

REVISTA DE LA

ASOCIACIÓN DE MAESTROS

ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

1999

55

MAYO
JUNIO



NOVEDADES ROSA SENSAT



- **Dibujar: mirar y pensar**
Consideraciones sobre educación artística. Vol. I
- **Una manera de enseñar artes plásticas en la escuela**
140 ejercicios para educación infantil y primaria. Vol. II
Montserrat Torres Tarrés
Roser Juanola Argemí

PVP dos volúmenes: 8.900 PTA

«Sólo puede enseñar aquel que está dispuesto a aprender».
Heidegger.

Este libro nos muestra sobradamente la voluntad de aprendizaje de las autoras, su curiosidad científica, su vocación de docentes y las amplias posibilidades didácticas de sus propuestas. Propuestas que, más que ofrecer unos conocimientos establecidos, ofrecen los medios y las herramientas para que cada uno halle el lenguaje más adecuado a su voluntad de expresión.

R O S A
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
<http://www.pangea.org/rsensat>

Distribució:
Celeste Edicions, S.A.

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

Transferencias

La mayoría de Comunidades Autónomas está preparando la asunción de competencias plenas en materia de Educación, Infantil, Primaria, Secundaria. El proceso, centrado especialmente en los niveles obligatorios, ha reabierto no obstante el debate alrededor de la Educación Infantil, nuestra Cenicienta.

Preparando la LOGSE, en la segunda mitad de los ochenta, el Plan de experimentación, centrado en la relación entre personal, orientaciones pedagógicas e instituciones dedicadas a la educación de los niños más pequeños, las llamadas entonces Guardería y Pre-escolar, fue un plan que permitió realizar importantes innovaciones y generó amplias expectativas en la concepción de la Educación Infantil y el modelo básico y la diversidad de concreciones que podían tener las instituciones dedicadas a ella: las Escuela Infantiles.

Pero, aprobada la LOGSE en 1990, su período de aplicación, ha significado el desequilibrio entre el desarrollo del primer y el segundo ciclos, intocado el primero, casi generalizado el segundo, y una mayor relación de éste con la Escuela Primaria, a la cual se adosa el Parvulario, que con la Escuela Infantil de primer ciclo, rompiendo la unidad de concepción de la Educación y la Escuela

Infantil. Una oportunidad perdida, que ha generado frustración y desorientación.

Con la asunción de competencias por parte de las Comunidades Autónomas, algo más cercanas a los problemas de su realidad concreta, la Educación Infantil podría y debería tener otra oportunidad. Desde Infancia parecen básicos los objetivos a conseguir en esta ocasión.

La identidad de la etapa. La concepción de educación y escolarización de los niños de 0 a 6 años que propone la reforma, significa superar las viejas concepciones de «guarda» y de «pre-escolar». Nos exige dar respuesta a las necesidades e intereses propios de los niños de 0 a 6 años, más que a su entretenimiento o preparación, y construir la identidad propia de la Educación Infantil, de acuerdo con la experiencia innovadora y dentro de las nuevas coordenadas del Sistema Educativo.

La red pública. A partir de las distintas realidades, hay que planificar y desarrollar una oferta que se corresponda con las necesidades de cada población, en cantidad, en calidad y diversidad de modelos, en coherencia entre las distintas instituciones y entre las instituciones y la población. Una red que garantice la continuidad con la Escuela Primaria, articulando itinerarios claros entre una y otra escuela. Naturalmente ello tiene que hacerse desde cada localidad, y exige por tanto la responsabilidad de las administraciones locales. Son ellas las que pueden y deben garantizar a todos y cada

uno de los niños y niñas el ejercicio del derecho a la educación, en igualdad de oportunidades, articulando y desarrollando la red pública de Escuela Infantiles, dentro su nueva concepción y orientaciones, con el traspaso de las competencias y recursos.

La calidad. Una cuestión clave que contemplamos en dos vertientes. Por un lado las condiciones de espacio, equipamiento de acuerdo con la identidad de la etapa y la dignidad y austeridad propios de un servicio público, y por otro lado las ratio y la consideración del personal, hoy en día lejos aún de las que la tarea educativa requieren, así como el soporte de los servicios adecuados, desde la inspección, los equipos de atención precoz, a una formación continuada que tenga en cuenta la realidad para transformarla.

La participación. Éste es un elemento fundamental del cambio, de manera especial en Educación Infantil. Hacer participativo el proceso de toma de decisiones en la vida de la escuela, organización, estructura, horarios, prioridades presupuestarias, proyectos pedagógicos, han de ser compartidos en responsabilidad entre padres, maestros y Administración.

Si se tienen en cuenta estas cuatro coordenadas, que han sido además reivindicadas por grupos profesionales y sociales, las transferencias de Educación a cada Comunidad Autónoma se convierten en la gran ocasión para reconducir el desencanto de los últimos años en Educación Infantil, hacia su implantación en el 2000. Ésta es la esperanza de *Infancia*.

Página abierta	Nuestra alfombra de flores	Begoña Garza, Alicia Suárez, Elisa Suárez	2
Educar de 0 a 6 años	Contextos diferentes y un denominador común: pensar en la infancia	Sílvia Morón	4
	Escribir, una manera de construir el saber	Miquel Soler	7
Escuela 0-3	Lógica-descubrimiento. Descubrimiento-lógica	Mercedes Blasi, Juan Quesada	9
	La comida: algo más que tragar	Escuela Infantil La Casita	14
Buenas ideas	El derecho a jugar	David Altamir, Escuelas Infantiles Municipales de Granada	20
Escuela 3-6	Propuestas sugerentes. La pluma	Josepa Gómez	22
	¿Por qué no a una librería?	Enrique González-Garzón, Nuria Prieto	25
El pulso de la educación infantil	Fichas, libros de texto y otras incoherencias escolares	Isabel Cabanellas, Alfredo Hoyuelos	29
Infancia y sociedad	Más allá de la cuestión de la calidad	Peter Moss	32
Infancia y salud	¿Qué sabemos de los resfriados de los más pequeños?	Elisenda Trias	38
Érase una vez	Un par de cuentos tinerfeños	Ernesto Rodríguez Abad	42
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas	sumario		47
Biblioteca			47

Nuestra alfombra de flores

Nuestro centro es una escuela rural agrupada formada por diez unidades de 2.º ciclo de educación infantil situadas en parroquias diferentes de un mismo ayuntamiento. Dos grupos están formados por niños y niñas de un solo nivel, y los ocho restantes comprenden niveles mixtos con matrículas de diez a veinte criaturas.

Se acerca la festividad del Corpus, que, en nuestro ayuntamiento, tiene su manifestación principal, como en otros lugares, en la elaboración de grandes alfombras de flores en las principales calles de la villa por las que discurre la procesión.

Aunque en este día no se elaboran alfombras en todos los atrios parroquiales, sí que se hacen en otras fechas para homenajear a sus patronos.

Por estas fechas el campo huele a

Una escuela pública de Gondomar, Pontevedra, se planteó demostrar que los niños y niñas saben y pueden participar y apropiarse de esos actos sociales que forman parte del patrimonio de todos, pero que suelen estar reservados a los adultos y vedados a los más pequeños.

plantas y flores que brotan con la primavera y el paisaje se pinta de colores entre los que destacan el amarillo, violeta, rosa, rojo y, cómo no, distintos tonos de verde, que corresponden a la retama en flor, el digital, el hinojo, la manzanilla, la flor del castaño, las rosas, los helechos, el boj, la mimosa...

Ante la proximidad de esta fiesta se detecta entre los vecinos una gran actividad de pedidores y cortadores de flores para elaborar las alfombras. Los niños y niñas comentan la noticia y se plantea la posibilidad de elaborar una propia en cada escuela.

Begoña Garza, Alicia Suárez, Elisa Suárez

No desarrollamos ninguna estrategia para conocer las ideas previas de los niños y niñas, ya que tienen tanto que aportar, que nos parece superfluo diseñar ningún tipo de actividad concreta para ello. Es curioso, porque a sus edades nunca les han dejado participar directamente en la elaboración de las alfombras, ni tampoco pisarlas, pues esto se reserva para aquéllos que hacen la primera comunión cada año.

De todas formas ya saben:

- Que se debe hacer un dibujo en papel y trasladarlo al suelo.
- Que el hinojo troceado y mojado se retuerce y sirve para marcar las líneas del dibujo.
- Que los pétalos de las flores se separan (*espinichar, espullar*) y se clasifican para rellenar las superficies.
- Que, si un año no hay flores suficientes, se utiliza sal o serrín teñidos.





Así fue tomando forma el proyecto:

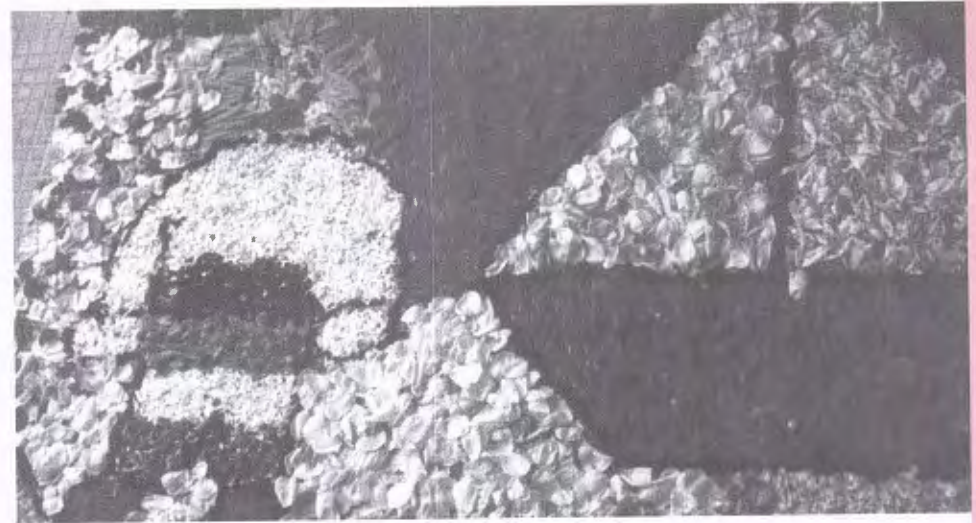
- Elegimos el diseño tras un concurso de dibujos en el que participamos todos y todas.
- Salimos repetidamente por el entorno en busca de flores y plantas silvestres; las estudiamos: nombre, color, olor, partes, utilidades.
- En la escuela, separamos, clasificamos, limpiamos y conservamos.

Y por fin elaboramos la alfombra, totalmente de los niños y las niñas, demostrando que también son capaces de participar en las *fiestas* de los mayores; y la pisaron y la esparcieron por el aire porque era *su alfombra*, ante la sorpresa y deleite de sus mamás y abuelas, que ese día acudieron un poco antes a recogerlos para no perderse el espectáculo.

Uno de los objetivos de este proyecto es mostrar a las familias y vecinos, y mostrarnos a las maestras, niños y niñas, que éstos últimos *saben* y *pueden* hacer una alfombra hermosa y alegre, tan cuidadosamente elaborada como las de sus mayores. Así entramos y nos apropiamos de uno de esos ac-

tos sociales que forman parte del patrimonio de todos, pero suelen estar vedados a los más pequeños.

Todas las actividades desarrolladas en este proyecto aúnan un gran sentido lúdico con aspectos educativos, siempre desarrollados por el grupo, desde el grupo y para el grupo. ■



Contextos diferentes y un denominador común: pensar en la infancia

Pensando en Pola, Lala, Sara, Rian, las Isabeles, Manoli, Montse, Marta, Anna, Carme, Lluïsa y tantas otras....

Mejorar la atención a la infancia en las escuelas, como un gran objetivo, y el trabajo en equipo, motor de transformación e intercambio, como un método, son el común denominador de proyectos y realidades diversas, política, social y culturalmente.

Silvia Morón

Las múltiples aportaciones, en los últimos cincuenta años, de las ciencias sociales y de aquellas disciplinas preocupadas en estudiar el desarrollo humano y sus características, han posibilitado un importante *corpus* de conocimiento sobre la infancia.

Hemos podido pasar de una concepción de infancia entendida como pasiva y receptora de los conocimientos adultos a otra, de infancia competente, en progresiva autonomía, interactuante con el medio social y cultural. Paralelamente, las sociedades, también se han replanteado las características de las instituciones que se hacen cargo de estas etapas del ser humano. Estamos pasando progresivamente de instituciones exclusivamente asistenciales a instituciones educativas, entendiendo como tales la atención a todos aquellos aspectos que inciden en el desarrollo global de la infancia.

Las escuelas infantiles, guarderías, escoles 0-3 o jardineras, según se las denomine, ya saben que no pueden sólo *guardar* a los pequeños, mientras sus familias se incorporan a los medios de producción. Existe, cada vez más, la preocupación sobre la calidad de atención en los servicios para la infancia y en cómo esa calidad se discute, analiza, comparte y se pone en práctica.

Muchas de las propuestas institucionales pensadas para niños y niñas menores de seis años reconocen la importancia del trabajo con las familias, como puente de inserción social, no sólo de los pequeños, sino también de los compromisos de la comunidad en la percepción y atención de sus futuros miembros, de la calidad de las relaciones interpersonales, de la creación de ricos y variados contextos de acción e interacción y, especialmente, de la necesidad del trabajo conjunto de los equipos educativos en la reflexión continua de la práctica.

La multiplicidad de titulaciones consideradas idóneas para garantizar los conocimientos básicos necesarios para la formación inicial de los profesionales dedicados a éstas edades, no siempre incluye en sus propuestas curriculares aspectos que vayan más allá del desarrollo infantil. Atender a los pequeños quiere decir atender a familias, diversas, con sus cargas particulares de valores y creencias, de expectativas y temores; quiere decir entender las características de los contextos sociales, culturales y políticos, quiere decir pensar en las desigualdades de oportunidades y en el papel del centro infantil, quiere decir un esfuerzo ético vinculado al encargo social que supone la atención de la infancia.

El trabajo en equipo y la formación continuada representan una cierta garantía, reivindicada por todas las etapas educativas, de reflexión continua de las prácticas, de propuestas de mejora, de actualización, de análisis de los por qué y de los cómo, y, en definitiva, del cuestionamiento de la actividad docente y del papel de la institución educativa.

Es interesante percibir, desde el papel de asesora de formación, cómo diferentes contextos sociales, culturales, políticos tienen, como común denominador, mejorar la atención a la infancia institucionalizada, y cómo el trabajo en equipo deviene el motor para el cambio. Cambio que repercute directamente en una mejor calidad en la atención a los bebés y a los pequeños, pero que, paralelamente, impregna de unos valores de confianza mutua la relación con las familias y de una cierta satisfacción profesional los equipos de educadoras y educadores.

Analizando las diferentes experiencias y recorridos de unos y otros, del programa *Nuestros Niños* de Montevideo, del intercambio con las *escoles bressol* municipales de Barcelona, de los propios equipos de las escuelas catalanas, de los Centros de Atención a la Infancia (CAI) de Castilla-La Mancha y de Cuenca especialmente, encontramos un sinnúmero de denominadores comunes dignos de destacar.

1. La necesidad del trabajo conjunto del equipo educativo en el análisis primero de la concepción de infancia que tienen sus miembros.
2. El papel de la institución educativa a la que se pertenece y las características del encargo social vinculante a su propia realidad.
3. La revisión de los saberes propios y la actitud frente a los ajenos, de los propios compañeros o de las familias.
4. El conocimiento de las características propias de la etapa y la complejidad en la comprensión del crecimiento, la maduración, el desarrollo y el aprendizaje en los primeros años de vida.



5. El valor educativo de las rutinas cotidianas vinculadas a las necesidades básicas y a la seguridad afectiva de los pequeños/as.
6. El papel del adulto-educador como modelo, referente y mediador de afecto, seguridad, propuestas, conocimiento del mundo.

Es interesante analizar cómo, en la educación infantil, y en los tres primeros años especialmente, la preocupación por los llamados componentes curriculares queda en segundo término frente a la discusión sobre las propias creencias y valores sobre la infancia. El difícil equilibrio entre los saberes intuitivos, prácticos, adjudicados a la mujer especialmente, y el saber científico sobre la infancia es, muchas veces, el *leit motiv* de la reflexión de los equipos.

Es en el trabajo en equipo donde se complementan las variadas formaciones iniciales de sus componentes y la diversidad de titulaciones que conviven en la educación infantil. Es en el trabajo en equipo y en la formación continua centrada en el propio centro donde se gestan las pro-

puestas prácticas resultantes de las discusiones conceptuales y, paralelamente, es el análisis y reflexión de las prácticas el que posibilita avanzar en las concepciones de infancia, muchas veces subyacentes, poco explicitadas, que impregnan los centros.

Es interesante también analizar cómo los propios equipos pueden transformarse en la máxima barrera del cambio, que se basa en posturas continuistas, casi reduccionistas, sobre la infancia, las relaciones con las familias, el propio saber y la dificultad de comprensión de la etapa, y da prioridad a concepciones inflexibles, poco argumentadas, que se encuentran alejadas, en definitiva, de un interés por la mejora de la calidad en la atención a la infancia e interpretan rutinariamente la relación y cuidado de los pequeños.

No es difícil descubrir, en estas situaciones, educadoras y educadores interesados en introducir cambios, desde posturas renovadoras, que se ven frenados en aras de una distorsionada concepción de homogeneidad de equipo, *o todos o ninguno*, que imposibilita que sean estas propias prácticas y su posterior análisis y evaluación, las que indiquen e incluso impregnen al centro de propuestas ajustadas a las necesidades, intereses y posibilidades de las edades en cuestión.

En estas circunstancias, el trabajo en equipo se transforma en un reto, y la presencia del asesor externo puede servir de catalizador, dinamizador, y puede abrir pequeñas brechas en las estructuras rígidas y posibilitar que se filtren por ellas iniciativas, inicialmente individuales o no mayoritarias, pero que pueden posibilitar que el equipo transcurra de culturas profesionales compartimentadas a propuestas más colaborativas.

Es interesante también revisar cómo las propuestas de reforma institucionales no se traducen en realidad si los protagonistas del cambio, los propios educadores, no hacen suya la necesidad del mismo. Son las educadoras y los educadores, la percepción individual y colectiva de su trabajo, el compromiso con el encargo, la valorización de *la etapa de infantil per se*, sin especulaciones de etapa *preparatoria de*, el conocimiento práctico y teórico de lo que pasa en el ser humano en los primeros años de vida, la necesidad de un trabajo contrastado, compartido, discutido, argumentado, lo que posibilita que se desarrollen propuestas institucionales realmente respetuosas con la infancia y preocupadas por la calidad del servicio.

