier edad es buena para hacer reflexiones en valores, siempre que se cree un contexto de mutuo respeto, diálogo disciplinado e indagación cooperativa, que esté libre de arbitrariedades y manipulaciones.

Con esta idea planteamos una serie de dilemas y reflexiones morales en el contexto de las asambleas de grupo, que previamente se habían ido transformando por los participantes del Seminario, a la luz de los descubrimientos en educación en valores que se iban introduciendo en nuestra práctica cotidiana. Cada miembro diseñó





O S C A R



| Dibujo de Óscar: ovejas iguales.

¿Nos gustaría ser todos iguales?

Carlos: No, no seríamos nosotros, porque si hay otros que no son iguales y me preguntan si soy su primo, ¿y hay otro que es igual que...?

Jessica G.: No, porque si tuviéramos todos la misma cara no nos distinguirían.

Isa: Sí, porque así todos se llamaran Isa.

Mateo: No, porque al jugar no nos distinguen.

José G.: No, porque discutiríamos mucho para saber quién es.

Elsa: No, porque no sabemos que era el verdadero, que sí o que no.

Juan J.: No, porque nos pelearíamos porque somos todos de la misma manera.

Armando: No, porque mi mamá no sabría quién era su hijo.

Andrés: No, porque no sabríamos quien era Juan J. y Armando.

Ana Mari: No, porque nos pelearíamos.

Diego: Nos pelearíamos porque no sabríamos quién era el uno o el otro.

Vicente: No sabríamos cuál era nuestra cara.

Jose A.: Si jugamos al balón nos pegaríamos.

Eva: Mi madre no sabría quién sería.

Ana M.^a: Sí, porque todas seríamos primas hermanas.

Óscar: Si es la cara de Carlos bien, pero si es la de Jose G. mal.

una práctica diferente de dilema moral para trabajarla en el intervalo de 3 a 7 años, y luego compartirlo y debatirlo con los demás. De este trabajo surgieron interesantes experiencias en torno al respeto a los animales, la libertad, las peleas o la propiedad de una pegatina; también surgió una forma *mágica* de descubrir la escala de valores de nuestros niños y niñas, a partir de preguntarles qué tres deseos pedirían a un genio y pedirles que los dibujaran.

Nuestras expectativas se vieron superadas y hemos decidido compartirla, ya que el diálogo fresco e impulsivo creado en el clima de la asamblea puede animar a otros profesionales, más que sesudos razonamientos teóricos, a llevar este tipo de experiencias a su práctica.

La maestra escogió un dilema controvertido en esos días, que fue extraído de los medios de comunicación y que ha llenado muchas horas de programación sobre la ética o no de la clonación: es el caso de la ovejita Dolly. Se lo explicó a los niños y niñas, y, a partir de ahí, lanzó la pregunta con la que

empezábamos este artículo: ¿Nos gustaría ser todos iguales?

Para el análisis de las siguientes respuestas, permitidnos decir que, aunque parezca que los niños hayan leído *1984* de Orwell o hayan visionado *El Muro* de Pink Floyd, esto no ha sido así y que, a pesar de ello, no se limitan a contestar a esta pregunta con un «no» o un «sí», sino que generalmente todos argumentan sus posturas. También elaboraron una serie de dibujos en los que se plasman parte de sus conceptos sobre este tema.

Al final todos convinieron en que es mejor que todos seamos como somos.

Después de acabar este artículo, leí en el número 43 de *Infancia* el artículo de la entrañable M.^a Carmen Díez «Porque somos como somos». Desde aquí, otra aportación de los niños y niñas, casi sin querer, a su pregunta: ¿Cómo podría uno ser feliz con su propia identidad, con su particularísima manera de El año 1996 se cumplieron 250 años del nacimiento de Johann H. Pestalozzi, uno de los precursores de la educación moderna y muy especialmente de la educación infantil. ■

Pestalozzi

Su figura se ha convertido en uno de los mitos del pensamiento pedagógico, pero, como pasa con todos los mitos, las ideas de Pestalozzi todavía son poco conocidas. No existe un manual de historia del pensamiento pedagógico que no le dedique un espacio más o menos amplio; sin embargo, la mayoría de estas obras se conforman con encasillar sus ideas en un conjunto de principios y reglas, y con resumir su pensamiento en algunos esquemas simplificadores.

Estas aproximaciones al pensamiento *pestalozziano* soslayan el hecho de que la contribución del maestro suizo es mucho más rica que la de un mero conjunto de argumentos y conclusiones, más o menos bien fundamentados y contruidos, sobre los hechos educativos, ya que se trata, esencialmente, de una experiencia vital, de un nuevo modelo de entender y analizar dichos procesos. Por esta razón, resulta difícil y complejo llevar cabo una aproximación respecto de su obra, y por este motivo sus escritos pueden parecer ambiguos, pero se trata de la ambigüedad de quien describe un proceso de búsqueda a partir de una realidad —de una realidad

Pestalozzi intentó resolver lo que había planteado Rousseau, es decir, cómo hacer posible una educación que, sin renunciar a la función socializadora, se mostrara respetuosa con las leyes y necesidades del desarrollo infantil. No obstante, en sus obras no hay que buscar fórmulas cerradas. Son sobre todo el resultado de un pensamiento en proceso de búsqueda. Así pues, su actualidad reside, principalmente, en la investigación práctica, una visión abierta ante una naturaleza que despierta la curiosidad, siempre nueva y siempre sorprendente.

Bernat Sureda

humana en este caso—, que no siempre responde a lo que se había previsto. La contribución de Pestalozzi al pensamiento pedagógico y a la práctica educativa —a la que podemos acceder por medio de sus obras, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* o *Cartas sobre la educación elemental*, o leyendo las descripciones de sus experiencias, que nos han dejado autores como Dan Alex Chavannes, Girard, Madame de Staël, Fellenberg o Marc Antoine Jullien de Paris— constituye el ejemplo de la práctica cotidiana de un educador que se dedicó a la enseñanza durante más de cuarenta años, sin caer nunca en la rutina, revisando continuamente sus puntos de partida, y observando y aprendiendo de la tarea de cada día. Sus obras más representativas —especialmente la más conocida de ellas, la ya citada *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*— son una crónica de los problemas, dudas, avances, retrocesos y éxitos que encontraba en su labor. Las *Cartas sobre la educación elemental*, de 1818, dirigidas a su discípulo inglés J. P. Grea-ves, y publicadas por primera vez en 1827, ofrecen una visión más sistemática de su pensamiento, y especialmente hacen hincapié en las normas que deben seguir las madres para educar a sus hijos pequeños, aunque incluyendo comentarios sobre su propia experiencia concreta.

Pestalozzi es un hombre de práctica, que no carece de teoría. Con su trabajo constituye un precursor de lo que más tarde se ha denominado investigación en el aula. Es un ejemplo del modo como, a partir de la práctica diaria, se pueden formular hipótesis, realizar tentativas para su aplicación, sacar conclusiones de ellas y revisar, de acuerdo con las conclusiones, los modelos teóricos para reformular nuevas hipótesis y renovar

continuamente la labor del maestro. Por ello, en sus obras no encontramos fórmulas cerradas, sino un permanente proceso de búsqueda.

El problema que quería resolver Pestalozzi en la práctica con su proceso de investigación era el que años antes había dejado planteado Rousseau en el ámbito teórico: cómo se podía posibilitar una educación que, sin renunciar a la función socializadora, se mostrara respetuosa con las leyes y necesidades del desarrollo infantil.

Hasta entonces, y a pesar de los muchos intentos que se habían producido para reformar la educación, ésta no era más que un proceso de aculturación y socialización al que se sometía a los miembros de los grupos humanos con la intención de que asumieran los contenidos de cultura y los valores necesarios para pertenecer a dicho grupo humano. La cultura, formada por los valores, los conocimientos, las técnicas y las habilidades, constituía el centro de todo proceso educativo. Toda reflexión pedagógica giraba en torno a estos contenidos culturales. ¿Cuáles se habían de enseñar? ¿Cómo se podían enseñar? ¿A qué edad se había de introducir cada uno de ellos? El hombre adulto –formado conforme a los modelos de aquella sociedad– constituía el objetivo de toda educación. A lo largo del siglo XVIII, se producirían cambios de todo tipo que habrían de tener una gran repercusión en las concepciones educativas. Las teorías poblacionistas, de un marcado carácter mercantilista, que surgieron en aquella época, insistirían en la importancia de incrementar la población a fin de favorecer el crecimiento económico y fortalecer los Estados; los avances biomédicos mostrarían que era posible disminuir los altos índices de mortalidad infantil mediante una adecuada atención a los recién nacidos, y la infancia pasaría a ser un tema atractivo para médicos, filósofos, moralistas y educadores. Cada vez más, en Europa la infancia dejaba de constituir la prueba irremisible de la resistencia física a las enfermedades a la que el individuo humano debía someterse para llegar a convertirse en adulto, y algunos empezaban a ver en estas primeras etapas de la vida del hombre un período fundamental para el posterior desarrollo físico, moral e intelectual. Al mismo tiempo, en esa época, la estimación y el amor entre los novios pasaría a ser la motivación más importante para el matrimonio, quedando en un segundo plano las cuestiones económicas o de interés social. Asimismo, los lazos afectivos entre los miembros de la familia se reforzaron. Los moralistas y tratadistas sociales recalcaban las responsabilidades



que tenían los padres —y especialmente, las madres— hacia los hijos, y se criticaban las costumbres tradicionales, como recurrir a ayas o preceptores, así como a otras personas para encargarse de la lactancia o de los cuidados de los más pequeños.

También en el siglo XVIII el discurso político tendía a reivindicar la individualidad ante los deseos totalizadores de Estado y las imposiciones sociales. Las ideas democráticas que servirían de fundamento para los nuevos sistemas políticos propugnados por la burguesía se abrieron paso en Europa para defender la libertad individual como el principio básico que debía garantizar toda forma de gobierno. En el marco de este clima de opinión, Rousseau plantearía la convicción de que la educación había de consistir, fundamentalmente, en atender y ayudar al propio desarrollo del niño. Es decir, la infancia tenía que dejar de ser el inútil camino hacia la persona adulta para convertirse en una etapa fundamental para el desarrollo humano y la formación. De acuerdo con este principio, no podía haber educación si ésta no respondía a las necesidades del desarrollo infantil.

Con su proceso de experimentación educativa, el problema central que Pestalozzi, en la práctica, quiso resolver fue el de posibilitar una educación que combinara el proceso de socialización con las leyes del crecimiento biológico y psicológico. Para entender las dificultades con las que tuvo que enfrentarse, hay que tener presente que, en nuestros días, después de dos siglos de investigación psicológica, de ensayos educativos y de reflexión pedagógica, todavía no hemos resuelto por completo el dilema.

En el decurso de sus investigaciones, Pestalozzi cambió en la práctica lo que Rousseau también cambió en la teoría; es decir, los valores, los conocimientos y las habilidades dejaban de ser el núcleo del proceso educativo, y este lugar central pasaba a estar ocupado por las leyes del desarrollo biológico y psicológico del niño. El orden educativo, de selección de los conocimientos y propuesta de experiencia, dejaba de ser el orden lógico y pasaba a constituir un orden psicológico. El propio Pestalozzi escribiría de una manera muy clara estas ideas en *Cómo Gertrudis enseña a sus hi-*

jos: «Así pues, toda la instrucción de la persona no es nada más que el arte de apoyar esta búsqueda de la naturaleza de su propio desarrollo, y este arte descansa, primordialmente, en la proporcionalidad y armonía de las impresiones que se han de inculcar en el niño de una manera adecuada a sus fuerzas. Por lo tanto, en las impresiones que deben enseñarse al niño en la escuela ha de haber un orden de preferencias, el principio y la progresión de las fuerzas que se han de desarrollar en el niño».

«Principalmente, se ha de tener en cuenta —continúa más adelante— la necesidad de clasificar las partes integrantes de toda instrucción, según el nivel de desarrollo de las fuerzas del niño, y determinar en todos los ámbitos de la instrucción, con la mayor exactitud, cuáles de estas partes son las adecuadas para cada una de las edades del niño, a fin de, por un lado, no escatimarle nada de aquello para lo que esté perfectamente capacitado, y, por otro, no cargarlo y desconcertarlo con nada para lo que aún no lo esté bastante». Hay que recordar que estas palabras se publicaron por primera vez en 1801, y que son la expresión de un cambio cualitativo de gran alcance respecto de los planteamientos educativos que se habían llevado a cabo hasta aquella fecha.

Como conclusión lógica de sus ideas, Pestalozzi destacó la importancia de la educación en las primeras etapas de la vida del niño. En las primeras páginas de su obra, *Cartas sobre la educación infantil*, el autor confiesa su convicción de que de poco servirá que se apliquen sus ideas si la educación no se inicia con los más pequeños. A fin de conseguirlo, Pestalozzi deposita su confianza en las madres, a las que considera las primeras educadoras de los niños. El educador suizo cree que el tiempo que las madres tienen que dedicar a la atención de los recién nacidos es de una gran importancia educativa. El papel de la madre, como primera educadora, ha de ser el de estimular el proceso de desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales y afectivas que se producen en las primeras etapas de la vida. Por lo tanto, a las madres les recomienda que susciten en sus hijos un espíritu activo que recompense los esfuerzos de los recién nacidos por ir descubriendo la realidad de su entorno. Las madres tienen que renunciar a



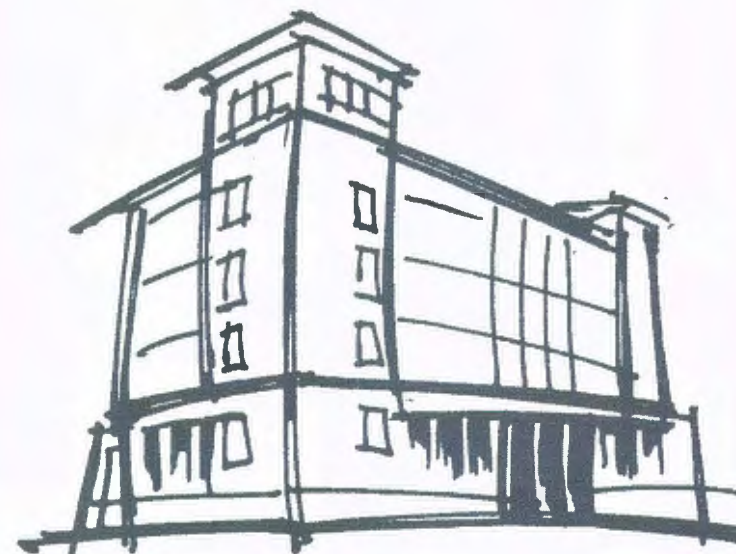
aquellas actitudes exageradamente protectoras que priven a sus hijos de las experiencias que son tan importantes para su desarrollo, y, al mismo tiempo, tienen que crear un clima de confianza y seguridad que les resulte estimulante. Las madres han de estar convencidas de que la naturaleza ha dotado a sus hijos de las capacidades que hay que desarrollar, y de que su misión consiste en no poner trabas a ello. Han de utilizar la curiosidad que manifiestan los niños y su capacidad de imitación para ir ampliando sus potencialidades manipulativas, lingüísticas, plásticas, lúdicas, etc., que permitirán y favorecerán los aprendizajes posteriores. Pestalozzi considera que la madre también puede desempeñar un papel fundamental en la formación de los sentimientos y de las actitudes morales del pequeño. La madre es la persona más adecuada para inculcar en sus hijos los sentimientos de amor y confianza hacia los demás, sentimientos que tienen que constituir el fundamento de toda educación cívica. Con estos consejos, el autor quería convertir el amor maternal en la fuerza educadora más eficaz de todas y a la familia en una institución educativa fundamental.

Estas ideas se encontraban en la base de todas las propuestas posteriores en relación con la educación de los niños, que se irían desarrollando desde comienzos del siglo XIX y que inspirarían las primeras escuelas de párvulos y las posteriores escuelas infantiles. Las propuestas de Pestalozzi relacionadas con la importancia de la función educativa de las madres también implicaban una llamada de atención respecto de la necesidad de la educación de las mujeres en un época en la que éstas estaban completamente olvidadas por las instituciones escolares. ■

Referencias bibliográficas

PESTALOZZI, J. H.: *Como Gertrudis enseña a sus hijos*, Madrid, Magisterio Español, 1902.
 —: *Cartas sobre la educación infantil*, Barcelona, Humanitas, 1982.

La Asociación de Maestros Rosa Sensat cambia de local. Y con ella la revista *Infancia*



Avda. Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

Tels.: 93 481 73 81 / 93 481 73 73

Fax: 93 301 75 50

E-mail: rsensat@pangea.org • <http://www.pangea.org/rsensat>

¿Y después del currículo, qué?

Un poco de historia

La Escuela Xiroi nació en el año 1974, como una cooperativa de maestros, para dar respuesta a las necesidades de los vecinos y vecinas del barrio de Les Corts (Barcelona). Actualmente pertenece al Instituto Municipal de Educación de nuestra ciudad.

Desde sus comienzos, se ha mantenido fiel a dos características de su funcionamiento: el trabajo en equipo y la apertura.

Para nosotros, el trabajo en equipo ha representado la discusión continuada de temas pedagógicos, el intercambio de experiencias y de actitudes. Esta manera de proceder nos ha permitido, durante más de veinte años de trabajo, articular nuestra evolución profesional tanto individual como de escuela.

No obstante, el trabajo en equipo ha trascendido las cuatro paredes del centro, ya que la escuela se ha abierto para recibir y valorar distintas propuestas pedagógicas, ha colaborado con y estado abierta a las familias, y también ha colaborado con otras instituciones del barrio a fin de mejorar

Durante dos cursos hemos trabajado el proyecto curricular de centro. En este artículo pretendemos comunicar nuestras reflexiones respecto de este trabajo. Para hacerlo, nos ha parecido importante contextualizar mínimamente nuestra trayectoria como escuela y nuestro método de trabajo.

Esta realidad de trabajo en equipo y de apertura ha implicado una reflexión y un análisis constantes sobre la educación de los más pequeños en un proceso en el que se ha combinado la reivindicación de la etapa de 0 a 3 con la mejora profesional en continua interacción.

Después de haberse aprobado la LOGSE, la inspección pidió a la escuela el Proyecto educativo y el Proyecto curricular de centro. A pesar de que ello se vivió como una imposición, se consideró que era necesario acatarlo.

Durante el curso 1993-1994 nuestro trabajo sobre el Proyecto curricular de centro se desarrolló en el marco del Plan de formación permanente patrocinado por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona. Esto implicaba disponer de dos elementos importantes: contar con un asesor experto en el tema y elaborar el trabajo dentro del horario laboral sin la presencia de los niños.

Equipo de la Escuela Infantil Xiroi

la atención a los más pequeños, y se ha conectado con el 2º ciclo de educación infantil para facilitar la escolarización de los niños...

Con muchas discusiones previas, se inició la tarea con dos tipos de material:

- Documentación bibliográfica.
- Esquemas de contenidos extraídos de la práctica cotidiana.

Se establecieron objetivos, estrategias y actividades para realizar. El trabajo fue elaborado por la mitad del equipo y revisado y aprobado por el equipo en pleno.

Los temas del documento elaborado eran las áreas del descubrimiento de uno mismo y del descubrimiento de entorno natural y social.

Gracias a la experiencia previa, en el curso 1994-1995 introdujimos dos cambios en la metodología de trabajo:

- Partir básicamente del día a día, de la propia experiencia.
- Que todo el equipo trabajara en el Proyecto en pequeños grupos.

Se llevó a cabo una discusión conjunta y se elaboró el documento definitivo sobre el área de intercomunicación y lenguaje.

Los cambios introducidos en el segundo año de trabajo sobre el PCC fueron valorados muy positivamente, sobre todo por las razones siguientes: en grupos pequeños la participación



era efectiva, ya que todo el mundo hacía suyo el proyecto y sobre todo se partía de la realidad práctica y del trabajo de todos.

Por fin podíamos respirar tranquilas: cumplíamos la normativa y podíamos responder a la petición de la inspección en caso de que nos pidiera el PCC.

¿Y después del PCC, qué?

La escuela ya disponía de su Proyecto curricular. En un análisis y valoración posteriores acerca de su utilidad definimos tres tipos de factores: positivos, dudosos y negativos.

Factores positivos

- La elaboración del documento nos sirvió, al equipo, para sistematizar discusiones pedagógicas.
- Nos hizo más conscientes de los numerosos

contenidos que cada día se trabajan con los niños.

Factores dudosos

- Ciertamente, el documento dio una visión de los múltiples conocimientos que adquirirían y trabajaban los niños.
- No obstante, si pensábamos en los estudiantes y en el hecho de que un día tendrían que ejercer de maestros, su falta de experiencia podría hacer que lo utilizaran de un modo erróneo, es decir, que trabajaran para conseguir unos objetivos (los recogidos en el PCC) y se olvidaran de lo fundamental: del niño como persona, con su particularidad y globalidad.

Factores negativos

Cuanto más nos adentrábamos en el análisis de nuestro PCC, más incómodas nos sentíamos. Valoramos negativamente:

- La fragmentación.
- Perder de vista las necesidades del niño.
- Poner el acento en aquello que podía apren-

der el niño más que en el niño en sí, en su globalidad, en su momento evolutivo, siempre tan apasionante.

- Centrarse en un modelo y no en una realidad.
- El hecho de que fuera condicionante, cosa que podía ocasionar que se perdiera la espontaneidad tanto de los niños como de los adultos.

En definitiva, nos pareció que este modelo de diseño curricular no era representativo de lo que nosotras creemos que tiene que orientar la educación de un niño en estas edades, porque fragmenta y enfatiza todo lo que el niño puede aprender, por encima de lo que es, es decir, una persona que, a través de la actividad, desarrolla global y simultáneamente la personalidad, el conocimiento y las emociones.

Como ejemplo, una actividad cotidiana, rutinaria, nos puede servir de base para esta reflexión que ya hace tantos años que practicamos y analizamos: el cambio de pañales.

¿En qué parte del currículo situaríamos el cambio de pañales? Ésta es una actividad individual, que proporciona bienestar, seguridad y afecto al niño. Todas las áreas curriculares se ponen en funcionamiento y también los ejes



transversales, las actitudes, los procedimientos y los valores, así como otras cosas más.

Es una actividad que le facilita autonomía y el conocimiento de su propio cuerpo, las nociones de cantidad, direccionalidad, posición, el lenguaje...

Durante ese rato de intimidad, un día se llevará a cabo un juego; otro, se observará un móvil, y otro, el niño descubrirá su barriga o se querrá poner un calcetín, o jugará con el agua, o te acariciará o lo acariciarás.

Hace falta tiempo, tiempo para observar, tiempo para sistematizar, tiempo para discutir, tiempo para aprender de las niñas y los niños, y tiempo para observar cómo aprenden, cómo

aprende cada uno de ellos de una manera distinta y verificar que aprenden si les das el tiempo necesario y les ofreces los medios para hacerlo.

Desde nuestro punto de vista y con nuestra experiencia profesional, cuestionamos el enfoque que el diseño curricular da a nuestra etapa. Consideramos que constituye un error pensar que un único patrón o modelo puede servir en todos los niveles educativos. Las niñas y los niños, en la escuela 0-3, actúan a través de su propia necesidad de investigar, sin que el adulto intervenga de un modo directo para enseñar, como suele pasar en otras etapas.

No obstante, una manera de proceder como la que nosotras llevamos a cabo no se debe confundir con el espontaneísmo, ya que efectuamos un trabajo regular de observación de los niños y de organización del ambiente, entendiendo por ambiente el espacio, el equipamiento, el material y la oferta de actividades que se desarrollan según el ritmo de crecimiento de los niños y que se adecuan a los intereses individuales y colectivos. El análisis regular de la dinámica de cada grupo nos permite introducir nuevos elementos de acción, y desechar, profundizar o mejorar algunas constantes, como una evaluación continuada de nuestro trabajo que facilite cada vez más el desarrollo de los niños.

En estas edades, las niñas y los niños realizan un aprendizaje sobre la vida y la manera de vivir, y lo pueden hacer con naturalidad a través de la propia acción y reacción, experimentación y manipulación de lo que les rodea: personas, espa-



cios, objetos, etc. Establecen relaciones, les ponen nombre, comprenden sus leyes, adquieren costumbres, y, por tanto, los niños y nosotras aprendemos sin que nadie nos imponga un patrón.

El adulto, el maestro, ha de ser un referente afectivo y, al mismo tiempo, un organizador del ambiente a fin de que el niño pueda gozar de las

condiciones más adecuadas y de un marco idóneo para ser el protagonista de su actividad diaria. Quizá cuando el niño sea un poco mayor, el papel del maestro será diferente y se podrá admitir una estructura curricular y estándar.

Como equipo de personas que trabajamos con niños de 0 a 3 años, tenemos la sensación de que

aunque quienes han orientado el diseño curricular quizá tengan un conocimiento teórico de lo que puede hacer un niño, desconocen la complejidad de la práctica del día a día en la escuela y la multiplicidad de aprendizajes que los niños y niñas realizan o pueden realizar a lo largo del día. Poder verlo y vivirlo es algo apasionante. ■

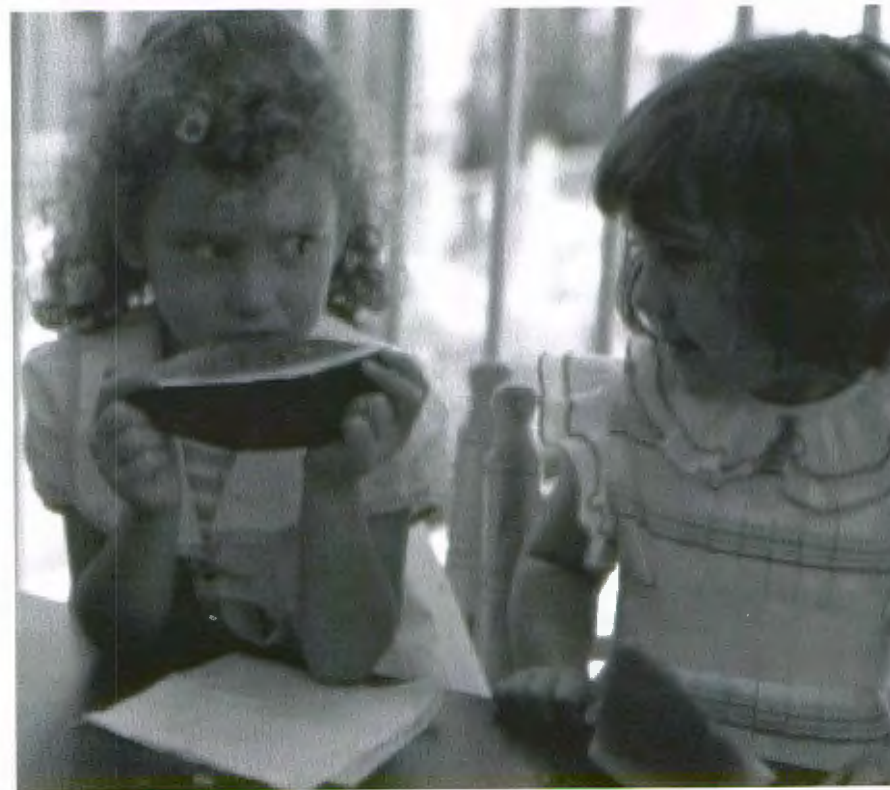
El derecho a participar

también en las necesidades básicas

Plantearse hablar de los derechos de las niñas y los niños más pequeños es un acto de coherencia por parte de quien, desde el mundo adulto, tiene la preocupación y la sensibilidad de trabajar, desde diferentes ámbitos profesionales, en la construcción de una imagen de infancia que pueda contribuir a cambiar valores de nuestro contexto social y cultural que podríamos considerar hostiles en lo que se refiere al respeto de tales derechos.

Los profesionales de la educación estamos invitados, de manera privilegiada, a este ejercicio de respeto; por un lado, porque forma parte de nuestras, digamos, *obligaciones* en tanto que profesionales, y, por otro, porque tenemos la suerte de vivir como espectadores privilegiados este fenómeno. De manera más o menos consciente, cada gesto, cada situación de nuestro trabajo nos coloca ante la responsabilidad de confrontarnos con el respeto de los derechos de la infancia. Con nuestra actuación y a través de nuestra intervención, ayudaremos o no en la toma de conciencia de los propios derechos. Derechos que, si preguntamos a las niñas y los niños, a menudo asocian con *deseos*, como *aquello que puedo hacer* y *aquello que no puedo hacer*, como *razón* o *ley* o, de manera general, como criterios para relacionarse con el mundo que les rodea por parte de quien vive entre autonomía y dependencia, entre libertad y respeto de los otros y de uno mismo.

Seguramente, dentro de las vivencias más *cotidianas* y rutinarias (porque las hacemos cada día, y en absoluto porque las hagamos como trámite) encontraremos valores y derechos entre los más importantes y esenciales, sobre todo hablando dentro del ámbito más general del *derecho a participar*, del *derecho a ser protagonista*. Lo cotidiano es un laboratorio magnífico para encontrarse ante un





Las niñas y los niños tienen el derecho de vivir las situaciones cotidianas como ejercicio de investigación y de construcción de competencias para resolver sus necesidades básicas, como si se tratase de un enorme puzzle de vida: las piezas de este rompecabezas han de descubrirlas ellos mismos, si es que verdaderamente pensamos en los niños y niñas como seres completos y con derecho a participar en la toma de decisiones.

contexto de relaciones entre niños, adultos y situaciones, que se convierte en terreno para explorar qué imagen tenemos los adultos y cuál tienen los niños de este equilibrio entre autonomía y dependencia al que nos referíamos más arriba. Las situaciones cotidianas nos ofrecen innumerables situaciones para afrontar lo que interpretamos como *necesidades básicas*.

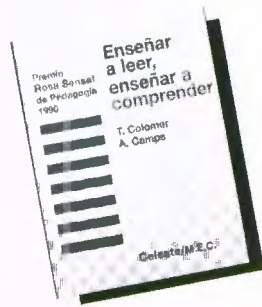
¿Cuáles serían estas necesidades básicas? La historia de la educación ha hecho un recorrido muy sinuoso en este sentido. El concepto de necesidad básica ha cambiado, cambia según el momento y el lugar donde estemos viviendo. Sin querer entrar en la ética de la naturaleza de estas necesidades, querríamos alargar todo lo posible la lista de lo que consideramos «necesario»: higiene y alimentación es bien evidente, pero también juego, conflictos, afectividad, responsabilidad...

Éstas y muchas otras necesidades que hay que vivir como oportunidades de aprendizaje y de relación con los otros y que hay que vivirlas considerando a todas las criaturas como capaces de afrontarlas y de resolverlas, incluso si se invocan, siempre y cuando reconozcamos el error también como derecho.

Texto: David Altimir

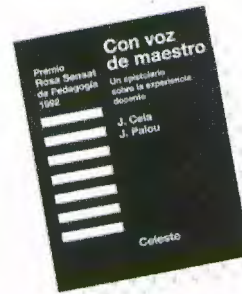
Fotos: Escuelas infantiles municipales de Granada: Arlequín, Belén, Duende, Luna.

ROSA SENSAT • CELESTE EDICIONES



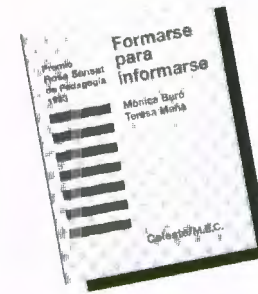
238 pág.
PVP: 2.400 PTA

Enseñar a leer, enseñar a comprender
Teresa Colomer y Anna Camps
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1990



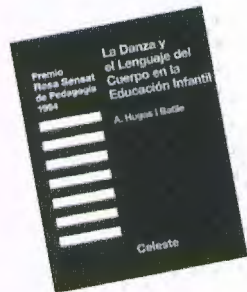
164 pág.
PVP: 1.900 PTA

Con voz de maestro
Jaume Cela y Juli Palou
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1992



164 pág.
PVP: 2.300 PTA

Formarse para informarse
Mònica Baró y Teresa Mañà
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1993



120 pág.
PVP: 1.450 PTA

La Danza y el Lenguaje del Cuerpo en la Educación Infantil
Àngels Hugas
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1994



158 pág.
PVP: 1.650 PTA

El Asociacionismo Juvenil como alternativa de Cambio Social
Cándido Gutiérrez
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1994



158 pág.
PVP: 1.900 PTA

Escribir bien
M. Pilar Cor
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1995

R **O** **S**
S **E** **N**
S **A** **T**

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org

Distribución:
Celeste Ediciones, S.A.

Fernando VI, 8, 4º derecha • 28008 Madrid
Tels.: (91) 310 05 99 / 08 96 • Fax: (91) 310 04 59

El juego teatral

Encuentros

Esta tarde me he encontrado con Andrea, una antigua alumna, que va a tercero de Primaria, me llega casi por el cuello y está infinitamente más *formal* que cuando venía a mi clase, morenita y nerviosa, hace cuatro años largos.

Hemos hablado un poco y me ha contado que iba al Conservatorio a aprender baile (ella siempre estaba bailando), que le iba muy bien en sus clases y que, a veces, se acordaba de cuando era pequeña y venía a la escuela. Le he preguntado qué era lo que más recordaba de aquel tiempo y me ha dicho, resueltamente: «¡El teatro, claro! El que hacíais vosotros y el que hacíamos nosotros en clase. ¡Era tan diver-

El teatro es un juego largamente ensayado, basado en todo un repertorio de observaciones recopiladas desde la cuna, de imitaciones del entorno más cercano, de invenciones de pequeñas historias con las muñecas, los coches, los indios, o los zapatos de papa. Un juego que se ha alimentado del adentro y del afuera, logrando una síntesis que nos permitirá mostrarnos como somos, dar lo nuestro y recibir el reconocimiento de los otros. En el teatro se reinventa la realidad, se la pone en palabras, se la contempla, se la modifica. Se reinventan las voces, los gestos, los silencios, las situaciones, los sentimientos. Se reinventa el gusto por la repetición, siempre nueva, de los aconteceres entre las personas. Es como si se jugara con las cosas de la vida. Desde esta perspectiva, incluir el teatro en el quehacer educativo no es más que dar continuidad y dimensión a esos juegos cotidianos que presiden, con sencillez y naturalidad, la vida de la escuela.

de emociones dentro. Por un lado, la alegría de verla. Y verla bien. Fuerte, bonita, feliz al perseguir su deseo de siempre: el baile. Por otro, la satisfacción de que me recordara: a mí y a mi trabajo. Y también me ha gustado que hablara

M.^a Carmen Díez

todo! Era como jugar, pero mejor... Bueno, también cuando pintábamos dibujos *a rayajitos*, cuando nos disfrazábamos, cuando hablábamos levantando la mano para pedir el turno... Y me acuerdo de que bailé con mi tía *El día de los abuelos* y que vino mi papá a tocar la batería. Pero qué bonito era el teatro de la Cenicienta, ¿verdad?»

Nos hemos despedido con mucho cariño y me he quedado con una buena dosis

en plural... Se nombraba como parte del grupo-clase. Revivía, sin darse cuenta, su sensación de estar con los otros, aquellas primeras vivencias de socialización.

Hace un mes más o menos, Elena, otra antigua alumna, que ahora tiene catorce años, y un hermano de cuatro, vino a visitar el colegio y me contó que se había «apuntado» en un grupo de teatro: «¡Me gusta tanto desde que era pequeña y venía a esta escuela!»

Es como para pararse a pensar. Y me he parado.

Eso que decía Andrea de que el teatro «era como jugar, pero mejor», me ha resultado una reflexión muy interesante. Por lo visto la acuñada expresión: «el juego teatral», no viene tan de balde, como podría suponerse.

Juego versus teatro

Primero se juega en soledad. Con el propio cuerpo, con la luz, con las presencias, con los juguetes, con el entorno más cercano... Luego se va ampliando el círculo y entran los otros y entra el invento. Aquí ya los momentos de placer son

provocados, y uno sueña, proyecta y repite aquello que le gustaría ser, aquel lugar al que quisiera ir, aquella situación que le gustaría vivir... Y se juega interminablemente al lobo, a la princesa, a los médicos, a las mamás y a los papás...