En definitiva son estas propuestas reales las que señalan, como modelos, los caminos a transitar en la primera etapa de educación infantil, y las que, con sus prácticas innovadoras, con su trabajo *en y de* equipo, dignifican la atención a la infancia, y, al transformarse en agentes sociales, impulsan propuestas educativas, que las diferentes autoridades y/o instituciones responsables de los servicios para la infancia deben tener en cuenta, colaborando, desde otras instancias de poder, en su generalización. Al posibilitar los espacios y tiempos para que los equipos trabajen *en y para* su centro, fomentar y apoyar las demandas de formación continuada en el centro, valorar la calidad de la atención de nuestros futuros ciudadanos y apostar por servicios cuyos costes tienen una amortización a largo plazo, se invierte en prevención, en igualdad de oportunidades desde un inicio, y desde ahí se puede percibir la sensibilidad de una comunidad hacia a sus menores. ■

Escribir, una manera de construir el saber

Leer, mucho, es cosa de maestros. Plenamente admitida. Escribir, aunque sea un poco, ya es menos frecuente y menos obvio. Y, sin embargo, yo lo creo absolutamente necesario.

La labor cotidiana transcurre. Nuestros pequeños alumnos piensan, actúan, juegan, pintan, razonan, investigan, discuten y, de vez en cuando, escriben. Los educadores creemos necesario que se expresen por escrito, que resuman su pensamiento y sus experiencias a través de la palabra escrita. Es ésta una buena pedagogía.

El maestro también piensa, también experimenta, también actúa, dinámicamente. Pero se expresa por escrito con escasa frecuencia. A no ser que la Administración le exija llenar un for-

Leer es cosa de maestros. Escribir ya es menos frecuente y menos obvio. El autor propone un uso razonablemente modesto de la palabra escrita, como simple registro individual de los cuestionamientos, las respuestas, los avances y retrocesos, obstáculos y pequeños triunfos de cada maestro. Así avanzan las ciencias: con fragmentos de la realidad materializados en palabras. Escribir –así, con esta humildad– es interpretar la realidad, conquistar la intimidad con ella. Para cambiarla, claro está, para continuar haciendo de la educación, como siempre hemos querido, un instrumento de progreso seguro, aunque modesto.

mo registro de nuestras vivencias, como pedidos de nuestra memoria personal y profesional; por otro, privamos al pequeño pero significativo mundo que nos rodea de la posibilidad de compartir y de enriquecer nuestras experiencias.

Los educadores nos escudamos en algunas explicaciones, que tal vez no sean más que excusas: no tenemos nada exaltante que narrar, el tiempo nos es escaso, carecemos de las habili-

Miquel Soler

mulario o presentar una instancia. Escribir como síntesis personal de lo que pensamos y hacemos, como educadores, en el aula y fuera de ella, reconocámoslo, es infrecuente.

Hay en ello una doble pérdida: por un lado, nos privamos de la palabra escrita co-

dades de los buenos escritores, en definitiva, ¿quién nos leería?

Propongo un uso razonablemente modesto de la palabra escrita, como simple registro individual de nuestros cuestionamientos, nuestras respuestas, nuestros avances y retrocesos, obstáculos y pequeños triunfos. Nada laborioso ni costoso. Ni ambicioso, desde luego. Apenas una simple herramienta de trabajo. Con la mayor frecuencia posible, de preferencia diariamente, convendría que anotáramos qué ha pasado. No necesariamente en forma de diario íntimo –nada habría de malo en que quisiéramos hacerlo así–, sino como un simple recuento de novedades: alguna incidencia que vale la pena no olvidar, una conversación, un desencuentro, un momento especial en la vida de un alumno, un obstáculo vivido, un paso adelante. En forma telegráfica. Nada de borradores a pasar mañana en limpio, porque ese mañana nunca llega. La versión brevísima de lo notoriamente significativo en nuestra vida de maestros.

Da lo mismo que lo escribamos en un cua-

derno, en fichas, en el ordenador. O que, si somos realmente perezosos para escribir, nos pongamos delante del magnetófono y grabemos nuestras novedades en un casete. En todo caso, ésta es la materia prima, un material a retener, sin mayor preocupación por su estructura, que, al principio, no puede sino ser la cronológica. Lo importante es la creación del hábito, la necesidad de que algunos trozos de nuestra vida no queden totalmente perdidos en el olvido.

Así avanzan las ciencias. Con fragmentos de la realidad materializados en palabras. Insisto: con la mayor modestia.

El tiempo nos irá mostrando la lógica de los problemas y de las soluciones. Algunos aspectos se destacarán por sí solos, por su importancia o su frecuencia. Iremos notando que esa masa informe de datos y vivencias tiene capítulos, temas mayores, ideas fuerza, interrogantes que se destacan.

Un día, en una reunión del claustro, nos oiremos a nosotros mismos haciendo referencia a una de esas informaciones, lejana, pero que nuestros registros retuvieron. Tendremos conciencia de que nuestra expresión oral no es una improvisación, sino la interpretación de palabras lenta pero sostenidamente escritas. Tal vez un tema a discutir nos incite a revisar nuestras notas, a cuantificar algunos hechos, a separar la paja del grano y... a llegar a algunas conclusiones.

Convencidos de la utilidad de nuestras notas, acudiremos a mejores métodos de trabajo: tal vez dejemos a un lado el registro cronológico y pasemos al registro temático, tal vez ordenemos por secciones nuestras fichas o abramos archivos distintos en el ordenador.

A partir de ahí, nuestras notas serán compañeras indispensables de nuestra labor. Hemos aprendido a retener lo sustantivo, a organizarlo, a sistematizar los hechos y sus resultados, a llegar a conclusiones, algunas por cierto muy firmes, otras tal vez a la espera de confirmación.

Y como leer es hábito reconocido de educadores, nuestras notas no resultarán incompatibles con el mensaje de los libros; al contrario, enriquecerán nuestro diálogo con éstos. Los libros aportan el saber ajeno; nuestras notas contribuyen con un saber –coincidente o no– pero nuestro, aún fragmentario aunque dotado de una base real que le da cuerpo y alma.

A cierta altura, alguien que conoce nuestra manera de trabajar, nos pedirá una simple charla respecto a un tema sobre el que aparentemente tenemos algo nuevo o útil que decir. No forzadamente una conferencia, sino apenas una introducción a un debate. Reordenaremos nuestro material, ajustaremos el mensaje al tiempo de que disponemos, expondremos nuestras certezas y nuestras dudas, lo más objetivamente posible. Y, durante el debate subsiguiente, seguiremos tomando notas. No sería de extrañar que un día se nos solicite una conferencia más formal.

En algún momento, por iniciativa propia o a petición del responsable de una revista, nos dispondremos a escribir un artículo. Contamos con el material necesario, sólo nos falta darle forma. Y si algo nos falta –un marco teórico, por ejemplo– para eso están las bibliotecas. Es previsible que al principio nos sintamos incapaces.

Intentémoslo. Hagamos un sumario. Redactemos las partes que nos resulten más fáciles. Dejemos descansar nuestras palabras en un cajón. Volvamos a ellas, la tijera o la goma de pegar a mano. O mejor el teclado del ordenador, que para estos ejercicios es de enorme ayuda. Completemos lo que faltaba. Seamos rigurosos en la selección de lo que escribimos. Y de lo que callamos. Vayamos cuantas veces sea necesario al diccionario y al texto de gramática. Como le hemos enseñado a hacer a nuestros alumnos. Nuestro producto va adquiriendo la categoría de expresión cuidada, sincera y sugerente de nuestra verdad. No importa que formalmente todavía nos parezca un monstruo. Correctores de estilo tienen las editoriales. Poco a poco, uno mismo va siendo su propio corrector de estilo.

Tal vez un día, más adelante, emprendamos la construcción de un libro. ¿Por qué no? Si tenemos algo que decir, la necesidad de no morir sin decirlo, la convicción de que escribiéndolo contribuiremos al avance de la educación, podemos y debemos escribirlo.

Pero yo no quería ir tan lejos. Ni proponer a mis colegas una mecánica progresiva conducente a frutos mayores. Todo lo contrario. Mi intención no ha sido otra que la de sugerirles que comiencen a tomar algunas notas de lo que ocurre, de lo que piensan y hacen.

Escribir –así, con esa humildad– es interpretar la realidad, conquistar nuestra intimidad con ella. Para cambiarla, claro está, para seguir haciendo de la educación, como siempre hemos querido hacer, un seguro –aunque modesto– instrumento de progreso. ■

Lógica-descubrimiento

Descubrimiento-lógica

La cesta de los tesoros

La cesta de los tesoros es una propuesta didáctica, ideada por la profesora Elinor Goldschmied (1981), y dirigida a niños y niñas de 6 a 12 meses aproximadamente, desde que son capaces de mantenerse sentados hasta que se desplazan autónomamente. Es una actividad de exploración que pretende poner al pequeño en contacto con diversos objetos de uso cotidiano, con el fin de potenciar: el conocimiento sensorial, la atención y la coordinación de movimientos, así como la relación con otros y la comunicación.

Para organizar esta actividad precisamos de un cesto de mimbre duro u otro material parecido, que llenaremos de objetos diversos, en cantidad suficiente (50-60) y seleccionados en función de su composición: papel, tela, cartón, goma, madera, cristal, metal y objetos naturales. Una clasificación detallada de posibles objetos a utilizar se puede encontrar en Goldschmied (1981) y Majem (1997). La selección de los diversos objetos pretende proporcionar al pequeño variedad de experiencias y estímulos, que abarquen sus cinco sentidos; así, diversidad de formas, texturas, co-

Ésta es la segunda entrega de la serie de tres propuestas para trabajar el conocimiento físico y lógico-matemático en la etapa de educación infantil. Se agrupan aquí las propuestas destinadas a las edades de 0 a 3 años: la cesta de los tesoros, el juego de descubrimiento de objetos, los talleres de heurística. Estos textos tienen su origen en una ponencia presentada por los autores en el congreso internacional «La educación infantil a debate», celebrado en Granada en 1998.

Mercedes Blasi, Juan Quesada

lores, tamaños, pesos, olores, temperaturas y posibilidades de sonido, son criterios a tener en cuenta en su selección. La única limitación que nos hemos impuesto es la ausencia de juguetes convencionales y de objetos de plástico.

Es conveniente realizar esta actividad en un espacio tranquilo y delimitado, sobre una alfombra o colchoneta, donde varios niños y niñas pue-



dan jugar a la vez; en muchos casos y a través de relaciones casuales provocadas por los objetos, los pequeños inician verdaderos intercambios de sonrisas, miradas, sonidos...

El adulto, en esos momentos, mantiene una actitud de disponibilidad, una presencia atenta y observadora (en muchos casos, tomando notas) que contiene al pequeño, permitiendo que éste se centre de manera fundamental en la manipulación de los objetos del cesto. Además de seleccionar cuidadosamente los diversos materiales, el adulto debe considerar que estos instrumentos son verdaderos instrumentos de aprendizaje y exigen el mismo respeto, atención y cuidado que el resto de materiales de la clase. Han de ser cambiados periódicamente y limpiados con mucha frecuencia, para eliminar todo aquello que empieza a estropearse.

Después de varios años de utilizar esta propuesta didáctica, podemos concluir la validez y utilidad de la misma, al ser una actividad donde se consigue fácilmente un clima de tranquilidad y calma que permite la atención y concentración de los pequeños durante largos periodos de tiempo, por lo que las posibilidades de aprendizaje sensorial, de estructuración de la acción y el pensamiento, de elección autónoma, de atención... son aspectos que se pueden trabajar desde edades muy tempranas.

El juego de descubrimiento de objetos

Al igual que la propuesta anterior es una actividad ideada por la pedagoga inglesa Elinor Goldschmied (1990), dirigida a un grupo de niños y niñas de edades comprendidas entre los 12 y los 20-24 meses, aproximadamente. Es una continuación de la actividad de la cesta de los tesoros.

Se centra en el conocimiento y descubrimiento de diferentes tipos de materiales, sus características, posibilidades de relación (golpear, lanzar, abrir, llenar, cerrar, vaciar...); así como en el inicio de nociones matemáticas de cualidad, cantidad, situación espacial... que poco a poco irán adquiriendo a través de las experiencias sensorio-perceptivo-motrices, sobre

las que construirán conceptos matemáticos, en una progresiva abstracción de la realidad. El material utilizado, por sus características y su cantidad, hace que los niños y niñas se centren en su reconocimiento y en las operaciones realizadas (llenar, vaciar, emparejar, clasificar...).

Puede parecer exagerado hablar de que en 1-2 años se adquieren algunos de los contenidos que estamos mencionando, pero hay que tener en cuenta que todo aquello que los niños y niñas aprenden antes de los 2 años no es un concepto abstracto, sino la noción sensorio-perceptivo-motriz sobre la que se asentará más adelante una noción abstracta. Los niños utilizan las nociones mucho antes de entenderlas.

Antes de iniciar la sesión, el maestro ha distribuido el material en el espacio (cuatro o cinco tipos distintos de objetos y algunos contenedores, distribuidos en cuatro o cinco puntos del suelo, separados unos de otros). La actividad consta de dos partes diferenciadas:



En la primera los niños y niñas exploran el material y combinan unos objetos con otros. Suelen observar unos instantes antes de actuar, se sienten atraídos por los objetos y, ante la cantidad de material (40 o 50 piezas de cada uno de los objetos), seleccionan algunos de ellos y comienzan a actuar. Las acciones que realizan son muy diversas, y en la combinación de los diferentes materiales hacen muchos descubrimientos, que conllevan una más sólida base para sus aprendizajes. El adulto interviene poco, pero mantiene una actitud receptiva y disponible, comprendiendo lo que está pasando, manteniendo el orden... ayudando a crear una atmósfera de calma psicológica, necesaria para que se desarrolle plenamente esta actividad. Toma anotaciones, reordena el material si se ha dispersado excesivamente, responde a la solicitud de algún niño...

En la segunda parte se recoge el material. Comienza cuando varios pequeños dejan de actuar con los objetos. La inicia el adulto, retirando los contenedores y sacando las bolsas donde va a guardar el material clasificado. Habrá una bolsa para cada uno de los materiales. El adulto abre las bolsas e introduce un objeto, invita sobre todo con el lenguaje, y a veces con la acción, a que los niños vayan poniendo los objetos en las bolsas. Unos se sienten atraídos por la actuación de otros y esto les anima a recoger. El adulto, con su actitud, invita a la clasificación (este material y no otro) y a la correspondencia (a cada bolsa le corresponde su material). También ayuda, utilizando un lenguaje adecuado, a formular las nociones que los pequeños están configurando con su acción: nombra el material, el lugar donde se encuentra en relación a otros objetos... Al terminar, el adulto guarda las bolsas y se da por finalizada la actividad.

El material que utilizamos es muy variado, debe tener distintas texturas, ser capaz de producir sonidos diferentes... para que el pequeño, a través del material y de su combinación, pueda percibir sensaciones distintas, desarrollar habilidades motrices y, en definitiva, ir adquiriendo nociones sensorio-perceptivo-motrices variadas. Se utilizan objetos que no tienen una finalidad lúdica preestablecida, pero que son fácilmente mani-

pulables y combinables entre ellos y tienen diversas procedencias: recuperados del entorno natural; recogidos en casa, el comercio o la industria; confeccionados expresamente; evitando la proliferación del plástico. Deben ser fácilmente manejables por los pequeños y hay que cuidar que se conserven en buen estado. Tenemos mucha cantidad de un mismo objeto, de cara a evitar disputas por su posesión y para ofrecer más posibilidades de exploración, comparación, agrupaciones... Disponemos de diferentes contenedores y tipos de objetos (15 o 20), para que puedan ser más variadas las combinaciones a lo largo de las sesiones de juego.

El ambiente que requiere esta actividad debe ser relajado, donde cada pequeño encuentre las condiciones óptimas para su trabajo. La presencia constante del maestro es esencial para dar seguridad a la acción de los niños y niñas.

Para contribuir a generar este ambiente utilizamos el espacio clase en una zona claramente delimitada, libre de otros materiales. El computo de tiempo que se ha de prever para cada sesión es de una hora aproximadamente, media hora para la exploración y media hora para la recogida, aunque la duración puede ser variable.

Talleres de heurística

Es una propuesta dirigida al grupo de 2-3 años. Se trata de buscar en esta edad un espacio, un tiempo, un lugar, donde los niños y niñas puedan manipular, experimentar e investigar con diversos tipos de materiales, en un contexto educativo organizado.

En un espacio acotado y delimitado, en nuestro caso bandejas de plástico (50 x 30 x 5 cm, aproximadamente), ofrecemos un material discontinuo (harina, arena de playa, agua, arroz, pan rallado...) y objetos de distinto tamaño y naturaleza (piedras de río, conchas, coladores, embudos, cucharillas y cajas metálicas, de madera, de plástico...). Ambos materiales se van combinando a lo largo de las sesiones.

La única limitación que se impone a la actividad exploratoria del pequeño es no derramar el contenido de la bandeja y recogerlo en caso de accidente. Una vez finalizada la sesión, se recogen ordenadamente los objetos utilizados y se pone en común lo que vamos sabiendo: características y propiedades de los materiales; se verbalizan las acciones llevadas a cabo, los *descubrimientos* realizados, las sensaciones percibidas...

El ambiente que suele predominar en este taller es de relajación y tranquilidad, incluso pequeños con dificultades de atención se mantienen en la actividad durante mucho tiempo.

La presencia constante y activa del adulto resulta fundamental. Previamente ha de organizar el espacio, preparar el material y recordar las normas de utilización del mismo, tanto en la fase de actividad como en la fase de recogida y ordenación. Durante la actividad, mantiene sobre todo un papel de observador, aunque en ocasiones hace intervenciones individuales que permitan proseguir la actividad, descubre nuevas posibilidades de acción, plantea problemas cuya resolución exija conseguir la



producción de algún efecto, involucre a un objeto y/o alguna propiedad del mismo...

En la fase de recogida y en la posterior puesta en común, el adulto tiene la posibilidad de trabajar con los pequeños relaciones lógico-matemáticas (emparejamientos, agrupaciones, seriaciones...), así como de iniciar la idea de conceptos opuestos (lleno-vacío, seco-húmedo, caliente-frío, grande-pequeño, blando-duro, áspero-suave...).

Una vez que los pequeños dominan perfectamente la dinámica de trabajo, las normas de funcionamiento y uso de los materiales, la normativa de recogida y limpieza posterior, podemos trasladar los materiales que utilizamos al rincón de observación y experimentación, que se convierte así en una actividad más (en nuestro caso esto ocurre en el grupo de 3-4 años). ■

Bibliografía

- CUCALA, J. (1995): «La Lógico-Matemática en la Escuela Infantil 0-3 años», *Infancia*, núm. 29, Barcelona.
- GOLDSCHMIED, E. (1981): «La Panera dels Tresors», *Infancia*, núm. 3, Barcelona.
- GOLDSCHMIED, E. (1990): «El juego heurístico: una actividad del segundo año de vida», *Infancia*, núm. 4, Barcelona.
- MAJEM, T. (1997): «El cesto de los tesoros», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 62, Barcelona.

Cada suscriptor un nuevo suscriptor

in-fan-cia ¡Tiene un sueño!

Que **CADA SUSCRIPTOR** haga un **NUEVO SUSCRIPTOR**.

Para conseguirlo **necesitamos tu colaboración**.

Te **ofrecemos un obsequio**:

¡Hemos hecho realidad el sueño!

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

- La organización de la clase de tres años
- La observación y experimentación en Ed. Infantil
- Comunicación y lenguaje verbal en el 2.º 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 tres años
- La observación y experimentación en Ed. Infantil
- Comunicación y lenguaje verbal en el 2.º 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*.

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. / 29,15 euros
- Socio A.M. Rosa Sensat: 4.375 PTA. / 26,29 euros
- Europa: 6.050 PTA. / 36,36 euros
- Resto del mundo: 6.400 PTA. / 38,46 euros / 45 \$

(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 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 nuevo suscriptor

La comida algo más que tragar

Nuestra escuela infantil La Casita está en Quintanar del Rey, un pueblo de la provincia de Cuenca, y, aunque el nombre oficial es Centro de Atención a la Infancia La Sagrada Familia, en el pueblo, desde hace veintinueve años, todo el mundo nos conoce como La Casita.

La plantilla actual cuenta con catorce trabajadoras y atendemos setenta y seis niños y niñas del primer ciclo de la etapa, hasta 3 años, y el primer curso del segundo ciclo, 3-4 años.

Dependemos económica y administrativamente de la Delegación Provincial de Cuenca de la Consejería de Bienestar Social de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Este trabajo está realizado dentro del curso de formación interna para el personal de los centros de atención a la infancia (CAIs) de Castilla la Mancha, organizado por la Consejería de Bienestar Social, bajo el mar-

Bajo el marco general del trabajo en equipo de un curso de formación interna en centros públicos de Castilla-La Mancha, realizado durante el curso 1997-98, coordinado por la Asociación de Maestros Rosa Sensat y asesorado por Silvia Morón, nuestro centro concreta un proyecto de trabajo para la mejora del momento de comer. En un proceso de reflexión conjunta del equipo del centro sobre el funcionamiento del comedor escolar, analizamos nuestra práctica diaria y las posibilidades de mejora. Se acordó concretar aspectos de especial relevancia y urgencia, y, así, nace nuestro proyecto: la comida, algo más que tragar.

Escuela Infantil La Casita

co general del trabajo en equipo, que en nuestro centro se concreta en un proyecto de trabajo para la mejora del comedor escolar.

Comienza a desarrollarse durante el curso 1997-98, con perspectivas de seguimiento y revisión permanente, compromiso adquirido por el equipo del centro, independientemente de la continuidad del curso.

Está coordinado y asesorado por la Asociación de Maestros Rosa Sensat y hemos trabajado con Silvia Morón, como asesora externa.

¿Cómo lo hicimos?

Para llevar a cabo el proyecto nos marcamos tres tiempos de trabajo: un tiempo de reflexión, del que ha de surgir el plan a seguir; un tiempo de acción y de puesta en práctica de lo acordado, y un tiempo de revisión de los resultados, del que surgirán nuevas propuestas de mejora.

La metodología utilizada durante todo el proceso ha sido el trabajo en equipo, el consenso de los acuerdos tomados y su puesta en práctica.

Tiempo de reflexión

La recogida de información relevante la realizamos a través del estudio de documentos y bibliografía, y de la autoevaluación y coevaluación de la propia práctica de todo el equipo del centro (actitudes y conductas).

A partir de estas fuentes llegamos a las siguientes consideraciones previas:

La alimentación es una necesidad básica que asegura componentes cla-



En treinta años la evolución es palpable.

ve del desarrollo humano, como son el crecimiento y la maduración fisiológica y neuronal, cumple una función decisiva para el bienestar general del cuerpo y la consecución de un óptimo estado de salud.

Es necesario que desde los primeros años de vida el niño realice una alimentación adecuada a sus necesidades, con una dieta rica, variada y equilibrada, con el establecimiento de hábitos y normas adecuados para garantizar un desarrollo óptimo, así como la continuidad y coherencia entre la escuela y la familia cuidando todo el proceso educativo:

- Son momentos que se incluyen en las rutinas de la vida cotidiana de los niños, tanto en casa como en la escuela.
- En la comida el niño es el protagonista. Tiene un papel activo que hay que respetar, así como sus características individuales, preferencias, ritmo personal, necesidades, etc.
- La periodicidad y recurrencia del propio acto de comer posibilita la adquisición de hábitos saludables de higiene, salud y alimentación, el desarrollo de destrezas motoras, el aprendizaje de normas y comportamientos sociales; en suma, la conquista gradual de la propia autonomía.
- El acto de comer tiene un fin en sí mismo y es una fuente de placer, ac-

to al que no podemos negar un componente artístico y estético y el descubrimiento de todo un mundo de sentidos, sensaciones y emociones nuevas.

- Pero, sobre todo, es una actividad social, en la que se suceden multitud de relaciones interactivas entre los niños entre sí y con los adultos, es un maravilloso tiempo para la comunicación, la expresión y el desarrollo del lenguaje.
 - Es un tema que despierta gran interés en todos los adultos, por lo que favorece el desarrollo de relaciones de colaboración y coordinación entre familia y escuela, y posibilita la toma de acuerdos comunes acerca aquellos aspectos que garantizan una dieta sana y equilibrada:
 - Horarios adecuados y coordinados casa-escuela.
 - Cantidad, calidad y variedad de los alimentos.
 - Criterios de elaboración y preparación de menús:
 - Alimentación según cada edad.
 - Nivel de actividad que realiza el niño.
 - Época del año en que nos encontremos.
 - Hábitos y normas adecuados.
 - Prevención, detección y corrección de hábitos, conductas y comportamientos inadecuados.
- Además, alrededor del momento de comer, se suceden situaciones educativas que podemos calificar de privilegiadas para potenciar el desarrollo

de todas las capacidades de los niños y niñas y posibilitar procesos de aprendizaje en todos los ámbitos.

El objetivo que nos hemos propuesto es que los niños y las niñas de la escuela vivan el momento de la comida como una actividad relajada y tranquila, una experiencia agradable y satisfactoria para todos, un lugar y momento de encuentro, de convivencia, de intercambios y comunicación, fuente de desarrollo y aprendizaje, en un ambiente relajado y acogedor, adecuando la organización del comedor a ese fin; y, asimismo, que estos planteamientos sean compartidos por la familia.

Y, con estas reflexiones comunes, encontramos estos obstáculos:

- Un elevado número de niños, que se traduce en masificación, ruido excesivo, crispación y prisas.
- Los grupos de niños son excesivamente numerosos, lo que hace imposible la atención individualizada por un solo adulto.
- Muchos niños, sobre todo los más pequeños y los que tienen necesidades educativas especiales, necesitan ayuda individualizada permanente y supervisión constante, con la que no cuentan.
- La distribución de tiempos y espacios, así como las condiciones de mobiliario, no son coherentes con los principios y condiciones que consideramos óptimos.



1971

- La colaboración de todo el equipo del centro (educadoras y personal del equipo de mantenimiento) para ayudar a los niños en el comedor ha existido desde siempre, con muy buena predisposición, pero sin organización, planificación, ni criterios comunes.

Cada educadora atiende las tres, cuatro o cinco mesas de su grupo de niños como buenamente puede y el resto del personal que colabora en el comedor atiende a aquella mesa o aquel niño que considera que debe atender según un criterio personal, y todas *vamos y venimos*, ponemos mesas, servimos platos, metemos cucharadas de sopa o arroz, atendemos a la sartén o al teléfono según nos pille al paso, *pululamos de aquí para allá* alrededor de los pequeños, para intentar atenderlos a todos lo mejor posible.

Para hacernos una idea gráfica:

A aquellas personas que alguna vez han levantado por casualidad una piedra grande y han tenido el privilegio de encontrar un hormiguero debajo, sólo recordarles el incesante bullicio que se podía contemplar.

Aquellas otras que no han tenido la oportunidad de ver este impresionante espectáculo, aunque es difícil de describir, pueden imaginarse a unos millones de hormigas que trasladan unos cuantos millones de huevecillos y los hacen desaparecer de la vista en cuestión de diez minutos...



1986

Por todo esto, consideramos básico para mejorar cubrir estas necesidades:

- Conseguir una atmósfera relajada, reduciendo el nivel de ruidos en el comedor.
- Crear pequeños grupos de niños y niñas sentados cómodamente.
- La educadora del grupo, ayudada por otra persona del equipo de mantenimiento, también sentadas con los niños el tiempo necesario para que no se den agobios.
- Coordinación en las tareas de traer y llevar las cosas, apoyar a los niños en la realización de tareas de autonomía que impliquen desplazamientos.
- Actitud y comportamiento de los adultos relajados, sin meter prisa, evitando en todo momento que se produzcan tensiones y conflictos.
- Actuación coordinada de criterios comunes.

Tiempo de acción

Éste es el momento de poner en práctica, tras la reflexión, los diferentes aspectos relacionados con la comida y su organización. Tomamos los siguientes acuerdos que constituyen el plan de acción a seguir.



1995

1. Medidas relativas a la intervención de adultos.

- Implica la toma de acuerdos comunes sobre actitudes y conductas.
- Tener en cuenta el nivel evolutivo del pequeño y las diferencias individuales: capacidades, ritmos, necesidades, etc., adoptando una actitud de respeto hacia cada niño y cada niña en particular, respetar la cantidad de alimento de cada uno, así como el tiempo empleado en comer, esto es, los ritmos individuales.
- Cuidar el tono de voz y el lenguaje.
- Actuar con criterios de flexibilidad, evitando conflictos frente a las preferencias de los niños y llegando a acuerdos con ellos para que coman de todo.
- Los adultos adoptaremos un papel de guía, de ayuda, de acompañamiento, orientándolos en caso necesario y procurando atender a todos con paciencia, como personas individuales.
- Promover en los niños y niñas el interés por los alimentos nuevos, con estrategias tales como: acompañar lo nuevo de algo conocido, experimentación sensorial, juegos acordes...
- Estimular la convivencia en grupo, respetando los aspectos lúdicos de la comida, distintos del juego y los juguetes. Aceptar bromas, hechos anecdóticos que puedan surgir, etc.



1996

- Permitir a cada uno que pueda oír, hablar y ser escuchado, que la conversación durante la comida sea algo habitual.
- Coordinación con los padres respecto a las actitudes y respuestas ante la conducta de sus hijos en el acto de comer. Compartir con ellos información, resolviendo dudas y estableciendo criterios comunes entre todos, mediante un intercambio diario de información, escuela de padres, talleres, charlas coloquio, etc.

2. Medidas de tipo práctico: atmósfera general.

Recursos personales: La novedad ha sido cambiar su utilización más que estos recursos, pues compartir criterios comunes y una nueva organización posibilita:

- Contar con el mayor número posible de adultos a la hora de la comida.
- Que cada persona colabore siempre con el mismo grupo de niños y niñas, junto con la educadora responsable del grupo.
- Que cada grupo reducido y estable siempre esté acompañado de los mismos adultos, que participan cotidianamente de la situación.
- Cuando van entrando los distintos grupos de niños, ya están las mesas preparadas y servido el primer plato, para que «no queme», así como preparadas las mesas auxiliares con todo lo necesario, segundo plato, agua, pan, postre...

Todas nos podemos dedicar a los niños y estar menos pendientes de tareas de infraestructura básica, lo que permite establecer relaciones de calidad cualitativamente superior, de los pequeños entre sí y con los adultos.

Espacio

- Hemos pasado de un espacio difuso, con mesas para cuatro niños, a un espacio organizado, concreto y permanente para cada grupo de niños, con los mismos compañeros y los mismos adultos de referencia.
- Hemos redistribuido las mesas y las sillas, logrando una disposición semicircular en forma de «u» para cada grupo, así todos pueden verse y hablar con los compañeros de al lado, con la educadora sentada en el centro y con otra persona del equipo, que atiende y apoya al grupo.
- Hemos ganado espacio para los niños, para que no se molesten entre sí. Para ello, hemos sacado la mesa de comedor del personal, habilitando otro espacio para la misma. También nos hemos beneficiado con esta medida, recuperando un espacio para comer, estar y trabajar los propios adultos, espacio del cual carecíamos.



1997

Materiales

- Hemos rescatado mobiliario almacenado para incorporarlo al comedor de los pequeños, como las mesas trapezoidales.
- Todo el mobiliario se ha adaptado, cortando las patas de las mesas y las sillas y pintándolas de colores alegres.
- Tenemos una mesa auxiliar cercana y a mano, con todo lo necesario (segundos platos, agua, etc.).
- Todo ello con el fin de que los niños y niñas estén cómodos y se sientan a gusto. Evitamos que esperen más de lo necesario entre plato y plato, reduciendo los ruidos implícitos en esta tarea de traer y llevar, y las personas dando vueltas por todo el comedor, con la sensación de agobios y prisas que este hecho produce.

Tiempo

- La innovación en este aspecto ha sido flexibilizar la hora de terminar la comida (antes más rígida), con el fin de adecuarnos y respetar el ritmo y características personales de cada uno.
- Cuidar el tiempo de preparación y servicio de los alimentos para evitar que los niños tengan que esperar innecesariamente entre plato y plato: coordinación cocina-comedor, los primeros platos preparados en la



La comida, ¡algo más que tragar!

mesa cuando los grupos de niños van entrando a comer y los segundos platos y el postre ya preparados en una mesa auxiliar.

Tiempo de revisión

Entendemos la revisión como un elemento fundamental, necesario e inseparable del proyecto mismo. Sin ella, nos sería imposible analizar qué aspectos de la comida han mejorado y cuáles no han resultado todo lo satisfactorios que esperábamos y, en consecuencia, hay que revisar para continuar mejorando.

Pensamos que para que este proceso sea realmente útil ha de ser un proceso continuo que debe acompañar en todo momento y desde su inicio el plan de acción. De este modo, podemos revisar constantemente las medidas que aplicamos y comprobar sus resultados desde el mismo momento en que se ponen en práctica, y generar así nuevas ideas para la mejora.

Todas las componentes del equipo realizamos una reflexión de forma individual sobre tres aspectos que han mejorado y otros tres que se considera que podrían mejorar, reflexiones que se ponen en común. De la reflexión en común sobre los distintos aspectos, sacamos nuevas conclusiones sobre nuestro proyecto y nos planteamos iniciar el próximo curso la búsqueda de nuevas propuestas de mejora.

Hemos analizado la importancia de realizar la reflexión en común de forma frecuente y periódica, para mantener las medidas de mejora que se van adoptando e introducir otras nuevas que se encuentran sobre la marcha. ■

Bibliografía

- GOLDSCHMIED, Elinor (1978): «La hora de la comida», en *El niño en la guardería*, Fontanella.
- MOLINA, Lourdes y Nuria JIMÉNEZ (1989): *La Escuela infantil*, Laia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): «Los Temas Transversales», Cajas Rojas de Educación Infantil.
- MORÓN, Silvia (1995): «La alimentación en la Escuela Infantil», en *Infancia*, núm. 31, Rosa Sensat.

El derecho a jugar

«Es justo que los niños sean felices y que los padres los hagan jugar, porque, si no los hacen divertirse, los niños nos entristecemos.»¹

Seguramente, el derecho a jugar, después del derecho a la vida y el derecho a la educación, debe de ser uno de los más apreciados por los propios niños y niñas, y uno de los derechos de los que son más conscientes. También es cierto que los adultos que convivimos con los pequeños, como profesionales o como padres y madres, somos cada vez más sensibles a esta «acción» (término que nos ha parecido más adecuado para respetar la complejidad de los mecanismos que están comprendidos dentro del juego). Científicos y pedagogos han tenido que desempeñar una función importantísima de recuperación del valor que el juego aporta a la educación y la formación integral de las personas (el juego no es una acción exclusiva de las niñas y los niños).

«Las personas adultas tenemos dificultades de reconocer el derecho a jugar y de reconocer que jugar es la actividad propia de la infancia. Todos los niños de todo el mundo, incluso en las más terribles condiciones de dificultad, pobreza, prohibición, juegan. Jugando es como la infancia organiza el mundo, domina papeles y situaciones y se prepara para el futuro.»²





La acción que acompaña o que origina el juego da como resultado oportunidades de descubrimiento, de aprendizaje, de conflictos... pero, sobre todo, de placer.

Creemos que habría que plantearse, con mayor fuerza y con mayor voluntad de respeto, con una actitud más honesta, aspectos tan importantes como:

- Espacios de juego

En la ciudad y en la escuela, espacios donde sea posible el desarrollo de juegos que vayan más allá de los *parques-guertos*, a menudo situados en plazas poco accesibles y poco transitadas, y con propuestas demasiado centradas en juegos motrices para niños mayores. ¿Dónde pueden jugar, en la ciudad, los menores de cinco años?

- Tiempo para jugar

En la escuela y en casa, pensar y prever momentos de juego con la misma intensidad y seriedad profesional que ponemos en práctica para organizar otros lenguajes curriculares.

- Actitudes en el juego

Saberse preguntar qué juegos y qué juguetes ofrecer a los niños. Saber cuándo jugar con ellos y cuándo distanciarse del juego. Saber observar los momentos de juego...

Debate que habría de prepararnos cada día más como profesionales para entender el lenguaje del juego y a través de ello leer con más claridad los derechos de los niños y niñas.

Texto: David Altimir

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

Notas

1. *In viaggio coi diritti dei bambini*, Reggio Children.
2. Luis Lobo: *Os Novos Direitos da Criança*, Brasil.

Propuestas sugerentes

La pluma

Una nueva propuesta sugerente: la pluma. En las propuestas presentadas coinciden la imaginación y creatividad, tanto de los niños como de los adultos, y también el hecho de escuchar a los niños y abrirse al exterior. Una propuesta individual se convierte en una construcción colectiva. Son elementos clave para el trabajo en la escuela. En conjunto nos aproximan a una manera de hacer de maestro y de concebir la escuela en la que los niños y niñas son los verdaderos protagonistas de su aprendizaje. Se trata de una escuela que encadena competencias en un proceso estimulante para todos.

Josepa Gómez

de los niños y en las cualidades que ofrecen el marco de la escuela y el ambiente.

Cada noticia explicada, cada aportación destinada a ser objeto de estudio constituyen señales de la vida de los niños y niñas, forman parte de su historia, de su cultura, del vínculo

que une la vida y la escuela y que contribuye a que se viva como un único mundo.

El papel del adulto, que intenta establecer en todo momento una relación de calidad con los niños y que se mueve en la doble vertiente de impulsor y receptor, es capital, porque conoce e investiga las necesidades de los pequeños, acoge y encamina, escucha y

Hay una especie de misterio y de novedad que hace que cada mañana sea diferente de las otras. ¿Qué explicarán, qué plantearán, qué habrán encontrado camino de la escuela, qué noticias traerán los niños y niñas hoy? Llegan cargados de ideas, con los bolsillos llenos de cosas; y yo también.

Lo importante es institucionalizar una técnica que permita sistematizar tanta cantidad de vida. Esta técnica es la conversación diaria, que posibilita acoger los intereses espontáneos de los pequeños. La conversación genera actividades eminentemente globalizadoras porque en ella intervienen to-

dos los lenguajes de un modo solidario. También permite explicar la realidad que nos rodea, realidad que ha entrado en la escuela y que queremos que sea objeto de estudio.