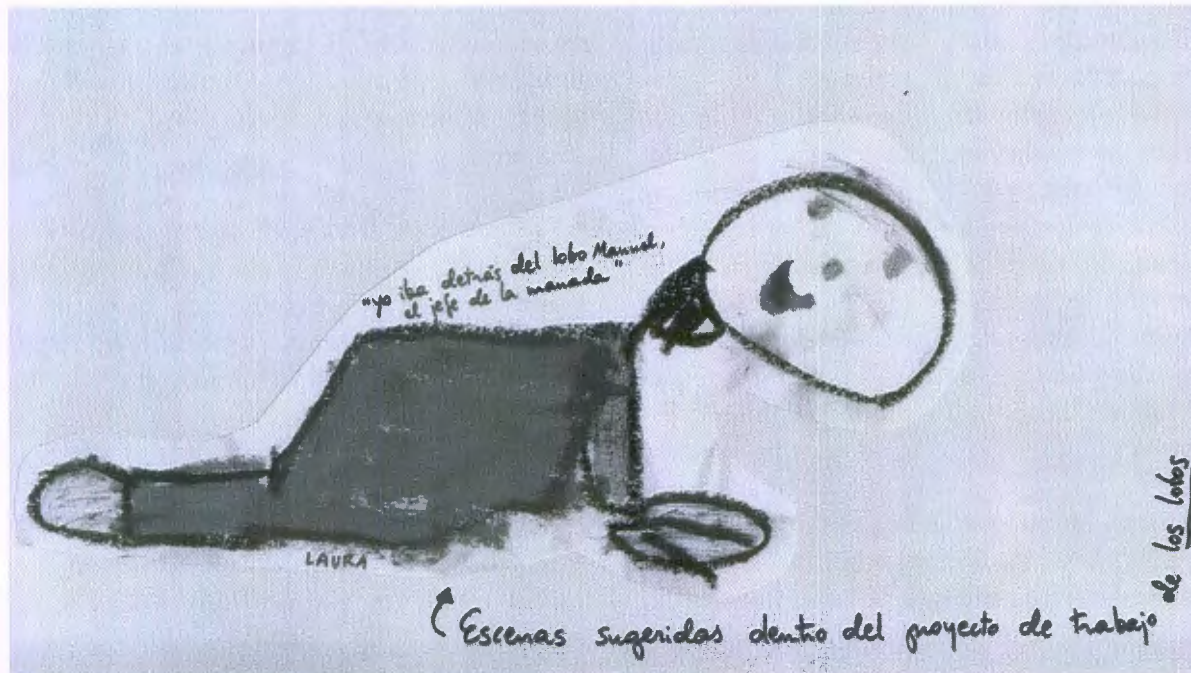
Y, jugando, se disfruta de una libertad extrema. Sobre todo porque, en el tiempo mágico de los primeros años, uno puede creerse (y se lo cree) que todo es posible, real y verdadero, aunque a la vez intuya que es un poco mentira...

En este vaivén de la verdad y de la mentira, de lo real y lo ficticio, de lo que es y lo que *como si fuera*, de lo que se vive y lo que se desea... está el juego, y está también el teatro. Juego a lo grande, juego multiplicado por la escucha de otros, juego con público y con aplausos. Juego que re-

compensa la autoestima, que favorece las relaciones, que anima a salir de uno mismo y dirigirse a los demás. Juego lleno de palabras, de gestos, de emociones. Juego que te lanza a unos riesgos divertidos, que te permite ir adelante, o atrás. Poder soñar en voz alta. Atreverte a entrar en la piel de otros, aunque ficticiamente. Probar a ser diferente. Probar a sentir de otras maneras.

Juego que te invita a aventurar la voz, el cuerpo y las formas, en una historia que siempre será una de tantas en el infinito catálogo de encuentros entre las personas.

Juego que rememora lo vivido, que se anticipa a lo que vendrá. Juego de compañía, de mutua contemplación, de elaboración y conocimiento del género humano. Juego de juegos.



¿Lo hacemos en teatro?

En mi clase hacer teatro es una actividad tan asentada, y estable, que más bien se utiliza como herramienta habitual, sin precisar presentaciones rimbombantes, motivaciones rebuscadas ni ocasiones especialísimas. Son los propios niños los que encuentran los motivos para hacer teatro. Y lo proponen, insisten en ello y lo proclaman, hasta llevarlo a efecto, entre aplausos y risas.

Si leemos algo interesante sobre lobos o caballos o mariposas. Si estamos discutiendo sobre los chicos y las chicas. Si nos ha gustado especialmente algún cuento. Si nos ha resultado divertido lo que ha contado alguien sobre algo ocurrido en su casa. Si en el patio ha habido un juego que ha implicado a todo el grupo. Si se ha visto algo en la televisión que queremos recordar juntos...

En estas ocasiones, siempre hay alguien que sugiere «hacerlo en teatro». Algunos incluso proponen la escena completa, el material, los vestidos, o las palabras que hay que decir... Recuerdo que, una mañana, metidos en un proyecto de trabajo sobre los esqueletos, Javi dijo que su hermano lo asustaba diciéndole que por la noche le saldría un esqueleto para comérselo.

De inmediato, Alba propuso: «¿Lo hacemos en teatro?», y, visto el gran interés reinante en el auditorio, pusimos enseguida la escena en acción.

Dos fueron a traer una hamaca del cuarto de dormir, otros montaron una escuelita con la maestra, Alba, que dijo que ella sería «la señorita», porque para eso lo había inventado. Javi hi-

zo de afectado protagonista y Rubén se ofreció para hacer de hermano *atemorizador*.

Como de costumbre, yo esbocé en voz alta el guión, para recordar bien la secuencia, y, con esto y las aportaciones de los niños, quedamos en el siguiente argumento:

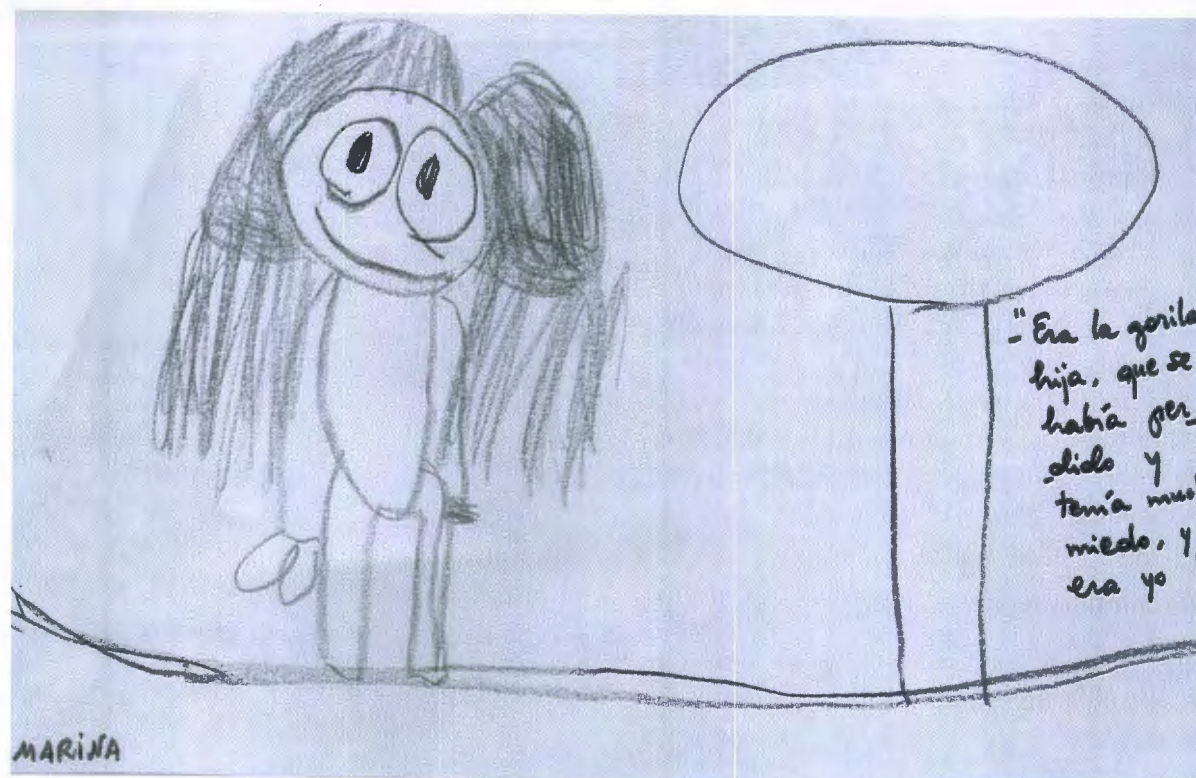
Érase una vez dos hermanos que vivían con sus padres. El mayor, Pedro, solía asustar al pequeño, Javi, porque estaba un poco celoso y creía que los padres querían a Javi más que a él. Un día empezó a meterle miedo con los esqueletos y le dijo que, a media noche, uno subiría las escaleras y le daría un mordisco.

Javi estaba cada vez más pálido y preocupado, y, una mañana, lo contó en su clase. La señorita le explicó que los esqueletos ya no se podían mover, porque estaban muertos.

Esto no tranquilizó demasiado a Javi, así que estuvieron unos días leyendo y averiguando cosas de los esqueletos. Cuando ya lo entendió bien, pudo contestarle a su hermano que lo dejara en paz y que no fuera tan mentiroso, con lo cual, el mayor quedó sin armas para asustar al pequeño por una larga temporada.

La escena se desarrolló en un silencio expectante. Los actores estuvieron logradísimos, sobre todo Javi, que acabó gritándole a Rubén: «¡Mentiroso! ¡Mentiroso! ¡Se lo voy a decir a los papás! ¡Te estás aprovechando de que eres el mayor! ¡Cállate, cállateee!...»

El público, después de aplaudir, propuso repetir la obra con otros artistas, y lo arreglé de modo que salieran todos lo que no habían participado aún: un padre, una madre, los dos hermanos, la maestra y los alumnos. El papel del



mayor y el de la señorita hubo que sortearlos, porque todos los querían. Clara argumentaba a su favor que ella era también *la mayor* de su casa, y que también tenía celos y rabia, porque su mamá le decía a su hermano *cosas muy bonitas...*

Suelo inventar yo las escenas hasta que ellos mismos las inventan. Y ayudarlos a elegir los personajes hasta que pueden repartírselos sin demasiados problemas (en todo caso se sortean). Repasando los diarios de varios cursos atrás veo bastantes propuestas, hechas por los niños, de escenas teatrales. Nombraré algunas:

- ¿Hacemos un teatro de boda?

- ¿Hacemos un teatro de lo que hacen las mariposas de *metamorfosearse* como los Power Rangers?
- ¿Jugamos *en teatro* a los lobos que iban en manada y el primero era el jefe y era yo?
- ¿Hacemos un teatro de la canción del orangután y la orangutana? Podemos gastar la banana que tenemos en el frutero de la cocina.
- ¿Hacemos que éramos indios y luchábamos con los de la tribu apache, y luego nos perdonábamos? Yo sé hacer las coronas de la cabeza, y luego tú les grapas una pluma del gallinero.
- ¿Hacemos un teatro del cuento de *La niña sin*

brazos? Se los puede esconder en el jersey y luego los saca.

- Yo quiero hacer un teatro de toros, toreros y manolas.
- ¿Hacemos teatros de hospitales y de nacer hijos?
- ¿Hacemos teatros de miedo?
- ¿Hacemos la poesía del pájaro fresa en un teatro y yo era el pájaro, Antonio el mosquito y María la rosa?
- ¿Hacemos un teatro de la Cenicienta y bailamos el baile de las princesas del Danubio Azul?
- ¿Hacemos un teatro con la careta que ha traído Alba?

Sin complicaciones

Cualquier cosa es susceptible de ser otra. Una bola de plastilina puesta en un rotulador puede ser un micrófono, una bomba, un secador de pelo, una manzana...

Cualquier montaje es susceptible de ser modificado, por las improvisaciones de los artistas, por los olvidos, los nervios, o los cambios de humor, aunque se intenta seguir el hilo de la argumentación previamente pactado.

Hay veces en que les gusta tanto ver una escena, que piden que se repita. En otras ocasiones, hay quejas o críticas en toda regla. Según los días, el tiempo de que disponemos y la imaginación de los actuantes, se añaden *adornos*: ropas, música, algún decorado... Otras veces, todo es *invisible*. Algunos me piden que haga de narradora, otros se autogestionan los espacios, los gestos y las palabras. Pero todos actúan.



Es curioso ver cómo, al principio de curso, ante escenas cortas, divertidas y en las que se requiere poco más que la presencia y una mínima actuación, hay quienes se entusiasman muchísimo y quienes se asustan también bastante. Suelo insistirles, entre bromas, o ayudándoles yo misma en la escena, con tal de que prueben a salir y puedan mostrarse y romper su inhibición. La mayor parte de las veces lo consigo, y ellos bien que lo agradecen con su cara de satisfacción al ver que han podido hacerlo.

Y cuando no es así..., pues a darles tiempo y ánimos, a ofrecerles papeles en grupo y a esperar que lo logren.

Hacemos teatros de varios tipos:

El teatro de los viernes, en el que actuamos los maestros para los niños, que, sólo ocasionalmente, salen como *extras*. Solemos representar cuentos populares, y algunos otros. También hacemos mimo, teatro de sombras, etc.

Las escenas sugeridas, cortas, alegres, con una secuencia clara y fácil de memorizar, adecuadas a la edad, al grupo concreto, al momento que se esté viviendo, a las propuestas de los niños... Un ejemplo sería la escena del esqueleto, o las que responderían a las que los niños sugieren.

Taller de teatro, en el que los niños se organizan libremente por grupos y eligen *los teatros* que quieren hacer. Las condiciones son:

1. Que las obras tengan título.



2. Que tengan principio, conflicto (que pase algo) y final.
3. También se han de preparar el vestuario y cualquier cosa que puedan necesitar como decorados o *efectos especiales*.
4. Y se comprometen a fijarse bien y opinar sobre las actuaciones de los demás, en una puesta en común que se hace al terminar la actividad o al día siguiente.

Estos pequeños grupos de *teatro independiente* son muy ricos en muchos aspectos:

- Dan datos sobre sus componentes: gustos, capacidad de expresión, de organización, de cooperación, actitudes, modo de reaccionar...
- Suponen un alto nivel de trabajo, una asunción de papeles, muchas veces distintos a los que

- circulan en otros momentos de la vida grupal.
- Potencian la imaginación y la creatividad.
- Favorecen la ayuda mutua.
- Estimulan la capacidad de observación, de análisis, de crítica.
- Destierran las vergüenzas e inhibiciones...
- Elevan la autoestima.
- Dan cohesión y sensación de pertenencia al grupo-clase.

Teatros de todo el grupo, para representar un cuento, o algún argumento inventado colectivamente, ante los niños de otra clase o de otra escuela.

Teatro de marionetas, que varias veces durante el curso hacemos los maestros. En las clases hay títeres, que los niños suelen utilizar libremente.

Una propuesta en firme

Como se puede ver, hacer teatro en la escuela (o dramatizar, como también se dice), no es una cosa demasiado complicada. Sobre todo, si tenemos puestas las miras en la dimensión festiva, juguetona y aglutinadora del juego teatral, hermosa actividad donde las haya, y no en la exigencia, el perfeccionismo o el miedo a no saber, que tantas veces nos paraliza a los maestros.

Por todo lo cual, propongo en firme dar paso al teatro en nuestras escuelas y disfrutar contemplando cómo los niños se revelan creativos y potentes actores, merecedores de nuestros más rendidos aplausos. ■

Importancia del maestro de apoyo

En la Comunidad Autónoma andaluza, a raíz de la incorporación de los 3 años a la escuela pública, comenzó a surgir cierto debate sobre las condiciones de escolarización en estas edades, que incluía a un profesional cuidador-monitor con la función de atender las necesidades fisiológicas de los más pequeños. Esta figura profesional queda formalizada, para ciertas condiciones de escolarización, en el V Convenio Colectivo del Personal Laboral suscrito por la administración andaluza y los sindicatos mayoritarios en el año 1991. En la actualidad se reivindica el monitor-cuidador para todos los centros del ciclo 0-3. Ante esta reivindicación, la Consejería de Educación argumenta que la educación infantil tiene carácter voluntario y que la logse no regula nada respecto a la incorporación de otros profesionales para la atención de los pequeños en el ciclo 3-6. De hecho, sólo existe este tipo de convenio en Andalucía.

Ante esta situación, pensamos que cabría hacer una serie de reflexiones sobre la incorpora-

Las líneas que siguen nos proponen hacer una reflexión acerca de las necesidades educativas básicas y la incorporación de más profesionales al ciclo 3-6, a la luz del análisis de las necesidades educativas de este tramo de edad: necesidad de relación, de acción, de juego, de movimiento, de reposo, de higiene, de alimentación, autonomía, investigación y descubrimiento del entorno próximo y de sí mismos, etc.

mos: necesidad de relación, de acción, de juego, de movimiento, de reposo, de higiene, de alimentación, autonomía, investigación y descubrimiento del entorno próximo y de sí mismos, etc.

Estas necesidades no van aisladas, sino imbricadas unas en otras, dentro de ese largo continuo que denominamos globalidad. Así, por ejemplo, el juego de un niño da respuesta a distintas necesidades en su crecimiento afectivo, cognitivo, social, psicomotor, etc.; el acto de comer da respuesta igualmente a las mismas necesidades, y el control de esfínteres se sitúa igualmente en la misma globalidad. La escuela ha de dar respuestas educativas a estas necesidades de desarrollo en todas las edades en general, y de forma particular en la etapa 0-6.

Por otro lado, el cómo se cubran estas necesidades y que éstas generen satisfacción y apoyen

Consejo de Infancia de Andalucía Oriental

ción de más profesionales al ciclo 3-6, a la luz del análisis de las necesidades educativas de este tramo de edad. Así, dentro del abanico de necesidades educativas básicas encontra-



Educación la autonomía.



Actividad, relación, juego...



El entorno y sus posibilidades.

el crecimiento de los pequeños otorga un papel trascendente y fundamental al maestro o maestra que está con ellos, en el que la calidad de la relación establecida con el niño es la base que le permitirá crecer, aprender, realizarse y conquistar el mundo que le rodea. La intervención educativa en cada una de las necesidades o momentos es educativa de por sí y también es educativa en la medida en que los adultos le damos esa intencionalidad.

Muchas veces se cuestiona si atender necesidades del tipo de saber limpiarse los mocos, control de esfínteres, socorro ante un accidente, etc. son parte de una respuesta educativa o atencional. Ante todo esto, pensamos que se está planteando una falsa dicotomía, porque niños y niñas de estas edades no se dividen en dos partes –atencional o educativa–, es sólo uno, y ayudarle a crecer supone atender sus necesidades de tipo fisiológico, afectivas, sociales, emocionales. Por eso la intervención educativa no puede sólo centrarse en aprendizajes de tipo instru-

mental, sino abarcar a la persona en su totalidad. El papel educativo tiene un profundo entramado sociocultural y una intensa vinculación afectiva, en el que la calidad de la relación es un motor de crecimiento y aprendizaje.

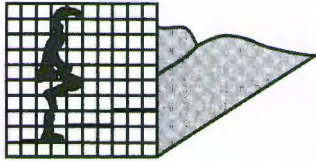
Nos parece muy interesante que otro profesional más, además de los tutores, participe en el hacer educativo del ciclo 3-6, un profesional que fuese maestro de apoyo al ciclo, lo que sin duda tendría una serie de ventajas:

- Se contaría con un apoyo profesional necesario, que evitaría fricciones en la jerarquía profesional y favorecería así el trabajo en equipo.
- El apoyo al ciclo se traduce en una clara mejora de la calidad de la enseñanza, al poder contar con la posibilidad de realzar actividades que requieren mayor presencia de adultos: talleres, salidas, agrupamientos más flexibles, diversificación de propuestas de trabajo, etc., lo que supone un serio avance pedagógico.

Con esta propuesta no queremos menospreciar logros profesionales conseguidos, sino todo

lo contrario, queremos abrir una línea de reivindicación progresiva que mejore la atención educativa a través de la revisión de las ratios actuales, a través de una mejora y adecuación a las necesidades propias de la edad en cuanto a condiciones de espacios interiores y exteriores, servicios, materiales, etc. para todo el ciclo 3-6 que actualmente se escolariza en centros públicos.

Trabajar a favor de la calidad en la educación infantil, supone pensar en el niño en su totalidad, atendéndolo en su globalidad, evitando separar lo inseparable. Los problemas no se pueden solucionar en la separación, sino en su marco natural que es el grupo de los iguales; de ahí que debamos tomar medidas para que ese clima social sea lo suficientemente acogedor y afectivo como para que todos los niños y niñas puedan desarrollarse en el marco óptimo de sus posibilidades. Y lo queramos o no, los maestros en esta edad somos un referente afectivo fundamental, que debe estar presente en todos los momentos que niños y niñas pasan en nuestras escuelas. ■



Fundación Infancia y Aprendizaje

REVISTAS

Comunicación y Cultura (C&C)

ISSN: 1138-395X

Director: Pablo del Río (Universidad de Salamanca)

Descripción: Revista de investigación de las ciencias de la comunicación en el ámbito hispano. Acoge contenidos de diversas tradiciones científicas y disciplinares en tanto se propongan como problemas teóricos, metodológicos y empíricos definidos de la comunicación y la cultura de masas.

Sumario (Nº 3-1998):

V. *Sampedro*. Entrevista con David Paletz. Imágenes y palabras para gobernar. Comunicación política y opinión pública

R. *Sánchez y F. Blanco*. Un análisis del proceso de producción de un cortometraje

A. *Freixas*. "La mires como la mires, no la verás". El doble estándar del envejecimiento en la publicidad televisiva

J. J. *Igartua*. La técnica del listado de pensamientos como método de investigación en comunicación publicitaria

J. L. *León*. Mitoanálisis e ideología de la publicidad

R. *Bustos*. La intervención estatal en los medios de comunicación: la garantía del pluralismo e independencia de los medios

Precio: 2.500 ptas

Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development

ISSN: 0210-3702

Director: César Coll (Universidad de Barcelona)

Dossieres temáticos y debates recientes:

El distanciamiento (Nº 78-1997)

Precio: 2.700 ptas.

Enseñar y aprender en la escuela. Ecos de un debate constructivista (Nº 79-1997)

Precio: 2.700 ptas

Valores predicados, valores practicados, valores enseñados (Nº 82-1998)

Precio: 2.800 ptas

Cultura y Educación (C&E), antes Comunicación, Lenguaje y Educación (CL&E)

ISSN: 1135-6405

Directora: Amelia Álvarez (Universidad de Salamanca)

Temas monográficos recientes:

ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) (Nº 6-7-1997)

Precio: 2.700 ptas

La clase, ¿aula sin muros? (Nº 8-1997)

Precio: 2.700 ptas

Archivo informático completo en CD-ROM conteniendo todos los artículos completos de las revistas INFANCIA Y APRENDIZAJE (años 1978-1997, 80 números) y CULTURA Y EDUCACIÓN (antes Comunicación, Lenguaje y Educación, años 1989-1997, 36 números). Los artículos son localizables fácilmente mediante búsquedas booleanas, por autor, año de publicación, revista, nº, título y palabras claves. Así mismo permite imprimir tablas, figuras u otros contenidos, subrayar en distintos colores, e incorporar notas del lector.

Precio Institucional: 35.000 ptas

Precio Individual: 25.000 ptas

LIBROS

La mente sociocultural

WERTSCH, J. V., DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (Eds.)

1997, 192 pp. ISBN: 84-921753-3-8

Precio: 2.800 ptas

Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en educación

ÁLVAREZ, A. (Comp.)

1997, 184 pp. ISBN: 84-921753-4-6

Precio: 2.800 ptas

Propuestas para una renovación de la enseñanza de las matemáticas a nivel elemental.

DIENES, Z. P.

1997, 136 pp. ISBN: 84-921753-5-4

Precio: 2.500 ptas

En preparación

Psicología del arte y educación creativa

VYGOTSKI, L. S.

Wallon por Zazzo. La psicología del desarrollo de Henri

Wallon

ZAZZO, R.

BOLETÍN DE PEDIDO*

Nombre y Apellidos

Dirección

C.P. Localidad

Provincia

Deseo recibir:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

*Los precios no incluyen correo aéreo. Si Ud. lo desea, consulte previamente en la Fundación Infancia y Aprendizaje.

Forma de pago:

Contra-reembolso (sólo España)

Cheque (para extranjero, sólo en pesetas convertibles)

VISA o Mastercard:

nº de tarjeta

Fecha de caducidad

Firma y fecha

Enviar a FUNDACIÓN INFANCIA Y APRENDIZAJE.
Carretera de Canillas 138. 28043 Madrid. Tel.: 91-3883874.
Fax: 91-3003527. E-mail: fundacionia@fia.es

Nota: Si desea suscribirse o consultar nuestro catálogo de publicaciones, puede hacerlo directamente en la editorial o a través de nuestra página WEB: <http://www.servicom.es/fia>

Algunos significados de la participación

Introducción

Un tema como éste, complejo y complicado, puede ser abordado y desarrollado desde diversos ámbitos y contextos culturales interdependientes: legislativo, político, sociológico, filosófico, psicológico, pedagógico... Para este escrito he seleccionado sólo algunos referentes que puedan situar y dar base al concepto de la participación desde algunos principios que considero básicos para la elaboración de una filosofía que sustente la acción pedagógica, dentro de un concreto enfoque educativo. Se trata de un recorrido selectivo de diversas ideas de algunos autores que, a mi modo de ver, centran este tema problemático dándole una visión no reductiva.

En este artículo trato de dar una visión –entre muchas posibles– sobre algunos de los significados posibles de la participación. Para ello haré, principalmente, un recorrido interpretativo por algunas de las ideas de Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi y Sergio Spaggiari sobre este tema tan importante y necesario en la educación infantil. Son personas que, desde la teoría y desde la práctica de las treinta y dos escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia, tratan de dar sentido y futuro a este concepto, en parte, difícil y ambiguo.

algo escurridizo, algo que no se deja atrapar en un único significado. Es necesario, por esto, verlo en relación con todo lo que significa el proyecto educativo, social y político de la educación infantil. Así trataremos de matizar su significado desde una heterogeneidad semántica. No obstante, y para partir de algunas ideas comunes, intentaré dar dos definiciones iniciales. Loris Malaguzzi¹ habla de la gestión social (concepto inseparable del de la participación) como «la forma

Alfredo Hoyuelos

Acercamientos a algunos significados

Al tratar de abordar el verdadero significado de la participación, desde la práctica, surgen ambigüedades y retos. Elementos que hacen de este término

organizativa y cultural con la que se resume el conjunto de procesos de participación, de democracia, de corresponsabilidad, de profundización de problemas... Gracias a un pacto de voluntad y convergencia de ideales por parte de las familias, de los trabajadores, de las administraciones y de los políticos. Y Sergio Spaggiari² adjetiva el concepto de participación de una manera «un poco indeterminada: como la posibilidad de los ciudadanos (la mayoría de las veces madres) de contribuir activamente en la conducción de los servicios educativos, evitando delegar sus poderes y responsabilidades.»

La participación y la gestión de centros escolares está legislada ampliamente en el Estado Español.³ Sin embargo, algo ocurre cuando es, en estos centros, donde se dedican menos horas –con respecto a la media de la Unión Europea– a las relaciones con las familias.

Probablemente, la participación no ha entrado, en la actuación práctica, a formar parte uni-

taria de un proyecto educativo integrado. En este sentido la participación no puede ser vista como un apéndice, algo añadido al propio proyecto, a la didáctica. Algo que hacer *además de*. La participación es, en esencia, algo fundamental y estructural, no puede ser ni accesorio ni opcional. Creo que cualquier idea, proceso o actuación práctica que deseemos elevar a la categoría de valor educativo debe ser inmediatamente puesto en diálogo y discusión con las familias y los ciudadanos. La participación no puede ser, taxónicamente, considerada algo que hacer después de estar con los niños y niñas. Considero que es el punto de partida de la actitud educativa. Es correcta la institucionalización de los momentos participativos en órganos necesarios de gestión de los centros escolares, pero cuando hablo de esta actitud educativa me refiero a que el aula –cada una en particular–, las entradas, los pasillos, las cocinas, las maestras, auxiliares, bedeles, etc., deben expandir y actuar esta idea de participación, sin la cual, a mi modo de ver, la educación se escapa inevitablemente de los muros de la escuela. Cada individuo pide ser partícipe o copartícipe del hecho educativo. Y participación –como nece-

Accesibilidad, flexibilidad, puertas abiertas...





Crear una dialéctica de la convivencia.

sidad y como derecho— significa, entre otras cosas, que cada persona pueda ser aceptada como parte del sistema en el que vive y actúa. La participación se funda en la confianza mutua de todos los sujetos que buscan en sus intercambios significados múltiples y compartidos.

La escuela infantil es «un sistema de comunicación integrado en el amplio sistema social.»⁴ De esta manera la finalidad de la gestión social es una parte constitutiva y unitaria de las elecciones del contenido y método del proyecto educativo. Así se puede establecer una relación comunicativa entre trabajadores, criaturas, familias y sociedad. El proyecto educativo, ahondando en esta forma de pensar, está basado en la solidaridad y la relación interpersonal como elementos culturales y políticos de largo alcance. Así se trata de un cambio de paradigma que activa una determinada idea sobre la educación.

Quizás sea la ocasión, para entender la profundidad de todos estos conceptos, de volver a leer a autores como Gadamer o Antaki que nos

coparticipación; aspectos que alimentan el movimiento circular de una recíproca comprensión, afirmando que la relación y la participación es un deseo asociado a las necesidades profundas de nuestra especie.

Creo que las escuelas infantiles con pocos niños —no como prolongación artificial, en clases, de la escuela primaria y secundaria—, dependientes de administraciones cercanas a los ciudadanos son, por su descentralización, las que más posibilidades pueden ofertar para practicar la participación. Y aquí aparece un nuevo matiz: la forma de acoger y de habitar las familias la escuela infantil. En este sentido, la amabilidad de los ambientes, de los espacios, las puertas abiertas (idea que contrasta abiertamente con los niños y niñas que son abandonados fuera de la escuela para que salgan y entren de la misma, en ocasiones, en filas militares), las transparencias, la accesibilidad al centro, la flexibilidad de horarios, son elementos que pueden favorecer o entorpecer el sentido de pertenencia (y no de

invitan a pensar que las experiencias auténticas son las que se efectúan en el diálogo, en la dialéctica y en la

extrañeza) de las familias a la escuela en la que está su hijo o hija. Es la consciencia de pertenencia a una comunidad la que crea una sensación de vitalidad y seguridad emocional que ayuda a niños, niñas y personas adultas en la construcción de una identidad personal y social. «Un ambiente seguro que añade y entrelaza las especificidades que le competen. Un ambiente que por principio invita a la familiaridad, al diálogo, a la supresión de las distancias, a la legitimación de un estilo abierto y democrático, es algo que ya estructura y hace posible una plena disponibilidad a la participación de las familias. Para que ésta no sea efímera y aleatoria es necesario darle una institucionalización, una organización que dé orden, sentido y continuidad a la convivencia.»⁵

Y es que la educación, como ha repetido en múltiples ocasiones Malaguzzi, sólo existe si hay un proyecto conjunto y compartido con las familias. Algunas investigaciones señalan, en este sentido, que sólo los proyectos que han conseguido hacer participar activamente a los padres y madres, generando una especial sensibilidad educativa en la familia, han conseguido ofertar un adecuado desarrollo, sostenible a lar-



go plazo, para el niño o la niña. Así, se trata de conseguir una integración plena de los momentos participativos y los educativos, sin cortes ni separaciones; sin un dentro y un fuera. Reconociendo que ningún lugar tiene el privilegio exclusivo de educar. Más bien la educación nace de la capacidad de intercambio y de confrontación. Esto supone que, en el proyecto, no existe un único protagonista-centro, sino un sistema de relaciones descentralizadas formado por los niños y niñas, los trabajadores de la escuela, las familias y la sociedad. Así cualquier proceso que pretenda ser educativo entrará inevitablemente en esta red de relaciones interdependientes. Es hora de reivindicar las ideas de Bateson cuando afirma que son prioritarias las relaciones frente a los términos relacionados.

Esta idea choca, evidentemente, con la soledad de una maestra en su clase, con el tradicional aislamiento del personal de servicios y cocina.⁶ Malaguzzi, en este sentido, se pregunta en diversas ocasiones qué tipo de socialización pueden vivir un niño o una niña con una maestra que vive aislada, entristecida por sus condiciones de trabajo, en un ambiente pobre y deprimente, con una historia de competitividad y

donde los padres y madres permanecen alejados de la escuela.

La participación y la gestión social son vistas como una defensa contra la burocratización de la experiencia educativa, como un desafío contra la separación de las instituciones educativas del tejido social. Son, en cambio, elementos de intervención sobre el territorio, sobre la ciudad para hacerla más habitable y democrática, también para los niños y niñas. «La participación es garantía de convivencia democrática... Y como dice Lasch, la democracia es un sistema legal que permite a la gente vivir conservando las diferencias.»⁷

Esta nueva cultura de la participación acepta, como valores didácticos de intervención social, el diálogo, el consenso y el disenso, la discusión, la corresponsabilidad, la confrontación de posiciones no iguales ni homogéneas, un respeto a las subjetividades (que se hacen intersubjetivas en el intercambio) creando una dialéctica de la convivencia como la dimensión ideal y posible.

Para que la participación emerja es necesaria, entre otras cosas, la información: ésta es un derecho de las familias. La desinformación es una

amenaza para las democracias tan grave como la desigual distribución de la riqueza. Por lo tanto es responsabilidad ética y profesional, además –como he señalado– de un derecho de las familias, dar información sobre todos los acontecimientos, hechos y razones que afectan a la educación que se desarrolla en el centro educativo. Pero la información no puede terminar allí. «No se trata sólo de que los padres acudan a reuniones informativas, se trata de que participen activamente en la educación de sus hijos y esta participación activa implica cambios en la didáctica y metodología de la escuela.»⁸ Dar adecuada información de forma competente, por una diversidad de canales –diversos porque diversas son las familias–, es sólo un medio para provocar la deseable opinión participada de las familias en la experiencia educativa de sus hijos, hijas y en la suya propia. Y es que las relaciones con las familias no pueden ser vistas como una especie de retórica de la colaboración en la que la familia viene considerada como una subordinada que sólo puede hacer un uso pasivo del hecho pedagógico.

Desde la práctica no podemos hablar de participación «sin ponerla en relación con la orga-

nización de espacios, de los horarios, con la programación didáctica, con el horario de trabajo del personal, con el reciclaje, con el debate cultural y político, con los problemas económicos.»⁹ Esto genera un nuevo hábito mental, una forma diferente de pensar que choca, en algunas ocasiones, con un tipo de escuela al que no estamos habituados, en la que, tradicionalmente, las maestras trataban de alejar y evitar –como si se tratase de un virus contagioso– lo que ocurría fuera para que no contaminase lo de dentro.

El significado de la participación para las familias

Hoy, más que nunca, debemos hablar de familias en plural. El descenso de la natalidad, el aumento de hijos que los padres tienen con edades cada vez más avanzadas, algunos hijos e hijas más previstos y programados, el descenso de la nupcialidad, la incorporación de la mujer al trabajo, el aumento de separaciones y divorcios, la prolongación de la esperanza de vida, la existencia de sistemas sociales diversificados, los cambios inesperados de modas, el mito de la



juventud interminable, etc., crean nuevas estructuras familiares.

Son padres y madres que entienden que ser padre o madre no es un status adquirido de una vez por todas, sino que es un devenir. Hay investigaciones que afirman que el 74 % de los padres temen «mucho» o bastante no ser del todo idóneos para hacer frente a sus deberes formativos.

Las familias (y nos tendremos que preocupar también por los no usuarios de la escuela infantil) solicitan huir de la soledad, salir del anonimato. Existe una necesidad de agregación y un deseo de encontrarse con personas con parecidos problemas. La escuela infantil, como servicio social y contemporáneamente educativo, es un lugar privilegiado para fomentar encuentros que los padres y madres, de formas diferenciadas, aceptan con placer (si no corremos el riesgo de que los únicos interlocutores válidos para las familias sean las vecinas, los vecinos, los y las pediatras). Para esto es necesario diversificar en un amplio abanico las formas de participación y de encuentro para que cada familia, cada persona pueda encontrar su lugar, su sitio, la forma de interrelacionarse con los demás.