La regularidad de esta técnica, que se caracteriza por su cotidianidad, proporciona un marco de seguridad y posibilita una enseñanza que se basa en los intereses espontáneos





propone. Y entonces se crea en el grupo esa especie de urdimbre que nos deja mover y respirar a nuestro ritmo, pero que, al mismo tiempo, nos envuelve y nos da la idea de estar trabajando conjuntamente en un mismo proyecto. Un proyecto en el que trabajamos todos y lo trabajamos todo, porque la acción sobre la realidad es global e interdisciplinar, y no puede estudiarse en compartimentos estancos, sino que comporta que constantemente se relacionen los nuevos conocimientos con los que ya se poseían, y que se creen marcos de referencia, ya que conociendo lo más cercano podremos comparar e interesarnos por todo cuanto nos resulta más lejano.

Como cada mañana, nos reunimos en corro a fin de propiciar la conversación. El corro simboliza ese espacio que llenamos mediante la aportación de todos.

Óscar nos explica que ha traído una pluma de color naranja que ha encontrado en el patio de la escuela. Y la pequeña pluma desencadena un trabajo colectivo espléndido.

—Quizá esta pluma ha llegado volando.

Soplando, hemos hecho que la pluma volara. Y vuela de verdad.

—Nuestro soplido se nota, pero no se ve porque es transparente.

—Las bolsas de la compra, las bolsas de plástico, también son transparentes, pero se ven.

—Un día fui a una pizzería en la que había un cristal transparente, y como no lo vi, me di un golpe.

—Mi loro también tiene plumas de colores.

A partir de aquí se hubiera podido iniciar un estudio de las aves, de las características de las plumas, hubiéramos podido establecer clasifi-

caciones, pero fuimos por otro camino... Quizá esta pluma es...

—De un pájaro de color naranja.

—De una fiesta, estaba colocada en un pastel.

—De un huevo de Pascua.

—De un pastel de Pascua.

—De un pececito de color naranja. ¡Ah, no!

Los peces no tienen plumas, tienen escamas.

—Del penacho de un indio.

—¿Cómo quieres que la pluma del penacho de un indio vaya volando, volando, durante muchas noches antes de llegar a la escuela?

—Los indios pueden viajar en avión e ir muy deprisa hasta llegar hasta aquí.

—Sólo pueden ir a caballo.

—Los indios antiguos, sí; los de ahora también pueden ir en avión y en barco.

—Pero son atracadores.

—No, lo que pasa es que antes atacaban porque les robaban las tierras.

Los niños han ido hablando y desgranando todo cuanto saben, y aportan a la conversación lo que han aprendido y han oído decir en la familia y en el ambiente que les rodea. Y siguen:

—Pues, yendo a la escuela de Mirta está la casa de una señora que tiene un gallinero. En el gallinero hay gallinas y gallos, y en el suelo hay muchas plumas.

—¡Claro!, porque las gallinas y los gallos tienen plumas.

Vamos a buscar plumas y en el propio gallinero estudiamos los gallos y las gallinas.

Y con las plumas incorporadas en el papel dibujamos unas magníficas gallinas y unos magníficos gallos. Cada ejemplar es único, singular.

También hemos probado a escribir con plumas de aves como se hacía antiguamente, como Mozart, que escribía su música con plumas de aves.

Hemos dibujado con plumas de aves.

La pequeña pluma ha generado un trabajo singular. En la conversación cotidiana, muy a menudo aparecen elementos sencillos que pueden constituir el eje vertebrador de pequeños estudios en los que cada uno tiene algo que comunicar, aportar y proponer.

Si analizamos la cantidad de contenidos que hemos puesto en funcionamiento, nos damos cuenta de que hemos tomado consciencia del propio cuerpo y de sus posibilidades funcionales («soplando, hemos hecho que la pluma volara, y vuela de verdad»), y lo hemos relacionado con toda la serie de ejercicios que desarrollamos con objeto de controlar el soplo para dominarlo y así poder hablar y cantar mejor. Posteriormente, podemos observar con cuánta riqueza y variedad expresan las cualidades de los objetos en cuanto a su transparencia, opacidad, y translucidez, a partir de su experiencia directa

(«nuestro soplado se nota, pero no se ve porque es transparente», «las bolsas de plástico también son transparentes, pero se ven», «había un cristal transparente, pero como no lo vi, me di un golpe»). Existe la manifestación explícita de que las aves tienen plumas. Cuando empieza el discurso sobre los indios, se manifiestan todos los saberes y tópicos de los conocimientos que son más lejanos, y que conocemos no tanto mediante la experiencia directa, sino a través de la observación indirecta y por los medios de comunicación. Aparecen los sistemas de valores que se han vivido en el marco familiar. Se citan los medios de transporte: a caballo, en avión, en barco.

La realidad más cercana vuelve a imponerse y se suscita una demanda de salir a buscar plumas allí donde las hay de verdad y en abundancia.

A lo largo del trabajo se produce una intervención solidaria de todos los lenguajes. Necesitamos el lenguaje oral para expresar nuestro pensamiento, para comunicarnos. Necesitamos el lenguaje escrito para transcribir lo que hablamos y para recordarlo, y lo utilizamos también cuando queremos escribir como se hacía antes. Necesitamos el lenguaje plástico cuando queremos representar las gallinas o cuando queremos dibujar utilizando las plumas como instrumento.

En definitiva, y para terminar, es bueno instituir marcos de conversación y motivación en los que el adulto sepa establecer la calidad de relación necesaria para saber acoger, escuchar, y dirigir, a fin de que una sencilla aportación de un niño pueda transformarse en un trabajo de grupo complejo, rico, creativo e interesante. ■

¿Por qué no a una librería?

Justificación

Cuando pensamos y programamos esta actividad, teníamos claro que queríamos alcanzar varios objetivos muy generales del área de expresión y comunicación, y del lenguaje en particular. También coincidíamos en que queríamos tratarlo desde un enfoque constructivista del aprendizaje.

Estamos particularmente motivados hacia este tema, porque pensamos que la lectura y la escritura es un proceso que abre las puertas a otros conocimientos. Y no sólo nos interesa el proceso de adquisición de la lecto-escritura, sino la lectura como fuente inagotable de motivación para los pequeños.

De todo esto, surge la idea de ir a una librería con los niños y niñas de tres años (todo el mundo opinaba que eran demasiado pequeños para sacarle partido a esta salida). Al igual que un pequeño de esta edad va a una tienda y sabe buscar, elegir, comparar y comprar el juguete que prefiere, nosotros pretendemos transmitir a los niños que una librería es un lugar donde todas estas cosas son posibles. Cada día más, estos lugares se están convirtiendo en tiendas donde la presencia del librero no es necesaria,

Los niños y niñas de tres años de la Escuela Infantil La Cigüeña María, de Las Rozas, Madrid, junto con sus maestros, que son personas absolutamente convencidas de la capacidad de los pequeños para buscar, elegir, comparar, descubrir... los libros que les interesan y les hacen disfrutar del placer de la lectura, son los protagonistas de esta salida a una librería. Toda una experiencia del disfrute del derecho a vivir el entorno y la cultura en su plenitud.

Enrique González-Garzón, Nuria Prieto

porque la concepción de librería como casa de cultura ha desaparecido. Actualmente la gente acude a las librerías sabiendo perfectamente título, autor y editorial del libro que quiere comprar y se han olvidado de buscar, elegir, comparar y casi siempre descubrir aquello que más se adecúa a lo que buscan.

Con esta salida pretendemos que sean los propios niños los que elijan sus libros y no siempre sus padres, ya que la mayoría de las veces, para éstos, a la hora de elegir un libro, prevalece la cantidad de conocimientos que pueda transmitir a su hijo, olvidándose de algo tan importante como es el propio disfrute por la lectura aunque ésta no aporte ningún tipo de contenido en particular.

Previamente a la salida

Un día fuimos todo el grupo a la biblioteca de la escuela, pusimos al alcance de los niños varios libros de distintos géneros, con la intención de que discriminaran aquéllos que fueran de poesía. Leímos algunos poemas y buscamos la poesía de «El lagarto y la lagarta», de García Lorca.

Llevamos el libro a la clase, lo leímos y analizamos el texto, vocabulario, expresiones, etc... poco a poco nos fuimos aprendiendo el poema y los niños, con micrófono, lo iban recitando en el corro de la clase.

Dividimos el poema en varios párrafos y le entregamos una hoja a cada

niño con el texto, ellos dibujaron lo que allí había y establecieron la relación entre dibujos y texto.

Una madre de la escuela nos trajo una cassette con la versión del poema cantado por Paco Ibáñez. Los niños aprendieron la canción y les sorprendió que el poema pudiera ir acompañado de música.

Otro día volvimos a la biblioteca de la escuela para buscar el poema «El caballo de cartón», de Antonio Machado. No lo encontramos y esto nos proporcionó el motivo para plantearles el conflicto... ¿y ahora qué?, ¿qué podemos hacer para solucionar el problema? Tras varias hipótesis decidimos que lo mejor sería comprarlo y dejarlo en nuestra biblioteca, y así poder disponer de él siempre. El lugar donde nos aseguraríamos de poder encontrarlo sería una librería.

¿Qué sabían de las librerías los pequeños, quién hay, para qué sirven?...

Ya que íbamos a una librería donde lo fundamental que se encuentra allí son libros, deberíamos familiarizarnos con este material. Analizamos lo más representativo para ellos sobre los libros: título, texto, ilustraciones, formato... Esto nos llevó varios días y sacamos algunas conclusiones:

- Un título: te informa de algo verdaderamente significativo del texto.
- El texto: cuenta cosas.
- Las ilustraciones: lo decoran relacionándolo con el texto.
- El formato: es de muchos tipos y de varias clases.

Una vez trabajado esto ya estábamos preparados para ir a la librería.

Organización de la salida

Salimos de la escuela a las diez y media y llegamos a las dos y media.

Fuimos a la Librería Rumor, (c/ Colombia, 43. 28016 Madrid).

Fuimos cuatro educadores de la escuela, llevamos dos cámaras de fotos. En la librería Rumor recibimos todo el apoyo de sus libreros, Purina e Ignacio; desde aquí, todo nuestro agradecimiento hacia ellos.

Dos grupos divididos en pequeños subgrupos de nueve. Tres de los cuatro grupos esperaban en un jardín cercano mientras el otro entraba en la librería. De esta forma la actividad resulta más ágil y evitó aglomeraciones.

Entre los materiales con que contamos, estaban estos libros:

Mi primer libro de poemas. Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca, Rafael Alberti. Ilustraciones de Luis de Horna. Ed. Anaya.

Rimas de luna. Antonia Rodenas. Ilustraciones de Asun Balzola. Ed. SM.

Canciones y poemas para niños. Federico García Lorca. Ilustraciones de Daniel Zarza. Editorial Labor, S.A.

Antonio Machado para niños.

Rafael Alberti para niños.

Juan Ramón Jiménez para niños.

Ediciones de la Torre.

Cada uno es especial. Emma Damon. Editorial Beascoa.

La granja de Dupy. Constanza Droop. Editorial Elfos.

La salida

Una vez que los niños y niñas conocían el propósito de la salida, cogimos el autobús y nos fuimos a Madrid a la librería Rumor.

Lo primero fue familiarizarse con el nuevo espacio y con las personas que allí estaban, preguntaron todo aquello que les llamó su atención, subieron y bajaron las escaleras a su antojo, y por fin decidieron quedarse en la planta de literatura infantil.

Nos llevamos de la escuela una alfombra para facilitar el trabajo. Tratamos los libros con cuidado, pasamos bien las hojas, guardamos cada cuento en su lugar antes de coger otro, los miramos encima de la alfombra...

Lo primero fue buscar libros que fueran de poesía y llevarlos a la alfombra. Entre todos los iban clasificando: *libro de mayor*, porque tiene muchas letras y pocos dibujos o ninguno; *cuentos de bebés*, porque no

tienen ninguna letra y además *no parece* que cuenten ninguna historia; *cuentos para nosotros*, porque tienen mucho dibujo y pocas letras... y por fin los *de poesía*.

Les preguntamos por qué sabían que en esos libros había poemas y sus contestaciones fueron:

Porque en los libros de poesía hay pocas palabras.

Porque hay mucho trazo en blanco a los lados.

Hay dibujos, pero pocos.

Porque los poemas son así (señala con el dedo una línea vertical) *y los cuentos así* (línea horizontal).

Y la más poética de todas fue:

Porqué una poesía es como una torre de palabras.

Una vez seleccionados los libros de poesía nos pusimos a intentar encontrar la del «Lagarto», esto fue difícil y no pudieron dar con ello. Les ayudamos y alguno fue capaz de identificar la palabra «lagarto» en el título del poema. Decidieron que ese libro de poesía no lo querían, porque ya estaba en la escuela, y que sería mejor buscar el poema del «Caballo de cartón». Eligieron unos cuantos libros de poesía y nos pidieron que les leyéramos el título. Cuando oyeron los títulos más sugerentes nos dijeron que les leyéramos el poema entero, y así fueron eligiendo el que nos llevaríamos a la escuela.

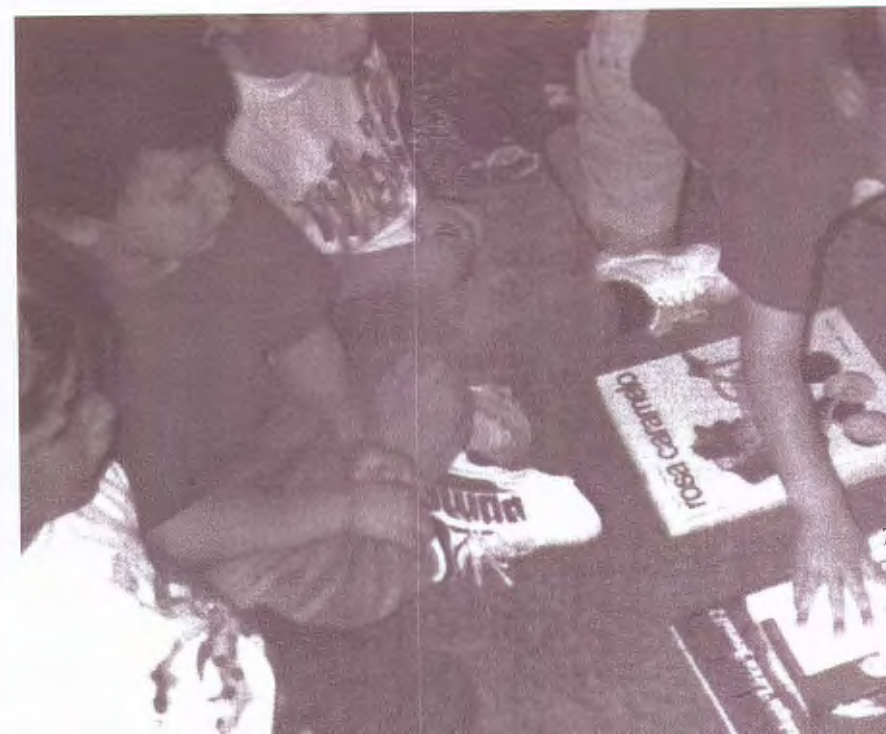
Seguimos el mismo proceso para la elección de los cuentos que nos llevaríamos.

Otro de los propósitos de nuestra visita era encontrar un libro específico de animales de granja, los niños sabían que para buscar en los libros de mayores había que fijarse en los dibujos de la portada, si aun así no estaba claro que fuera de animales, nos pedían que les leyéramos el título. Esto era bastante difícil, porque las portadas, en ocasiones, no guardan relación con el contenido, o bien su diseño es producto de marketing y venta.

En la escuela ya habíamos visto las diferencias que existen entre una biblioteca y una librería, y la principal que dedujeron los niños fue que, en las librerías, para llevarte un libro, hay que pagarlo. Esta situación es muy poco habitual para ellos y, por ese mismo motivo, les hacía mucha ilusión preguntar el precio, dar el dinero y recoger el cambio.

Actividades posteriores a la salida

Al día siguiente, en el corro, estuvimos recordando la visita a la biblioteca y lo que más les había gustado o llamado su atención. Había muchas opiniones a este respecto. Algunos contaban encantados la de libros que allí habían visto. Otros, lo divertido que fue pagar los libros con dinero de verdad.



EL SOL, CAPITAN REDONDO,
 LLEVA UN CHALECO DE RASO.

Después de poner todas las opiniones en común, nos pusimos a ver los libros que habíamos comprado. Eligieron por el título el libro de poesía que más les gustó y del que más tarde aprenderían una poesía.

Como a los niños les resultaba difícil e incómodo manejar los libros para buscar la poesía que habían aprendido, pusimos a su alcance en cartulinas todas las poesías que habían aprendido, para así poder manejarlas y leerlas con mayor facilidad. Una vez hecho esto, pensaron que el mejor sitio para guardarlas sería el rincón de biblioteca de la clase.

También se nos ocurrió buscar un lugar especial en el que podríamos poner todo tipo de novedades que pudiéramos encontrar (cualquier otro tipo de texto: cuento, recetas, cartas...). Para eso llevamos al corro distintas revistas en las que aparecían diversos atriles. Con ayuda de un padre que era carpintero hicimos el diseño de *nuestro* atril.

Una vez hecho el diseño, lo fuimos construyendo en varias sesiones en el taller de plástica. Más tarde nos pusimos a pintarlo y, una vez seco, pusimos en él todo tipo de novedades que introducíamos o que los niños traían de casa.

Seguimos realizando con frecuencia visitas a la biblioteca de la escuela y a la vez manejaban distintos géneros que habíamos puesto a su alcance varias veces.

Con los niños jugábamos muy a menudo a hacer rimas. Para jugar sólo había una regla: las palabras tenían que rimar. Valía cualquier palabra que dijese, incluso alguna que ellos se inventasen. Como les gustaba tanto, pensamos que sería una buena idea hacer un libro con rimas inventadas por los niños. Empezamos a hacer rimas con la letra del nombre de cada uno y más tarde con cualquier objeto que había en el espacio del grupo. De esta forma hicimos una rima con cada letra del abecedario. Una vez terminado, escribimos cada rima en un libro y lo encuadernamos para que los niños y niñas de la escuela se lo pudieran llevar a su casa.

A modo de conclusión

En un tiempo tampoco muy lejano, si un alguien conseguía escribir y leer antes de los cuatro años era considerado como un logro importantísimo en el aprendizaje, y por lo tanto había que felicitar al pequeño y al educador que había conseguido semejante proeza. No importa el coste ni el desgaste que ambos sufrían en este proceso.

Más tarde se opinó y demostró que este coste era excesivo por parte de ambos y que a edades más avanzadas se reducía considerablemente. Se fijó la edad adecuada para iniciar a los niños y niñas en esta importante tarea a los seis años, edad en la que se consideraba que el pequeño estaba preparado madurativamente para realizar dicho avance cognitivo.

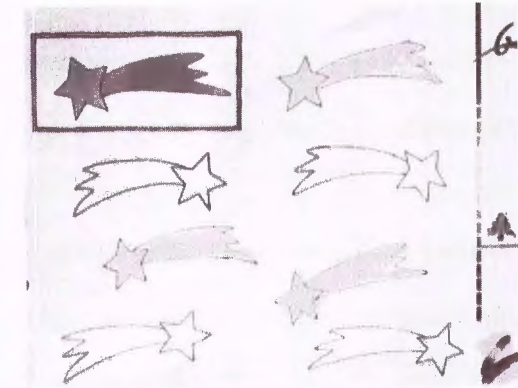
Muchos profesionales de la educación nos sentimos agradecidos y comprendidos con estas teorías, y también nos hemos sentido liberados de presiones para que aprendieran tempranamente a leer.