La participación de las familias en la escuela no tiene como objetivo conseguir por parte de



Círculos ampliados.



los padres y madres actitudes y modelos unívocos e iguales a los de la escuela. Es en la discontinuidad de los dos contextos, que de forma natural aceptan los niños y niñas, donde está la riqueza del intercambio y la ampliación de posibilidades y expectativas abiertas para la construcción de la identidad.

Este concepto de participación pierde sentido si los padres y madres son considerados como intrusos, como una interferencia evitable. «La escuela pública es la escuela de todos, en ella ninguno debe sentirse extraño o alejado, mucho menos los necesitados, los más débiles o diversos; debemos por lo tanto trabajar, también, a través de la gestión social.»¹⁰

Es necesario que las familias encuentren en la escuela su hábitat natural, en un repertorio de ofertas de participación y diálogos tan amplio como diverso. Sin prioridades, sin jerarquías, sin disyuntivas ni separaciones entre relaciones formales e informales. Es aquí, según mi modo de ver, donde nace y se desarrolla una educación de todos y para todos.

Estas ideas son coherentes con una idea de padre y madre competente, curioso, responsable. Un padre o una madre portadores de su cultura, de su subjetividad, de sus puntos de vista, capaces de reflexionar y ser constructores

y coautores de un futuro para sus hijos o hijas, para la infancia y para la comunidad social. Estas elecciones éticas dan confianza, crédito y aumentan el propio deseo y sentido de la participación.¹¹

El significado de la participación para las trabajadoras de educación infantil

Hablo, conscientemente, de trabajadoras y no sólo de maestras. La participación no puede excluir a nadie. Todos deben poder sentirse partícipes para descubrir una corresponsabilidad profesional en una comunidad educativa.

Las trabajadoras (existen muy pocos hombres), la mayoría de las veces madres, soportan el peso de una de las profesiones más complejas y complicadas del mundo. Y soportan, tres tipos de ambigüedades:¹² la político-administrativa, la socio-cultural y la psicológico-profesional. Esto hace que vivan, en ocasiones, con contradicción e inseguridad la compenetración entre el trabajo materno-familiar y el profesional.

Sólo con un nuevo concepto de libertad didáctica –ligada al diálogo, a la discusión, colaboración, multiplicación de puestos de vista interpretativos, convergencias y divergencias– y

con una profesionalidad solidaria y compartida, los y las docentes pueden pasar de ser gestores a disfrutar de la participación y de la gestión social. Es, dentro de esta axiología, donde adquiere sentido y significado la propia profesionalidad que se hace personalmente disponible al intercambio y a la relación en la acepción más amplia del término.

El significado de la participación para los niños y niñas

La infancia es sensible a las relaciones sociales e interactivas que se construyen en la escuela y de las que sus padres y madres participan activamente. El aumento de las redes comunicativas les da un sentido de seguridad que les hace, a su vez, sentirse partícipes y coprotagonistas de estas relaciones.

Existe en el fondo de esta idea la reivindicación de no considerar a los niños y niñas propiedad privada de nadie. Es, en cambio, la consideración de la infancia como portadora de cultura, capaz de ocasionar intercambios desde el nacimiento, y capaz de crecer cualitativamente gracias a la relación y a la coparticipación.

La participación real de los padres y madres es apreciada por el niño y la niña que encuentra

placer, agrado y seguridad; y además se convierte en modelo para su propia socialización. Esta idea contrasta con una imagen aislada de infancia y recupera la continuidad con el mundo de las personas adultas.

En diversas ocasiones Malaguzzi ha hablado de la manera como los niños y niñas se dan cuenta de esta nueva idea de cultura en la que sus problemas y los de su familia son importantes, y descubren y aprecian cómo lo de fuera de la escuela es importante dentro, y que esto cuenta no sólo para el presente, sino, también, para el futuro.

Las resistencias a la participación¹³

No obstante a las ideas que he señalado anteriormente surgen algunas resistencias para la realización de un proyecto de este tipo.

Los detractores de la participación de las familias se preguntan qué necesidad hay de que los padres y madres participen en la gestión del centro escolar. Consideran que no tienen conocimientos profesionales y que esto no sucede en otros ámbitos sociales. Y así ponen barreras corporativistas para alejar a padres y madres física, psicológica y emocionalmente de la escuela.

Esta idea viene exaltada cuando se considera que entre padres y maestros –o, mejor dicho, sobre todo en educación infantil, entre educadoras, maestras y madres– existe una relación de poder asimétrico de la cual nacen tanto celos maternos como profesionales negativos para los valores que trato de defender en este artículo.

Las resistencias a la participación también tienen que ver con una percepción insegura de la propia profesión en la que la maestra se da cuenta del alto nivel profesional que esta cuestión solicita, además de sentir que se expone públicamente a un posible juicio social de las familias.

Las resistencias también tienen que ver con el inconveniente o la incomodidad de realizar horarios de encuentros cómodos para las familias, pero no funcionales para las maestras.

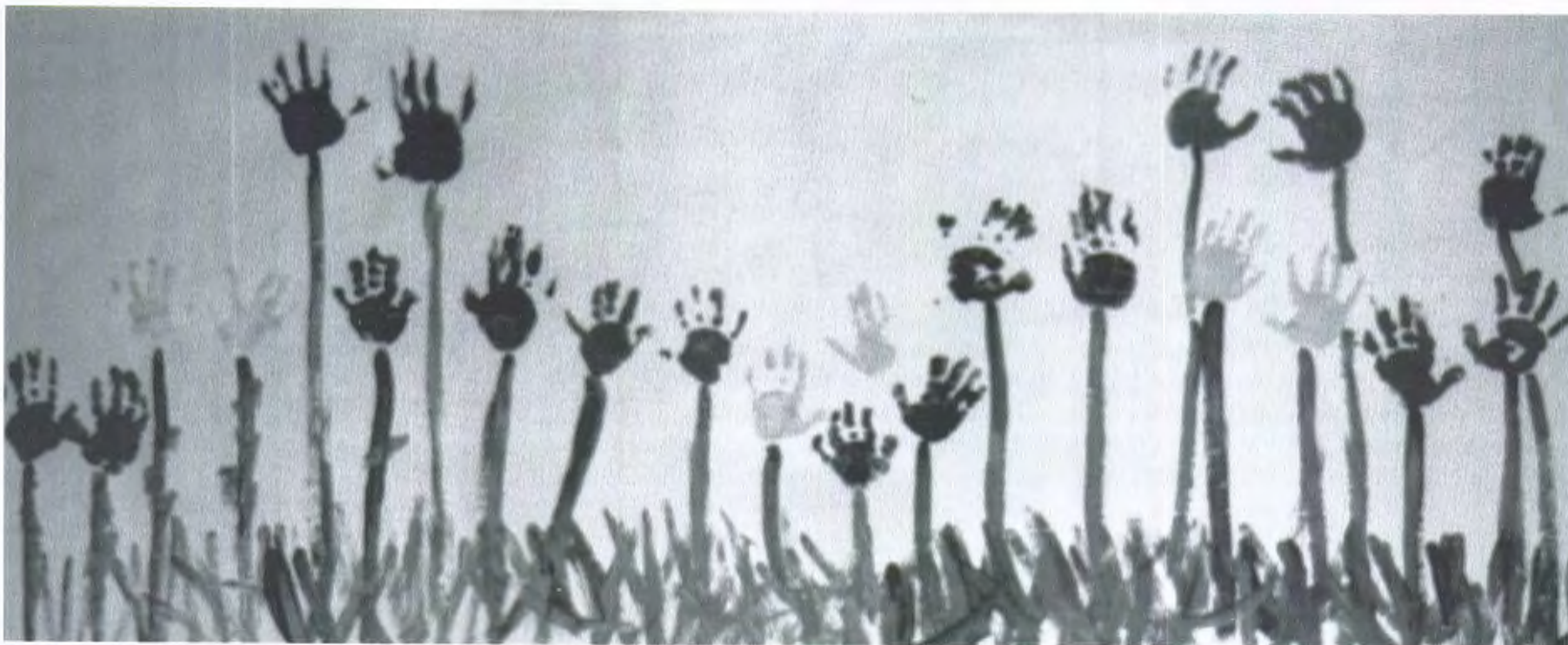
También las familias pueden mostrar algunas resistencias iniciales que tienen razones de tipo organizativo (dónde *colocar* al hijo o la hija durante los encuentros), de tipo psicológico (miedo a abrir sus dudas a los demás y miedo a ser juzgados) y de tipo formativo-cultural (no existe una tradición adecuada en la generación de muchos profesionales, padres y madres, cuya experiencia escolar estuvo en gran parte ligada a una escuela dictatorial).

A pesar de las resistencias creo que debemos recordar todo lo que está en juego: la educación social y responsable de los niños-ciudadanos. Por lo tanto es necesario realizar el esfuerzo de poner los medios de participación coherente para que este proceso se desarrolle.

La participación posible

La participación de las familias, en este contexto señalado, creo que se tiene que convertir en una reivindicación sindical y política. Es la fuerza que queda para salvar la identidad de la propia etapa educativa ante algunos de los peligros actuales:

- Convertir, principalmente el segundo ciclo, en algo preparatorio para el después, que se considera más importante.
- La inadecuada, salvaje y terrible escolarización de niños y niñas de dos años en centros públicos y privados, que anulan (porque convierten a las criaturas en una mercancía) las potencialidades y los derechos de la infancia.
- Infravaloración de una profesión, sobre todo en el primer ciclo, ligada a modelos custodiales y asistenciales. No basta nuestro convencimiento profesional si las familias –también



Favorecer un teclado de ocasiones para encontrarse, relacionarse, dialogar.

los abuelos y abuelas– no participan y entienden el sentido de nuestra profesión. Si esta idea no atraviesa los límites de la escuela, aunque creamos hacer cosas extraordinariamente educativas con los niños y niñas, en realidad seguiremos siendo la guardería que tanto rechazamos.

- La peligrosa privatización o estatalización de muchas escuelas (ver el panorama de las Comunidades en el Estado Español). Este mismo problema surgió en Italia. La única experiencia que ha mantenido íntegra la calidad de sus escuelas infantiles municipales sin trasfe-

rir ninguna al poder estatal ha sido Reggio Emilia. Esto tiene que ver mucho con el caldo social y participativo de esta experiencia en los ciudadanos, defensores de este modelo educativo.

Un proyecto de participación, como el que vengo defendiendo en estas líneas, aboga por una pedagogía esencialmente de la comunicación. Comunicación en el sentido que autores como J. Habermas, P. Watzlawick o J. Hernández le han dado. Así, la comunicación, además de ser un acto emancipador, parte del axioma de que «no es posible no comunicarse», por lo que

toda actitud o conducta es ya comunicación. Pensemos lo que esto supone en la escuela infantil, y cómo pueden ser interpretados los silencios, la falta de información, las entrevistas agobiadas por tiempos (en algunas ocasiones, excesivamente reducidos), la ausencia o escasez de reuniones, el impedimento del acceso de los padres y madres al espacio del grupo de sus hijos, la falta de documentación visual de las experiencias, las notas escritas que los niños y niñas –a modo de carteros– llevan a sus casas, la falta de implicación institucional que no permite cambiar y flexibilizar algunas de las organi-

zaciones escolares inadecuadas y obsoletas, etc.

La comunicación llama a la circularidad y reciprocidad de las relaciones múltiples. Y es necesario, formativamente, que los y las profesionales adquiramos la llamada competencia comunicativa que nos permita adecuar y diversificar mejor los contenidos, medios y metodologías que favorezcan dar un *teclado de ocasiones* para encontrarse, relacionarse, dialogar...¹⁴ Así la comunicación se convierte en un sistema que engloba todos los aspectos de la experiencia de la escuela infantil.

La participación no es algo finalizado o terminado y conseguido de una vez para siempre. Las familias cambian y este hecho hace que la participación sea un proceso de investigación dinámico siempre revisable y flexible.

La participación queda como un tema abierto, lleno de interrogantes, un foro de debate problemático. ¿Qué tipo de estrategias educativas son coherentes para fomentar este sentido de la participación? ¿Cómo se pueden cualificar la participación y la gestión social? ¿Qué tipo de organización física, espacial, temporal, administrativa o institucional puede favorecer la participación? Éstas son sólo algunas de las

preguntas que pueden abrir un tema que nunca, pienso, debemos considerar cerrado.

La participación social de las familias en la escuela, y ésta es la última y la primera idea de este artículo, es una exigencia de la calidad educativa.¹⁵ La participación puede, en este sentido, ser considerada como parámetro real para analizar la eficacia educativa de nuestras escuelas. Muchos de los fracasos escolares tienen mucho que ver, creo, con las separaciones y distancias fomentadas entre la escuela y la familia. ■

Notas

1. MALAGUZZI, L.: *La gestione sociale significati e finalità*, Reggio Emilia, Editori Riuniti, 1984.
2. SPAGGIARI, S.: *La gestione sociale nell'asilo nido*, Reggio Emilia, Assessorato istruzione del Comune di Reggio Emilia, Centro di Documentazione e Ricerca Educativa, 1988.
3. Constitución Española (artículos 22.1, 23.1 y 27.7), LODE (artículo 2, f), LOGSE (artículo 1, f) y LOPEG (artículo 1, a).
4. RINALDI, C.: «La elaborazione comunitaria del progetto educativo», en *Stare con i bambini. Il sapere degli educatori*, Bergamo, Juvenilia, 1985.
5. MALAGUZZI, L.: «Il ruolo della famiglia nel progetto educativo nel nido» (no dispongo de más referencias bibliográficas).
6. Para ahondar en esta idea ver HOYUELOS, A.: «El proyecto pedagógico y organizativo de las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia», en *Revista Itaka*, n. 5 y 6, Pamplona, Dirección Provincial del MEC de Navarra, diciembre 1989 y enero 1990.
7. RUIZ, M.: «La participación, garantía de convivencia democrática», en *Comunidad Escolar*, Madrid, 5 de febrero de 1997.
8. Entrevista a Loris Malaguzzi, en BINIÉS, P.: «La escuela ha de potenciar la comunicación con la familia», en *Comunidad Escolar*, Madrid, 15 de julio de 1992.
9. RINALDI, C.: «Partecipazione come comunicazione», en *Il bambino di fronte ad una famiglia e ad una società che cambiano*, Bergamo, Juvenilia, 1983.
10. Entrevista a Sergio Spaggiari en EDWARDS, C. y otros: *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Junior, 1995.
11. Estas ideas fueron desarrolladas por CAGLIARI, P.: «Pensieri, teorie de esperienze per un progetto educativo partecipato», intervención en *Il nido. Dopo vent'anni di esperienza*, Bergamo, 17 y 18 de abril de 1998.
12. RINALDI, C.: «Partecipazione come comunicazione», en *Il bambino di fronte ad una famiglia e ad una società che cambiano*, Bergamo, Juvenilia, 1983.
13. Para analizar en mayor profundidad este tema ver SANTOS, M. A.: «El estado de la cuestión»; FERNÁNDEZ, M.: «El parto de los montes» en *Cuadernos de Pedagogía*, 224.
14. Ver en este sentido MALAGUZZI, L.: «Nido en famiglia: la gestione del rapporto», *Zerosei*, febrero 1981.
15. Ver en este sentido el artículo de José Luis SAN FABIÁN: «Participar más y mejor», en *Cuadernos de Pedagogía*, 224.

Una precursora de la escuela infantil española: la (a)miga

La amiga

En aquella ocasión planteaba una cuestión etimológica sobre si el nombre que nos había llegado provenía de la comida así llamada o, como decían los diccionarios de María Moliner y el Espasa, era una aféresis de amiga. Abundaba en este segundo sentido un romance de 1580 de D. Luis de Góngora que empieza diciendo:

*Hermana Marica,
mañana, que es fiesta,
no irás tú a la amiga
ni yo iré a la escuela...*

En estos momentos doy por válida esta aféresis de la palabra «amiga» y descarto el su-

En 1991 recibí el encargo del Consejo de Redacción de Infancia de contar lo que sabía de las escuelas de miga; fruto de aquello fue el artículo publicado en el número 11 (enero/febrero 1992, págs. 12-13). A partir de esa publicación, he recibido nuevos testimonios que solventan algunas dudas que entonces planteaba, y he pensado que sería bueno compartir con los lectores de entonces (y los que se han incorporado después) la que pienso puede ser la versión más completa que puedo aportar de este interesante aspecto de nuestra historia educativa.

La miga como institución andaluza

Las migas aparecen como la solución al problema de la guarda de los niños que no podían ayudar, que le surgía a las jornaleras del campo andaluz. No pretende tener ningún carácter educativo, ya que esas mismas mujeres, en cuanto tenían los niños la más mínima posibilidad de contribuir a las faenas del campo, no tenían ningún escrúpulo en sacarlos de las es-

Manuel Ángel Puentes

puesto origen alimenticio que entonces apuntaba, ya que, salvo alguna opinión en contra, la gran mayoría de testimonios se refieren a la miga como la mujer que estaba con los niños pequeños.

cuels, si es que habían llegado a escolarizarlos.

Originariamente era una actividad que se turnaba entre las mujeres que compartían el problema, de forma que todas pudieran ganar suficientes jornales, quedándose la que le tocara con los hijos de todas en su casa si estaban en el pueblo, o en la construcción del cortijo que les sirviera para dormir cuando debían trasladarse a trabajar fuera de su pueblo.

Sólo en la medida en que fuera surgiendo alguna mujer que se hallara imposibilitada para las labores del campo, empezaron a haber migas fijas, incorporadas a las cuadrillas cuando se trabajaba por tanto alzado y pasando a recibir su parte correspondiente de la ganancia; o, en caso de quedar en su casa con los niños de los demás, recibiendo un pago por ello.

Como quiera que es presumible que hubiera problema con esos pagos, las condiciones de la casa, del cuidado de los niños o incluso competencia entre varias migas, los concejos munici-

pales o las parroquias van tomando carta en el asunto, y le van dando un carácter más estable y regulado, bastante parecido al de las «guarderías temporeras» que ha fomentado la Junta de Andalucía en colaboración con los Ayuntamientos en los años ochenta.

Es posible que de esa intervención salgan algunas normas de funcionamiento como que «además de cuidar de los niños, les enseñaban algunas cancioncillas populares bien acogidas por los niños, y las oraciones del catecismo», según M.^a Antonia Fernández.