No obstante, la rutina diaria, el trato con los niños nos iba dando datos y pruebas que modificaban esta teoría (interpretación algo radical por nuestra parte) y veíamos que los niños y niñas, antes de esta edad de seis años, mostraban interés por las palabras, por el sistema escrito... tenían un conocimiento clandestino sobre el tema que nadie estaba especialmente interesado en descubrir y, sobre todo, nadie intencionadamente transmitía.

¿Qué estaba ocurriendo? Los niños formaban hipótesis propias que no correspondían con ningún método de lectoescritura tradicional o conocido.

Nosotros no hemos tenido que inventar el constructivismo, ni siquiera hemos meditado excesivamente sobre ello. El constructivismo nos encontró a nosotros y nos vale porque da respuesta a todas nuestras expectativas y, sobre todo y lo más importante, a la de los niños y niñas. Respeto y motivación... Es la palabra. ■

Fichas, libros de texto y otras incoherencias escolares



Ficha escolar. La imagen y la propuesta nada original y estereotipada de una estrella sólo ofrecen dos objetivos predeterminados por el adulto: percibir la semejanza de orientación de una estrella con otras del conjunto y rellenar mecánicamente una figura. Desaparecen aquí toda intención de educación en la diversidad, en la estética, en la creatividad, en la escucha de la cultura infantil (¿cómo se orientan los niños?, ¿cómo viven lo que es una estrella?), al imponer un único modelo visual con una única respuesta válida y obligada.

«Hayer la vurro comera yerva», frases como ésta, que pudieran ser enseñadas y repetidas –independientemente de otras consideraciones– a los niños y niñas en alguna escuela, nos harían considerar el método y la calidad educativa de dicha institución. Nuestra formación cultural –principalmente basada en la palabra oral y escrita, y curiosamente preocupada porque un grupo de niños y niñas no aman leer ni escribir– nos lleva a identificar rápidamente los errores ortográficos y sintácticos. Pero –a pesar de estar en un mundo de la imagen– la escuela difícilmente nos ha formado para detectar e individualizar como errores algunas imágenes y propuestas –de ínfima calidad– que conforman parte de la cultura visual, que aparece en las decoraciones –a través de carteles, paneles y pinturas en paredes de aulas y pasillos–, y en ese extendido material que son las fichas y los libros de texto.

Las fichas –como emblema de estas propuestas visuales señaladas– son un material perverso en sí mismo, y más sabiendo que cada niño o niña de educación infantil puede realizar, por término medio, al iniciar su experiencia escolar, unas 600 fichas, alrededor de 1.800 rellenos de figuras inútiles y 2.700 repeticiones innecesarias de figuras. No sirve, a nuestro modo de ver, la excusa de que las fichas son un material más en una diversidad o que es necesario contextualizar cada ficha en una unidad didáctica, etc. ¿Y esto por qué? Diversas son las razones que nos han llevado, desde hace años, a cuestionarnos el uso y abuso de este medio. Podemos sintetizarlas en:

Isabel Cabanellas, Alfredo Hoyuelos

El valor de lo emocional y de la letra impresa

Las fichas, aunque en algunas ocasiones son fotocopias, la mayoría de las veces son volúmenes editados. Este hecho –el poder de la letra impresa– unido a que es un material mandado comprar por la escuela –la mayoría de las veces sin justificación ni debate social alguno– hacen que se den por buenas, como algo importante para realizar en la clase. Las niñas y niños –sobre todo emocionalmente– se dan cuenta de que es un material apreciado por el mundo de las personas adultas.

Esto puede provocar –según el efecto Pygmalion– que algunas criaturas quieran responder adecuadamente a esas expectativas –que no les pasan desapercibidas– de las familias y de las maestras y maestros, que vienen marcadas en la ejecución prevista de cada ficha. Los niños y niñas, en este caso, responden sólo a las previsiones del mundo adulto, pero no profundizan en sus propias capacidades, ni dan lo mejor y más original de sí mismos.

La falta de calidad estética

¿Qué es lo que confiere a una ilustración, una pintura, un objeto, el grado de artísticidad? Es éste un problema sobre criterio estético que, frecuente-

mente, es demandado por los y las enseñantes. El problema se define por la necesidad de encontrar dónde está el grado de autenticidad, de sinceridad de una obra. Consideramos que una imagen es estética: si contiene una intención comunicante que albergue distintas capas de significados –tanto conscientes como inconscientes–; si transmite una emoción original; si es capaz de seducir, encantar y tener capacidad crítica; si alberga gestos, aspiraciones, esfuerzos, esencias, búsqueda de matices y diálogos entre opuestos a partir de sus estrategias de actuación con el material plástico y con la composición; si manifiesta un deseo de calidad que es capaz de establecer una dialéctica entre la «imperfección»¹ y la «perfección».

Las fichas escolares que, hasta el momento, hemos visto en nuestras escuelas no responden a ninguno de estos criterios mencionados. Son, en muchas ocasiones, dibujos para ser pasivamente rellenados, punzoneados –creando unas destrezas pobres y descontextualizadas–, relacionados con flechas, etc. «sin salirse de la raya». De esta manera, la mancha como forma de comunicación artística, pierde todo su valor expresivo independiente o en relación con la línea.

Las fichas están llenas de imágenes aburridas, simplistas, estereotipadas, poco originales, sin gracia, con pobreza compositiva y con gestos alejados de la realidad cultural de la infancia.

La imagen de una infancia tabla rasa

La ficha parte de la idea de una criatura que no sabe nada (léanse los números, los conceptos de dentro y fuera, las orientaciones de los objetos, la escritura...), que no tiene cultura, que tiene que aprenderlo todo a base de repeticiones absurdas. Algo que choca con la imagen de una infancia constructora de su propio aprendizaje, con teorías e ideas propias, respetables. De nuevo, la ficha sitúa a la persona adulta como alguien que controla y decide unidireccionalmente lo que el alumnado –pasivo– debe aprender y cómo lo debe aprender.

La concepción de un aprendizaje lineal y acumulativo

Los libros de fichas están ordenados según una secuencia de aprendizaje prevista por la persona adulta que, generalmente, procede de los simple a lo



Ficha escolar de preescolar. El resultado final, de un perceptor normal, es una gallina unida a un huevo por un alambre enrollado. El tipo de grafismo no lleva las orientaciones, medidas y contexto que exige la escritura como medio de comunicación humana. Por otra parte, está el problema de la repetición: existe la creencia educativa infundada, ingenua y sin valorar investigaciones realizadas al respecto de que a través de repeticiones mecánicas se llega posteriormente a un aprendizaje, lo que está ya demostrado que es falso. El grafismo se deteriora en la repetición. Propuestas de este tipo infravaloran las posibilidades de una criatura que, en la investigación de sus propios grafismos, ya sabe escribir.

complejo. Cada niño o niña son diferentes. Diversas investigaciones han demostrado cómo el proceso de conocer –al igual que el proceso evolutivo de nuestra especie– no es gradual, sino que, en algunos casos, se concreta de forma desordenada, caótica, a saltos, con discontinuidades. Las fichas –antinaturalmente– proponen una forma de aprendizaje que no respeta la idiosincrasia de la manera de aprender de cada individuo.



Dibujo infantil de una niña de cinco años. La cultura gráfica y visual de esta niña, cuya educación estética ha sido cuidada, le posibilita, si se le da la oportunidad de hacerlo, manejar la diversidad en la utilización del lenguaje plástico: manchas con gran riqueza en la orientación, modulación de la línea con una adaptación a la forma de la realidad representada (una paloma), diferenciación de espacios y, como resumen, lleva lo que debe llevar toda expresión artística: una riqueza de intenciones. Esta riqueza no se mantiene encerrada sólo en este lenguaje, impregna todas las manifestaciones y actitudes del ser humano.

La concepción de un aprendizaje parcelado

En el intento de que los niños y las niñas realicen, con el uso de las fichas, un



Dibujo libre de una niña de seis años. En contraste con el dibujo anterior, la respuesta crítica y poco original, construida por esta niña a la que no se le ha dado la posibilidad de luchar contra el lenguaje estereotipado de las fichas escolares, presenta este dibujo con una expresión empobrecida, tanto espacialmente como en la representación de una realidad visual.

aprendizaje o adquieran unas destrezas, se comete la equivocación de trocear la realidad cultural de la infancia. Así, una ficha está diseñada para «enseñar» letras; otra, números; otra, tamaños; otra, correspondencias; otra, acciones corporales desde el absurdo de un esquema; otra pretende enseñar a dibujar... Las fichas destrozan esa idea, tan querida de Malaguzzi y de tantos otros educadores, de la recíproca interrelación y contaminación entre los diversos lenguajes, y la capacidad –si no viene obstruida por propuestas de este tipo– de transitar de un lenguaje al otro.

El valor del producto

Las fichas imponen un resultado, una forma de hacer adecuada y una forma de hacer inadecuada. Lo que puede significar criaturas que hacen bien las cosas y criaturas que lo hacen mal, que deben ser corregidas para adecuarse al resultado esperado y que la ficha impone. Se trata de un tipo de educación maniquea que no narra los procesos, sin capacidad de matices, ni valoración de la cultura de cada niño, que viene considerada –si no se adecúa a los objetivos marcados– como equivocada.

El no respeto a la diversidad

Cada ser humano es diferente, con diversos intereses, expectativas y formas de hacer para el desarrollo de sus capacidades individuales, en interacción

con los demás. Con esta convicción no creemos posible que todos los niños y niñas de una clase o, peor, los que usan las fichas de la misma editorial en lugares diversos, estén obligados a hacer las mismas cosas, de la misma manera y al mismo tiempo.

El mercantilismo

Y como fondo de este problema están, además de los intereses ideológicos, todos los intereses comerciales de las editoriales. En el año 1995 el mundo de las fichas y de los libros de texto facturó un total de 360.000 millones de pesetas. Una cifra que va en aumento. Por lo tanto existen serios intereses mercantiles para que este mundo crezca, aunque en absoluto corresponda con intereses educativos.

En otras ocasiones² hemos explicado las diversas capacidades que pueden quedar menoscabadas a largo plazo con el uso continuado de este material. Las fichas son, en definitiva, un insulto a la inteligencia y a la creatividad infantil. La pregunta oportuna es: ¿y si no hacemos fichas qué hacemos? Quizás convenga no responder rápidamente. Lo importante es que las fichas –como los libros de texto– dicen lo que se tiene que hacer para llenar –perder– el tiempo. Creemos en una educación crítica, que investiga, que reflexiona, que se cuestiona. Lo más terrible de la ficha es que ésta puede convertir a los sujetos de la educación –maestras, maestros, niños y niñas– en personas adocenadas, que no deben pensar demasiado, sólo ejecutar lo ya preestablecido. De ahí poder mantener la bondad del interrogante. ■

Notas

1. Toda obra de arte mantiene su tensión creadora, su autenticidad, a través de cierta «imperfección» –como una fluctuación que acepta el caos– de sus líneas, de sus correcciones, de sus manchas que se salen de sus límites, etc.

2. CABANELLAS, I.: Formación de la imagen plástica, Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, 1980. CABANELLAS, I. y HOYUELOS, A.: «Los estereotipos, una forma de contaminación cultural», en *Infancia*, A. M. Rosa Sensat, Barcelona, julio-agosto 1995. HOYUELOS, A.: «Sobre las fichas y los libros de texto», en *Diario de Noticias*, 23 de septiembre de 1997.

Más allá de la cuestión de la calidad

Uno de los logros más importantes e influyentes de la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea ha consistido en su trabajo sobre la calidad en los servicios para las niñas y los niños más pequeños. Esta labor ha tenido un fuerte sabor español y catalán. Empezó con un seminario europeo en Barcelona en 1991 y la Red siguió adelante con la publicación de dos informes, elaborados ambos por dos coautoras: Irene Balaguer, de Cataluña, y Helen Penn, de Gran Bretaña. El primer informe (del que también fue coautor Juan Mestres) fue un documento de debate: *Calidad en los servicios*

Los modelos positivistas y de la psicología del desarrollo, basados en las viejas ideas de la modernidad, de las verdades universales y la neutralidad científica, han influenciado fuertemente muchas investigaciones sobre la calidad, también en educación infantil. El autor las analiza y, desde una perspectiva nueva, postmoderna, se posiciona y desarrolla su argumentación. La realidad se construye día a día, compleja, diversa, cargada de valores. Sobre esta base se construyen los nuevos paradigmas de la postmodernidad, con procesos democráticos, de diálogo y construcción social, que generan nuevos conceptos, formulaciones, ideas y significados. Peter Moss es profesor de Atención para la Primera Infancia, Unidad de Investigación Thomas Coram, Instituto de la Universidad de Educación de Londres y excoordinador de la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea.

El generalizado reconocimiento del valor de estos informes se debe en parte a su gran sensibilidad respecto de la diversidad de modalidades en Europa. No tratan de prescribir unos

Peter Moss

para la infancia (Balaguer *et al.*, 1992). El segundo informe, *Objetivos de calidad en los servicios infantiles*, proponía criterios, u objetivos, para conseguir un servicio para la infancia integrado, coherente y accesible, que ofreciese cuidados, educación y otras funciones. Ambos informes han sido traducidos a varias lenguas europeas y ampliamente distribuidos, y ambos han tenido un gran impacto.

estrechos estándares para toda Europa, sino que, en lugar de eso, adoptan un enfoque relativizador, que reconoce la posibilidad de muy diferentes culturas y perspectivas.

Estos dos informes describen la calidad como un concepto *basado en valores, subjetivo y dinámico*. Ponen énfasis en la enorme importancia del *proceso de definición* de la calidad, el cual, se argumenta, necesita ser contemplado como una actividad *continua, compleja y democrática*, que implica a una amplia gama de grupos, desde los padres y los niños hasta los políticos y los profesionales.

La importancia de tal enfoque estriba no sólo en que conseguía que los informes resultaran relevantes para muchos lectores y hacía que se sintieran representados, sino en que además conseguía plantear lo que podría ser llamado «la cuestión de la calidad». ¿Qué quiero decir con esto?

Gran parte de la investigación que se lleva a cabo sobre la calidad proviene de Estados Unidos, un país cuya influencia global en el

campo de la primera infancia crece sin cesar, a pesar de su muy particular contexto y de las ampliamente reconocidas deficiencias en sus propios servicios para la primera infancia. Fuertemente influenciado por ideas modernas, métodos positivistas y la disciplina de la psicología del desarrollo, el trabajo sobre la calidad que se desarrolla en Estados Unidos da por sentado que hay una realidad, algo llamado «calidad» –objetivo, real, universal, conocible, mensurable– que puede ser definido y descrito por expertos aplicando tecnología y conocimiento correctos. La búsqueda de la calidad se ha convertido en la versión moderna de la búsqueda del Santo Grial, impulsada por la misma creencia de que, una vez que se haya dado con ella, traerá la salvación a través de la verdad.

Pero más recientemente, en los 90, este concepto de calidad en el campo de la primera infancia como una especie de entidad universal y conocible, esperando «ahí afuera» a ser descubierto y medido por expertos, ha sido cuestionado –o puesto en duda. En particular, ha habido un aumento de la conciencia sobre el contexto, la complejidad, la pluralidad y la subjetividad. Un creciente número de estudiosos sobre la calidad (por ejemplo, Dahlberg y Åsén, 1992; Farquar, 1993; Evans, 1994; Moss y Pence, 1994; Pascal *et al.*, 1994; Williams, 1994; Woodhead, 1995), al igual que ha ocurrido en los informes de la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea:

- han identificado la importancia del *proceso* de definición de la calidad –quién está involucrado y cómo se lleva a cabo– y han cuestionado cómo ese proceso ha funcionado en el pasa-

do, argumentando que ha estado dominado por un pequeño grupo de expertos y se ha excluido a una amplia gama de otros implicados que también tienen un interés determinado en las instituciones para la primera infancia;

- han entendido que la calidad es un concepto *subjetivo, basado en valores, relativo y dinámico*, que encierra la posibilidad de incluir *múltiples perspectivas* o maneras de entender lo que es la calidad;
- han argumentado que el trabajo sobre la calidad necesita ser *contextualizado*, espacial y temporalmente, y necesita reconocer la *diversidad* cultural o de otras formas significativas.

Parece que lo que pone de manifiesto la «cuestión de la calidad» es un sentido y un sinsentido a la vez: que aquello que ha sido enfocado como una *cuestión esencialmente técnica de conocimiento experto y medición* puede tratarse de hecho de una *cuestión filosófica de valor y debate*, y que estamos predestinados, más que a descubrir la verdad, y con ella la certeza, a vivir con múltiples perspectivas y ambivalencias. La crítica de Readings (1996) sobre el concepto de «excelencia» en relación a las universidades podría igualmente aplicarse a «calidad» e instituciones para la primera infancia:

Las mediciones de la excelencia hacen aparecer cuestiones que son filosóficas, en las que aquéllas se muestran fundamentalmente incapaces de producir certeza cognitiva o respuestas definitivas. Tales cuestiones necesariamente darán origen a otro debate, porque están radicalmente en contra de la lógica de la cuantificación (p. 24).

La cuestión ahora es hacia dónde dirigirse. Si tomamos estos aspectos –de proceso, contexto, diversidad, etc.– seriamente, ¿qué hemos de hacer?

Buscar respuestas a esa cuestión ha constituido una preocupación creciente para mí en los últimos años. Mi punto de partida fue un libro: *Valuing Quality in Early Childhood Services* (Valorando la calidad en los servicios para la primera infancia) (Moss y Pence, 1994). Este volumen fue realizado en colaboración con Alan Pence, un colega canadiense de la Universidad de Victoria, quien estaba preocupado por esos mismos temas acerca de la calidad, en gran parte debido a su implicación con pueblos indígenas de Canadá, país en el que se encontró trabajando con personas que tienen ideas muy diferentes sobre el mundo y la infancia. Desde entonces, he estado escribiendo otro libro con Alan, y esta vez se nos ha añadido un tercer autor, Gunilla Dahlberg, una destacada pedagoga sueca, profesora e investigadora, quien ha trabajado muy estrechamente con Loris Malaguzzi y otros pensadores y profesionales pedagógicos de Reggio-Emilia. Nuestro nuevo libro: *Beyond Quality in Early Childhood: Postmodern Perspectives on the problem with Quality* (Más allá de la calidad en la primera infancia: perspectivas postmodernas sobre la cuestión de la calidad), será publicado este año (Dahlberg *et al.*, 1999).

Tratar de entender la cuestión de la calidad a través del proceso de escritura de este último libro me ha llevado hacia áreas completamente nuevas, y me ha hecho apreciar la necesidad de situar la filosofía y la práctica pedagógica, en

realidad todo nuestro debate sobre la primera infancia y sus instituciones, en una más amplia estructura teórica. Nos hemos movido más allá del ámbito de las disciplinas tradicionales (en el trabajo angloamericano, al menos), en particular de la psicología del desarrollo, cruzando la frontera hacia muchos otros dominios: filosofía, ciencia política, ética, historia, pedagogía, etc. Nos ha sido preciso hacer un análisis del mundo en que vivimos hoy, incluyendo el estado capitalista, las implicaciones del cambio tecnológico, las condiciones de los estados nacionales, y, particularmente, la posibilidad de que estemos en medio de una época de transformaciones en cuanto a cómo entendemos nuestro mundo y a nosotros mismos, un cambio desde lo que algunos han llamado el proyecto de la modernidad hacia el proyecto de la postmodernidad.

Desde una perspectiva postmoderna, no existe el conocimiento absoluto, no hay una realidad absoluta esperando «ahí afuera» a ser descubierta. No hay una posición exterior de certeza, no hay un saber universal que exista fuera de la historia o la sociedad y que pueda aportar bases para la certeza, el conocimiento y la ética.

En lugar de eso, el mundo y nuestro conocimiento del mundo se ven como una construcción social, y todos nosotros, en tanto seres humanos, tomamos parte activa en ese proceso, y nos ocupamos, junto con nuestros congéneres, en construir significado más que en buscar la verdad; los hechos del conocimiento son «construcciones lingüísticas y sociales creadas por nosotros mismos al esforzarnos por entender nuestras situaciones» (Lather, 1991, p. 99).

La construcción social es un proceso, y de ninguna manera existe aparte de nuestro propio compromiso en el mundo. El mundo es siempre *nuestro* mundo, entendido o construido por nosotros mismos, no de manera aislada, sino como parte de la comunidad, a través de nuestra interacción activa y nuestra participación con otras personas de esa comunidad.

Por tales razones, el conocimiento y su construcción está siempre dentro de un contexto específico y está cargado de valores, lo que pone en tela de juicio la creencia de la modernidad en verdades universales y neutralidad científica. (Y justamente decir de paso, ya que hay una cuestión que siempre aparece llegados a este punto, que postmodernidad *no* significa aceptar el «relativismo», creer que cualquier cosa es igual de buena que todas las demás –pero eso habrá de ser materia para otro artículo [para un debate sobre la ética postmoderna, véase Bauman, 1993].)

El historiador italiano Carlo Ginsburg (1989) argumenta que el mundo *minoritario* (es decir, aquellos países a los que a veces nos referimos como «desarrollados» o del norte) vive en una cultura en la que constantemente se nos están ofreciendo soluciones, *antes de que nos hayamos formulado las preguntas básicas*.

A lo largo de los tres años que ha durado la escritura del libro, hemos tenido que formular preguntas generativas que nos ayudaran a entender la «cuestión de la calidad» y que nos hicieran ir más allá de la calidad. Nuestras preguntas empezaron por el niño, y por las construcciones sociales teóricas que han alcanzado mayor relieve en el campo emergente de los

estudios sobre la infancia (James y Prout, 1997). ¿Cómo construimos el niño pequeño y la primera infancia? ¿Cuál es nuestro saber acerca de quién es el niño, quién puede ser y quién podría ser?

Estos interrogantes nos han llevado a cuestionar las imágenes o construcciones comúnmente aceptadas sobre el niño pequeño: como reproductor de conocimiento y cultura, una *tabula rasa* o recipiente vacío que precisa ser llenado con conocimiento y ser «puesto a punto» para el aprendizaje y para la escuela; como naturaleza, que sigue estadios de desarrollo biológicamente determinados; como un inocente, que disfruta de la edad de oro de la vida, que no ha sido corrompido por el mundo; o como un factor de la fuerza de trabajo. Lo que estas ideas o construcciones tienen en común, creemos nosotros, es que dan lugar a un «niño pobre», pasivo, individualizado e incapaz, y a una práctica pedagógica competitiva. En lugar de eso, nosotros nos inclinamos por contemplar al niño pequeño como poseedor de «sorprendentes y extraordinarias fuerzas y capacidades» (Malaguzzi, 1993, p. 73), como coconstructor de conocimiento e identidad en convivencia con otros niños y adultos. Esta construcción da lugar a un «niño rico», activo, competente y deseoso de enfrentarse con el mundo.

A continuación vinieron las preguntas acerca de las instituciones para la primera infancia. ¿Cuáles eran sus propósitos? ¿Para qué pensábamos nosotros que servían?

Generalmente, se alude a las instituciones para la primera infancia como «servicios», y ello implica el reparto de un producto (por ejemplo,

«cuidados» o «educación») de «productor» a «consumidor» (otra vez, me refiero aquí al mundo angloamericano, reconociendo que no puedo hablar sobre o por el mundo entero). Pero en un capítulo de *Valuing Quality in Early Childhood Services* (Valorando la calidad en los servicios para la primera infancia), se alude a ellos como «fóruns» o «plazas» (Dahlberg y Ånsén, 1994).

Uno de los objetivos principales de este nuevo libro ha sido explorar qué podría significar esta conceptualización de las instituciones para la primera infancia. Este proceso de exploración nos ha abierto la posibilidad de entender las instituciones para la primera infancia como *una institución fórum, una institución comunitaria en la sociedad donde los niños y los adultos se encuentran y participan juntos en proyectos de significación cultural, social, política y económica*: lo que esos proyectos sean o puedan ser, sin embargo, es siempre provisional, controvertido y tema de debate.

Habiendo llegado hasta aquí, el lector se puede estar preguntando qué tiene que ver todo esto con la calidad. Trataré de establecer las conexiones. En el libro, nuestra conclusión es que la «calidad» –tanto el mismo concepto como el discurso más amplio que se encuentra hoy por todas partes– se ha de entender como un producto de las ideas de la modernidad, del pensamiento ilustrado que siempre ha concebido el mundo de una determinada manera: como objetivamente conocible, un mundo que consiste en verdades que se pueden descubrir, objetivas y de aplicación universal (este pensamiento apuntaló las relaciones coloniales y el eurocen-

trismo, de ahí que la discusión sobre la calidad nos llevara a las relaciones entre los mundos *minoritario* y *mayoritario* en un periodo postcolonial). El debate sobre la calidad en los servicios para la primera infancia es también parte de un fenómeno mucho más vasto, que en concreto está conducido por el ritmo que impone la economía y el mundo de los negocios: en esta dimensión, puede contemplarse como parte de un proceso que, en algunos países al menos, reduce los servicios para la primera infancia a productos meramente mercantiles, una simple venta de servicios a las familias, consideradas puros consumidores, sobre la base del precio y la promesa de la «calidad».

Al igual que ha ocurrido en otros campos, el discurso sobre la calidad en la primera infancia ha consistido en una búsqueda de estándares objetivos, racionales y universales, definidos por expertos sobre la base de un conocimiento indiscutible y mensurados en modos que reducen las complejidades de las instituciones para la primera infancia a «criterios estables de racionalidad» (Schwandt, 1996). Se ha enfatizado el método a expensas de la filosofía, se ha priorizado el «cómo» más que el «por qué». Consecuentemente, el debate sobre la calidad en las instituciones para la primera infancia raramente empieza por buscar cuestiones relevantes y generativas –acerca de los niños, la infancia o las instituciones para la primera infancia– y ofrecer ciertas respuestas, siempre parciales e inseguras.

Desde la perspectiva de la modernidad, no cabe plantear la «cuestión de la calidad» como un esfuerzo por reconstruir el concepto por ca-

minos por los que nunca se ha intentado que vaya: el concepto no puede dar acomodo, por ejemplo, a *subjetividad, múltiples perspectivas, contexto y valores*. Porque el concepto de calidad en relación a las instituciones para la primera infancia es irremediamente *moderno*, forma parte del sueño cartesiano de certeza y la ambición ilustrada de progreso y verdad. O es una búsqueda de criterios, certeza y orden definitivos y universales, o no es nada.

Trabajar con *complejidad, valores, diversidad, subjetividad, múltiples perspectivas y contexto temporal y espacial* quiere decir necesariamente *tomar otra posición, una manera diferente de entender el mundo, postmoderna, que dará lugar a nuevas teorías, conceptos y cuestiones, no quiere decir esforzarse por reconstruir la calidad*. La cuestión de la calidad no es realmente un problema una vez que reconocemos que no es un concepto neutral, sino que es un concepto situado en una determinada tradición filosófica, producto de determinadas fuerzas históricas y económicas.

Últimamente, desde el prisma de la modernidad, se puede hablar de «calidad» como una búsqueda de sentido y como un tipo de juicio del trabajo pedagógico. En el libro, sugerimos que hay maneras alternativas de hacer esto, maneras que no suponen una búsqueda descontextualizada de la certeza a través de la aplicación imparcial y objetiva de criterios supuestamente eternos y universales. Por estar situada dentro del proyecto de la modernidad, la teoría de la calidad «es inadecuada para entender un mundo de múltiples causas y efectos, interactuando de maneras complejas y no lineales, con

raíces en ilimitados órdenes de especificidades históricas y culturales» (Lather, 1991, p. 21). Nos ha parecido que tal conocimiento requiere una teoría diferente, situada dentro del proyecto de la postmodernidad, que se aviene bien con diversidad, complejidad, subjetividad y múltiples perspectivas, y que nos permite actuar como agentes que pueden «generar más que reflejar significado» (*ibid.*, p. 37).

Hemos llamado a la teoría que desarrollamos en el libro la teoría de la «construcción de significado». Más que partir de criterios universales de calidad y confrontar con ellos el trabajo pedagógico, la teoría de la construcción de significado asume que el significado del trabajo pedagógico, y su valoración, está siempre abierto a diferentes concepciones.

Por lo tanto es importante encontrar la manera mediante la cual el *actual* trabajo pedagógico de las instituciones para la primera infancia pueda convertirse en el tema de diálogo, debate y reflexión, visible y continuo; proponerse primero profundizar en la concepción del trabajo y de los niños mismos, y entonces emitir juicios, juicios que pueden llevar al acuerdo o al consenso –pero que no tienen por qué hacerlo forzosamente (de hecho, el consenso puede resultar problemático y obstaculizar el cuestionamiento y la diversidad). Esta revisión del trabajo pedagógico debe tener lugar en el contexto del constante debate democrático acerca de los tipos de cuestiones que hemos esbozado más arriba: ¿Cuál es nuestra concepción de la infancia? ¿Cuáles son los propósitos de las instituciones para la primera infancia? ¿Cómo entendemos el mundo que vivimos hoy? ¿Qué es lo

que queremos para nuestros niños y niñas, aquí y ahora y en el futuro?

Al considerar cómo esta teoría de la construcción de significado podría aplicarse en la práctica, nos hemos sentido fuertemente atraídos por la experiencia de Reggio Emilia, así como un proyecto dirigido por Gunilla Dalberg en Estocolmo, que ha sido inspirado por Reggio. En particular, nos ha parecido que la *documentación pedagógica*, tal y como se lleva a la práctica en esos lugares, juega un papel central como recurso para hacer visible el trabajo pedagógico dentro de un foro amplio y sujeto a diálogo crítico. La documentación pedagógica y la actividad de «construcción de significado», bajo las teorías del poder de Foucault, nos ofrece la posibilidad de ser pensadores críticos para todo lo que concierne al trabajo pedagógico, poner en tela de juicio y cuestionar la «sabiduría recibida» o «regímenes de verdad» para ser capaces de pensar más por nosotros mismos.

Pero rechazar la búsqueda de la certeza, tan prioritaria en el plan de la modernidad, no quiere decir rechazar el rigor. La teoría de la construcción de significado debe perseguir evitar «el peligro de la subjetividad exacerbada en la que uno encuentra sólo aquello que uno está dispuesto a buscar, un resultado paralelo a la ‘precisión desintencionada del objetivismo’» (Lather, 1991, p. 52).

La teoría de la construcción de significado hace hincapié en la necesaria responsabilidad pública y democrática, por ejemplo de la tarea de las instituciones para la primera infancia, pero, al mismo tiempo, «rehúsa equiparar respon-

sabilidad con cuantificación» (Readings, 1996, p. 131).

Instrumentos tales como la documentación pedagógica son, creemos, en cada uno de sus detalles, tan rigurosos como la aplicación de escalas de medida o formas de evaluación más burocráticas; en realidad, razonablemente lo son más. La construcción de significado requiere condiciones muy precisas, que han sido pedidas públicamente, que crean un proceso de diálogo interactivo en el que los prejuicios, los propios intereses y las asunciones no reconocidas serán confrontadas y discutidas.

Esperamos conseguir que nuestros lectores aumenten su consciencia sobre estas cuestiones, para que, cuando hablen de «calidad», no sigan asumiendo que ése es un término neutral, libre de valores, dando por supuesto que es la única manera correcta de pensar.

No estamos defendiendo, sin embargo, el reemplazo de un lenguaje dominante por otro. Ello querría decir usar el «lenguaje de la necesidad» (Bauman, 1991), que se manifiesta cuando decimos que «así es como son las cosas» o «así es como deberían ser las cosas» o «esto es lo que hay que hacer». El lenguaje de la necesidad también se pone de manifiesto por aquello que *no* se dice, cuando la posibilidad de posiciones alternativas, concepciones y aproximaciones no se considera, y cuando la elección de una particular posición, concepción o aproximación no se presenta y explica como una elección que se ha hecho, sino que más bien se asume y se da por sentado que es la única disponible.

Hemos tratado de evitar eso en el libro, aun-

que no siempre lo hemos podido conseguir. No somos ajenos a la cuestión: hemos elegido concebir la primera infancia de una determinada manera, que queda reflejada en el lenguaje que utilizamos. Pero valoramos una multiplicidad de lenguajes sobre la primera infancia, para aproximarnos al «infinito potencial de vocabularios en los que el mundo puede ser descrito» (Rorty, 1980, p. 367), porque valoramos la diversidad de pensamiento y concepciones, prácticas y propósitos que una multiplicidad de lenguajes refleja y sustenta. Desde esta perspectiva, no pretendemos que aquello que escribimos sea *la* verdad, o que hayamos encontrado el lenguaje, el único lenguaje para hablar sobre la primera infancia. No estamos tratando de mostrar a otros los supuestos errores de sus planteamientos, o de «vender» una nueva línea, con la pretensión de haber llegado a algunas conclusiones finales y definitivas.

Más bien, nuestra intención en el libro es la de ser «evocativos más que didácticos» (Lather, 1993), para continuar una conversación más que intentar descubrir la verdad (Rorty, 1980). Queremos alentar la indagación crítica y el diálogo acerca de temas tales como los propósitos de las instituciones para la primera infancia en el mundo en el que vivimos hoy, cómo podemos entender el niño, el conocimiento y el aprendizaje. De esta manera, es posible que contribuyamos a ampliar espacios en los que se exploran posibilidades alternativas y se hablan diferentes lenguajes (en un doble sentido: literalmente –¡no sólo inglés!–, pero también metafóricamente).

No es que queramos sugerir una aproximación dicotómica, «o esto/o lo otro». Por ejemplo, no veo incompatibilidad entre combinar una aproximación de «construcción de significado» al trabajo pedagógico y tener ciertos «objetivos» concernientes a la organización, estructura y recursos de las instituciones para la primera infancia, todos son aspectos críticos para el desarrollo del trabajo pedagógico.

A este respecto, todavía me parece que los informes de la Red sobre la calidad ofrecen una guía muy importante acerca de cómo llevar a cabo un servicio para la infancia integrado, coherente y accesible. Las instituciones para la primera infancia que adoptan la teoría de la construcción de significado y sus métodos se encuentran probablemente en un mundo que también establece ciertos criterios comunes, ya sean regulaciones, currículos u otras orientaciones. En nuestro mundo complejo, necesitamos saber «movernos entre dos aguas».

Referencias

- BALAGUER, I., MESTRES, J. y PENN, H. (1992): *Calidad en los servicios para la infancia*, Bruselas, Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea.
- BAUMAN, Z. (1991): *Modernity and Ambivalence*, Cambridge, Polity Press.
- BAUMAN, Z. (1993): *Postmodern Ethics*, Oxford, Blackwell.
- DAHLBERG, G. y ÅNSÉN, G. (1994): «Evaluation and regulation: a question of empowerment», en P. MOSS y A. PENCE (eds.): *Valuing Quality in Early Childhood Services*, Londres, Paul Chapman Publishing y Nueva York, Teachers College Press.
- DAHLBERG, G., MOSS, P. y PENCE, A. (1999): *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives on the problem with Quality*, Londres, Falmer Press.
- RED DE ATENCIÓN A LA INFANCIA DE LA COMISIÓN EUROPEA (1996b): *Objetivos de calidad en los servicios infantiles*, Bruselas, Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea.
- EVANS, J. (1994): «Quality in ECCD: everyone's concern», *Coordinators' notebook*, 15, 1-32.
- FARQUHAR, S. (1993): Breaking new ground in the study of quality. Documento entregado en la *NAZARE Conference*, Hamilton, 1993.
- JAMES, A. y PROUT, A. (eds.) (1997, segunda edición): *Constructing and Deconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Brighton, Falmer Press.
- LATHER, P. (1991): *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*, Londres, Routledge.
- LATHER, P. (1993): «Postmodernity and the Human Sciences», en S. KVALE (ed.): *Psychology and Postmodernism*, Londres, Sage.
- MALAGUZZI, L. (1993): «History, ideas and basic philosophy», en C. EDWARDS, L. GANDINI y G. FORMAN (eds.): *The Hundred Languages of Children*, Norwood, Ablex.
- MOSS, P. y PENCE, A. (eds.): *Valuing Quality in Early Childhood Services*, Londres, Paul Chapman Publishing y Nueva York, Teachers College Press.
- PASCAL, C. BERTRAM, A. y RAMSDEN, F. (1994): *The Effective Early Learning Research Project: the Quality. Evaluation and Development Process*, Worcester, Worcester College of Higher Education.
- READINGS, B. (1996): *The University in the Ruins*, Cambridge Mass., Harvard University Press.
- RORTY, R. (1980): *Philosophy and the Mirror of Nature*, Oxford, Blackwell.
- SCHWANDT, T. (1996): «Farewell to criteriology», *Qualitative Inquire*, 2 (1), 58-72.
- WILLIAMS, P. (1994): *Making Sense of Quality: A Review of Approches to Quality in Early Childhood Services*, Londres, National Children's Bureau.
- WOODHEAD, M. (1996): *In Search of the Rainbow: Pathways to Quality in large scale programmes for young disadvantaged children*, La Haya, Fundación Bernard van Leer.

¿Qué sabemos de los resfriados de los más pequeños?

Equipo pediátrico de atención primaria y familias

El pediatra y la enfermera pediátrica de atención primaria velan por el normal desarrollo de los niños, desde el nacimiento hasta los quince años, y ofrecen a los padres un seguimiento continuo de los factores somáticos, psíquicos y ambientales de sus hijos, además de visitas puntuales por problemas de salud. Nuestra situación de primera línea es privilegiada para la detección, la prevención y el tratamiento de los problemas del pequeño. Hemos de transmitir a las familias nuestro interés por su hijo y el respeto respecto de los derechos del niño, y ofrecerles nuestro apoyo en situaciones difíciles, apoyo que será más eficaz si hemos posibilitado una relación de confianza entre la familia y el pediatra.