Un dato deducible de lo anteriormente expuesto es que, dado que la participación de la mujer en las labores agrícolas era fundamentalmente en las cosechas, el período de funcionamiento de las migas quedaría restringido a la época de recolección.

Esta estructura se mantiene a lo largo de los siglos y aún hoy se recogen testimonios de gente que recuerda el hatillo en que llevaban su comida, aunque haya testimonios más crudos, como el de Carlos Castilla del Pino que nos habla de su infancia en San Roque (Cádiz): «Debo de tener dos o tres años. Frente a mi casa está la amiga. No tengo más que cruzar la calle, subir una escalera y me encuentro en una habitación donde hay un griterío enorme de niños de mi edad, todos con babero blanco. Estamos bajo el control de una mujer mayor vestida de negro. Por razones que no recuerdo, estoy llorando a lágrima viva. Ella me coge de la mano, me sube a su tarima para que todos me vean y se burlen, y me coloca sobre mi labio superior una lengua de trapo de color rojo que me ata al cogote. La lengua está empapada de mocos y lágrimas de

otro, al que se la ha desatado para colgármela a mí. No ceso de llorar, pero ante todo experimento un asco tremendo e inolvidable. Lo cuento en mi casa y no vuelvo a la amiga.»

Aunque M.^a Antonia Fernández o M. J. Álava y P. Palacios hablan de las «escuelas de miga» en sus libros sobre guarderías, en el resto de los testimonios nunca aparece la palabra «escuela», son simplemente las «migas», o como acabamos de ver las «amigas» y no parece que las mujeres que se hagan cargo de ellas sean maestras.

La guerra civil da al traste con buena parte de esta estructura que viene a ser sustituida por las guarderías de Auxilio Social, pero aún en los noventa reciben la apelación de migas algunas guarderías estivales que vienen a cubrir las vacaciones de las escuelas infantiles.

Escuelas de niñas

Volviendo al María Moliner nos encontramos con que se llama amiga a la «maestra de escuela de niñas» y por extensión se llama amiga a «la escuela de niñas». Evidentemente, no estamos hablando de lo mismo, ya que las migas de que hablo son centros a los que acuden niños y niñas.

Sí que son mujeres todas las migas, pues es impensable que ese papel lo hiciera un hombre en ese tiempo y en ese lugar.

Por el testimonio de otra mujer, que firmaba como Fernán Caballero, vemos cómo en las ciudades andaluzas la miga evoluciona hacia



una escuela exclusiva de niñas, ya no tan pequeñas: «Había establecido una escuela de niñas, a que en los pueblos se da el nombre de “amiga”, y en las ciudades el más a la moda de “academia”. Asisten a ella las niñas en los pueblos desde por la mañana hasta mediodía, y sólo se enseñan la doctrina cristiana y la costura. En las ciudades aprenden a leer, escribir, el bordado y el dibujo.

Claro es que estas casas no pueden crear pozos de ciencia, ni ser semilleros de artistas, ni modelos de educación cual corresponde a la “mujer emancipada”. Pero suelen salir de ellas mujeres hacendosas y excelentes madres de familia, lo cual vale algo más.»

Incluso el fundador de las granadinas escuelas del Ave María, el Padre Manjón, nos cuenta cómo se inspiró en ellas:

«El principio de estas escuelas del Ave María fué así:

»Llevaba en mi mente hacía años la idea de poner Escuelas en el campo, y cuando paseaba por los alrededores de Granada (que era siempre que podía), se me recreían los deseos, y más, cuando en 1886, subí de canónigo al Sacro Monte y vi despacio aquellos caminos, cármenes y cuevas; y no pudiendo contener en el silencio el pensamiento que me agujoneaba, le comuniqué a algunos amigos de más confianza, los cuales se rieron



y burlaron, diciendo: "Ya tenemos aquí un nuevo fundador, sin duda le sobra el dinero".

Mas he aquí que un día que bajaba sobre mi burra mansa para la Universidad (y montado, como siempre, en el borriquito de mi fijo pensamiento), oí sorprendido canturrear la Doctrina Cristiana en una cueva que caía sobre el camino y me dió un salto el corazón. Descendí de la burra, trepé por las veredas y hallé en una cueva a una mujer pequeña y vulgar, rodeada de diez chiquillas, alguna de las cuales era gitana. Entonces me avergoncé de no haber hecho yo siquiera lo que aquella pobre mujer salida del Hospicio estaba haciendo. Porque es de advertir que la "Maestra Migas" (así la llamaban los "ilustrados" vecinos) era una ex hospiciana con tres hijos, dos varones y una hembra, y sin medios conocidos de vivir. Me puse al habla con esta mujer, la invité a que subiera las niñas a Misa los días de fiesta al Sacro Monte, le obtuve de esta Abadía la comida de las sobras del colegio y me "corrí" a pagarle la cueva, que tenía algo de casa y costaba al mes cuatro pesetas y cincuenta céntimos.

Noté en aquella maestra improvisada algo raro y anormal; encargué a las Señoras de la conferencia de San Vicente de Paúl que, como mujeres, la estudiaran y éstas me dijeron que, a su juicio, estaba loca. Si acertaron o no, no hay para qué decirlo, pero en aquel verano de 1888, y sin saber cómo, hizo un viaje por mar a Barcelona a ver una hija que allí tenía y ya no la volví a ver en más de veinticinco años. Pero aquella pobre e ignorante mujer me enseñó mucho más que los amigos sabios y cuerdos, porque dije yo: si con una

tal maestra y un tal local y tan escasos medios se ha podido organizar una escuela de niñas en el Camino del Monte, que era de lo más inculto y pobre de Granada, ¿quién duda que, mejorándolo todo, se llegará a tener un colegio con todo cuanto se quiera?

Animado por este ejemplo, compré un carmen debajo de dicha cueva, busqué una maestra con título, instalé en octubre de 1889 (mes del Rosario) mi escuela primera de niñas; más tarde otra de párvulos, que encargué al marido de la maestra, y los niños y Dios han ido haciendo lo demás...»

Esto es lo que hay

Evidentemente, con testimonios como el de Castilla del Pino o el de Fernán Caballero, a lo mejor hay quien piensa que lo mejor que podríamos hacer con las migas es olvidarlas; pero no deja de ser una realidad que nos hace ver que nuestro oficio no se remonta como en otros países al desarrollo industrial y el acceso de las mujeres a las fábricas, sino que hay una actividad continuada a lo largo de los siglos de la que las escuelas infantiles esperamos ser mejores herederas.

En este sentido no quiero acabar sin lanzar el reto a los lectores de Salamanca para que investiguen, a ver qué encuentran sobre las «escuelas de cagones», a las que se iba llevando una tajuella (silla infantil de madera con asa en el respaldo para su transporte); y a los de cualquier otro sitio de España donde sospechen que ha habido algún tipo de servicio de guardería.

Precisamente en otro lugar distante, geográficamente pero no culturalmente, de Andalucía, Las Palmas de Gran Canaria, sabemos que Be-

nito Pérez Galdós asistió al parvulario llamado de «las Migas», a donde los párvulos acudían cada mañana llevando su propia silla de enea. Hay quienes han visto indicios para suponer que en aquella institución docente se practicaban sutiles «torturas» y «vejámenes morales», pero los datos que se tiene al respecto demuestran que en aquel colegio se hacían las mismas cosas que en la mayoría de los colegios.

Incluso en el pueblo de Granada donde vivo (Peligros), encuentro abundantes testimonios de un lugar a donde iban los niños menores de cinco años llevando su silla, con una señora que no era maestra y que ha venido prestando su servicio hasta bien entrados los setenta; pero nadie lo conoce como miga sino como «la escuela de peseta».

Así que ánimo y a indagar por vuestra tierra; podríamos hacer un mosaico curioso. ■

Bibliografía

- ÁLAVA, M.J. y PALACIOS, P.: *¿Es feliz un niño en la guardería?*, Madrid, Narcea, 1981, pág. 33.
- CABALLERO, Fernán: *La Gaviota*, Barcelona, Orbis, 1984, pág. 92.
- CASTILLA DEL PINO, Carlos: *Pretérito Imperfecto*, Barcelona, Tusquets, 1997, pág. 34.
- Diccionario Básico Espasa, Madrid, Espasa-Calpe, 1981, voz «miga».
- FERNÁNDEZ, M.^a Antonia: *Las guarderías, ¿por qué y para qué?*, Madrid, S.M., 1979, pág. 36.
- GÓNGORA, Luis de: *Romances*, Madrid, Cátedra, 1982, pág. 95.
- MANJÓN, Andrés: *Obras Selectas*, Alcalá de Henares, Patronato de las Escuelas del Ave María, 1948, págs. 18-19.
- MOLINER, María: *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 1982, voz «amiga».
- PÉREZ GALDÓS, Benito: *Miau*, Madrid, Alianza, 1997, pág. 5 del *Album*, de Andrés Trapiello.

La salud de los adultos también es cosa de los pequeños

La salud es una aspiración, una meta que se propone la sociedad a lo largo de su evolución, que va cambiando a medida que se abren nuevas expectativas en el nivel de conocimientos y en la mejora de las condiciones de vida de esta sociedad.

A partir de la mitad del presente siglo, se ha producido una notable mejora de la salud de la población en los países desarrollados. A esta mejora ha contribuido el control de las enfermedades de transmisión y las causadas por los déficits alimentarios. En parte, ello se ha producido gracias a factores como la mejora del nivel de vida y de instrucción, la atención sanitaria generalizada, el avance tecnológico, etc.

¿Cuáles son actualmente los problemas de salud de la población?

En los países de nuestro entorno, las enfermedades que predominan son las crónicas y los accidentes. En la figura 1, se muestran las

La salud de los pequeños y adultos está muy vinculada al desarrollo de hábitos y estilos de vida saludables. Las experiencias de las niñas y los niños en el contexto familiar influirán intensamente en la conducta futura. Por este motivo, si se quiere actuar sobre el estilo de vida infantil, hay que partir de la realidad familiar, con la escuela como uno de los principales motores para orientarla y potenciarla.

Ramon Prats

principales causas de muerte en Cataluña en la actualidad.

¿Cuáles son las características de estas enfermedades?

- Son crónicas. Una vez se han manifestado y diagnosticado,

el tratamiento se orienta a evitar que avancen o dejen secuelas, pero la curación, en el sentido de volver al estado anterior, no

es posible, es decir, son enfermedades irreversibles.

- De los diferentes factores (véase fig. 2) que desencadenan estas enfermedades,¹ los más importantes son los referidos a los hábitos o estilos de vida de los individuos, como una alimentación desequilibrada, la ausencia de ejercicio físico, el tabaco, un estilo de conducta peligrosa, etc. Muchas de estas conductas se adquieren durante la infancia y la juventud.
- Tienen un tiempo de latencia muy largo. Es decir, desde que empiezan a actuar los factores desencadenantes de la enfermedad, hasta que se producen los primeros síntomas, puede pasar mucho tiempo. Por ello decimos que estas enfermedades se inician en la infancia y se manifiestan en la edad adulta.

La prevención clásica en medicina, orientada a la detección y tratamiento precoces, no sirve en estas patologías, ya que cuando se detectan ya es tarde. La prevención ha de estar orientada a la adquisición de hábitos saludables que eviten estos problemas.

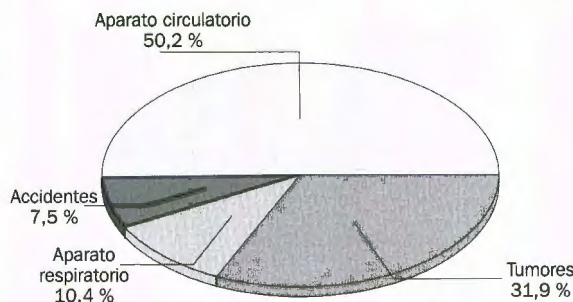


Figura 1

Factores determinantes de la salud

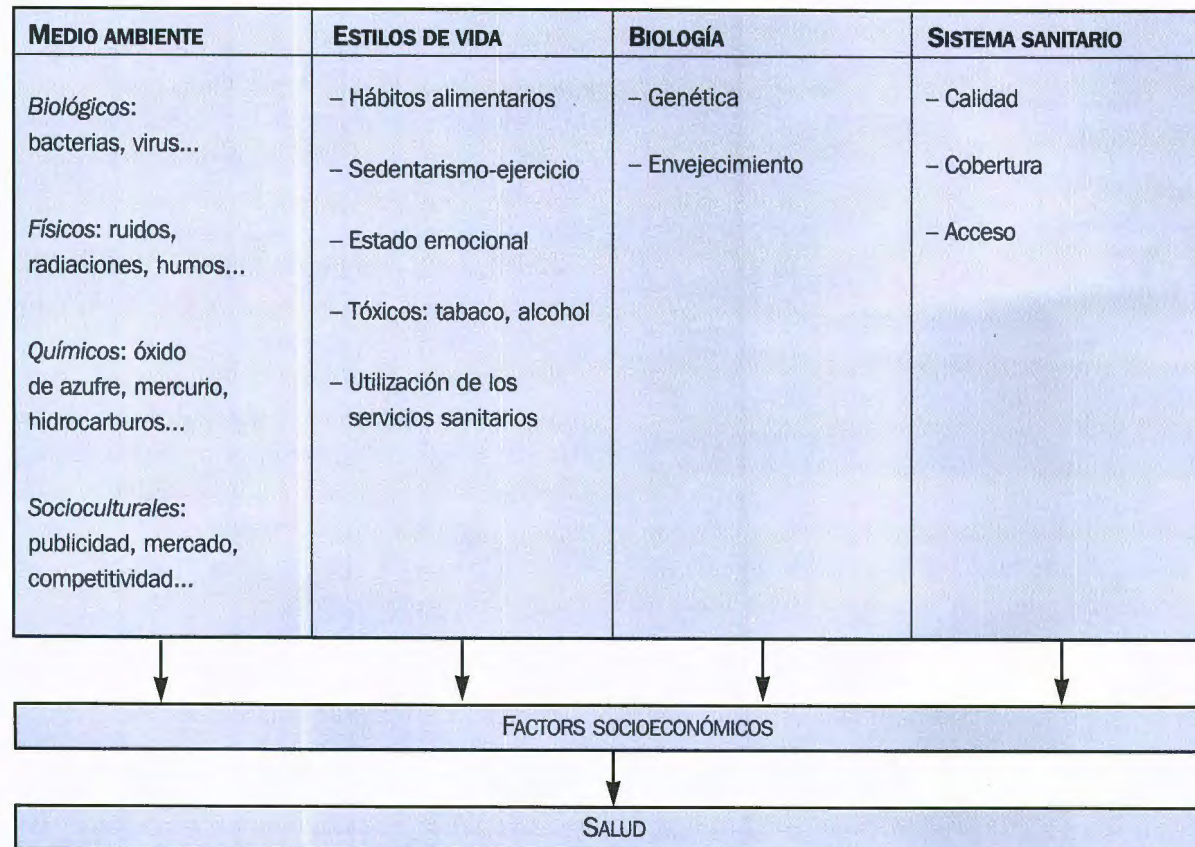


Figura 2

La Organización Mundial de la Salud define los estilos de vida como unos patrones de comportamiento que no son solamente simples elecciones individuales, sino que están vinculados con las oportunidades y limitaciones de determinadas situaciones culturales, sociales y económicas. Es decir, todas las personas tienen los hábitos que les permiten desarrollar el medio en que viven y el nivel socioeconómico y cultural de que disponen.

Por ejemplo, ¿hasta qué punto lo que comemos es fruto de nuestra voluntad o de lo que se ofrece la industria multinacional de la alimentación?

Asimismo, la sociedad muchas veces es contradictoria: al mismo tiempo que las familias o las instituciones, como las escuelas infantiles en todas sus etapas, difunden hábitos positivos, otros sectores proponen unos aspectos a menudo contrapuestos. Por ejemplo, desde la escuela se propone una dieta equilibrada sin grasas ni excesivos azúcares refinados, y, en cambio, a través de la publicidad, estos productos se ofrecen masivamente, utilizando recursos lúdicos para canalizar los intereses y deseos de los pequeños hacia este tipo de productos (pegatinas, cromos, etc.). Hay una contradicción entre lo que resulta conveniente y lo que potencia un cierto ambiente,



ambiente que a menudo está muy cercano a nosotros. Una muestra de ello la podemos encontrar en una pasada campaña institucional que alertaba sobre el peligro de conducir habiendo ingerido alcohol. Sorprendentemente, en el mismo lugar, había unos carteles que invitaban a consumir bebidas alcohólicas o mostraban las peculiaridades de un buen automóvil.

¿Por qué hablamos de patología del adulto en una revista dedicada a la infancia?

Porque, precisamente, la salud de los pe-

queños y de los adultos está muy vinculada con el desarrollo de los hábitos y estilos de vida saludables. La salud, en general, y especialmente la salud infantil, es una responsabilidad compartida por los diferentes sectores sociales, educativos, de comunicación, judiciales, sanitarios, etc., es decir, ha pasado de estar exclusivamente en manos del sector sanitario a estar tutelada por distintos sectores sociales.

Para afrontar estos nuevos retos, la pediatría tiene en cuenta la actividad preventiva respecto

de las niñas y los niños; esta actividad no sólo está orientada a la curación, sino que sobre todo tiende prevenir los problemas de salud, actuando sobre las causas que los provocan y potenciando la salud de los pequeños, desarrollando al máximo sus capacidades físicas, mentales, afectivas y sociales. A esto se le llama «salud positiva» o «prevención primordial». Estas actividades preventivas y educativas en la atención pediátrica están recogidas en unos protocolos de actuación en pediatría preventiva, consensuados entre los profesionales.²

A fin de desarrollar en las niñas y los niños unos hábitos y conductas saludables, el Plan de Salud de Cataluña³ propone potenciar la educación para la salud en la escuela, a partir de las siguientes características educativas:

- Es un proceso paralelo al de cualquier otra intervención educativa.
- Está relacionado con un conjunto de aprendizajes que tienen que ver con tres aspectos distintos: el nivel de conocimientos, el desarrollo de actitudes positivas y la adquisición de hábitos y comportamientos saludables.
- Tiene que incluir tanto la confirmación de las creencias populares correctas como la desmitificación de las incorrectas o erróneas.