El equipo pediátrico acoge a los nuevos pa-

Cuanto más pequeño es un niño, más fácilmente coge infecciones. La madurez inmunológica es un proceso evolutivo y activo que dura hasta los tres o cuatro años. Los resfriados son continuos y comunes, y generan preocupación a las familias y maestros. Hay que conocer las causas, la evolución y el tratamiento de estos resfriados, y, al mismo tiempo, como en otros aspectos de la salud, llevar a cabo un trabajo conjunto entre profesionales para promover unos hábitos saludables entre las niñas y los niños.

seguro y progresar en las distintas etapas de su desarrollo, necesita continuamente a su madre (o al sustituto materno), que es quien atiende a sus necesidades básicas (tanto físicas como emocionales) durante los primeros años de vida.

En las consultas de pediatría nos encontramos ante diversas estructuras familiares: familia tradicional, familias en las que sólo hay un padre o una madre, familias divorciadas o separadas, padres o madres sin pareja, parejas de hecho, padres homosexuales, custodias compartidas, convivencia con los abuelos, etc., y hemos de ser respetuosos y supervisar que el funciona-

Elisenda Trías

dres y al recién nacido, y está atento a que entre la madre (o el sustituto materno) y el hijo se establezca un vínculo por medio del afecto, el contacto y la comprensión. Todos sabemos que el recién nacido, para sentirse

miento de cualquiera de los posibles tipos de familia favorezca que el niño consiga desarrollar su máximo potencial.

Son pocas las madres que pueden estar todo el primer año con su hijo. La mayoría se han de incorporar al trabajo, algunas muy pronto (trabajo autónomo), y en su mayor parte al finalizar la baja maternal (oficialmente cuatro meses, o cinco si se suma el mes de vacaciones), ya sea por necesidad económica o para preservar su proyección personal. Cada mes, bien sea el equipo pediatra-enfermera o únicamente la enfermera las cita a consulta para el seguimiento del lactante: alimentación, crecimiento, desarrollo psicomotor, etc. Entre otras cosas, nos interesamos en si la madre ha de volver a trabajar. Nuestro interés las ayuda a que vayan pensando en ello, a fin de que puedan disponer de suficiente tiempo para sopesar las ventajas e inconvenientes de las diversas soluciones: turnarse con el padre si el horario de ambos lo permite, dejar al niño en casa al cuidado de otra persona (abuela, tía, cuidadora, etc.), o bien pensar



en llevarlo fuera de casa, ya sea a cargo de una abuela, tía o cuidadora, solo o con otros niños de su misma edad, o llevarlo a la escuela infantil durante el horario escolar o a horas convenidas, o bien buscar algún servicio de atención para niños menores de tres años con presencia de un adulto.

La necesidad de dejar a su hijo pequeño en manos de otra persona constituye una gran preocupación para los padres, así como el hecho de decidir con quién dejarlo. Muy a menudo, los padres nos preguntan a los pediatras acerca de si es beneficioso, o no, llevar al pequeño a la escuela 0-3, y cuándo es el mejor momento para ello. Siempre respetaremos su elección, es decir,

la que por motivos personales, laborales, sociales... a ellos les parezca la mejor para sus hijos, y les avanzamos que, seguramente, a partir de ahora nos veremos más a menudo, sobre todo debido a los mocos, tos, fiebre o diarreas, y empezamos a preparar la primera separación entre la madre y el hijo.

Creencias de los padres sobre los resfriados de sus hijos

Les presentamos una encuesta telefónica hecha a 68 padres sobre el último resfriado de su hijo.

El 70 % llevaron al niño al pediatra: una tercera parte lo hizo al primer día del inicio de la sintomatología; el 43 % entre el primer y el tercer día, y el resto al cabo de más de tres días. Resulta estadísticamente significativo que acuden más a la consulta los padres más jóvenes –con estudios medios y superiores– y con hijos pequeños. Los principales motivos de consulta fueron la fiebre (45,9 %) y la tos (22,5 %). Las concepciones que tienen los padres acerca del resfriado común son sorprendentes: un 67,7 % creen que está causado por la climatología, y sólo el 16 % de ellos creen que es infeccioso. El 73,3 % de los padres temen que un resfriado pueda acarrear complicaciones, sobre todo si no se cura bien (en un 43 %), si el niño tiene pocas defensas (el 18 %) o si presenta fiebre (un 10,7 %).

El 31 % de los niños recibieron tratamiento antibiótico (sólo o con mucolítico); un 30 % no fue tratado con antibióticos y se utilizaron otros métodos, como lavados nasales, vahos, etc. En un 3 % de casos se pidió consejo a algún familiar o amigo y en un 6 % al farmacéutico.

Podemos constatar la gran ansiedad y temor que sienten los padres ante la enfermedad de sus hijos respecto de que ésta tenga una posible gravedad, y que muchos de ellos necesitan la supervisión del pediatra para quedarse tranquilos.

¿Qué hay que saber acerca de los resfriados?

El pediatra es quien tiene que informar a los padres sobre qué es un resfriado, explicar la evolución normal esperada y qué síntomas han de vigilar para que no haya complicaciones.

Cuanto más pequeño es el niño más fácilmente cogerá infecciones, porque se tiene que ir poniendo en contacto con gérmenes que son desconocidos para él, ya que la madurez inmunológica es un proceso evolutivo y activo que no se acaba hasta los 3-4 años. Además, en la escuela 0-3 se reúnen un número importante de niños pequeños, susceptibles de coger infecciones, en su gran mayoría resfriados, enfermedades banales. Los resfriados son más frecuentes entre los lactantes y los niños pequeños que van a la escuela que entre los que se quedan en casa. El número de resfriados varía mucho de un niño a otro. En general, los que acuden a las escuelas padecen de tres a nueve resfriados durante el invierno, aproximadamente un resfriado cada seis semanas. Dos resfriados consecutivos que duren unos días cada uno pueden parecer una enfermedad de tres semanas.

El resfriado común es una enfermedad auto-limitada de origen viral. Los síntomas principales son mocos, congestión nasal, tos, fiebre y

pérdida del apetito. A menudo no hay verdadera fiebre, sólo unas pocas décimas, algún estornudo, lagrimeo, flujo nasal, y no se produce una alteración del estado general, aunque sí un poco de malhumor y una ligera falta de apetito. Si se origina fiebre, ésta puede durar unos cuatro o cinco días (dos o tres días de fiebre alta, que puede llegar a 39-40 °C, y dos días de fiebre ligera), y la secreción y la tos pueden prolongarse hasta el final de la segunda semana. La evolución normal de la secreción nasal de un resfriado común va de un estado más líquido, transparente y abundante, a otro más denso y viscoso; este proceso dura unos dos o tres días. El líquido transparente se vuelve amarillo, amarillo-gris, y, por último, amarillo-verdoso, y vuelve a ser transparente cuando el niño está curado.

La mayoría de los lactantes y niños pequeños no necesitan tratamiento farmacológico para el resfriado. El mejor tratamiento sintomático consiste en administrarle antitérmicos si la fiebre es superior a los 38,5 °C y utilizar el suero fisiológico (media cucharadita de las de café de sal disuelta en un vaso de agua) para limpiar las fosas nasales de los lactantes, sobre todo antes de comer y de acostarlos. Se les puede administrar el suero por medio de una jeringuilla, sin hacer demasiada fuerza, y también con la pera de goma, haciendo el vacío tapándoles con el dedo el otro orificio nasal.

Con los niños un poco mayores se puede utilizar el suero fisiológico tibio si la mucosidad es muy espesa y reseca, y enseñarles a sonarse, preferentemente con sus propios pañuelos de hilo o de algodón (los de papel irritan la nariz y

hacen daño al sonarse), y a que se tapen bien un agujero de la nariz a fin de hacer el vacío para conseguir que los mocos salgan con más fuerza.

En casa, se puede aprovechar el rato del baño diario para hacer vahos (abrir el grifo del agua caliente y humedecer el ambiente). La tos constituye una defensa: es beneficioso que tosan para movilizar la mucosidad. La tos empeora de noche, cuando el pequeño está en posición horizontal, a causa del goteo nasal posterior, y mejora si duerme con la cabecera de la cama un poco levantada (se puede poner una manta doblada debajo del colchón, o colocar libros o faldas de madera debajo de las patas de la cabecera). Como el pequeño se nota la garganta seca, se le tiene que estimular a que ingiera líquidos, ya que, al tener la nariz tapada por la mucosidad o por la inflamación, la respiración es más bucal; también conviene hacerlo para licuar la mucosidad y así facilitar que sea menos densa y fluya mejor. Muchas veces, la falta de ganas de comer constituye el primer síntoma de un resfriado: se ha de respetar la falta de apetito del pequeño y ofrecerle comidas más blandas y apetitosas, sabiendo que una vez pasado el resfriado recuperará las ganas de comer.

Si los resfriados son frecuentes y continuos, los padres los pueden vivir como si fueran constantes (una criatura que nunca acaba de estar bien del todo). Este tipo de resfriados acaba con la paciencia de los padres y causa un desgaste en la relación familia-pediatra (comportan muchas visitas al pediatra pidiendo soluciones mágicas). A los padres les explicamos lo que los pediatras conocemos como «el síndrome del niño de la escuela 0-3»: niños un poco resfria-

dos, pero que van aguantando, hasta que el jueves dejan de comer y el viernes tienen unas décimas de fiebre. Por la tarde, cuando los padres vuelven de trabajar, los llevan al pediatra. El niño pasa el fin de semana en casa, recuperándose, y el lunes vuelve a la escuela, todavía con mocos y tos, y así hasta el siguiente fin de semana, en el que vuelve a tener décimas... y vuelta a empezar.

Los padres han de tener previsto que haya alguien que se encargue del niño mientras está enfermo, ya que un niño con fiebre y malestar general ha de pasar el resfriado en casa, donde los padres, abuelos o alguna otra persona puedan cuidarlo. También es necesario prolongar uno o dos días su estancia en casa una vez desaparecida la fiebre antes de volverlo a llevar a la escuela.

Se ha de tener en cuenta que puede haber alguna complicación si el proceso tarda en resolverse y es necesario acudir al pediatra para descartar una sobreinfección bacteriana (otitis, adenoiditis, neumonía, bronquitis, etc.).

Si la evolución de la enfermedad responde a lo pronosticado por el pediatra, o sigue el mismo curso de otros resfriados anteriores, no es necesario efectuar un control clínico médico (excepto en los casos en que el pediatra lo crea conveniente), ni tampoco un informe médico o la alta para la escuela.

Interrelación pediatra-escuela 0-3

La escuela 0-3 no es un sinónimo de guardería, ya que su función no es sólo la de «guardar» al niño mientras sus padres trabajan; la escuela 0-3



tiene, sobre todo, una finalidad educadora y pone al niño en comunidad con otros niños de su misma edad. Tampoco intenta rivalizar con los padres, sino que su función educadora es complementaria respecto de la familia. La escuela 0-3 ayuda a los padres en la educación del niño pequeño y en el aprendizaje de hábitos saludables.

Además de poseer nociones de puericultura y de higiene, de psicología y conducta infantil, el personal de la escuela 0-3 ha de saber distinguir entre un niño sano y un niño enfermo o que no se encuentra bien. Es necesario que los profesionales de la escuela 0-3 conozcan el mecanismo de transmisión de la enfermedad, la facilidad de difusión, la probabilidad de inmunidad entre los contactos, los recursos para prevenir la infección en los contactos, etc. Muchas veces, el período de contagio empieza

unos cuantos días antes del diagnóstico de la enfermedad, y el pequeño se mantiene asintomático. El hecho de que compartan juguetes y objetos hace que muchas infecciones se transmitan fácilmente a través de las secreciones. Los hábitos de lavarse las manos con agua y jabón inmediatamente después de haber llevado a cabo algún tipo de manipulación con algún pequeño (por ejemplo, limpiarle los mocos), así como los de lavar los objetos y los juguetes, y enseñarles a toser poniéndose la mano delante de la boca, son normas para prevenir el contagio.

En caso de que el niño tenga fiebre, lo primero que hay que hacer es conseguir que ésta baje y después avisar a la familia. Las escuelas 0-3 han de tener material de curas y medicamentos antitérmicos.

Hay que recordar que los lactantes son más susceptibles a algunas infecciones potencialmente graves, como las producidas por el *hemophilus* B (se recomienda la vacuna) y el VRS, que da lugar a la bronquiolitis. En caso de fiebre o tos y dificultad respiratoria, es imprescindible que los visite el pediatra.

Sería deseable que existiera una conexión sistemática entre el pediatra de la ABS (área básica de salud) y las diversas escuelas 0-3 ubicadas en esa misma área geográfica, ya que, en tanto que profesionales, nuestro objetivo prioritario es el de la atención global del pequeño. Actualmente, el único contacto entre el pediatra y la escuela se reduce al certificado o informe que confeccionamos para la matrícula de ingreso en la escuela, en el que hacemos constar que el pequeño está bien de salud, está correctamente vacunado y no padece ninguna enfermedad contagiosa. A través de las madres nos enteramos de lo que comen los niños en la escuela, de la adquisición de hábitos saludables, de la educación del control de los esfínteres, etc. Sin embargo, convendría que hubiera una interrelación con los educadores de la escuela para reflexionar conjuntamente sobre cómo transmitir a los padres y los niños hábitos saludables, educar para la salud y para la prevención, ya que la escuela puede ser origen de epidemias y contribuir a la difusión de una determinada enfermedad. Además, se podrían efectuar interconsultas puntuales, ya que también en la escuela se pueden detectar posibles dificultades en el desarrollo del niño, y conjuntamente se podrían ofrecer intervenciones precoces para resolverlas y, si fuera necesario, canalizarlas. ■

Un par de cuentos tinerfeños

Uno de Maricastaña

En tiempos de Maricastaña se contaba este cuento, por las calles, por las plazas y en los patios de las casas de nuestro pueblo.

Nadie sabe de dónde vino, ni quién lo trajo, pero Maricastaña lo sabía muy bien, y lo contó de pe a pa para que el que lo oyera lo siguiera contando.

Tampoco nadie se acuerda ya de Maricastaña, aquella vieja, revieja, requetevieja que sabía tantos cuentos y requetecuentos como piedras hay en las playas y arenitas en la mar. Pero si nos fijamos atentamente, sobre todo a la hora del atardecer, ella suele aparecer entre las tejas de las casas viejas, debajo de los adoquines de las calles, temblando entre las hojas de los viejos laureles, o en las esquinas destartaladas de algunas plazas y desde su escondite nos dicta algún cuento para que las historias de los hombres no se pierdan en los recovecos del tiempo...

A Maricastaña le gusta asustar a las palomas, tirar piedras a los charcos de lluvia, chapotear por los barrancos. A veces, se queda dormida en los zaguanes de las casas grandes y sueña; otras veces, se acuesta entre las rocas de las playas y cuando despierta caracolas marinas, llenas de sonidos, burgados brillantes y caballitos de mar, anidan entre su pelo enmarañado...

Maricastaña es así, le gusta reír, bailar y contar relatos que se lleva el viento.

Y es que ella escondió las palabras fantásticas y mágicas entre las tejas rotas, los agujeros de las paredes y entre las hierbas que crecen por las piedras antiguas.

Nada, no nada y ayayay

En un país muy lejano, había una vez un Rey que tenía un castillo en las montañas, muchos súbditos y una hija muy guapa.

Cuando la princesa tuvo edad de casarse, había tantos pretendientes a su mano que el Rey no sabía a quién elegir.

Atraídos por su fama llegaban de los países más lejanos y exóticos con la esperanza de convertirse en esposos de la bella muchacha.

El Rey, muy preocupado, determinó, después de mucho meditar, que los aspirantes a la mano de su hija debían pasar una prueba y se casaría con ella aquél que le trajese tres cosas, que eran: Nada, no nada y ayayay.

Se publicaron bandos por todo el mundo y llegaron príncipes, reyes y duques de lugares que nadie había oído nombrar. Pero ninguno pudo traer las cosas que pedía el soberano.

El más tonto del pueblo, que había oído el bando del Rey y estaba enamorado de la princesa, decidió también probar suerte y salió en busca de Nada, no nada y ayayay.

–Yo voy a casarme con la princesa –contó en la plaza.

–Ja, ja, ja –dijo una mujer gorda que pasaba.

–Je, je, je –hizo un viejo entre dientes.

–Jo, jo, jo, jo –repitieron los hombres.

–Ji, ji, ji, ji –rieron todos los niños.

–Yo encontraré esas tres cosas y me casaré con la princesa –repitió el tonto.



Cogió una mochila, puso algo de comida y marchó por caminos y pueblos buscando.

Pasaron los días y él preguntaba en todos los pueblos qué era nada, no nada y ayayay.

La gente se reía, pero él continuaba en el empeño. Un día se sentó a descansar, desolado y triste, frente a una fuente. Sacó una botella, la descorchó y echó un trago de agua. Cuando miró las aguas de la fuente, vio, asombrado, el corcho flotando.

–El corcho nada. El corcho nada –dijo bailando.

Lo cogió y lo guardó en la mochila.

Salió contento, pensando que ya tenía una de las cosas que pedía el soberano.

Siguió el camino y a los pocos días llegó a una plaza donde vio a unas niñas jugando al tejo. Se quedó un rato mirándolas y vio como el tejo salió por el aire y se hundió en un charco.

–No nada. No nada. No nada –gritó el tonto entre saltos de alegría.

Lo cogió, lo guardó con mucho cuidado en la mochila y decidió continuar su camino.

–Ya tengo dos cosas, ya tengo dos cosas –cantaba.

Tan alegre iba cantando que no vio una gran piedra en medio del camino. Tropezó en ella y cayó de bruces sobre una mata de ortigas. Se contorsionaba, brincaba y se rascaba.

–¡Ay, ay, ay! –gritó desesperado–. Ay, ay, ay. Ayayay.

–Ya tengo las tres cosas. Ya tengo el ayayay.

Volvió al pueblo, fue al palacio y dijo a los súbditos que llamasen al Rey, que él traía las tres cosas que le había pedido.

Todos se reían. Le llevaron ante el monarca y, cuando estuvo frente al trono, les pidió una tinaja llena de agua, dejó caer el corcho dentro y todos dijeron, incluso el rey:

–¿Nada?

Después tiró el tejo que se fue al fondo, y todos dijeron:

–¡No nada!

Entonces sacó de la mochila el manajo de ortigas y se las dio al Rey diciendo:

–Tenga su majestad.

El Rey, al coger las ortigas, gritó:

–¡Ay, ay, ay!

–Aquí están las tres cosas –dijo el tonto riendo.

–Ahora espero que su majestad cumpla la promesa y me dé la mano de la princesa.

Y el rey debió cumplir la palabra y casar a su hija con el tonto del pueblo.

Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado. ■

Cuento de la tradición oral, recopilado y adaptado por Ernesto Rodríguez Abad, en el pueblo de Los Silos, con 6000 habitantes al noroeste de la isla de Tenerife.

V Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada, en Valencia

En el Palacio de Congresos de Valencia, los días 25, 26 y 27 de noviembre de 1999 se celebrará el V Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada.

Convoca y organiza este encuentro la Asociación de la Comunidad Valenciana para la Promoción de los Derechos del Niño y Prevención del Maltrato Infantil (APREMI), por delegación de la Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (FAPMI).