- Ha de promover la responsabilidad, la autonomía y la reflexión crítica, tanto individual como colectiva, y preparar para la toma de decisiones, mediante el análisis de las alternativas posibles y la valoración de sus consecuencias.
- Ha de aumentar las capacidades de interrelacionarse con otras personas, y al mismo tiempo generar satisfacción en uno mismo y en los demás.

Para los más pequeños, la familia constituye el contexto educativo más relevante. Desde ella entran en el mundo social y cultural en que están inmersos. Desde la experiencia y la vivencia familiar empiezan a llenar su mundo de saberes, a partir del aprendizaje de los contenidos relacionados con los conceptos, procedimientos y actitudes, para iniciarse en la resolución de problemas y situaciones sociales, en el dominio de sus potencialidades físicas y mentales, y también en su valoración moral y social. Por lo tanto, en la familia se suben los primeros peldaños hacia una educación para la salud, que estará acorde con el proyecto de la escuela, y con los docentes deberá compartirse la responsabilidad de educar a las niñas y los niños desde el comienzo de su experiencia de vida.

Las actividades y experiencias que los pequeños viven en el contexto familiar tienen una gran capacidad de impregnación de la conducta, debido al nexo que se establece entre conducta y vínculos afectivos. Por este motivo, las primeras experiencias en el plan de la conducta, alimentación, juegos, afectividad, etc., si están vinculadas con vivencias afectivas positivas, quedan fuertemente fijadas e influirán intensamente en el comportamiento futuro.

En consecuencia, cualquier labor que quiera actuar sobre el estilo de vida de los pequeños ha de partir de la realidad familiar y ha de ser modificada o potenciada y orientada desde la escuela. De este modo se podrá partir de cada una de las peculiaridades de las niñas y los niños y se respetará y asumirá la diversidad que existe en el conjunto del centro.

Los hábitos no son aspectos aislados, y no deben trabajarse individualmente, por separado, sino que lo importante es educar globalmente al individuo con un buen equilibrio psíquico y afectivo. La afectividad es la palanca de la conducta. Si les enseñamos a comer equilibradamente desde pequeños, pero existen unos desajustes sociales y emocionales, probable-

mente la alimentación, a la larga, para compensarlo, también se alterará.

Para finalizar, quisiera comentar el tema de la motivación de las familias, de cara a conseguir que sus hijos adquieran unos hábitos de vida saludables. Al tratar el tema de los hábitos (alimentación equilibrada, higiene, ejercicio físico, etc.) con las familias, no se puede apelar, como argumento motivador, a los futuros problemas de salud: «si come demasiadas grasas sufrirá del corazón». Y ello por dos razones: la primera es que los problemas, en general, no son estimulantes de la conducta, y la segunda, debido a que el efecto perjudicial tarda mucho tiempo en producirse, no se percibe como una amenaza inmediata y deja de ser motivador. Así pues, hay que enfocar estas conductas como beneficiosas en sí mismas como motivadoras del buen desarrollo de sus hijos e hijas. ■

Referencias bibliográficas

1. SALLERAS, L.: *Educación sanitaria*, Madrid-Barcelona, Díaz de Santos, 1985.
2. *Protocols de medicina preventiva a l'edat pediàtrica. Programa de seguiment del nen sa*, Barcelona, Departament de Sanitat i Seguretat Social, 1995.
3. *Pla de Salut de Catalunya 1996-1998*, Barcelona, Departament de Sanitat i Seguretat Social.

Los cuentos de Perú

Estos son dos cuentos característicos de Águilas (Murcia), de los llamados «cuentos de Perú». La acepción de esta expresión se refiere a las historias fantásticas que contaban los indios en Águilas a principios de siglo. Se caracterizan las historias por ser picarescas y muy exageradas, tanto es así, que hay aquí un dicho característico: «Eres más mentiroso que Perú.»

El mozo Picazo

Había una vez un hombre que se llamaba Nicodemo, que vivía con su mujer, de nombre Constanza, en una finca en el campo. Nicodemo hacía las labores propias del lugar: trabajaba la tierra y cuidaba los animales.

Como tenía mucho trabajo y el hombre era algo mayor, conversando con su mujer pensaron que lo ideal sería meter un mozo para que les ayudara en las faenas del campo.

Nicodemo y su mujer eran muy desconfiados, no se fiaban de meter a cualquiera por el temor a que les robaran.

Pasó por allí un muchacho que se había enterado de las intenciones de Nicodemo. Llegó a la hacienda haciéndose un poco el tonto:

–Buenas tardes –dice el joven.

–Muy buenas –contesta Nicodemo.

–Vengo... que me he enterao... que busca un mozo –dijo el joven, sin perder en ningún momento su aspecto de simple.

En ese momento de conversación pasó el gato por la puerta de la casa y el joven preguntó:

–¿Qué es eso?

–El chorrichotis –contesta el hombre con picardía-. ¿Y dices que quieres trabajar? –le pregunta Nicodemo.

– Si usted quiere que me quede...

–Pasa hombre, pasa y coge un «tranco» –le dice mientras le señala la silla.

–¡Ah, esto es un tranco! –contestó el joven.

El amo de la finca pensó: «Este es un infeliz y me puede servir. Lo pasó a la cámara y le enseñó los embutidos que tenía colgados de la matanza.»

–¡Mira! ¿Ves esto? –le dice Nicodemo-. Pues son los «santos» y no se pueden tocar.

Nicodemo, pensando que le muchacho era algo idiota, se le antojó que era el ideal para trabajar en la finca, y así lo hizo.

Cuando estuvo algunos días trabajando, una noche se levantó, cogió los jamones, salchichas, longanizas... aparejó la burra y la cargó con todo; pilló al gato y le amarró un montón de matas secas en el rabo y le prendió fuego; puso las sillas atrancando la puerta de la casa y dejó una nota que decía:

Levántate Nicodemo
de los brazos de Constanza
y verás al chorrichotis
todo lleno de alumbranza
y acuérdate de los trancos
que los santos se van de marcha.

Otro cuento de Perú

Perú es un joven que va de un lado a otro por los campos trabajando como mozo.

Una vez llegó a un cortijo y pidió trabajo. El amo de la finca le dijo que si quería podía quedarse a cuidar cerdos y éste aceptó. El amo dijo:

–Aquí están los cerdos, cuídalos y que no se acerquen al estanque.

–No se preocupe que los cuidaré bien.

Estando Perú con los animales pasó un marchante y le propone comprárselos. El marchante le dijo:

–¿Me vendes los cerdos?

–Sí, te los vendo todos menos dos y con la condición de que me des los rabos de todos los que te lleves.

–De acuerdo.

El muchacho se va enseguida al cortijo gritando:

–Mi amo, se han caído los cerdos al estanque.

–Ya te dije yo que no te arrimaras al estanque.

El amo va ayudarle para sacarlos, pero cada vez que tiraba sacaba sólo el rabo. Perú decía:

–No, por Dios, no saque más, que usted sólo saca los rabos. Déjeme a mí, déjeme a mí.

Y Perú sacó los dos cerdos. El amo, en recompensa, le dio un borrego. El animal estaba acostumbrado a estar en el bancal de la alfalfa.

Pasó otra vez el marchante y le dijo:

–¿Me vendes el borrego?

–Sí.

Se lo vendió y al día siguiente se le escapó el borrego y se fue al bancal. Cuando lo encontró Perú, lo pintó y, cuando volvió a pasar el marchante, se lo vendió de nuevo y así varias veces, pintándolo cada vez de un color diferente. El marchante y el amo se pusieron en comunicación y cansados de Perú se ponen de acuerdo y deciden tirarlo por un «tajo».

Lo metieron en un «jarpí» y lo subieron a la burra. Los dos hombres, cuando llevaban un rato andando, se pararon a liar un cigarro. Mientras tanto, la burra seguía el camino y pasó junto a un pastor que estaba guardando ovejas y el pastor dice:

–¿Dónde vas?

–Que me llevan a casarme –dice Perú

–Con las ganas que tengo yo de casarme –contesta el pastor.

–Sácame y te meto yo a ti.

El pastor se fue en la burra ocupando el lugar de Perú y éste se quedó con su rebaño.

Cuando el amo y el marchante volvieron de tirar al pastor se encontraron de nuevo con Perú y le dicen:

–¿Qué haces aquí? ¿De dónde has sacado esas ovejas?

Y Perú les contesta:

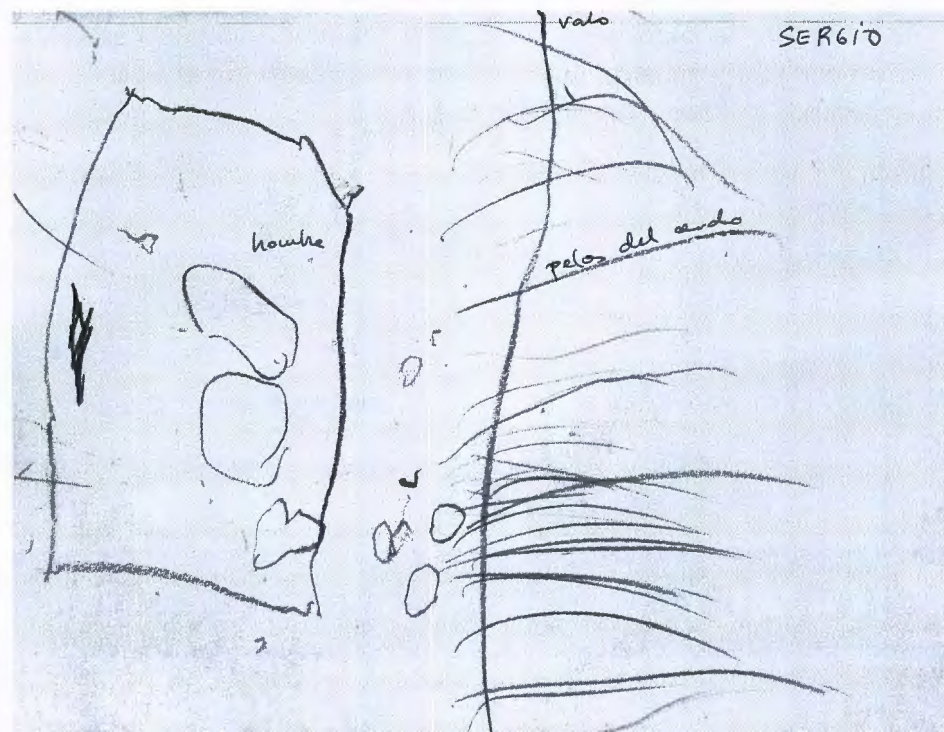
–De cada salto que di encontré cuatro y de cada brinco cinco.

Y corriendo se fueron el amo y el marchante diciendo:

–Vamos a tirarnos nosotros también a ver si nos hacemos con un rebaño como él.

Natalia Única
Águilas, Murcia

Así vio Sergio, de tres años, este cuento.



Propuestas para la renovación de la enseñanza

APRENDER Y ENSEÑAR EN EDUCACIÓN INFANTIL

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

El libro aborda desde una perspectiva constructivista el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta etapa educativa que va desde los primeros meses de vida hasta los seis años. Las autoras ponen de relieve las continuidades y también las especificidades y peculiaridades de los dos ciclos que componen la etapa. Desde esta doble perspectiva se plantean los temas más relevantes para la práctica educativa: el fundamento psicopedagógico de la enseñanza y del aprendizaje, el currículum de la etapa, la organización y la planificación, la concreción en la práctica educativa, la evaluación, el trabajo en equipo de los maestros y los procesos de elaboración de proyectos compartidos, las relaciones entre el contexto familiar y el escolar...

En conjunto, la obra pretende aportar ideas y orientaciones útiles para analizar y mejorar el trabajo docente a partir del diálogo entre la práctica cotidiana y los referentes teóricos.

DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN LA ETAPA 0-6 • LA ETAPA DE EDUCACION INFANTIL •
LA PRACTICA EDUCATIVA I. ORGANIZACION Y PLANIFICACION • LA PRACTICA EDUCATIVA
II. CRITERIOS Y AMBITOS DE INTERVENCION • LA EVALUACION Y LA OBSERVACION •
TRABAJO EN EQUIPO Y PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO • FAMILIA Y ESCUELA •



GRAÓ

C/ Francesc Tàrraga, 32-34, 08027 Barcelona

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64

Celebración de los cincuenta primeros números de la revista *Infancia*, en Granada

Con motivo de la aparición del número 50 de *Infancia*, el Consejo de Redacción de la revista en Granada quiso celebrar, el pasado 6 de noviembre de 1998, en la Biblioteca Pública Provincial, un encuentro –quizá sería más adecuado decir otro reencuentro– con los lectores, colaboradores y redactores de la revista.

Esta jornada conmemorativa fue capaz de reunir más de un centenar de asistentes, personas que, desde sus escuelas y colectivos, trabajan infatigablemente en favor de las niñas y los niños pequeños, de su consideración social y la mejora de sus condiciones de vida; son profesionales que forman parte de esa realidad de trabajo cualitativo, intercomunicación y difusión que se recoge en las páginas de esta revista al servicio de la educación de 0 a 6 años.

Durante este encuentro se puso de manifiesto que *Infancia*, a lo largo de sus ocho años de trayectoria, más allá de sus páginas, se ha convertido en un elemento aglutinador de los profesionales que trabajan con la impronta de la renovación pedagógica, de esta manera ha podido contribuir a generar una tradición de intercambio y de relación entre profesionales de una misma localidad, o de una



El número 50 ha sido motivo de celebraciones en diversos lugares.

Comunidad, y, asimismo, ha contribuido, de manera decisiva, a acontecimientos importantes para la educación infantil, como la organización de un congreso de ámbito internacional y la redacción de un manifiesto ampliamente consensuado con organizaciones sindicales, asociaciones de madres y padres, movimientos de escuelas y maestros, y otras organizaciones sociales.

El acto contó con una conferencia de Irene Balaguer, pedagoga y codirectora de *Infancia*, que abordó el tema de «La educación infantil hoy: perspectivas y retos».

Esta intervención comenzó con una reflexión sobre la educación infantil, que resaltó que la escuela que compartimos tiene como objetivo prioritario el niño, todos los niños, y, a partir de esa premisa, se edifica sobre unos rasgos característicos: combinar la atención individualizada con la vida colectiva que es la escuela; concebir la escuela como un sistema de relaciones, entre los niños, los maestros y las familias; la importancia de la pedagogía de la vida cotidiana; el dinamismo del ritmo de la actividad, para adaptarse al ritmo de vida evolutivo de los niños; la regularidad, como ba-

se estable para poder avanzar; el trabajo en equipo y la forma de relacionarse con las familias.

A continuación, con respecto a la realidad que compartimos en las Comunidades Autónomas del Estado, se señalaron los claroscuros de disponer de unas leyes de educación positivas para la etapa 0-6, la LODE y la LOGSE, pero con encorsetamientos en su desarrollo que no han sabido entender que la educación infantil es distinta al resto de la educación y que pueden existir muchas modalidades en función de la realidad en la que se encuentran y a la que se tienen que adaptar.

Para concluir, se plantearon algunos retos para abrir la escuela, para profundizar en la democratización y participación, de los niños, de las familias, de los compañeros... y defender las leyes que tenemos, pero para desbordarlas, para que su aplicación sea más real y menos formal. Y un último reto de futuro: avanzar en la construcción de un nuevo paradigma de la educación infantil.

Celebración de los cincuenta primeros números de la revista *Infancia*, en Madrid

En el Ateneo científico, literario y artístico de Madrid se celebró, el pasado 1 de diciembre, un encuentro de

maestros con motivo de la publicación del número 50 de *Infancia*, organizado por el Consejo Autonómico de la Comunidad de Madrid.

Fue un acto de reflexión simpático y festivo; simbolizaba el triunfo de esfuerzos anónimos y ocultos de muchos profesionales, creando y manteniendo, a lo largo de ocho años, un medio vivo de expresión, comunicación e intercambio entre maestros de educación infantil de las diversas Comunidades Autónomas y países de Latinoamérica.

El clima acogedor del salón de actos del Ateneo se veía enriquecido con fotografías, pósters de las actividades que sobre «El pequeño príncipe» de Saint-Exupéry estaban realizando las niñas y los niños de 5 años de la Escuela Infantil El Belén; los planetas, flores... realizados por los niños, eran su presencia en un encuentro de adultos. Un amplio panel, en el fondo del escenario, formando un 50 con las 50 portadas de la revista, presidía el encuentro.

Se inició el acto con la exposición de Francisca Majó analizando la trayectoria de *Infancia*: una historia rica de compromiso y acción. En ella se incorporaron las aportaciones de Trini Ferrero, de la Escuela Infantil «Casa de los Niños», de Getafe, y de Laura Laliena, de la Escuela Infantil «La Paloma», de Madrid, contando cómo utilizaban *Infancia* en las escuelas.

Finalizó esta exposición con los

retos que *Infancia* se plantea de cara al futuro, y un futuro inmediato en que la Administración regional asumirá competencias plenas en materia educativa.

A continuación, Marta Mata, con la sencillez y profundidad que le caracterizan, nos dio una auténtica lección sobre «La primera infancia también tiene sus derechos: escuchémosla, respetémosla».

Junto a la riqueza de contenido que iba aflorando, Concha del Real, educadora de la Escuela Infantil Pulgarcito, y cuentacuentos, nos deleitó contando «sus cuentos», convirtiendo así el acto en un festejo.

Y en un relajado ambiente de amistad y fiesta se soplaron las 50 velas y se tomó una rica tarta, que se prolongó hasta muy tarde, charlando y charlando...

¡Fue un acto entrañable para todos!

Consejo de Infancia en Madrid

Celebración de los cincuenta primeros números de la revista *Infancia*, en Pamplona

Los días 17 y 18 de diciembre de 1998, el Consejo de Redacción de *Infancia* en Navarra ha organizado en Pamplona, en el Patio de los Gigantes, dos actos para celebrar la publicación del número 50 de la revista y para poder reflexionar sobre los de-

rechos de la infancia en el mundo de hoy.

El eje temático central *la infancia tiene derechos* ha constituido la piedra de toque de los dos actos de estas dos jornadas, y, en concreto, se ha visto desarrollado con una conferencia de Irene Balaguer, «Los derechos de la infancia en el mundo actual», y un espectáculo teatral a cargo del grupo navarro Sambhu Teatro, que ha representado «El secreto de Lena», obra en torno a los derechos de la infancia dirigida tanto a público infantil como adulto.