El lema para este Congreso es «El valor del buen trato a la infancia; coste humano, social y económico del maltrato». El objetivo fundamental es acentuar ante la opinión pública los costes humanos, sociales y económicos que supone la infancia maltratada en nuestra sociedad.

Con todo ello, se hace necesario sensibilizar a todos los niveles a la población, sociales y políticos, sobre los costes del maltrato y la prioridad de fomentar los programas de prevención e intervención en este campo. Teniendo como base fundamental los derechos del niño, no podemos obviar que el maltrato es un fenómeno internacional, por lo que se hace necesario abordar el tema desde una perspectiva más amplia.

Información e inscripciones:

Telf. 963853525. Fax: 963841937.
E_mail: civa@mx3.redestb.es

Simposio internacional de la asociación de logopedas de España (ALE), en Murcia

Los días 8, 9, 10 y 11 de octubre, en el Auditorio y Centro de Congresos de la Región de Murcia. Las ponencias que se tratarán en el ámbito científico y profesional son las siguientes:

- Detección, prevención e intervención de las alteraciones de la alimentación y la deglución en neonatos.
- Nuevos avances en audiolología: implantes cocleares y screening auditivo en la infancia.
- Alteraciones de la palabra, la voz y la deglución en las personas afectadas de daño cerebral.

Además de estas ponencias, se desarrollarán: comunicaciones libres, seminarios, mesas redondas, talleres y exposición de murales, referentes a cada uno de los temas tratados en las ponencias.

Información:

Secretaría Técnica: *Elite consultoría y formación. Boulevard Cetina, 2º Esc. 1ªB. 30001 Murcia. Telf: 968-355 233. Fax: 968-223 499. E_mail: eliteconsul@nexo.es*

II Congreso de Educación para la Salud, en Dos Hermanas (Sevilla)

El Congreso de Educación para la Salud, que organiza el Ayuntamiento de Dos Hermanas (Sevilla), tiene carácter

bianual. En él tienen cabida aspectos relacionados con la promoción y educación para la salud desde una perspectiva comunitaria, con atención también a los ámbitos del sistema escolar y sanitario.

Los días 29, 30 de abril y 1 de mayo de 1999 tiene lugar la tercera edición de este congreso. La temática abordada en esta ocasión es «Municipio y Educación para la salud».

Más información:

Congreso de Educación para la Salud. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Plaza del Emigrante, s/n. 41700 Dos Hermanas (Sevilla). Telf. 95-5666631. Fax: 95-5666643

Curso de danzas en Albacete

El Centro de Profesores y Recursos de Albacete organiza un curso de danzas para educación infantil en las fechas: 27 y 29 de abril, 4, 6, 11, 13 y 18 de mayo.

Más información:

Centro de Profesores y Recursos de Albacete. Telf.: 967-234035. Fax: 967-234383. E_mail: pmarti24@fresno.pntic.mec.es

Celebración del número 50 de Infancia, en Murcia

Durante los días 17, 18 y 19 de febrero ha tenido lugar la exposición «Derechos de la Infancia» con motivo de la celebración «Llegar a los 50 y sobrepasarlos» de la revista Infancia.

Esta exposición se inauguró con una conferencia a cargo de Irene Balaguer, directora de la revista, que versó sobre los Derechos de la Infancia y dio paso a una reflexión sobre los mismos con el público asistente al acto.

Comenzamos a las siete y media de la tarde, y dando besos y abrazos a profesionales que vemos de vez en cuando, cuando algún acontecimiento nos reúne, casi siempre en torno a la infancia, esa infancia que nos une y nos preocupa y que intentamos educar y cuya atención intentamos mejorar día a día.

Un grupo numeroso recorrió la sala, sala cedida por el Ayuntamiento de Murcia, sita en Centro Cultural del Carmen. Esta sala de exposiciones está en el paso de la Biblioteca del Centro, con lo cual el objetivo de difusión y visualización de la exposición se consiguió ampliamente, además de la animación que dan los grupos infantiles y juveniles en su ir y venir.

Nos lo pasamos muy bien, viendo, escuchando y saludándonos unos a otros y otros a unos. Dijimos que teníamos que vernos más a menudo... ¡qué bien vernos! Y la próxima será el «Viaje Pedagógico a Abarán».

Consejo de Infancia en Murcia

Desde la Comunidad de Madrid

En la Comunidad de Madrid, se ha iniciado desde hace meses un proceso complejo de asunción de las competencias educativas que tendrá su culmi-

nación el próximo mes de julio. Hasta el momento, la Comunidad y la Consejería de Educación sólo tienen competencias sobre la educación infantil, habiendo constituido una Red Pública que tiene un gran valor para la sociedad madrileña.

Este proceso de transferencias educativas crea desasosiego, inquietud, incógnitas, incertidumbres...

La Federación Madrileña de Movimientos de Renovación Pedagógica y el Consejo Autonómico de la Revista *Infancia* han constituido un grupo de trabajo sobre educación infantil, dirigido a profesionales de las tres Administraciones: Ministerio de Educación y Cultura, Comunidad de Madrid y ayuntamientos.

Este documento tiene como objetivo analizar el momento actual de la educación infantil, teniendo en cuenta las necesidades de las niñas y los niños, planteando algunos de los problemas que tiene la etapa: su identidad propia, su planificación, el desarrollo legislativo, la organización y estructura física de los centros. El documento acaba con la formulación de una serie de propuestas en las que se tenga en cuenta la organización y los recursos, la reducción de las ratios actuales, la formación inicial y permanente de los profesionales que trabajan, la participación de las familias, la política educativa y la gestión descentralizada en los municipios.

Este escrito, que está dirigido a las autoridades políticas y educativas de la Comunidad de Madrid, va acompaña-

do por las firmas de todas aquellas personas que, implicadas de forma directa o indirecta con la etapa, comparten los presupuestos educativos que sustenta el documento. En este proceso están participando los responsables educativos, los trabajadores, los sindicatos, los municipios y otros movimientos sociales.

Paralelamente, desde el Consejo Autonómico de Madrid de *Infancia* se ha planteado la necesidad de participar en este proceso pronunciándonos sobre los valores que siempre hemos defendido, sobre nuestra concepción de cómo ha de ser y configurarse la educación infantil: como una etapa educativa propia, sin dependencias y con unos requisitos de calidad, innovación y de profunda renovación pedagógicas.

A partir del convencimiento que nos dan los muchos años de trabajo, hemos elaborado un documento firmado exclusivamente por los miembros del Consejo Autonómico de Madrid de *Infancia*, en el que exponemos nuestros puntos de vista sobre el momento actual, el futuro que se nos abre con las transferencias educativas, la propuesta de diseño y desarrollo de una Red de las Administraciones Públicas de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid, que incluya los centros actuales y los de futura creación, su tipología, su gestión, el modelo educativo, la formación de los profesionales y la filosofía de la educación infantil comprometida con los valores de la infancia que siguen siendo los motores de nuestra acción personal y colectiva.

Este documento aporta la opinión que sustentamos como colectivo agrupado en torno a las concepciones pedagógicas y educativas que defiende la revista *Infancia* y es la voz que pretendemos sea escuchada por las más altas autoridades políticas y educativas de la región; así como contribuir a la construcción del reto educativo que tiene ante sí la Comunidad de Madrid, para superar contradicciones y crear acciones positivas en la defensa de los derechos de los niños y niñas de 0 a 6 años, como ciudadanos madrileños.

Consejo de Infancia en Madrid

Fe de erratas

En el número 53 de *Infancia*, al final de la *página abierta*, las últimas líneas del artículo de Lorenzo A. Hernández, sobre «La ovejita Dolly», han quedado ocultadas por un desplazamiento de las primeras líneas del artículo siguiente, de Bernat Sureda, sobre «Pestalozzi». El párrafo final completo del artículo sobre «Dolly» es: 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 ser, si hubieran triunfado los múltiples intentos de clonación que hemos padecido? Querida Mari Carmen, los niños y niñas, como tú bien imaginas, comparten lo mismo.

Nuestra portada



La maja desnuda (1798-1800), de Francisco de Goya.

Francisco Javier, Quico, del grupo de 5 años de la escuela pública Joan Miró, de Madrid, interpreta el conocido cuadro de Goya con libertad, frescura y maestría. La primera impresión al contemplar el cuadro de Quico pone de manifiesto una intencionada técnica pictórica: se denota el contraste luminoso tan bien conseguido entre el plano general de colores oscuros que circunda la figura retratada y el foco luz clara que resalta la mujer y la ilumina. Seguimos aproximándonos a la pintura y nos cautivan, desde las áreas contorneadas bien definidas, bien delimitadas, expresamente trazadas y sustentadas, hasta la brillante resolución de las proporciones y los detalles: la circularidad y volumen de los brazos de la maja, o la amplitud proporcional de sus caderas, nos hacen ver la importancia de estos componentes de apoyo de la figura; la presencia exclusiva de los cojines verdes del cabezal acentúa la orientación y el relieve de la postura del modelo; los cabellos carmesí, las manos cruzadas, la nariz de lado, los senos que llenan la parte superior del torso, el ombligo remarcado, la vulva bien dibujada... consiguen expresar la vitalidad del desnudo. Y, como colofón, una genialidad de artista, una pregunta, un enigma: el recuadro en la pared sobre la maja desnuda... ¿Un espejo? ¿Una ventana? ¿Qué significará esa mancha interior con un marco rojo?...



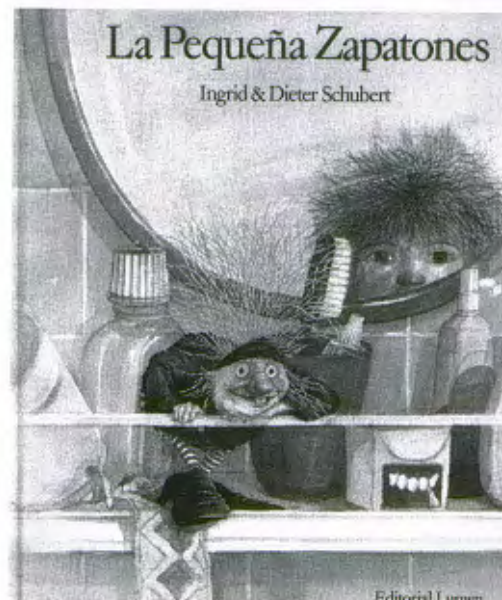
Edith SCHREIBER-WICKE, Carola HOLLAND
Un cuervo diferente
Barcelona, Juventud, 1995

Un cuervo de colores nos introduce en el tema de la tolerancia; es decir en el derecho a ser diferente y en la dificultad que supone ser incomprendido. Es un libro en el que maravillosas ilustraciones pintan la propia identidad. La ilustradora del libro nos dice: «Me gustan los días que son diferentes. Me gustan los niños de cualquier edad que tienen el coraje de ser diferentes. Me gustaría que en el mundo algunas cosas fuesen diferentes. Está claro, me gusta el cuervo que era diferente.» A partir de 4 años.



RASCAL, Claude K. DUBOIS
Toto
Palma de Mallorca, José J. de Olañeta,
1992

Cuando abrimos este libro nos encontramos con estos versos de Léopold Sédar Senghor: «Yo no sé cuándo fue,/ siempre confundo la infancia y el Edén/ igual que mezclo la muerte con la vida,/ unidas por un puente de ternura.» El protagonista es un muñeco, cuyo mundo de relaciones está tratado con gran ternura. Las ilustraciones, en tonos cálidos, son delicadas y trabajadas con gran lirismo. Es un libro que da gusto tocar, mirar y sentir. Nos llega al corazón. A partir de 4 años.



Ingrid y Dieter SCHUBERT
La pequeña zapatones
Barcelona, Lumen, 1988

Otro buen libro de Ingrid y Dieter Schubert. Gracias a una pequeña bruja, la fantasía y la realidad se unen maravillosamente. Ilustraciones de colores cálidos y un final muy original y curioso. Excelente. A partir de 5 años.

Haur Liburu Muntzia
Seminario del Libro Infantil
Irakasle Eskola - Eskoriatza

Aula de Innovación Educativa, núm. 78, enero de 1999

«El lenguaje oral en las aulas de educación infantil: una experiencia a partir de los cuentos»

M.^a Dolores CEBRIÁN, M.^a Ernestina RODA

«El juego, un recurso para aprender matemáticas en educación infantil»

Carme BARBA

Bambini, núm 1, enero de 1999

«La continuità educativa nel nido»

Paola LIVRAGHI

«Conoscete l'altro per crescere insieme»

INSERNANTI DELLA SCUOLA MATERNA «MONGRIFONE» DI SAVONA

«Il drago dalle 7 teste»

INSEGNANTI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA «MARIANA» DI FROSINONE

Boletín do Instituto de Apoio à Criança, núm. 50, octubre-diciembre de 1998

«Crescer na cidade»

Cuadernos de Pedagogía, núm 276, enero de 1999

«Compartir el trabajo con las familias»

S. RODRÍGUEZ SUÁREZ

Cuadernos de Pedagogía, núm. 277 febrero de 1999

«Diez experiencias en torno a los derechos humanos»

VARIOS AUTORES

Guix, núm. 252, febrero de 1999

«Aprendre a pensar, aprendre a escoltar, aprendre a decidir a l'educació infantil»

EQUIP DE MESTES D'È. I. DE L'ESCOLA EL PUIG

Integral, núm. 230, febrero de 1999

«¿Es mala la leche?»

Annemarie COLBIN

Kikirikí, núm 51, diciembre-febrero de 1999

«Análisis del contenido ideológico de los largometrajes de dibujos animados presentados bajo la firma «Walt Disney»»

Francisco José MARIANO ROMERO

XIAL, núm. 3, segundo semestre de 1998

«Institucions educatives»

Violeta NÚÑEZ

«Els professionals opinen»

I. CABANELLAS, A. HOYUELOS:
Momentos. Cantos entre balbuceos, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 1998.



La presente obra ofrece los resultados de una investigación realizada en la Escuela Infantil Municipal Haurtzaro, de Pamplona, con quince niños y niñas de seis a trece meses de edad. El contenido de la investigación se cifra en sus actos de conocimiento y emocionales en relación con el descubrimiento de su propia huella.

Consta de un vídeo que en 37 minutos resume 120 horas de grabación sobre los comportamientos de estos quince bebés y su experiencia ante las huellas e improntas que dejaban o recibían en contacto con materias plásticas. Un libro, que recoge el guión e imágenes del vídeo, así como la metodología, elaboración teórica y conclusiones de la investigación, acompaña este documento audiovisual.

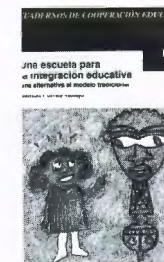
Se trata de una obra dirigida a educadores y psicólogos, a los que propone nuevos ámbitos para el estudio de los procesos cognitivos. También interesará a los padres, a los que ayudará a descubrir actitudes y comportamientos de sus hijos en los primeros meses de vida.

R. PORRAS: **Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional**, Sevilla, Publicaciones MCEP, 1998.

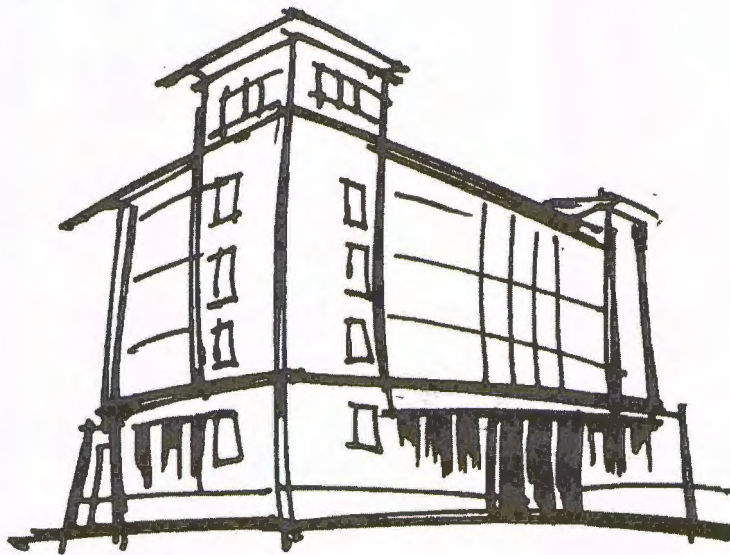
Un factor crucial en un proceso de innovación educativa para la integración es la detección y atención a las necesidades de los centros en función de las nuevas variables que en ellos introduce el fenómeno de la integración.

Cuando dichas necesidades son debidamente atendidas, cuando el profesorado, individualmente y en equipo, se siente capaz de afrontar el reto que la integración plantea al sistema educativo, cuando los padres y madres, los niños y niñas, constatan la calidad de la educación en situaciones integradoras, entonces se puede asegurar que las actitudes ante la integración son favorables.

Mientras no se avance por este camino, la integración está en peligro de ser rechazada con argumentos de todo tipo que enmascaran la debilidad o la incompetencia del sistema para educar a todos los ciudadanos y ciudadanas sin exclusiones.



La Asociación de Maestros Rosa Sensat ha cambiado 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>

Edición y Administración:

Associació de Mestres de Rosa Sensat.
Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona.
Tels.: 93 481 73 81, 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 Vallejo

Consejos Autonómicos:

Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Agustín Morón, M.ª Rosa Oriá, Isabel Reyes, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro

Aragón: Gloria Menal, Manuel Vergara

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 Vallejo

Euskadi: Nerea Alzola, Mariam Bilbatua, 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, Blanca Jiménez, 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 Securun

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:

Enric Satué

Cubierta: pintura de Quico

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

P.V.P.: 875 PTA. ejemplar (IVA incluido) / 5,26 euros

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.

Colores a la medida de sus manos.



Lápices de cera más cortos, más gruesos y más manejables. Sin duda, los colores que mejor se adaptan a la mano del niño, especialmente diseñados para que pintar con ellos sea mucho más sencillo. Son blandos, fáciles de usar, no ensucian las manos y no se rompen al pintar. Ideales para ser el primer lápiz de los más pequeños.

JOVICOLOR, colores a su medida.

Cajas para toda la clase de 300 unidades en 12 colores surtidos, cajas de 12 unidades monocolor, cubilete de 16 unidades en colores surtidos con sacapuntas y cajas de 6-12-18 y 24 unidades en colores surtidos.



La imaginación, en marcha.



Si desea recibir gratuitamente nuestra revista **ARTE Y PLÁSTICA**, con ideas prácticas para sus clases, rellene este cupón y envíelo a: JOVI. Apartado de Correos 149. 08820 El Prat de Llobregat (Barcelona).

Nombre: _____

Apellidos: _____

Especialidad docente: _____

Escuela: _____

Dirección escuela: _____

Población: _____

C.P.: _____

Provincia: _____

Tel. profesional: _____

Tel. privado: _____



Colaborando con el educador.



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.

ESTUDIOS
ABUSOS SEXUALES A MENORES
Lo que recuerdan de mayores
FÉLIX LÓPEZ

1.515 pta.

Estudios.

La escolarización de los niños gitanos.

Abusos sexuales a menores. Lo que recuerdan de mayores.



MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

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.