En esta celebración también se ha querido remarcar la continuidad del trabajo del Consejo de Redacción de *Infancia* en Navarra con la tarea ya iniciada en la línea de impulsar una relación de intercambio entre profesionales, por ejemplo con las jornadas «La Infancia a Debate» que este Consejo organizó hace dos años en torno a la Muestra Gráfica Itinerante de Experiencias Innovadoras del Congreso de Infancia.

Asimismo, se ha hecho referencia a la identidad de la revista y la definición de sus líneas de trabajo, presentes desde el primer número y a lo largo de sus ocho años de publicación: un fuerte compromiso con la infancia y la renovación pedagógica, como los dos pilares fundamentales sobre los que apoyar su quehacer informativo y su voluntad de constituir un instrumento aglutinador al servicio de la educación infantil.

Noticia de actividades de educación infantil, en la Comunidad de Murcia

En la Escuela Infantil Municipal Nuestra Señora de la Fuensanta, el pasado 20 de noviembre, Día Internacional de los Derechos del niño y la niña, tuvo lugar una charla coloquio con el título: «Todos tenemos derechos... y ellas más».

El Ayuntamiento de Murcia, Concejalía de Bienestar Social, Sanidad y Familia, organizó, del 16 al 22 de noviembre de 1998, la Semana Conmemorativa de los Derechos del Niño y la Niña.

En Águilas, de noviembre a mayo, se desarrolla un seminario sobre «Autoestima en Educación Infantil», propiciado por el Centro de Profesores y Recursos de Lorca, con la participación de seis centros públicos de 0-6 años.

III Jornadas Nacionales sobre problemas de conducta en discapacitados psíquicos, en Ciudad Real, y I Jornadas sobre Atención Temprana y Salud Mental, en Toledo

Como se señalaba en la información del número anterior de la revista, las

jornadas organizadas, del 29 al 31 de octubre, por la Asociación de Profesionales por la Integración en Castilla-La Mancha, se centraron en abordar, desde una visión interdisciplinar, diferentes enfoques de intervención en torno a los problemas de conducta en los discapacitados psíquicos. Desde mi punto de vista, destacaría como ideas relevantes:

Que las alteraciones de conducta de personas discapacitadas, lo mismo que en la población «normalizada», cumplen una función o responden a un objetivo. Dichas conductas están muy relacionadas con la dificultad de comunicación, expresión y simbolización de estas personas, en contextos no adaptados a sus posibilidades reales. Se descarta el enfoque tradicional de modificación de conducta, haciéndose mayor hincapié en tener en cuenta el mundo interno de cada persona, sus preferencias y necesidades, establecer una relación empática, adaptar el entorno a ella y no a la inversa.

Se pasa de considerar el objetivo de la intervención en suprimir conductas alteradas, a plantear apoyos positivos de anticipación y prevención, educar a través de aportar destrezas que permitan reemplazar ese comportamiento, cuestionar permanentemente si el entorno es el más adecuado; en definitiva, se prima un enfoque más general que pretende cambiar la calidad de vida de estas personas.

Mejorar la calidad de vida y proporcionar diferentes estilos de vida conlleva un compromiso social y político amplio, ya que se necesita modificar y adaptar:

- Sus contextos familiares
- Mejorar y cambiar, en muchos casos, la planificación de las instituciones que acogen a personas discapacitadas
- Mejorar la formación específica de los profesionales implicados
- Generar condiciones ambientales en el contexto social adaptadas a sus necesidades, favorecer, por diferentes medios, en el conjunto de la población, una mayor sensibilización y respeto a sus posibilidades, adaptando nuestros ritmos a los de las personas discapacitadas cuando sea necesario

La misma Asociación de Profesionales por la Integración, junto con la Asociación Castellano Manchega de Neuropsiquiatría, organizan las primeras jornadas sobre Atención Temprana y Salud Mental, en Toledo, durante los días 2 y 3 de diciembre de este año. Temáticas:

- Historia y situación actual de la Atención Temprana en España
- Necesidades Educativas Especiales en la Etapa 0-6
- La Atención Temprana en Castilla-La Mancha
- Diferentes Abordajes en Atención Temprana

Avelina Ferrero

Publicación de una investigación sobre cómo educar en la tolerancia, en Madrid

Durante el año 1996, el Consejo de *Infancia* en Madrid realizó un Seminario de reflexión y búsqueda de sobre «¿Cómo educar en la tolerancia desde la cuna?»

Fue un riquísimo trabajo que llevó a la exigencia de conocer con mayor profundidad el mundo de los pequeños.

Pedimos al Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad Complutense de Madrid una investigación en esta línea. Fruto de ello ahora nos ofrecen *El origen de la integración social y la tolerancia en niños de dos a seis años*, cuyas autoras son M.^a José Díaz-Agudo, Rosario Martínez, Belén Martínez y M.^a Teresa Andrés.

Francesca Majó

Fe de erratas

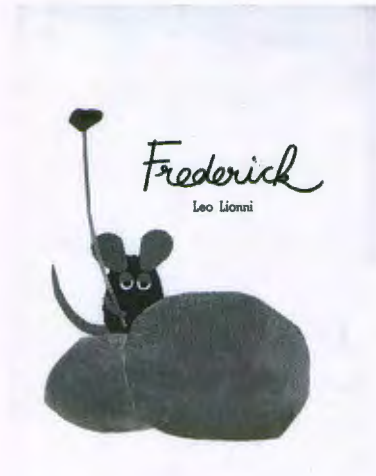
Hemos de hacer constar que, en el número 51 de *Infancia*, correspondiente a septiembre-octubre de 1998, en la sección de *Página abierta*, falta la referencia de la escuela en la que se desarrolló la experiencia de «Participación de las familias en el cesto de los tesoros». Se trata de la Escuela Infantil El Soto, de Móstoles, Madrid.

Nuestra portada



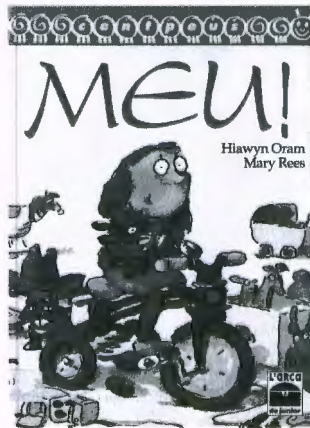
«Niñas en el mar», de Joaquín Sorolla (1863-1923).

Judith Sanjuanes, del grupo de 3 años de la escuela pública Claudio Sánchez Alborno, de Burgos, ha sabido captar y expresar, con un arte personal, con una creatividad propia de la pintura original, la luminosidad mediterránea que envuelve el ambiente, la viveza del movimiento de las aguas, el desplazarse vacilante de esas dos niñas cogidas de la mano... Y, para hacerlo, Judith se ha dejado inundar sin reparos por la intensa impresión que el cuadro de Sorolla ha provocado en ella, se ha dejado contagiar por la sensibilidad del artista y ha dado rienda suelta a su emoción de una manera libre, capaz y creativa: ha pintado el mar, y, sobre él, las niñas, y, luego, las ha vestido con sus ropas leves para el baño. La sensación de profundidad, el relieve conseguido, la espontaneidad a la vez que la intencionalidad que se suman en la factura de las pinceladas son capaces de conmovernos y de causar en nosotros una profunda admiración, al descubrir, al redescubrir, otra vez, cómo las niñas y los niños crean arte, cuando se dan las circunstancias precisas para que sean los verdaderos protagonistas del proceso de creación.



Leo LIONNI
Frederick
Barcelona, Lumen, 1992

El ratón Frederick no trabaja como los otros ratones, ya que toda su tarea es la de recolectar los rayos del sol. Con este libro, Leo Lionni nos hace desear y amar la poesía. A partir de 5 años.



Hiawyn ORAM, Mary REES
¡Mío!
Barcelona, Arca de Junior, 1993

Este libro trata de las relaciones conflictivas entre los niños y niñas, provocadas por el sentido de posesión. Situaciones claras y con muchos contrastes, como les gusta a los niños. Tiene un final divertido. A partir de 2 años.



Hiawyn ORAM, Satoshi KITAMURA
En el desván
México, Fondo de Cultura Económica, 1993

Es un libro que, con la ayuda de sus vistosas ilustraciones, puede hacer reflexionar tanto a pequeños como a mayores. Los niños y niñas no siempre necesitan juguetes para desarrollar su fantasía y su imaginación, sino simplemente unas escaleras de verdad, situadas fuera de los espacios convencionales del mundo adulto. Y los libros fascinantes, ¿no nos ofrecen una escalera mágica para subir a nuestro oscuro desván? A partir de 3 años.

Haur Liburu Mintegia
Seminario del Libro Infantil
Irakasle Eskola - Eskoriatza

Aula de Innovación Educativa, núm. 75, octubre de 1998

«La tarea de evaluar en la educación infantil: algunos problemas relacionados con la lectoescritura»

T. GINER

Cuadernos de Pedagogía, núm. 272, septiembre de 1998

«Doña Pepita Naranja»

R. MÉRIDA

«La cultura jítana»

M. C. SANTOS y V. DE LA TORRE

Infanzia, núm. 5, enero de 1998

«Sviluppo del linguaggio e interazione con l'adulto Piccolo Plauto»

E. ANZUINI

«Come potenziare il linguaggio utilizzando i libri di immagini»

M. CECOTTI

Juguetes y juegos de España, núm. 147, septiembre-octubre de 1998

«El juguete en el desarrollo social del niño»

Kikiriki, núm. 50, septiembre-noviembre de 1998

«Sentimientos y valores, un punto de vista desde el que mirar la tarea cotidiana en la escuela»

Taller 0-8 años MCEP

«La potencialidad educativa del juego infantil»

R. ORTEGA

«Rincones de juego y de trabajo en el aula de P-3. Una propuesta para el tratamiento de la diversidad»

A. FONT y C. GIMENO

«Correspondencia interescolar en Educación Infantil. Relato de una experiencia»

G. DOMÍNGUEZ, C. MELGAR y L. M. MILLÁN

Psychologie et éducation, núm. 34, septiembre de 1998

«Le développement de l'enfant à Tahiti. Bilan et perspectives de recherches»

B. TROADEC

«Les enfants qui «poussent à bout». Réflexions sur les comportements d'agressivité, d'instabilité, d'opposition chez le jeune enfant»

A. CICCONE

M. LLORCA, A. VEGA: **Psicomotricidad y globalización del currículum de educación infantil**, Málaga, Aljibe, 1998.



En este libro se analizan las aportaciones teóricas de los diferentes autores sobre la forma de aprender que tienen los niños y niñas en sus primeros años de vida, cuando el juego es un instrumento básico de aprendizaje. En consecuencia, se propone la psicomotricidad como estrategia de intervención educativa que va a permitir globalizar los contenidos de las diferentes áreas de la etapa de educación infantil a partir del juego espontáneo que pone de manifiesto la expresividad psicomotriz y nos deja observar a las niñas y los niños en su globalidad.

Realizando el análisis de los objetivos y contenidos de las áreas, basándose en la experiencia profesional de los autores con niños y niñas de tres a seis años, se presenta el desarrollo de unidades didácticas globalizadas, a partir de las vivencias que se dan en las sesiones de psicomotricidad.

La metodología propuesta se identifica con una concepción abierta y flexible del currículum.

F. VIDAL: **Piaget antes de ser Piaget**, Madrid, Morata, 1998.

El gran psicólogo y teórico suizo Jean Piaget (1896-1980) realizó importantes aportaciones sobre el desarrollo de la mente. Pero, para valorar realmente sus logros, es imprescindible conocer cuáles fueron las raíces y motores de su obra, conocer el contexto de la ciencia y de la cultura en aquel momento.

Esta biografía narra la evolución intelectual y personal de Piaget hasta 1918, explorando las influencias filosóficas, religiosas, políticas y sociales en la primera etapa de su vida.

Científico precoz en su adolescencia, fue preocupándose cada vez más por los fundamentos de la fe religiosa y el conocimiento, y se fue sumergiendo en cuestiones sociales y políticas y participando activamente en grupos cristianos y socialistas.

Durante la Primera Guerra Mundial, atacó el conservadurismo y el nacionalismo, abrazando la causa de la igualdad y de los derechos de las mujeres y defendiendo el papel de la juventud en el nacimiento de un nuevo cristianismo.



Boletín de suscripción

Apellidos Nombre

Dirección _____

CP Población Provincia

Teléfono (con prefijo)

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
 Precio para 1999 (IVA incluido):
 España: 4.850 PTA.
 Socio A.M. Rosa Sensat: 4.375 PTA.
 Europa: 6.050 PTA.
 Resto del mundo: 6.400 PTA. / 45 \$
 Pago: Por talón adjunto al Boletín
 Por domiciliación bancaria

(Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

Nombre y apellidos del suscriptor

Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

Banco/Caja Agencia

Entidad Oficina Dígito control Cuenta

Población Provincia

Les agradeceré que, con cargo a mi cuenta/libreta, satisfagan el recibo que anualmente les presentará Associació de Mestres Rosa Sensat correspondiente a la suscripción de la revista *Infancia*.

Firma del titular

Edición y Administración:
 Associació de Mestres de Rosa Sensat.
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona.
 Tels.: 93 481 73 81, 93 481 73 73.
 Fax: 93 301 75 50

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó. *Coordinador y Jefe de Redacción:* Enric Batiste. *Secretaria:* Eva Stahel

Consejo de Redacción: Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Jaime García, Alfredo Hoyuelos, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Magdalena de Vallejo

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Agustín Morón, M.^a Rosa Oria, Isabel de los Reyes, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro
Asturias: Marta M.^a Álvarez, Jorge Antuña, Orlindes Blanco, Rosario Fernández, Jaime García, Felipe González, Herminia Iglesias, Carmen Menéndez, Sagrario Rozado
Canarias: Milagros Leal, Lola Martínez, Marisa Mellado, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Margarita Rojas, Andrés Santana, Inma Serrano
Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco
Castilla-León: Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero, Magdalena de Vallejo
Euskadi: Nerea Alzola, Mariam Bilbao, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño

Extremadura: Piedad Carpintero, M.^a Paz Pellisa

Galicia: M.^a Luisa Abad, Clara Agra, Lois Ferradás, Adoración de la Fuente

Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Sol Martín, Lutgarda Reig, M.^a Dolores Tamayo

Murcia: Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, M.^a Jesús Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez

Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Blas Campos, Isabel Ciganda, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Comité Asesor:
 Roser Ros, Rosa M.^a Securin

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:

Enric Satué
 Cubierta: pintura de Judith Sanjuanes

Preimpresión: Addenda, Pau Claris, 92. 08010 Barcelona

Impresión: Romanyà-Valls, Verdaguer, 1 08786 Capellades (Barcelona)

Depósito Legal: B-19448-90

ISSN: 1130-6084

Distribución y suscripciones:
 Associació de Mestres Rosa Sensat

Tels.: 93 481 73 78, 93 481 73 79

PVP.: 875 PTA. ejemplar (IVA incluido)

Colaboran:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
 Dirección General de Acción Social,
 del Menor y de la Familia

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

Que **CADA SUScriptor** haga un **NUEVO SUScriptor**.

Para conseguirlo **necesitamos tu colaboración.**

Te **ofrecemos un obsequio:**

¡He hecho realidad el sueño!

Soy Nombre Tel. actual
 suscriptor y deseo recibir uno de los vídeos:

- La organización de la clase de 3 años
- La observación y experimentación en Ed. Infantil
- Comunicación y lenguaje verbal el 2º Ciclo de Ed. Infantil
- ¿Quién soy?, ¿cómo soy?, ¿qué sé?
- ¿Se siente un color?

Soy Nombre Tel. nuevo
 suscriptor y deseo recibir uno de los vídeos:

- La organización de la clase de 3 años
- La observación y experimentación en Ed. Infantil
- Comunicación y lenguaje verbal el 2º Ciclo de Ed. Infantil
- ¿Quién soy?, ¿cómo soy?, ¿qué sé?
- ¿Se siente un color?

Para facilitar el envío del vídeo seleccionado, envía, por fax o por correo, una copia del boletín debidamente cumplimentado a:
 Infancia. A. M. Rosa Sensat. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona.

Boletín de suscripción

Apellidos Nombre

Dirección

CP Población Provincia

Teléfono (con prefijo)

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
 Precio para 1999 (IVA incluido):
 España: 4.850 PTA.
 Socio A.M. Rosa Sensat: 4.375 PTA.
 Europa: 6.050 PTA.
 Resto del mundo: 6.400 PTA. / 45 \$
 Pago: Por talón adjunto al Boletín
 Por domiciliación bancaria

(Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

Nombre y apellidos del suscriptor

Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

Banco/Caja Agencia

Entidad Oficina Dígito control Cuenta

Población Provincia

Les agradeceré que, con cargo a mi cuenta/libreta, satisfagan el recibo que anualmente les presentará Associació de Mestres Rosa Sensat correspondiente a la suscripción de la revista *Infancia*.

Firma del titular

Cada suscriptor un suscriptor

Guías.

¿Que piensan los niños y las niñas sobre su familia?

Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

500 pta.

4.000 pta.

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS Gitanos

1.515 pta.

Estudios.

La escolarización de los niños gitanos.

Abusos sexuales a menores. Lo que recuerdan de mayores.

Prevención de abusos sexuales a menores.

- 1.- Guía para padres y madres.
- 2.- Guía para los educadores.
- 3.- Unidad didáctica para educación infantil (3-6 años).
- 4.- Unidad didáctica para educación primaria (6-12 años).
- 5.- Unidad didáctica para educación secundaria (12-18 años).

2 números misma serie

3.500 pta.

Número suelto o extraordinario

2.000 pta.

Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- RTD.- Serie Derecho del Trabajo.
- RTS.- Serie Seguridad Social.
- RTL.- Serie Derecho Social Internacional y Comunitario.
- RTE.- Serie Economía y Sociología.
- RTA.- Serie Asuntos Sociales.

10 números. Todas las Series
17.000 pta.

Distribución y venta: MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. LIBRERIA.

Agustín de Bethencourt, 11. 28003 Madrid.

Tel.: (91) 554 34 00 /554 78 06-Ext.: 3003. Fax: (91) 553 06 91.



MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES