



educar de 0 a 6 años

in-fan-cia

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

2001

70

NOVIEMBRE
DICIEMBRE

Temas de in-fan-cia

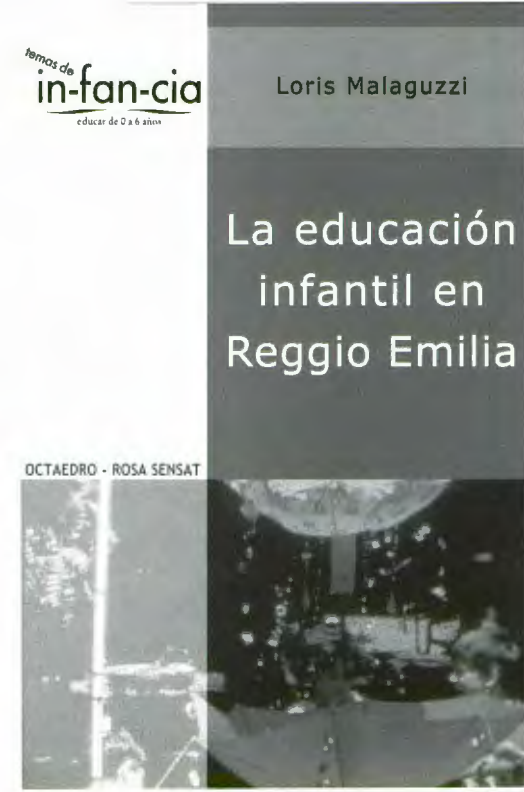
¡Una nueva colección!



1. Tere Majem, Pepa Òdena:
Descubrir jugando



2. Maria Antònia Canals:
Vivir las matemáticas



3. Loris Malaguzzi: *La educación infantil en Reggio Emilia*

En preparación:

4. Penny Ritscher: *¿Qué haremos cuando seamos pequeños?*
5. Josep González-Agàpito: *La infancia de ayer*
6. Bernd Fichtner: *Enseñar y aprender, un diálogo con el futuro: la aproximación de Vigotski*

Coeditan: Asociación de Maestros Rosa Sensat. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 FAX: 933 017 550 Página web: www.rosasensat.org
Ediciones Octaedro. Calle Bailén, 5. 08010 Barcelona
Tel.: 932 479 350 FAX: 932 311 868 Página web: www.octaedro.com

Distribución: Ediciones Octaedro. Calle Bailén, 5. 08010 Barcelona
Tel.: 932 479 350 FAX: 932 311 868
Página web: www.octaedro.com
E-mail: octaedro@octaedro.com

Paz

Después de la profunda sacudida del once de septiembre de 2001, después de una gran pena en torno de lo que estaba pasando, se vive en un ambiente de sentimientos y deseos encontrados, desde la venganza a la justicia, y también de creciente temor, de miedo, el miedo a la guerra, el miedo a la indefensión, el miedo a lo desconocido, el miedo, los miedos...

Quizá por nuestro continuo contacto con los más pequeños, deseamos, creemos y sabemos que, a pesar del momento, un mundo sin miedo, sin miedos, un mundo en que hombres y mujeres, pueblos y culturas puedan vivir y prosperar en paz, quizá es posible.

Es el mismo mundo que reconoce el trabajo que la ONU y su secretario general Kofi Annan han hecho en favor de la paz, otorgándoles el Nóbel de la Paz.

Un mundo en que la también Nóbel de la Paz, Rigoberta Menchú, invitaba a los hombres y las mujeres del planeta a construir y compartir la paz con un Código Ético para el nuevo milenio. Para el nuevo milenio que desea que sea el de la paz, recordando y reclamando que:

- No habrá paz si no hay justicia.
- No habrá justicia si no hay equidad.
- No habrá equidad si no hay desarrollo.
- No habrá desarrollo si no hay democracia.
- No habrá democracia si no hay respeto por la identidad y la dignidad de todas las personas, de todos los pueblos y las culturas.

Paz, justicia, equidad, desarrollo, democracia, respeto por la identidad y la dignidad de todas las personas, de todos los pueblos y las culturas... es todo aquello que en los debates sobre «la educación en un mundo global» se ha propuesto contrastar, compartir y construir el Foro Mundial de Educación, en la ciudad brasileña de Porto Alegre, para hacer evidente un mundo en el cual la paz es posible.

Paz, fue la palabra que niños y niñas de doce años escogieron como la más bonita, de entre todas las que escritores e intelectuales les presentaron. Quizá porque somos de los que suponemos que «a veces la paz no es más que miedo» ahora queremos creer que la paz que han escogido y que merecen éstos y todos los pequeños del mundo, es la paz por encima de todo, y libre, de todo miedo.

Página abierta	El mundo en los ojos de un pequeño sordo	Equipo de la Escuela Infantil Piruetas	2
Educación de 0 a 6 años	Desarrollo lento o diferente	Judit Falk	4
Escuela 0-3	Las familias y la escuela infantil	Silvia Morón	11
	Análisis de situaciones educativas en la primera infancia	Maria A. Riera	15
Buenas ideas	Escuchar a la infancia: Anécdotas recogidas en Granada	Isabel Vallejo	21
Escuela 3-6	¿Qué cosas pintan que no sean de pintar? (y II)	Mercedes Blasi, Manuel Ángel Puentes	20
Ayer en educación infantil	El INCIE	M. ^a Antonia Fernández	28
Infancia y sociedad	Más escuelas infantiles de calidad. Escuchando a Anna Cabré	Infancia	30
Infancia y salud	La afectividad entre el educador y el pequeño	Pepa de la Torre	39
Érase una vez	Un cuento de África: Cucarachas y gallinas	África Guerrero	42
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca			47
Índice de 2001	sumario		47

El mundo en los ojos de un pequeño sordo

Equipo educativo de la Escuela Infantil Piruetas

¡Hola! Me llamo Daniel, soy sordo, tengo dos años, y mi signo tiene mucho que ver con mis grandes ojos.

Hace dos años llegué a la escuela. Lo primero que vi fue una gran elefanta lila en el hall, aunque yo ni siquiera supiera dar nombre a su color. De repente, muchos colores me inundaron. Me gustaba. Para ir al espacio de mi grupo, cogido de la mano de mi padre, atravesé un largo pasillo en el que el día y la noche se alternaban. Era maravilloso el poder tocar, oler, mirar, gustar... Todavía no sabía que lo que percibía con los sentidos se trataba de una tienda, un parque, un semáforo..., porque no tenía palabras en mi cabeza que estructuraran lo que sentía.

Llamamos a la puerta y dimos a un interruptor. Mi padre abrió la puerta. Una luz naranja anunciaba nuestra presencia al grupo. ¡Cuántos niños había! Me fijé en todos ellos y me asusté un poco. Eran demasiados para mí. No entendía qué hacía yo allí. Dos adultos me miraron con dulzura y sentí cierta tranquilidad en mi interior. Uno se dirigía a mí con sus manos y el otro movía los labios, pero yo no entendía lo que decía. Nos sentamos todos juntos, nos presentamos y me *bautizaron* con un signo, ese que tiene que ver con mis grandes ojos. Empecé a darme cuenta que en el grupo también había otros dos niños como yo. Ellos tampoco entendían al adulto que movía los labios, en cambio se fija-

ban en el que movía sus manos. Los demás compañeros miraban casi por igual a uno y a otro. Me sentí acompañado: ¡había niños a los que les ocurría lo mismo que a mí!, aunque todavía ninguno de nosotros tuviera muy claro lo que significa ser sordo.

Durante estos dos años he aprendido a saber quién soy yo; a darme cuenta de mis posibilidades y limitaciones en la sala de psicomotricidad, en el espacio de mi grupo; a relacionarme con mis compañeros sordos y oyentes en lengua de signos, y con mis dos maestros, el que me habla con las manos (educador referente de lengua de signos) y el que me habla con los labios (educador referente de lengua oral); he disfruta-

do en el taller de lengua de signos con mi amiga Rita (la mascota) y todos mis amigos, sordos y oyentes, y soplado con Poli (la mascota del taller de lengua oral); cuando venía Ana Victoria (asesora sorda) a por mí, para *trabajar* en lengua de signos con mis amigos sordos, me sentía feliz, porque a través de mis manos he conseguido dar nombre a los colores, a diferenciar lo que es grande de lo pequeño; *hablo* de mi mamá o de mi papá y, ¡lo mejor de todo!, me siento entendido, comprendido y aceptado, comienzo a explicarme el mundo que me rodea, y esto me hace crecer.

Además, con Tere (trabajo individualizado de lengua oral) y con Lourdes (taller de lengua oral) he



comenzado a producir mis primeras palabras en lengua oral: agua, papá, mamá...

Noto como el aire sale por mis labios, así como mi deseo de contar, de comunicar lo que siento, lo que pienso, de explicar lo que me sucede.

Tengo mis amigos: oyentes y sordos. Ellos y mis dos maestros son los que me están ayudando a construirme como persona y eso me hace ¡tan feliz!

Ahora puedo decir, con mis manos y mis labios, que el color de la gran elefanta es lila. Sólo deseo poder seguir creciendo con sordos y oyentes, utilizando esas dos lenguas, la de signos y la oral, que me permitan vivirme como un niño pleno y feliz. ■

Desarrollo

lento o diferente

¿Qué es el desarrollo lento? ¿Qué entendemos con esta expresión?

A mí, esta noción, como sucede con la de la precocidad en el desarrollo, no me sugiere gran cosa.

Antes de intentar exponer mi opinión sobre este tema, permítame citar unas palabras de la biografía de

Einstein y también algunas de sus opiniones sobre sí mismo. Durante la niñez de Einstein -señala su biógrafo- no había nada que indicara al genio dormido. Al contrario, el hecho más característico de su niñez es, sin duda, un desarrollo lento en general, sobre todo en lo que respecta al lenguaje. Se dice que no empezó a hablar correcta y normalmente hasta cerca de los nueve años. Respondía a las preguntas después de un lapso bastante largo. Sus padres se inquietaron y llegaron a pensar que era un poco débil.

La autora, del Instituto Pikler-Lóczy de Budapest, se pregunta qué es «normal» en el desarrollo de los niños. Sobre este punto, hay muchas diferencias. El reconocimiento de esta diversidad es indispensable, pero, en cambio, los descubrimientos sobre las capacidades insospechadas de los recién nacidos, en vez de otorgarles confianza, han vuelto más exigentes a los padres y a los profesionales. Queremos «acelerarlos», y al hacerlo corremos el riesgo de perturbar sus procesos de elaboración. Frente a esto, está la reacción cálida, estable y continua, base indispensable para el desarrollo. El niño más frágil necesita aún más que se mantengan estos vínculos.

Judit Falk

Creían que manifestaba signos de un cierto tipo de dislexia.

El hijo de Einstein le explicó al biógrafo que su padre era un chico apagado, un pobre de espíritu desdibujado. Sus maestros no esperaban de él demasiados éxitos. Según la leyenda familiar, una vez, cuando su padre pidió consejo a uno de los profesores acerca de hacia qué trabajo se le podía orientar, la respuesta fue simple: «Da igual, de todas maneras no llegará demasiado lejos en nada».

En relación con nuestro tema, encuentro interesante aquello que el propio Einstein dijo sobre su retraso evolutivo: «Esos retrasos tuvieron sus ventajas, ya que indirectamente me condujeron hacia mi propio camino».

Cito: «A veces me planteo cómo es posible que yo sea el que ha desarrollado la teoría de la relatividad. Creo que el ser humano desde su infancia reflexiona constantemente sobre los problemas del tiempo y el espacio. Como mi desarrollo era lento, llegué tarde a estas cuestiones, y, por ello, es evidente que podía sumergirme más profundamente en ellas de como lo hubiera hecho en la edad en que habitualmente un niño de capacidad intelectual normal busca respuestas a estas preguntas».

Por descontado, ni el desarrollo de Einstein ni su ulterior nivel intelectual son típicos.

Nos podríamos plantear la pregunta: ¿Qué es «normal»? ¿En relación a cuándo se puede hablar de un desarrollo atípico, retardado o lento?

“Nos podríamos plantear la pregunta: ¿Qué es *normal*? ¿En relación a cuándo se puede hablar de un desarrollo atípico, retardado o lento?”

Durante el desarrollo infantil, todas las adquisiciones muestran una gran diversidad en lo referente a los detalles y a la edad de su manifestación.

El reconocimiento de esta diversidad es indispensable para apreciar un fenómeno de desarrollo. Este punto de vista se acepta más fácilmente respecto al crecimiento somático, pero no se acepta demasiado cuando está relacionado con las otras áreas del desarrollo.

Según Rudolf Steiner, fundador de la pedagogía Waldorf, «el nivel se considera normal cuando responde a aquello que el adulto espera».

En general, la evolución del niño pequeño se considera normal cuando el bebé sigue el camino y el ritmo definidos en escalas y tablas de desarrollo, en manuales de pediatría, de puericultura y de psicología y en libros de divulgación destinados a los padres (con frecuencia, con sugerencias de intervención si el niño aparenta tener un retraso en relación a las «normas»: ¿cómo acelerar su desarrollo?). A veces, lo que se puede esperar solamente refleja las ideas que uno ha recibido, ampliamente difundidas tanto en la opinión pública como en la profesional.

Por su parte, los baby-tests y las escalas de desarrollo suscitaron mucho interés en la época en que se formularon.

A pesar de que algunos profesionales de la primera infancia, incluyendo a ciertos autores de dichas escalas, han alertado a quienes las utilizan acerca de que las pruebas propias de cada edad no deben ser tratadas

FOTO: MARIAN REISMANN



como niveles de una escala que podría medir el desarrollo psicomotor y de que conviene desconfiar de la sobreestimación de los índices numéricos, sobre todo de su valor predictivo o pronóstico, las escalas para la primera infancia no cesan de multiplicarse y se orientan cada vez más hacia el rigor técnico en la presentación y la notación. Se las utiliza ampliamente para el seguimiento sistemático del desarrollo, para descartar anomalías, para tomar diversas decisiones (por ejemplo, en algunos países se utilizan en los casos de adopción, etc.).

A partir de los resultados obtenidos en relación con la media, un valor se juzga como satisfactorio o bien, si se detecta un retraso de dos, tres o más meses, se toman decisiones acerca de qué modo se debe intervenir.

Los descubrimientos científicos de las últimas décadas sobre las capacidades hasta ahora insospechadas de los recién nacidos y de los niños más pequeños y sobre sus competencias precoces, en vez de acrecentar la confianza en su capacidad de desarrollo, han hecho aún más exigentes a los padres y profesores en lo que respecta a la precocidad.

A menudo, se recurre a las estimulaciones precoces, incluyendo las sobreestimulaciones sensoriales, intelectuales, gestuales y verbales. Se escriben manuales para padres y educadores con programas de estimulación de aprendizajes precoces para alcanzar, cuanto antes mejor, las adquisiciones más valoradas.

Cuanto más pequeño es el niño, más sensible se muestra a los deseos de los adultos.

Los datos de la edad que sirven de referencia implican la idea de que los ritmos de desarrollo son más o menos parecidos en todos los niños llamados normales. Pero dichos datos no explican suficientemente el hecho de que los tiempos que separan las distintas etapas son muy diferentes de un niño a otro, sin que se puedan emitir juicios anticipados acerca del futuro de aquellos que se toman su tiempo para llegar a cada una de ellas.

Y a pesar de que se observan y generalmente se reconocen las diferencias individuales, éstas se consideran variaciones poco importantes del tipo ideal.

Con frecuencia, se percibe la tendencia a olvidar que las edades indicadas en las escalas corresponden a la media y que no deben confundirse ni con la ideal ni tampoco con la normal. En torno a la media, en las dos direcciones hay siempre una zona normal bastante amplia.

“Cuanto más pequeño, más sensible se muestra a los deseos de los adultos. Los estados menos espectaculares no son tiempos vacíos, sino periodos importantes de intentos o ensayos de experiencias”

En 1938, en su primer libro titulado ¿Qué sabe hacer su bebé?, Emmi Pikler ya llamó la atención sobre el hecho de que existen unas considerables diferencias individuales en el ritmo de desarrollo de los niños a los que no se intenta acelerar en sus adquisiciones.

La autora destacó que aquellos que se desarrollan más lentamente que la media no sólo tienen el derecho de hacerlo así, sino que también tienen sus razones, que se han de respetar.

(No es por casualidad que una antología de trabajos de Emmi Pikler sobre el desarrollo motor, aparecida en Alemania después de su muerte, se titule *Dadme tiempo*.)

Desde el punto de vista del niño, los estadios menos espectaculares no son tiempos vacíos de espera o de «estacionamiento», sino períodos importantes de intentos o de ensayos de experiencias, de descubrimientos y ejercicios durante los cuales el niño se plantea tareas cuya solución le resulta accesible en ese momento.

De este modo puede adquirir informaciones sobre sus propios actos y sobre sus efectos.

Sus tentativas infructuosas no se transforman en fracasos explícitos, ya que puede detener y volver a empezar o modificar su proyecto de acción y, mediante sus experiencias, perfeccionar sin cesar las adquisiciones anteriores.

Todo ello lo capacita para emprender nuevas experimentaciones y llegar a nuevos progresos.

El fruto de estas experiencias no es sólo el hecho de lograr nuevas adquisiciones -por ejemplo, una nueva postura-, sino que en sí mismas constituyen una fuente de placer, de satisfacción y de sentimiento de eficacia, y representan un valor no sólo para el presente, sino también para el futuro del niño.

Para ilustrar las grandes diferencias individuales respecto a la edad de ciertas adquisiciones del desarrollo motor, me remito a algunos datos de las investigaciones de Emmi Pikler publicadas en su monografía *Moverse en libertad*. De su análisis de los datos de más de setecientos niños, me referiré a los estadios más visibles del desarrollo motor (sentarse, ponerse en pie, dar los primeros pasos y andar de una manera estable y segura).

Por eso opinamos que las tentativas y las intervenciones cuyo objetivo es acelerar el curso del desarrollo, acortando los períodos de transición o intermedios, no sólo son inútiles y superfluas, sino que con las intervenciones incluso se corre el riesgo de perturbar o desorganizar los procesos de elaboración de las etapas consecutivas, si el niño no domina aún con una base sólida los estadios precedentes, y no se le concede todo el tiempo que necesita para practicar por sí mismo las fases intermedias que han de sustentar el nivel superior.

Muchos piensan que por hacer que el niño realice ejercicios correspondientes a tal o cual estadio de desarrollo se facilitarán o acelerarán los procesos, es decir, el acceso al estadio considerado superior. Sin embargo, el condicionamiento, el entrenamiento y el adiestramiento dirigidos a alcanzar habilidades que sobrepasen la maduración física o psíquica tienen un valor bastante dudoso.

Por otro lado, como todo está relacionado, todo repercute sobre todo; es decir, en lo que respecta al retraso o a la desviación, las intervenciones directas que, sin tomar en consideración el conjunto del proceso de desarrollo somático, psicomotor, psicosocial y afectivo, se encaminan a corregir un retraso o una desviación aparentes, corren el riesgo de desorganizar el equilibrio existente: intentando corregir una alteración de poca importancia, pueden llegar a causar un perjuicio más grave.

“El fruto de estas experiencias no son sólo las nuevas adquisiciones, sino que en sí mismas constituyen una fuente de placer y un valor no sólo para el presente, sino también para el futuro del niño.”

FOTO: MARIAN REISMANN



Al haber una falta de maduración, la calidad de la ejecución es peor y, por la misma razón, el niño se habitúa a las posturas y actividades que no domina ni controla. No dispone de medios para perfeccionar por sí mismo ni su precario equilibrio ni la mala cantidad de una actividad impuesta.

Además, cuanto más grande se considere el retraso respecto a las adquisiciones deseadas, más ejercicios o estimulaciones se ponen en práctica, con lo que el niño cuenta cada vez con menos posibilidades para efectuar el espontáneo ejercicio de las actividades y funciones apropiadas a su nivel de desarrollo, y hasta a veces ello se le impide intencionadamente. Siempre se le impone alguna cosa que aún le resulta difícil, y en todo momento se ve obligado a enfrentarse a sus debilidades y fracasos.

No obstante, hay un factor que puede deteriorar aún más la situación de los niños denominados «con retraso»: después de haber conseguido, con la ayuda del adulto, las experiencias corporales y las actividades más evolucionadas que hubieran podido ejecutar sin ayuda, estos niños pueden perder fácilmente el placer por ejercitar las actividades que más les vendrían en el verdadero nivel de su desarrollo.

Con frecuencia, en vez de sentirse cada vez más seguros de sí mismo y cada vez más independientes, se vuelven inseguros y torpes, y ello no sólo en la primera infancia, sino definitivamente.

Al ver sus fracasos y su ulterior torpeza, los partidarios de los métodos de intervención y estimulación directas confunden la causa con el efecto, es decir, se sienten justificados, sin darse cuenta de que los fracasos y la torpeza no están ocasionados por un retraso inicial, anterior, sino, posiblemente, por una falta de confianza en el curso espontáneo del desarrollo.

En mi opinión, en vez de exigir a los niños tareas cada vez más discordantes respecto a lo que serían capaces de hacer por sí mismos, sería mejor que cada uno de ellos pudiera ejercer sus propias posibilidades de

“La no aceptación de su ritmo personal se traduce en una no aceptación de su persona.”

una manera activa, rica y variada, a su propio nivel, antes que obligarlos a sentirse permanentemente retrasados en relación con lo que se espera de ellos.

No obstante, lo anterior no implica que, en ciertos casos o en ciertas circunstancias, no puedan obtenerse unos resultados positivos. Pero es fácil pensar que dichos resultados no se deben tanto a las técnicas utilizadas como a la calidad de la persona que interviene en ellas; es decir, la persona que acepta y escucha al niño con su propio ritmo, y hasta con sus deficiencias. Debido a ello, a menudo estas intervenciones sólo tienen unos efectos limitados y transitorios.

Con frecuencia, el niño aprenderá actividades, comportamientos y conocimientos aislados, poco integrados en el conjunto de su personalidad, que no constituyen una base sólida para su desarrollo posterior.

En vez de estimulaciones e intervenciones directas, el soporte más eficaz que se puede ofrecer a los niños con un desarrollo más lento que la media no difiere del que favorece el desarrollo y crecimiento de los otros niños: seguridad afectiva, una cálida relación con la persona adulta, basada en el profundo interés de que son objeto, y una actitud de paciencia.

En mi opinión, el clima educativo que favorece el desarrollo de los niños de riesgo y de los discapacitados es similar al de los niños sanos y bien desarrollados, aunque algunas veces la manera de crear dicho clima exija reflexión y unas soluciones especiales.

El niño siente que es aceptado cuando tiene derecho a ser tal como es, cuando puede vivir según su propio ritmo de desarrollo, ritmo que no sólo ha de ser tolerado, sino respetado.

Lo que hace que el niño perciba un fallo en su desarrollo no es el retraso o algunas tentativas infructuosas, sino una mala aceptación por parte de su entorno. Para el niño, la no aceptación de su ritmo personal se traduce en una no aceptación de su persona.

Esencialmente, la actitud que muestra el adulto al aceptar o no su nivel actual influirá más en la consideración que el niño tenga de sí mismo que un retraso en la aparición de algunas adquisiciones y capacidades o de algunos comportamientos. Para que el niño pueda sentirse aceptado y apreciado, la actitud que debe tomarse no puede expresar rechazo, ni disgusto, ni impaciencia, ni decepción, ni desesperación, ni una conducta sobreprotectora.

Uno se da cuenta de sus dificultades, pero no intenta acelerar su desarrollo en ningún aspecto. No se le impone realizar nada que todavía no haya aprendido, sin renunciar, por ello, a sus progresos.

La confianza en su capacidad de desarrollo y un seguimiento atento, basado en unas observaciones minuciosas, que ayudan a aportar unas respuestas tan adaptadas como sea posible, suscitan en el niño el deseo de avanzar.

Con toda seguridad, estas respuestas serán siempre individuales, y se corresponderán con las necesidades y posibilidades del niño, y también con la situación en la que vive.

Entre las respuestas especiales puede haber elementos muy simples. Por ejemplo, se puede organizar el ambiente material o la jornada, teniendo en cuenta, hasta en el más ínfimo detalle, las posibilidades individuales del niño discapacitado o con un desarrollo lento, sin olvidar por ello las necesidades de los otros niños del grupo, asegurándoles tanto al primero como a los segundos unas condiciones que les permitan sentirse cómodos durante toda la jornada.

Por descontado, los niños nunca oyen observaciones que constaten sus insuficiencias, del mismo modo como a un niño nunca se le dice que no es bueno, o que es idiota o torpe. Nunca se le hace sentirse malo o humillado. El adulto no emite juicios sobre ningún niño, no los condena ni los compara con los demás.

Al no hallarse frente a tareas que exigirían un esfuerzo que superaría sus capacidades, ni a la obligación de tener que realizar otras que no conocen



FOTO: MARIAN REISMANN

“La confianza en su capacidad y un seguimiento atento suscitan en el niño el deseo de avanzar.”

“Esta relación cálida, estable y continuada es la base indispensable del desarrollo de todos los niños.”

del todo o que sólo conocen a medias, los niños de desarrollo lento no tienen que enfrentarse a fracasos reiterados. Al contrario, se procura que se reconozcan y se tomen en consideración hasta sus éxitos más pequeños.

La regularidad de las situaciones, las secuencias de las comidas, de los baños y la sucesión de acontecimientos diferentes, vinculados con ciertos momentos del día o con algunos días de la semana, facilitan que los bebés se sitúen en el tiempo.

La repetición de los acontecimientos a que están habituados -hecho que contribuye a aumentar el sentimiento de seguridad de los bebés- se mantiene como un elemento que sirve para reforzar la confianza de los niños discapacitados, incluso en edades más avanzadas, cuando es posible que los demás niños ya empiecen a encontrar divertidos los pequeños cambios.

Es fácil observar que, en los niños discapacitados, cualquier modificación -por pequeña que sea- provoca inquietud, y ello hasta cuando el cambio implica algo agradable. Y aunque una relación cálida, estable y continuada constituya la base indispensable del desarrollo de todos los niños, el niño más frágil necesita mucho más que los vínculos interpersonales se mantengan.

La auxiliar que más conecte con el pequeño, ayudada por sus observaciones, por el profundo conocimiento del niño y por la comprensión de sus manifestaciones, puede ir introduciendo, progresivamente, los elementos poco habituales o problemáticos en su vida, evitando que se produzcan una complicaciones más grandes que las que el niño es capaz de admitir.

A los diecisiete meses, Petra, por causa de un ruido súbito muy fuerte, se asustó en el espacio de juego. Durante los cuatro meses siguientes se ha negado a acudir a dicho espacio y sólo juega en su cama. Su cuidadora la va familiarizando de un modo muy paulatino con el lugar

para que vuelva a él. Después de cada comida, con la niña en brazos, la cuidadora se acerca al espacio de juego y permanece en él durante unos minutos, mientras le va hablando del entorno y de los juguetes. Harán falta tres meses hasta que pueda colocarla sin más en el rincón con barreras mientras ella se mantiene sentada a su lado. Y Petra aún necesitará cinco meses más antes de renunciar a las barreras y decidirse a jugar en la sala con los demás niños.

Todos estos niños, y muchos otros educados en grupos con ritmos de desarrollo distintos, consiguieron grandes progresos en el plano motor, intelectual, afectivo y social, siguiendo su propio ritmo individual.

Y hasta los niños con retrasos o discapacitados, a pesar de no ser estimulados a tareas distintas, alcanzaron un buen nivel de desarrollo, sólidamente basado en su actividad libre, iniciada por ellos mismos, alimentada por las mismas condiciones materiales, afectivas y sociales que el resto de niños, condiciones que caracterizan el clima educativo de nuestro instituto.

Asimismo, cada uno de ellos presentó, en cada etapa de su desarrollo, el mismo grado de actividad. Al crecer, no pasaron de la pasividad a la actividad, de la torpeza a la habilidad, sino que durante todo su desarrollo han mantenido una actividad que les permitía realizar tareas cada vez más complejas conforme iban accediendo a una etapa más avanzada.

Los niños con necesidades especiales muestran unas diferencias importantes en el nivel de desarrollo alcanzado relacionadas con la naturaleza y la gravedad de sus discapacidades. En consecuencia, para que estos niños puedan disfrutar de un clima que les resulte beneficiosamente terapéutico, es preciso idear tareas especiales y distintas, según sean los problemas y la personalidad de cada niño. ■

La construcción conjunta de una historia

Las familias y la escuela infantil

Cuatro perspectivas enriquecen la construcción conjunta de una historia entre las familias y la escuela infantil: el intercambio de informaciones y opiniones, el conocimiento de otros puntos de vista y valores, la especial atención por las preocupaciones y los miedos de los otros, y aprender a tomar decisiones de manera conjunta.

Silvia Morón

Las escuelas infantiles y especialmente las que atienden las primeras edades, son los lugares donde por primera vez podemos establecer unos nexos trascendentes para dialogar sobre la educación.

Aparte de los propios pequeños, las familias son los otros protagonistas de éste fenómeno apasionante que es la construcción conjunta de una historia educativa que se inicia.

Los equipos educativos son los encargados de preparar todos aquellos espacios y tiempos que faciliten los intercambios, los diálogos, las escuchas.

Es desde el derecho y la necesidad de la participación que en las escuelas se nos da la posibilidad extraordinaria de construir conjuntamente unos estilos relacionales. Estilos que pueden estar cargados de diálogo, intercambio de la

riqueza de culturas y experiencias que nos aportan la diversidad de familias que deciden confiar su hijo o hija a éstas instituciones. Trabajar en éstas etapas educativas requiere aparte de una sólida formación inicial, de espacios propios donde el equipo también pueda analizar, discutir y diseñar los estilos comunicativos que desarrollarán con los pequeños y con las familias. Donde, de forma paralela, aparecen nuestras concepciones sobre la infancia y en consecuencia que lugar también le otorgamos a las familias.

Donde entender la autonomía y competencia del ser humano desde su más tierna infancia posibilita emprender caminos de reconocimiento hacia los iguales y hacia los diferentes. Caminos de escucha y disponibilidad hacia los pequeños y hacia sus familias.

Caminos que definirán el estilo relacional que dicha escuela cree más pertinente desarrollar y construir.

Estilos relacionales que dependerán de cómo ese equipo vive y siente la educación y todo lo que comporta.

Participar en una escuela querrá significar entonces sentir que se forma parte, compartir unos valores, ser tenido en cuenta, escuchado y poder de alguna manera formar parte en la toma de decisiones.

Para poder desarrollar relaciones cargadas de diálogo, intercambio y escucha, los equipos han de hacer un esfuerzo de comprensión de las diferencias, de respeto por la diversidad de historias y valores de los *otros*, un esfuerzo en el reconocimiento de las competencias de los interlocutores.

El valor de las diferencias es el que tiene que marcar los estilos relacionales que se ponen en marcha en ésta construcción conjunta entre las familias y las escuelas.



Crear firmemente en el valor de las diferencias posibilitará escuchar atenta y respetuosamente otras ideas.

Desmontando así los estereotipos sobre modelos de crianza, sobre estructuras familiares, sobre el peso, que a veces tienen, nuestras propias historias de vida.

Las escuelas, y toda la sociedad en su conjunto, viven momentos de sorpresa. Sorpresa y desconcierto vinculados a la gran diversidad de culturas, hábitos religiosos, estilos de vida que se



traducen en como criar a los pequeños, cómo alimentarlos, que enseñarles.

La participación es por lo tanto un gran ejercicio democrático que facilitará la comprensión de la diversidad posibilitando los espacios de intercambio, de conocimiento mutuo, de diálogo y en definitiva será la participación así entendida la que facilitará la construcción de una historia educativa.

Historia educativa que hemos de tejer cuidadosamente desde el respeto a los pequeños y a sus bagajes familiares.

Las escuelas se ha de constituir en espacios modélicos en la efectivización de los valores democráticos. Los hemos de poder vivir. Todos. El equipo educativo, los niños y niñas, las familias.

Esta conceptualización de la participación y de los valores democráticos se ha de poder vivir en la práctica a partir de una cuidadosa e intencionada propuesta que marcará e identificará la línea, la esencia, el proyecto, las ideas que tiene ese equipo.

Propuesta que en la relación con las familias ha de impregnarse de espacios y tiempos que faciliten:

1. El intercambio de informaciones y opiniones.
2. El conocer otros valores,
3. La escucha atenta, el interés por las preocupaciones y/o miedos.
4. El tomar decisiones conjuntamente con las familias.

Para lo cual también el equipo deberá hacer un esfuerzo interno en conocer las opiniones,

intenciones y valores de sus propios miembros.

Si repasamos la vida de una escuela infantil encontramos un despliegue de opciones para establecer esos espacios, esos tiempos dónde poner en marcha los estilos relacionales que posibilitan desarrollar esa vida democrática, esa participación.

Cuando se plantean la incorporación de un pequeño al centro las familias inician un recorrido dónde ya se han de poder explicitar las intenciones participativas del mismo.

Es en el momento de los primeros encuentros dónde se han de crear los espacios para desarrollar el valor de la información.

Información relevante sobre los estilos y la esencia de lo que sus niños y niñas encontrarán en ese centro y que lugar tienen las familias como interlocutores válidos.

Discriminando como relevantes las informaciones sobre las competencias de los pequeños, sus procesos de autonomía, el respeto por sus «tempos» personales, más que informaciones normativas, dónde sólo se perciben órdenes homogéneas sobre lo que se puede o debe (ropa, horarios, entradas...) como si a priori, pudiéramos establecer un único valor superior, el que establece, al margen de las realidades familiares, el centro.

Reuniones informativas marcadas por un estilo de acogimiento, de bienvenida, de amabilidad y afecto hacia aquellas familias que están confiando su pequeño a ese grupo de personas a las que sí, ellos, le reconocen unas competencias.

Recibimiento dónde ya puedan y deben enseñarse desde la más absoluta transparencia los espacios e intenciones educativas que allí, el equipo, piensa desarrollar. Para que las conozcan, para que las analicen, para que opinen.

El despliegue de entrevistas personales que posibilita un espacio cualitativo para que las familias sean escuchadas, desde sus saberes y conocimientos de sus hijos, desde sus valores y creencias, desde su diversidad.

Entrevistas dónde el diálogo y la escucha deben marcar la diferencia y dónde no deberíamos encontrar la presencia del valor único, homogéneo, normativo, superior de un único saber. Dónde realmente el respeto por el otro debe impregnarnos.

Entrevistas entendidas cómo desde la profesionalidad se debe leer.

Cómo espacios y tiempos cualitativos privilegiados de rico intercambio íntimo de los deseos, temores e incertidumbres que se generan en el acompañamiento de vida de los hijos.

No cómo espacios para pasar interminables cuestionarios que bien pueden realizarse en la calma de los hogares. No cómo espacios unidireccionales dónde el «profesional experto» indica lo que se ha de hacer sin desarrollar la escucha y sin posibilitar el derecho a ser escuchado.

Entrevistas dónde debemos rescatar la presencia de los dos progenitores (si están) incorporándolos a ambos en el compromiso del diálogo y la responsabilidad educativa de sus niños y niñas.

Incorporando a los padres y a las madres conjuntamente. Para lo cual muchas veces, debemos ofrecer tiempos alternativos y compatibles con las diferentes obligaciones laborales de las familias.

Si abrimos las puertas al diálogo han de ser puertas reales. Si limitamos la posibilidad de diálogo exclusivamente a la franja de las 12 h. o de las 17 h. quizás nos debamos plantear que estilo de diálogo estamos fomentando o realmente quien puede participar realmente del mismo.

Cuando desarrollamos reuniones de todo el grupo clase junto a las familias debemos pensar que estilos relacionales vamos a desarrollar. ¿Queremos que dialoguen? ¿Que se conozcan entre ellos? ¿Que opinen? ¿Que asienten o disienten? Si es así no debemos ocupar todo el tiempo en informar unidireccionalmente.

Debemos desarrollar una actitud de predisponibilidad a otro tipo de intercambio. Sin miedos. Abiertos a la duda. Y eso sí es una demostración de profesionalidad. La del profesional de la educación sensible, participativo, democrático, consciente de la existencia de muchos saberes y valores.

¿Que decir de los momentos, de los tiempos y espacios de entradas y salidas? Muchas veces transformados en intercambios rápidos de objetos más que de sujetos.

¿Que puede sentir un pequeñito de 8 meses o de dos años que no ve ni una frase amable, ni una sonrisa entre el adulto que lo deja en la escuela y el adulto que lo recibe en la misma? ¿Cómo preparar ese espacio y ese tiempo amable, entrañable y fundamental en la etapa que



nos concierne? Ese momento que se produce día tras día, cinco veces a la semana, unos 180 días al año, más o menos.

Entradas y salidas que marcan un estilo relacional. En dónde muchas veces y simplemente por un desconocimiento profesional de las características propias de las edades o por una ignorancia organizativa institucional queda en manos de las personas menos formadas del centro o que ni siquiera son las responsables de los pequeños a lo largo de la jornada.

¿Que decir de cómo intercambiamos con las familias las ideas, concepciones, valores vinculados a la alimentación o al descanso o a la higiene de los pequeños?

¿Y cómo explicamos el juego, las relaciones/interacciones de los niños y niñas según sus momentos evolutivos?

¿Y cómo celebramos las grandes y pequeñas adquisiciones de autonomía que consiguen nuestros pequeños? Esos *cien lenguajes* que tienen los niños y niñas que dice Malaguzzi y a veces sólo tomamos nota de aquel único que aún no tiene desarrollado, incapaces, ciegos, ante los noventa y nueve restantes?

¿Y cómo compartimos esa mirada de logros con las familias? ¿Con qué alegría y entusiasmo? ¿O desde la dificultad y el enfado por no desarrollar aquel único lenguaje al que incluso no le hemos dado el tiempo o la oferta precisa?

¿Cómo se propicia el trabajo de comisiones o grupos autónomos de padres/madres que puedan desarrollar iniciativas?

¿Cómo decidimos qué celebrar, cuándo y cómo?

La manera en que nuestro centro, nuestros espacios y tiempos también lo son de las familias, definirá nuestra propuesta participativa.

O definirá nuestra NO propuesta participativa, poco democrática y bastante fundamentalista sobre unos únicos saberes.

Y es aquí que estamos obligados a una imprescindible, profunda y casi urgente reflexión.

Porque las realidades que tenemos nos marcan que aún estamos en camino, que aún tenemos que transitar por mayores procesos democráticos entre los equipos, para con los niños y niñas y con las familias.

Porque el ajuste continuo de las propuestas educativas en relación con los niños y niñas aún debe mejorar su calidad.

Porque el conocimiento de las necesidades, competencias y posibilidades a desarrollar en éstas etapas aún debe trabajarse profundamente en los equipos.

Porque la transparencia en los estilos relacionales/educacionales que se despliegan en los centros deben superar los miedos personales vinculados al desarrollo profesional.

Porque construir conjuntamente con las familias estilos dialogantes y respetuosos de la diversidad obliga a un a reflexión sobre cómo atendemos esa diversidad.

Trabajar con la duda, con el descubrimiento, con la nueva conquista, con las emociones, con nuevos pensamientos sobre las cosas, las personas, no siempre es fácil.

¿ Quien aseguró que trabajar en educación infantil es fácil.?

Éste es el reto. ■

Análisis de situaciones educativas en la primera infancia

Cuando hablamos de observar y analizar situaciones educativas se nos suscitan diferentes reflexiones: ¿cuál es la finalidad de la observación? ¿Qué queremos analizar? ¿Qué estrategias debemos poner en práctica para mirar e interpretar? ¿Cómo debemos observar y cómo hay que interpretar lo observado? ¿Cuáles son los mecanismos que hacen que cada vez aparezcan nuevas maneras de interpretar una misma situación?, etc.

La complejidad y riqueza de las situaciones educativas, así como la multiplicidad de elementos que en ellas intervienen, exigen que los educadores tengan una gran capacidad para observar e interpretar lo que sucede. Por ello, aprender y profundizar en relación con la experiencia de la observación todavía constituye un reto.

La observación y el análisis para una intervención educativa más ajustada

Seguramente, la primera pregunta que se nos plantea es: ¿por qué queremos observar y analizar, y para qué nos ha de servir la información recogida?

El análisis de situaciones educativas es una tarea que no resulta demasiado fácil debido a su complejidad y dinamismo. Como son muchas las cosas que suceden simultáneamente, por miedo a perder la globalidad de lo que está pasando nos resulta difícil centrar la mirada en ellas, y, una vez tenemos recogidas las observaciones, a menudo no sabemos cómo podemos interpretarlas y utilizarlas.

Maria A. Riera

La observación y el análisis tendrían que servir para plantear cambios de mejora en el diseño de las situaciones educativas. Como señala Carr (1993), los procesos de mejora y de calidad de la enseñanza tienen forzadamente que ser procesos de investigación, en los que los profesores reflexionen sobre la propia práctica, y utilicen las reflexiones para reconstruirla y mejorarla.

Si mejoramos los procesos de observación e interpretación, mejoraremos también nuestra práctica educativa para intervenir adecuadamente y para ajustar el diseño al proceso real de los niños.

Acompañar y guiar al niño para favorecer su desarrollo y aprendizaje no es una tarea en absoluto fácil, ya que implica acomodarse continuamente a su proceso. La intervención educativa entendida como un diálogo permanente con los niños implica una gran permeabilidad por parte del educador, la cual sólo es posible desde una observación atenta y continuada de las actuaciones de los pequeños para poder ajustar la intervención. En ocasiones, el proceso de feed-back o de reajuste es difícil de aplicar porque no se ha observado suficientemente; por ello muchas decisiones pueden ser arbitrarias y poco relacionadas con los procesos reales de los niños. Por otro lado, diseñar actuaciones educativas que susciten nuevos retos y que favorezcan el desarrollo progresivo de los niños implica un proceso de ajuste del diseño de acuerdo con los progresos conseguidos por éstos.

Reconocer las dimensiones del análisis: centrar la mirada

Cuando nos disponemos a analizar lo que sucede en una situación educativa con niños pequeños, nos damos cuenta de que suceden tantas cosas que no sabemos por dónde debemos comenzar a mirar.

Como ejemplo tomaremos un breve fragmento de la transcripción de una sesión con niños, de entre diez y doce meses, en una situación educativa con diferentes objetos.

- C. coge la caja transparente y la muestra a la educadora, también coge el cepillo de los biberones y lo vuelve a dejar.
- N. está de pie cerca de la cesta de los objetos, se echa a llorar, la educadora se le acerca y la ayuda a sentarse; N. sigue llorando.
- La educadora dice: «¡Mira lo que ha encontrado C.!» C. hace lo que le indica la educadora pero N. sigue llorando.
- La educadora se vuelve a cercar a N.: «¿Qué pasa N.? ¿Estás dormidita?». N. parece tranquilizarse.
- Entretanto, J. ha cogido una flauta y se la ha metido en la boca mientras mira lo que hacen C. y N.
- C. da a la educadora las castañuelas que ha encontrado dentro de la cesta y las hace sonar. La educadora vuelve a su sitio, pero N. protesta. La educadora le dice: «N., ¡estamos aquí! ¡Mira! ¿J. ha encontrado un cepillo?».
- C. le ofrece la carraca a J., que no la quiere coger; después, se acerca a la educadora y se queda mirando cómo escribe en su cuaderno.

La pregunta es: ¿qué hacemos con este material recogido, en qué nos hemos de fijar?

En primer lugar, dada la imposibilidad de observarlo todo, tenemos que seleccionar los focos de atención y los indicadores de análisis. El foco de

atención que elijamos dependerá de los objetivos que nos planteemos con la observación y de para qué queramos utilizar este análisis. Siguiendo con el ejemplo anterior, los focos de atención pueden ser múltiples.

- Podemos analizar el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños respecto de la actividad que se esté llevando a cabo, y en este punto se abre otra vez una multiplicidad de puntos de mira. Podemos observar las estrategias cognitivas, sociales, afectivas, etc., de los niños que participen en la actividad (aunque resulta difícil separar los procesos socioafectivos de los procesos cognitivos), la cadencia de sus actuaciones (continuidad, discontinuidad, etc.), las actitudes reflexivas (búsquedas, dudas, contradicciones, etc.), su capacidad para establecer relaciones, y, especialmente, el sentido de dan a sus acciones. Seguramente, en estas primeras edades la observación se debería centrar más en las estrategias que ponen en marcha los pequeños para conocer y resolver las situaciones, que en el análisis de habilidades específicas, ya que la observación de las estrategias es la que nos ayuda a comprender los procesos distintivos de cada niño y de qué manera se le puede adecuar la intervención educativa.
- Podemos analizar también el proceso de interacción entre los niños participantes, el rol que tienen los coetáneos en los procesos de desarrollo y aprendizaje, y las relaciones que se establecen entre el adulto y el niño.
- Podemos analizar (si contamos con un observador externo) el papel del educador y su proceso de mediación durante la actividad.
- Podemos analizar la influencia que tiene el escenario del juego y de la actividad (espacios y objetos) sobre la conducta de los niños: las características de los objetos y materiales presentados, la manera como los utilizan los niños, los significados que atribuyen a los objetos a través de su acción, etc.

Comprender las observaciones y darles significado

Sin embargo, no basta con recoger observaciones de lo que ha pasado: dichas observaciones se deben interpretar y les hemos de dar un significado. Se trata de pasar de la descripción a la interpretación. Si la descripción

“Si mejoramos los procesos de observación e interpretación, mejoraremos también nuestra práctica educativa.”



Como decía Loris Magaluzzi, hablamos y leemos mucho sobre las niñas y los niños, pero hablamos poco con ellos y los observamos aún menos.

trata de lo que es o de lo que ha sucedido, la interpretación se enfoca en el porqué, cómo y de qué manera, teniendo en cuenta que las posibilidades de comprensión son múltiples y que las posibilidades interpretativas también son muchas.

Centrar la mirada sin perder de vista la globalidad de la situación

Así como es importante aislar el foco y los indicadores para centrar la observación, del mismo modo cuando interpretamos lo que hemos observado

no tenemos que perder de vista la interrelación entre todos los elementos que intervienen en la situación educativa, y que la determinan y condicionan.

Se trataría de centrar la mirada sin perder de vista la globalidad de la situación, como expresa Morin (1994) en su principio hologramático: se trata de reconocer en cada parte de la relación la estructura de las otras partes.

Según este principio, resulta muy difícil interpretar el desarrollo de la acción de los niños sin tener en cuenta las decisiones tomadas por la educadora, el proceso de mediación de ésta o el contexto relacional en el que se ha producido; igualmente, el contexto físico también puede modificar la acción de los niños y condicionar su desarrollo (a su vez, ellos también transforman el contexto).

Por tanto, sólo podremos interpretar correctamente lo que ha sucedido desde una interinfluencia dinámica entre los diversos elementos.

Por ejemplo, podemos centrar nuestra mirada en las relaciones entre los niños, y ver de qué manera el escenario de juego y los objetos puestos a su disposición les han estimulado o inhibido (ya que no todos los objetos sirven como mediadores sociales); asimismo, podemos ver cómo la medida del grupo y los niños que han participado en la situación han propiciado un tipo u otro de dinámica, y tampoco podemos ignorar el papel que ha tenido el educador como facilitador de las relaciones entre los niños. Así, la observación se centra en un punto, pero tiene en cuenta todas las interrelaciones que determinan la situación educativa y que en ella confluyen.

Condiciones necesarias para la observación y el análisis

Para finalizar, apuntamos algunas condiciones que juzgamos necesarias para llevar a cabo una buena observación y análisis de situaciones educativas en la primera infancia:

- Un educador sensible con una gran capacidad para observar y escuchar a los niños.
- Un entrenamiento para mirar y comprender; así, cuantas más ocasiones tengamos para observar, más habilidades iremos adquiriendo. Tenemos que aprender a cesar en nuestra actividad para mirar y escuchar lo que está sucediendo; sólo así podremos ir creando una cultura profesional fundamentada en la reflexión.
- Una observación procesual y dinámica. Si queremos comprender los procesos de construcción del conocimiento de los niños y ajustar nuestra intervención educativa, es fundamental pasar de la observación puntual a la observación continuada. Seguramente, ello implicará limitar el número de las situaciones educativas para observar a lo largo del curso, pero de esta manera nos aseguraremos de que sea una observación rica y en profundidad, y no una mera recogida de informaciones fragmentadas y poco contextualizadas.
- Mantener la situación educativa objeto de observación. Como hemos dicho anteriormente, analizar una misma situación educativa en un período largo de tiempo nos permite realizar una verdadera observación procesual y dinámica, observar cómo crece el juego y la actividad, cómo evolucionan las relaciones entre los niños y cómo vamos adecuando el diseño de la situación de acuerdo con sus procesos. Para llevar a cabo esta observación longitudinal, es necesaria una cierta continuidad de la situación educativa y de los niños que

son objeto de observación, ya que es muy difícil observar procesos en situaciones educativas que cambian continuamente o con un grupo de niños demasiado numeroso.

- El vídeo es un instrumento de mucho peso a la hora de recoger las observaciones. Las grabaciones en vídeo nos permiten recuperar la memoria de lo que sucede, postergar su análisis, captar los procesos de los niños, compartir el análisis con otras personas, etc.
- Pasar de la observación individual a la coobservación. El análisis de situaciones educativas realizado en colaboración entre los educadores de un mismo centro es una estrategia excelente para intercambiar puntos de vista y favorecer la reflexión educativa. La confrontación entre diferentes observadores nos permite pasar de la subjetividad a la intersubjetividad, para mejorar la calidad del análisis y enriquecer las interpretaciones.

Como decía Loris Malaguzzi, hablamos y leemos mucho sobre los niños, pero hablamos poco con ellos y los observamos aún menos. Y Malaguzzi añadía: escuchamos y miramos a los niños mientras los esperamos en las grandes estaciones de tren, pero no nos preocupa cómo viajan: si lo hacen sentados o de pie, si hablan con quien tienen cerca, o si miran por la ventana... ■

Bibliografía

- CARR, W. (1993): *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*, Sevilla, Díada.
- MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.

Escuchar a la infancia

Lucas (4 años)

Lucas está pintando. El papel que hay sobre caballete es grande (doble folio) y dice que ya ha terminado. Me acerco al caballete y veo que ha pintado algo pequeñísimo en uno de los extremos inferiores.

- ¿Ya has terminado?
- Sí, mira –me dice señalando el dibujo.



Las anécdotas han ido configurando el cuaderno que la maestra ha titulado «Dimes y diretes de los niños y las niñas de Granada»...

- ¿Y solo has hecho este poquito?
- Sí, es un coche –y está claro que es un coche.
- Me gusta tu coche, pero te queda mucho papel en blanco. ¿Por qué no intentas hacer algo más grande?
- Vale.

Pasan unos cuantos minutos y Lucas vuelve a reclamar mi atención:

- Ya está.

Me acerco y veo que ha pintado algo en el mismo lugar, pero no tan claro como antes. Es complicado saber qué es.

- ¿Y qué es?-le pregunto.
- Pues un camión.

Lucas me había entendido. Un camión, aun pintado con pincel, siempre es más grande que un coche.

Anécdotas recogidas en Granada

Lucas, Paula y Eloy (4 años)

Lucas, Paula y Eloy juegan en el patio a hacer un tren. Lucas comienza a llorar porque es el último y «no quiere ser el último».

Eloy le explica con calma:

- Mira Lucas, yo primero, Paula segunda y tú tercero.
- ¡Que no! Que yo no quiero ser el último.
- Mira Lucas, yo primero, Paula segunda y tú tercero.
- ¡Que no! Que yo no quiero ser el último.
- No, el último es el cinco. Que yo una vez fui a una casa y el último era el piso cinco. Tú eres el tercero y no hay último, ¿vale?

Irene y Juan Carlos (4 años)

Irene y Juan Carlos juegan en el césped del patio: son perros. El césped está húmedo y Juan Carlos se ha mojado las rodilleras del pantalón.

Lo acompaño a la clase, le ayudo a cambiarse el pantalón y le digo:

- No juegues más a perros que te vas a mojar también estos pantalones y ya no tienes más en tu mochila, ¿vale?
- Vale...

De nuevo están los dos a cuatro patas en el césped y el pantalón vuelve a mojarse.

Me acerco a ellos y con tono serio les digo:

- Pero bueno... ¿No habíamos quedado que en que no ibais a jugar más a los perros?
 - No estamos jugando a perros. Ahora somos dos tigres.
- No supe qué contestarles ■

Isabel Vallejo
Patronato Municipal
de Escuelas Infantiles
Granada

¿Qué cosas pintan, que no sean cosas de pintar? (y II)

A lo largo del curso hemos intentado mirar con lupa una de las experiencias que ha desarrollado el grupo de los Globos (4 años) de la Escuela Infantil Municipal Arlequín. Para ello el maestro ha ido recogiendo por escrito y/o vídeo las asambleas y trabajos en pequeños grupos que se han desarrollado en torno al proyecto grupal: «¿Qué cosas pintan que no son cosas de pintar?» Este proyecto se enmarca dentro de un centro de interés más amplio sobre «los pintores», en el cual estuvimos viendo, interpretando y reproduciendo cuadros de diferentes pintores, así como documentándonos con abundante bibliografía, tanto para niños como libros de arte en general. El tema avanzaba

En los últimos años hemos venido trabajando en los grupos de cuatro y cinco años los proyectos de trabajo, convencidos del interés que supone para las niñas y los niños ser gestores de su propio proceso de aprendizaje. Estas páginas recogen y comentan una experiencia que se ha desarrollado en un grupo de cuatro años. El amplio proceso de participación que hemos llevado a cabo ha consistido en la aportación y experimentación con y sobre elementos que pudieran servir para dar color, sin ser tales elementos propiamente los útiles corrientes utilizados para el dibujo y la pintura.

útiles normales de dibujo.

Esta experiencia no tiene ningún carácter ejemplificador, pero a nosotros nos ha resultado útil para confirmar la realidad del aprendizaje compartido, así como para reflexionar sobre las intervenciones que el adulto realiza.

El punto de arranque fue el siguiente: Llega el 4 de mayo y Sara trae una rosa, la enseñamos en la asamblea y nos ponemos a hablar del mes de mayo.

Mercedes Blasi, Manuel Ángel Puentes

cada vez en más direcciones y una de ellas fue empezar a ver técnicas distintas, diversos soportes para pintar, e incluso fabricarnos nuestro propio papel. En este contexto tuvo cabida una experimentación sobre elementos que dieran color sin ser los

Andrea: Pues yo voy a traer dientes de león, que además pintan.

Maestro: ¿Es que se puede pintar con otras cosas que no sean pinturas?

Andrea: Sí, con diente de león se chafa y pinta.

Vemos ahí la oportunidad del proyecto y orientamos la asamblea para captar los conocimientos previos de los niños.

Las ideas que tienen surgen sobre todo de experiencias anteriores: «ladrillo, porque un día pinté con un ladrillo en un banco de madera».

Acotamos una primera parcela, qué cosas pintan en un papel, aparcando otras que salen, como el dedo sobre un cristal empañado.

En total han dicho nueve cosas distintas que piensan que pueden pintar en un papel y antes de empezar a probarlas decidimos buscar información complementaria empezando por las casas, por lo que ya ese día implicamos a las familias a través del parte diario:

¿Qué cosas pintan que no son cosas de pintar?

Empezamos un proyecto de investigación sobre qué otras cosas pueden servir para pintar, además de los útiles de pintura. Se les ocurren unas cuantas ideas que pueden servir, pero, antes de empezar a comprobarlas, han decidido ampliar la relación preguntando en casa. Por favor, dadles las respuestas por escrito para que las podamos leer en la asamblea.

La respuesta es abrumadora, las familias nos hacen llegar setenta y tres elementos diferentes, con los que empezamos a hacer un mapa conceptual, poniendo junto a cada nombre un dibujo para simbolizarlo. Como fruto de esta primera puesta en común se toma un primer acuerdo al desechar un par de cosas (cordón y arena) que dijeron en la asamblea inicial y que no han sido refrendadas por la información que traen de las casas.

Después de una divertida asamblea en la que decidimos descartar en la experimentación el pipí, la caca y la sangre, no sin grandes esfuerzos por parte del maestro para convencerles...:

Leonardo: Nos hacemos sangre (se señala el dedo) y pintamos en un papel pero no guardamos en el suelo para que no se infecte.

Maestro: ¿Os parece una buena idea?

Voces: Sí/no.

Maestro: ¿Quién ha dicho que no?

Francisco: Yo, porque si me pongo a hacer guardadas en el suelo se infecta.





Elena: Porque si nos hacemos un agujero nos hacemos daño.

Damos por cerrada la búsqueda de información y decidimos experimentar los diferentes materiales que han sido propuestos tanto por los niños y niñas del grupo como por sus familias.

El proceso suele seguir estas pautas: el maestro se junta con un equipo mientras los demás del grupo trabajan en las diversas zonas de actividad del aula. Deciden qué elemento del mapa conceptual van a experimentar. Lo localizan (puede ser algo que haya en la estancia, en la cocina, en el patio o que haya que pedir a las casas) y cuando lo tenemos lo prueba cada uno del equipo en un papel. Valoran si pinta mucho, poco o nada y en la asamblea siguiente lo presentan al resto del grupo. En estos pequeños grupos, surgen dificultades, problemas y se produce de manera natural la ayuda mutua o la aportación de soluciones:

El equipo trabaja con escayola:

Leonardo: Cogemos el papel... no pinta. Pero... depende.

Asier: Sí pinta.

Beatriz: muy poco.

Leonardo: Papá ha pintado cuando hemos salido de casa, en el papel pinta poco. Estos trozos de escayola son del tabique que hemos hecho en mi casa.

Asier: Pues yo no lo he visto.

Leonardo: No pinta.

Violeta: Pero en el patio pinta más.

Leonardo: Pero en el suelo.

Asier: Sí, sí, sí (se van al porche a pintar).

Beatriz: Sí pinta y mucho

Violeta: Vaya invento hemos inventado.

Las familias participan respondiendo a nuestras demandas de materiales que no encontramos en la escuela y que van trayendo de las casas; incluso traen nuevos elementos que no





habíamos contemplado y los incorporamos al proyecto.

Adoptamos unos códigos para saber lo que ya se ha probado: rectángulo enmarcando el nombre y código en el mapa conceptual y vamos apuntando en un apartado de cada equipo qué conclusiones sacamos poniendo «NO», «SÍ+» o «SÍ-» según su valoración tras el experimento.

Van surgiendo problemas como que hay cosas que no se secan (en especial las que llevan aceite) y las señalamos con unas gotas para saber que no nos sirven para pintar en papel aunque pinten mucho.

También hay cosas que no podemos usar porque son frutas del verano, o sencillamente no las conseguimos, o suponen que no va a dar buen resultado porque otros parecidos no lo han dado (no prueban el zumo de naranja porque el zumo de piña y la fanta de naranja apenas pintan)

A veces el problema viene porque han de hacer unos procesos que no les salen:

Violeta: Al limón en el papel hay que darle con fuego (lo intentamos). Es que hay que secarlo al sol.

Maestro: ¿Tú lo has hecho?

Violeta: Sí en casa de Ester.

Andrea: Las cochinillas hay que machacarlas, ponerles agua muy caliente y vinagre (seguimos el proceso y no pinta) porque no le habéis echado agua muy caliente, estaba un poco fresquita y en casa echaba más humo.

Adrián: Hacemos agua de cebolla con agua ardiendo y metemos trozos de cebolla (seguimos el proceso y no pinta) pues le voy a decir a mi madre que no pinta.

En estos casos pedimos información complementaria a las familias y, al ver la complejidad de los procesos, que suponen tal grado de intervención adulta (se podrían quemar) que no podríamos considerarlos trabajo infantiles, descartamos estos elementos para pintar; aunque dan pie a montar talleres con las familias



donde nos demuestren que, efectivamente, materiales como el limón, las cochinillas y la cebolla pueden pintar.

Finalizado el mapa conceptual se pasa a folios que una vez fotocopiados y completados con los papeles en que cada uno ha probado sus elementos se encuadernan, llevando la portada un hermoso cuadro que cada uno se hace disponiendo de los 22 elementos. De estos libros se hace uno para que se lo lleve a casa cada niño y uno más (ya sin los papeles de prueba) para que se incorpore a la biblioteca de la clase y pueda ser utilizado en otros momentos por este u otro grupo.

Para completar la experiencia y ver hasta qué punto cada uno ha sido partícipe del proyecto común, a los pocos días y sin tener el mapa conceptual ni el libro delante fuimos preguntando a cada uno la pregunta inicial: «¿qué cosas pintan que no son cosas de pintar?». Dieron un total de 117 respuestas.

También les preguntamos: «de todo lo que hemos hecho con las cosas que pintan: probarlas, contarlas en las asambleas, dibujarlo en

la pared (mapa conceptual), traer cosas de casa y hacer el libro para casa, ¿qué es lo que más te ha gustado?».

Del análisis de todo este proceso, podemos extraer algunos datos, teniendo en cuenta que, éstos, no son más que meros indicadores de procesos ciertamente mucho más complejos:

- Todos los niños y todas las niñas nombran mas materiales al finalizar el proyecto que en la asamblea inicial (pasamos de 27 elementos nombrados entre todos con una media de 1'1 por niño a 117 con una media de 5'5 por niño).
- Todos los niños y todas las niñas al acabar el proceso nombran como cosas que pintan elementos que han aparecido en el proceso, aunque en algunos casos nombran también cosas que no hemos llegado a experimentar o que, tras experimentarlas, hemos desechado, porque pintan poco o, aunque pintan mucho, el hecho es que a la postre no se secan.

- Excepto en tres casos, el resto nombra cosas que ni conocían previamente, ni habían traído la idea o el material de casa, ni la habían experimentado ellos directamente. (De las 117 cosas que mencionan, 64 están en esta categoría).
- La participación de las familias (que es muy alta: entre información y materiales) se refleja en que los niños asimilan como conocimientos propios 17 de los 117 elementos que recuerdan sin haberlos experimentado ni estar en sus conocimientos previos, sólo porque los han traído de casa, si bien están incluidos entre los que han probado equipos distintos al suyo.
- Habiendo grabado en vídeo asambleas en las que el maestro las está transcribiendo, se constata que en la asamblea hay muchas más intervenciones que las que quedan escritas.
- Hay un alto nivel de intervenciones de los niños y las niñas en las asambleas y los talleres (555 registradas, con una media de 24'13 que oscila entre 5 y 57 intervenciones).Es



interesante ver cómo 5 niños que intervienen poco en las asambleas lo hacen con frecuencia en los talleres y en pequeño grupo.

- En la valoración que ellos hacen del proyecto lo que más les ha gustado es llevarse el libro a casa. Es llamativo que una de las niñas, que destaca las asambleas, sólo tenga registradas dos intervenciones en ellas (una en respuesta a la pregunta inicial), mientras que el otro, que las elige como lo mejor del proceso, sí interviene mucho. Los dos pequeños que priorizan el haber traído cosas de casa lo hacen por primera vez en este curso. El niño que selecciona el mapa conceptual es, por cierto, el que más veces ha faltado este curso. ■

EL INCIE

M.^a Antonia Fernández

El periodo que se reseña abarca desde 1975 a 1983. Durante estos años yo fui nombrada por el INCIE (Instituto De Ciencias de la Educación), coordinadora del Area Infantil. El nombramiento fue fortuito y se debió en gran parte a una serie de artículos sobre Metodología global en la Educación de los niños pequeños en la revista *Madrisas*. Esta revista era portavoz de un movimiento educativo progresista que funcionaba con carácter privado en aquellos años en que la Educación Infantil apenas tenía importancia para los estamentos ministeriales, los cuales estaban dominados por la ideología de la OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar).que dirigía la inspectora D.^a Aurora Merino junto a otras personalidades del momento.

Cuando llegué al INCIE, que en aquellos momentos estaba tutorado y asesorado por la UNESCO, realicé un proyecto con las líneas esenciales sobre las que deseaba enfocar mi trabajo.

Fundamentalmente eran tres los objetivos:

1. Crear una mentalidad que acogiera la educación de los niños más pequeños desde su nacimiento para posibilitar que las guarderías fueran integradas en un futuro proyecto nacional. Las líneas de acción para llevar a la práctica este objetivo eran: buscar la ayuda de cuantas instituciones o grupos trabajaban ya en este sentido mediante su participación en reuniones, congresos, simposiums, conferencias, etc. pro-

curándoles a su vez ayudas económicas y publicación de artículos...; organización de debates públicos; encuentros y convivencias especializadas; promoción de coordinadoras de centros infantiles que debatieran esta orientación en cada universidad a través de los institutos de ciencias de la educación.

2. Promocionar el nivel metodológico y las estrategias de carácter práctico coherente de las educadoras y maestras de niños pequeños (En aquel momento el personal educador de niños pequeños era todo femenino porque la antigua Ley de Educación de 1945 prohibía a los varones estas tareas de «carácter eminentemente maternal» y aunque la Ley de 1970 derogó tal prohibición, los hombres todavía no se sentían demasiado animados a trabajar con los pequeñitos.) Las líneas de acción que se promovieron para conseguir este objetivos se basaron esencialmente en cursos para los responsables de los ICES y los directores de guardería y centros de educación preescolar. Además se comenzaron a gestionar las subvenciones para ayudar a las escuelas de verano, que en aquel momento casi se reducían a *l'Escola d'Estiu* de Rosa Sensat y alguna otra iniciativa de carácter privado en Madrid, aunque hacia 1977-78 comenzaron a aparecer los movimientos de renovación pedagógica en Madrid y en otras provincias ,y algunos ICES (institutos de ciencias de la educación dependientes de las universidades y bajo la coordinación del INCIE), iniciaron sus propias escuelas de verano.



3. Formar un grupo de inspectores que defendieran una nueva visión menos escolarizada de la educación infantil, al mismo tiempo que ampliaran la etapa admitiendo que las personas somos educables desde que nacemos. Las líneas de acción tuvieron dos vertientes: la formación de los nuevos inspectores que aprobaron la correspondiente oposición y los encuentros de inspectores encargados de la educación preescolar..

Quedaba todavía la tarea de carácter burocrático de organizar archivos y estadísticas de la situación de la educación infantil en España, situación que era un tanto caótica ya que así como se había regulado casi en su totalidad la educación de los cuatro y cinco años por la Ley de Educación General del año 1970, no era uniforme la atención a estas edades en todas las provincias, y, por otra parte, nadie conocía casi nada de lo que sucedía con las guarderías que apenas estaban reguladas por normativas obsoletas de carácter municipal. Tener un mínimo y bien fundamentado conocimientos de estos datos, de la situación de los centros y de la formación de las educadoras era esencial si se quería regular el sector de manera coherente y adecuada.

Además se precisaba conocer bien los movimientos de educación infantil existentes en Europa y en otras partes del mundo, tener contactos y traer experiencias nuevas a España que sirvieran de apoyo a todo el proyecto iniciado.

La tarea se inició con directores que acogieron muy bien el proyecto y que me dieron todo el apoyo y todos los elementos económicos y materiales para poder

llevarlo a cabo. Por eso, pude contar con la valiosa ayuda de los movimientos catalanes que eran los más avanzados y los que mayormente estaban en sintonía con los objetivos planteados. Desde estas líneas de recuerdo quiero mostrar mi más grande agradecimiento al Movimiento de Rosa Sensat, que tanto ayudó, y con tanta generosidad y entusiasmo, en todo cuanto les fue posible.

Desde la perspectiva que da el tiempo pasado, creo que fueron unos años realmente fecundos para crear un clima que hiciera posible el nacimiento de coordinadoras de educación infantil, una adecuación legislativa más adaptada a la etapa, una nueva visión metodológica de la educación infantil, nuevas iniciativas en la construcción de centros infantiles, un planteamiento más coherente en la formación de educadores infantiles, etc. Tengo una enorme satisfacción de haber luchado porque todo esto fuera posible y porque años más tarde se hiciera realidad en gran parte, y siempre, lo conseguido ha sido un reto y un impulso para seguir luchando por nuevos avances y nuevas realidades.

Hoy no todo lo planificado entonces es realidad. Las expectativas eran mucho más amplias y más coherentes. Pero, de todas formas, se avanzó mucho. Desearía que la antorcha de búsqueda y trabajo por lograr nuevas metas en la educación infantil estuviera siempre encendida en las nuevas generaciones. Los niños tienen derecho a ello y nosotros somos los mejores defensores de sus derechos porque tenemos la obligación de ser su voz ciudadana. ■

Más escuelas infantiles de calidad

Escuchando a Anna Cabré

Baja natalidad y escolaridad: el resurgimiento de estos temas en la esfera pública

Existe una especie de interés mediático por la demografía. Está tremendamente de moda, y, en cuestiones de escuela y de enseñanza también está de moda, aunque según en qué niveles educativos nos situemos, yo diría que por motivos diametralmente opuestos. Si nos referimos a las universidades, diría que el número de estudiantes decrecerá en número, y más de lo que las propias universidades esperan, por dos razones: la primera, porque las cohortes, las generaciones de jóvenes que alcanzan la edad de entrar en la universidad, son cada vez más reducidas, y, además, porque, como cada vez son más reducidas, tienen mejores posibilidades en el mercado laboral, cosa que la coyuntura económica acentúa.

Anna Cabré, directora del Centro de Estudios Demográficos de la Universidad Autónoma de Barcelona, goza de un merecido reconocimiento internacional como demógrafa de prestigio. Del contenido de una de sus continuas conferencias, extraemos los aspectos más significativos, centrados en las tendencias actuales de la natalidad y en los efectos demográficos de la inmigración en el sistema educativo. Sus palabras están impregnadas de su estilo habitual, dado a desmentir falsos mitos y a rechazar prejuicios absurdos. La principal conclusión de la demógrafa es muy clara: es necesario crear más escuelas infantiles de calidad.

Infancia

Los primeros niveles escolares

En este caso sucede justo al revés. Creo que en estos niveles ya ha concluido la reconversión que ahora debe afrontar la universidad. Estos niveles «infra-universitarios» de la enseñanza, si se me permite llamarlos así, sufrieron esta misma crisis hace muchos años, con una diferencia: con los excedentes –excedentes entre comillas– de profesorado generados por la reducción del alumnado en la enseñanza obligatoria se ha podido alargar los estudios hasta los 16 años, y en parte se ha podido escolarizar el 100% del grupo de 3 a 6 años. En los primeros niveles escolares había una demanda insatisfecha por suplir, y en cambio en la enseñanza universitaria, en mi opinión, nos encontrábamos en una situación de sobre-escolarización.

Qué ocurre con las niñas y los niños de 0 a 3 años

Aquí también debemos introducir modificaciones, porque ahora mismo nos enfrentamos a un cambio, a un momento de inflexión de la tendencia. No es ningún secreto que la reducción de la natalidad tocó fondo en el año 95. Hubo ya un primer aumento, pequeño, que representó un 2% de nacimientos en el año 92, pero no se mantuvo porque en los años 93, 94 y 95, coincidiendo con un episodio de intensa recesión económica,

las bodas y los nacimientos disminuyeron de forma muy drástica, mostrando así la especial sensibilidad que muestra el comportamiento demográfico respecto de la situación económica en nuestro país.

En 1996 se produjo un ligero aumento, que fue aún más importante en el año 97. Pero en el año 98 yo, que venía anunciando que los nacimientos iban a crecer, tuve dudas por primera vez. En 1998 los nacimientos se redujeron en 650, y fueron 7.500 en el conjunto de España. En cualquier caso, en el año 99 ya tuvimos un aumento, éste sí, del orden del 4,5% en España, un crecimiento que nos llevó a la cifra simbólica de 60.000 nacimientos, una cifra que no teníamos desde el año 86. Yo creo que el incremento del año 99 es un crecimiento ya consolidado, y es fácil que continúe al menos unos años más por varias razones. La principal es que se trata de un aumento que se produce en toda España, en las 17 Comunidades Autónomas, en 40 de las 50 provincias.

A pesar de este crecimiento, España sigue a la cola de las estadísticas mundiales

En todo caso España está al nivel más bajo de fecundidad del mundo, y quizás en este momento ya no lo está. Quizás ahora mismo el record lo



ostenta alguna de las repúblicas ex-soviéticas, la parte europea de Rusia. Próximamente, además, este record puede pasar a manos de un país de los denominados "en desarrollo". Actualmente, toda Tailandia tiene menos de 2 hijos por mujer y, por ejemplo, en el estado de Kerala, en la India, tienen 1,4 hijos por mujer. Y en todos estos países la fecundidad está bajando, así que no creo que nos mantengamos mucho más tiempo como los últimos del mundo. Tal vez sería interesante, en vez de considerarnos una excepción, vernos como un caso que quizás prefigura lo que pasará en otros países que experimenten un proceso de cambio económico y social tan acelerado como el nuestro. Y podría ser que, en veinte años, Marruecos tuviera una fecundidad inferior a la de Cataluña, por ejemplo. Pero por ahora aún tenemos —o teníamos— la fecundidad más baja del mundo.

¿Cómo se entiende esta posición en una coyuntura económica favorable?

También tenemos otros records mundiales que no aparecen en las estadísticas, o de los que se habla poco, pero seguramente si se hiciera un ranking, veríamos que tenemos el porcentaje más alto de jóvenes de 25 a 30 años, de los dos sexos, solteros y viviendo en casa de sus padres y madres. Si tuviésemos en cuenta este aspecto tal vez entenderíamos el otro. Cuando se dice que la gente no tiene hijos, ocurre que hablamos de gente que ni se lo ha planteado, porque antes de tener descendencia deberían salir, ellos mismos, de su situación filial y vivir por su cuenta, y casarse o juntarse, que es lo que normalmente se hace en nuestras latitudes antes de tener hijos.

Pero esto tampoco es una novedad: en el año 50 estábamos exactamente igual. Y permitid que recuerde unas cifras: en el año 50 nacieron en Cataluña 49.000 criaturas; en el año 60, 79.000; en el 70 nacieron 100.000 y en el año 75, 112.000.

Este boom tan importante se suele atribuir a la llegada masiva de inmigración

Durante mucho tiempo yo también atribuí el boom de la natalidad de los años 60 a la inmigración, pero lo hacía por intuición, sin comprobarlo. Hasta que un día lo comprobé y, cifras en mano, resultó que lo que hizo la inmigración fue llenar el hueco que había provocado la guerra, impidiendo que los escasos nacimientos de los años 30 y 40 causasen una gran desnatalidad en los años 60 y 70. Pero la inmigración sólo compensó el vacío que había. Fue un factor de estabilización de la natalidad, pero no sirve para explicar ese crecimiento tan importante.

¿Estamos viviendo el mismo proceso?

En estos momentos tenemos un potencial enorme de recuperación de los nacimientos porque las generaciones que están en edad de plena

reproducción son las más numerosas de toda nuestra historia. Concretamente, la gente que nació entre el 65 y el 77, que tiene ahora entre 23 y 36 años, está en plena edad de reproducción y lo seguirá estando en los próximos 10 años, visto además que la edad de reproducción se ha alargado mucho.

Y todo esto fomentado por una situación de mejora de la ocupación que tiene dos componentes, uno económico y otro demográfico, como es el hecho que tras estas generaciones llenas vienen unas generaciones vacías que no las presionan, lo que implica que sus posibilidades de encontrar trabajo son mejores. También es el momento en que toda la inversión que se ha destinado a educación, sobre todo en mujeres, comienza a generar rendimientos a nivel laboral y a nivel de ingresos. Y por tanto permite que, finalmente, estas parejas que han esperado tanto dispongan ya de los dos ingresos que consideran necesarios para instalarse, y puedan empezar a tener una vida familiar.

En términos económicos, por tanto, ahora se dan dos factores: la mejora de la ocupación, y la reducción de los tipos de interés y la forma en que ha facilitado el acceso a la vivienda, que es independiente, pero que también se ha dado ahora.

La previsión es, entonces, que la natalidad va a seguir aumentando

Los datos del año 2000 todavía no han aparecido, pero las cifras provisionales de partos del servicio de atención neonatal de la Generalitat de Cataluña mostraban, para el primer semestre, un aumento de un 11,6%, y faltaba algún dato del mes de junio que todavía no había llegado. En todo el siglo XX sólo he encontrado 4 años en los que el aumento respecto al año precedente supera el 10%. Uno fue el año 1940; el segundo, 1943, ambos años muy accidentados; el tercero fue 1957 y el cuarto, el año 1964. En los años 57 y 64 se produjeron unas oleadas inmigratorias que no tienen comparación con lo que pasa actualmente. Así, si este año tuviésemos un aumento del 10%, y me refiero al primer semestre, estaríamos ante un hecho excepcional.

Más datos: estuve en Andalucía el día que, también oficiosamente, el Instituto de Estadística de Andalucía había hecho el recuento de los nacimientos del primer semestre del año 2000, y también mostraba un aumento del 7,8%. Hay que recordar que el año anterior Andalucía no había crecido ni el 3%, y ahora han aumentado un 7,8%, que es bastante más que notable. Si se considera que entre Andalucía y Cataluña representan la tercera parte de los nacimientos de España, estas cifras no sitúan en un incremento del orden del 9%, cuando el año pasado el crecimiento total para España fue del 4,4%. También sé que 13 de los 15 países de la Unión Europea están experimentando aumentos importantes en este primer semestre del 2001.

¿Qué implica todo este cambio para la escuela?

Pues quiere decir que en el primer semestre del 99 nacieron en Cataluña 30.000 niñas y niños, y durante el primer semestre del 2000 hubo 33.400 nacimientos; es decir, 3.400 criaturas más. Si las cifras se mantienen en el segundo semestre del 2000, estaríamos hablando de casi 7.000 niñas y niños. Creo que éste es exactamente el número de plazas de escuela infantil que dicen querer crear para reducir el déficit, por lo que podría suceder que el incremento de nacimientos fuera equivalente al número de plazas de escuela infantil a crear.

¿Qué pasaría si esta tendencia se mantuviera constante durante unos años?

Claro, fíjate como cambia el discurso en este caso. Hasta ahora, la reducción de la natalidad no ha costado ni un duro a nadie: ni a las familias, que no han tenido que mantener a los hijos que no tenían, ni al sector público, que no ha se ha visto obligado a construir escuelas ni nada. Puede ser que ahora esto haya acabado, que a partir de aquí no nos enfrentemos a una simple re-asignación de los recursos, en que sacando de un lado dotamos mejor otro, sino que realmente necesitamos

encontrar recursos nuevos para afrontar no tan sólo las mejoras de calidad y las re-asignaciones, sino realmente el número de niñas y niños.

Desde el 86 hasta la actualidad, siempre ha habido menos de 60.000 nacimientos por año. La cifra ha oscilado entre 60.000 y 53.000, lo que significa que estamos ante unas cohortes muy iguales, con una gran estabilidad. Pero de ahora en adelante probablemente entrarán más niñas y niños en el sistema educativo que los que salgan. Por tanto, las cifras implican que en conjunto el sistema crecerá –y si además le añadimos la inmigración aún crecerá más–, pero crecerá por la base. Hasta ahora, estábamos acostumbrados a que los grupos más numerosos eran los de las niñas y niños de mayor edad; los grupos de menor edad eran más reducidos, pero ahora es al revés. Por ello toda esta obsesión por estudiar educación infantil se corresponderá bastante con las nuevas necesidades.

Habrá más niñas y niños

Y con una diferencia esencial: aquellas niñas y niños que crecieron entre los años 50 y 75 no aparecían por la escuela hasta que cumplían 6 años. Éstos de ahora se presentan en la escuela, en un 100%, a los 3 años, pero una parte importante de los mismos quieren ir a la escuela infantil antes. Por tanto, puede suceder que las criaturas soliciten una plaza antes que las estadísticas indiquen su nacimiento. O sea, que las niñas y los niños que se presenten en la escuela a los 2 meses seguro que aún no aparecen en las estadísticas, pero ya están esperando en la puerta de la escuela infantil.

Deberemos afrontar un cambio radical de prioridades en educación

Un tema muy importante ahora será la escolarización, las escuelas infantiles, la educación infantil, las primeras edades, que es donde se producirá este aumento. Y claro, la tentación de volver a poner más niñas y niños por clase será muy grande.

Deberemos añadir, también, a las niñas y niños nacidos de la inmigración, que cada vez serán más

Habrán más niñas y niños en términos absolutos, porque en mi opinión la inmigración es un fenómeno estructural, debido a la segmentación del mercado de trabajo, que en Cataluña se produce desde hace 100 años. Lo que ocurre es que antes los inmigrantes no eran extranjeros, pero es el mismo fenómeno. Por tanto, sí tendremos niñas y niños inmigrantes. Pero ¿será en una proporción más elevada que ahora? Pues todo depende de lo que aumente la natalidad. Si aumenta la natalidad de los autóctonos, que yo auguro está destinada a aumentar, podría ser que las proporciones se mantuviesen, pero en cambio el número absoluto de niñas y niños extranjeros crecerá, eso seguro. Ahora bien: esta inmigración, como todas las migraciones que ha habido, está concentrada territorialmente. Por tanto no es seguro, aunque sí probable, que aumente en proporción en el conjunto de la población escolar.

¿Las niñas y niños de nuestras escuelas serán más diversos?

No sé. En Cataluña, para los que recuerden los años 60 y 70, teníamos muchas más niñas y niños inmigrantes que ahora. Lo que sucede es que eran de otras procedencias. También tenemos una memoria corta, y ahora minimizamos las diferencias que nos separaban de aquellos inmigrantes de entonces, pero en aquel momento no eran tan mínimas, y en cuestiones como por ejemplo la lengua podían ser incluso mucho más dramáticas, porque eran mucho más permanentes que las de algunos componentes de la inmigración extranjera actual.

De hecho, en Cataluña siempre ha habido criaturas diversas, y criaturas procedentes de la inmigración. Lo que quiero plantear es ¿realmente estamos frente a un fenómeno radicalmente diferente? Y ¿son los inmigrantes los que son radicalmente distintos, o son nuestras actitudes respecto a estos inmigrantes, las que son radicalmente diferentes? Para esta pregunta no tengo respuestas. Lo que sí me atrevo a decir es que estoy segura de que habrá más niñas y niños, pero no que éstos sean más diversos. Ciertamente serán de otra diversidad, pero aquí tenemos una cierta experiencia de la diversidad.

En conclusión

El gran tema es la escuela infantil y el grupo de 0 a 3 años, por tres razones.

Una, porque habrá más criaturas, que además llegarán a la escuela infantil antes que a las estadísticas.

En segundo lugar, porque estas criaturas pertenecen, cada vez más, a familias con padre y madre trabajadores, y cada vez más tendrán también abuelas que trabajen. Desde este punto de vista, quizás cada vez serán más homogéneos. Por tanto habrá más niñas y niños que no podrán quedarse en su casa hasta los 3 años, y ello derivará en un aumento de la demanda.

Y tercero, porque hablando de inmigración, creo que una de las mejores cosas que podríamos hacer para integrar a las criaturas extranjeras y a sus familias es que pudieran ir a la escuela cuanto antes mejor.

De hecho, una de las enmiendas que se han presentado a la Ley de Extranjería para que las niñas y niños puedan acceder también a la enseñanza no obligatoria, me parece muy interesante, porque además de la etapa de 3 a 6 años, creo que sería muy importante que pudieran acceder también de una forma asequible a la educación de 0 a 3 años. Creo que es en esta convivencia precoz donde realmente se disuelven muchas diferencias, y es también la etapa que proporciona una auténtica igualdad de oportunidades en el caso de colectivos muy diferenciados y, en muchas ocasiones, relativamente marginados.

En este sentido, existen estudios que demuestran que la aceptación de las niñas y niños extranjeros cuando son muy pequeños es muy superior a la que se da en cualquier otra edad.

Por tanto yo creo que aquí, si precisamente tenemos un déficit y un problema para escolarizar a las criaturas cuyos padres trabajan y están dispuestos a pagar, ya no digamos en los casos en que las madres no trabajan y encima no pueden permitirse pagar. Pero creo que sería una inversión de lo más rentable en convivencia y en eliminación de barreras.

Ahora es el momento de hacer un gran esfuerzo en la educación de los más pequeños en las escuelas infantiles. ■

La afectividad

entre el educador y el pequeño

En muy pocas ocasiones se tiene en cuenta la importancia del mundo emocional en la escuela. Se habla muchas veces de

programación, de aprendizajes escolares, de reciclajes, planes de estudio... pero sin tener en cuenta su real importancia, tanto para los niños y las niñas como para los educadores.

¿Alguna vez os pregunta la persona de dirección, los compañeros, la Inspección cómo os encontráis en la escuela? Se pide valoración de planes de trabajo, pero muy pocas veces se pide una valoración de cómo habéis vivido, o como os habéis sentido durante el curso escolar. Tengo la sensación de que dentro de la estructura escolar no existe un espacio donde

Este artículo no pretende ser una exposición axiomática y cerrada, sino que es una invitación a reflexionar sobre las implicaciones emocionales del educador en su práctica profesional. Llevo varios años en contacto con este colectivo, a través de cursos de formación, supervisión de observaciones, tratamientos de psicoterapia tanto de pequeños como de educadores.

juego nuestro mundo emocional. Deberíamos conocer qué nos pasa, y con qué recursos y dificultades contamos, puesto que interactúan en las relaciones afectivas.

Pasar a consciente nuestro mundo inconsciente no se puede realizar en solitario; pero es una ayuda importante realizar un cambio de posición. Pasar de ¿qué le está pasando al pequeño? a ¿qué *nos* –incluyendo el *me*– está pasando?

Para poder responder esta pregunta es necesario tener una *actitud de escucha*. Solamente podemos escuchar, entender a la criatura, si

Pepa de la Torre

se pueda hablar del mundo de las emociones.

En la escuela, como sucede en cualquier grupo, cuando nos relacionamos entra en

tenemos esta actitud, si somos capaces de escucharnos a nosotros mismos.

Este punto es muy complejo. Sin darnos cuenta, puede ocurrir, que no podamos escuchar a algún otro, porque nos remite a aspectos conflictivos o dolorosos de nuestro propio mundo emocional.

Aunque, repito, que es complejo sería bastante positivo tener una actitud de desear escuchar, aceptando nuestras propias limitaciones no sólo para poder escuchar, sino también para poder dar respuesta a lo escuchado.

He podido observar que no poder controlar, saber, dar respuesta... genera mucha ansiedad. Es necesario poder aceptar nuestras limitaciones.

En esta relación se nos moviliza nuestro mundo de afectos, (amor-odio, ansiedad, nuestra propia biografía...)

Todo ello, permite salir en muchas ocasiones de situaciones difíciles de manejar. Nuestra implicación afectiva ignorada, junto con la ignorancia de qué le pasa al niño nos lleva a un callejón sin salida. Al entender, podemos adquirir una distancia, que nos permite poner en juego otros recursos.

Pasamos a *saber* qué pasa en esa relación y por nosotros mismos somos capaces de descubrir elementos que permiten un manejo adecuado.

Además, de esta manera, podéis *separar* el yo personal del yo profesional. La relación es más clara, más sana y lo que es más importante el desgaste emocional vuestro disminuye notablemente. Supongo, que ya sabréis que vuestra profesión es una de las que más desgaste psíquico arrastra.

Esto lo deberíamos aplicar a las restantes áreas de relación que tenéis que manejar en vuestro quehacer pedagógico. Por ejemplo: relaciones con las familias, con otros profesionales, compañeros...

Insisto, pasáis por muchos malos ratos que en gran medida se podían evitar trabajando este punto.

Uno de los elementos emocionales que más entran en juego en la dinámica interrelacional es la *tolerancia a la frustración*. A la hora de planificar el trabajo, las expectativas, tenemos que ponerlas en juego.

En ocasiones resulta doloroso comprobar que no es posible conseguir aquello que queremos, por infinidad de factores: nuestras propias limitaciones, las de los chavales, las de la escuela, las de las instituciones, las del entorno familiar, etcétera.

Otro aspecto emocional importante son los elementos de identificación que pueden estar por medio de una relación. La identificación podemos hacerla con cualquiera de los sujetos que están implicados en nuestro quehacer (los pequeños, la familia...) En realidad no estamos relacionados con ellos, sino con aquella parte nuestra que está implicada en la relación (por ejemplo: empatía con pequeños rebeldes, bien porque somos, o porque desearíamos serlo).

También puede existir lo contrario: *rechazo*; por los mismos elementos que anteriormente he citado. Por ejemplo, podemos rechazar determinados rasgos de carácter en ciertas personas, que no tienen que ver con ellos, sino con nosotros mismos, porque nos recuerda algunas partes rechazables de alguno de nuestros progenitores.

Todo nuestro mundo emocional se moviliza, nuestras ansiedades, amores, desamores, sexualidad, etcétera. Por lo tanto, tenemos que *cuidarlo*, conocerlo, tenerlo en cuenta.

Hay que tolerar que hay relaciones que nos movilizan tanto, que no es posible establecerlas.

Otro aspecto, que se ha podido analizar, en el trabajo de supervisión de observaciones, son las dificultades que en muchos casos hay para



verbalizar, de poner palabra a afectos, por parte de los educadores, en relación a los pequeños. Me refiero a poder poner palabra a lo que observáis y sabéis, de su mundo emocional.

¿Cuántas veces se realizan preguntas a los pequeños de las que ya sabemos la respuesta? Esto se efectúa por no poder verbalizar los sentimientos.

Puede ser de gran ayuda, de gran alivio, *hablar*, poner palabras a las emociones. No me refiero exclusivamente a los casos en que la situación lo requiera, sino que es más global la idea que quiero sugerir. Se trataría de crear una actitud dentro del grupo. Todo se puede decir, todos tenemos emociones. También quisiera comentar que se observa la necesidad de ocupar un lugar gratificante en la relación con algún otro (criatura, familia, compañeros...)

Por supuesto que todos queremos ser reconocidos en nuestra labor profesional, pero me estoy refiriendo a otra cosa.

Me refiero, a cuando inconscientemente, hay una búsqueda de ser amado a través del trabajo, y que puede distorsionar vuestra función.

En numerosas ocasiones tenéis que ocupar un lugar poco grato. Tenéis que frustrar —elemento fundamental en el desarrollo. Frustrar ayuda a madurar. Tenéis que saber *a priori* que tenéis que ocupar el lugar de «ser, no querido».

Muchos amores y/o desamores no tienen nada que ver con vosotros. Los niños proyectan sobre vosotros su mundo emocional. Ocupáis un lugar de proyección.

Si tenéis en cuenta este aspecto, vuestro trabajo será mucho más descansado.

Asimismo, es necesario poseer una formación teórica sobre el desarrollo evolutivo emocional de los pequeños. La falta de dicha formación teórica genera mucha ansiedad. Por ejemplo, en un semi-



nario sobre el juego, pudimos observar que contemplar a una criatura que repetía constantemente lo mismo, durante un periodo de tiempo, el mismo tipo de juego, al no ser entendida esta acción, se le provocaba ansiedad, rabia, impotencia... Accediendo al conocimiento de que, para la criatura, es necesario y sano realizarlo, dado que está resolviendo una problemática emocional determinada, podía haber por parte del educador no sólo mayor tranquilidad, sino también un disfrute en contemplar aquello, porque lo entendía. Por ejemplo: Juegos de llenar y vaciar, de atar y desatar cuerdas...

Fue un elemento fundamental, entender qué es el juego y qué significado tiene en la vida de la criatura. Se ha pasado de sentir que era algo que les gusta a los pequeños, algo que el ser humano infantil siempre ha realizado, a considerarlo un elemento vital que logra desarrollar el espacio intermedio entre el mundo interno y el externo, el espacio creador, solventador de su problemática emocional, generador de su desarrollo intelectual, social, etc...

Si sé qué está implicado en esa actividad la fomentaré y disfrutaré con ella.

Parte de los educadores realizan un trabajo digno de elogio, adecuado, realizado de manera intuitiva, pero al carecer de información teórica no pueden sostenerlo frente a algún otro, bien sea otro educador, la familia, la administración, o, lo que quizás es peor, no pueden extrapolar a otras situaciones, su quehacer, por no saber qué aspectos han incidido en el acierto de su actuación. Generalmente, cuando el educador empieza su trabajo, comienza con gran ilusión, lleno de entusiasmo y de proyectos, con el pasar de los años va sintiendo cansancio. Se siente falto de

estímulos y de valoración suficiente por su trabajo. No hay que olvidar que en épocas pasadas su trabajo, su figura, estaba más valorada. Poco a poco el nivel de ilusión, las perspectivas de futuro van disminuyendo. Unos caen en la monotonía y otros en sentimientos fuertes de frustración. Y esto, querámoslo o no, recae seriamente en la dinámica de relación, no sólo con respecto a vosotros mismos, sino con respecto a los niños y niñas.

Esta situación nos lleva a la necesidad de buscar alternativas. Una de ellas podría ser el de crear, potenciar y contemplar el mundo de las emociones dentro del marco escolar. A través de cursos de formación, de trabajos grupales de observación de las interacciones afectivas en las actividades escolares.

Así como también estimular, ofrecer alicientes que *ilusionen* a los educadores, que no se quede todo en coleccionar trienios, puntos, baremos... Es necesario que se contemple en la legislación la necesidad de descanso, de *cargar las pilas* cada cierto tiempo. Esto, en otros países, ya se contempla: el famoso año sabático. Si no fuera posible por cuestiones de planificación económica, también se podrían potenciar otras alternativas, por ejemplo, cambiar de actividad o de ciclo.

El objetivo de este artículo es conseguir que los educadores se ilusionen con su trabajo, y también es una invitación a soñar, y, por lo tanto, a actuar, para que la estructura escolar no os destruya, sino que os proporcione vida para luego poderla dar. Sin olvidar que hay que sensibilizar a la Administración para que comience a tener en cuenta en sus objetivos la necesidad de velar por la salud mental de los educadores. ■

Un cuento africano



Este es un cuento popular de la etnia mandinga. Esta etnia está ubicada entre Senegal, Malí y Guinea Bissau. Es muy rica en folklore. Cada noche los habitantes del poblado se reúnen en torno al fuego y alguien explica historias.

Entre las artes más importantes en el todo continente africano está la de contar historias. Solamente las ciudades tienen electricidad, y, en el campo, en cuanto se pone el sol y se hace de noche, llega el momento de los narradores de historias. El buen narrador es una persona distinguida. Él o ella es una persona experta en muchas cosas, alguien que ha presenciado y visto cosas maravillosas. Tiene siempre los ojos y las orejas bien abiertos. Conoce las costumbres de la tribu y sabe la importancia de transmitir los valores de la tradición y

de la historia. Conoce el poder de los espíritus y las costumbres de los animales. Cada animal tiene sus propias características humanas, en los cuentos los animales son seres humanos disfrazados.

Todos los cuentos van acompañados de cancioncillas y pequeñas danzas. En África encontramos una canción para cada labor concreta: hay canciones para cazar, cultivar la tierra, remar, esculpir transportar, construir cabañas, etc. Las lenguas que se hablan en África son más de mil. Las lenguas bambara, dyula o malinke son las más extendidas desde Guinea hasta Malí.

Bibliografía

J. Knappert: *Mitología africana. Reyes, dioses y espíritus*, Madrid, E. G. A., 1988.

Cucarachas y gallinas

Había una vez un pueblo en el que vivían muchas cucarachas.

Había familias enteras de cucarachas, que trabajaban, iban a la escuela y vivían tranquilas sin molestar a nadie.

Pero, un buen día, uno de los vecinos del pueblo llegó con un par de gallinas que había comprado en el mercado.

Estas gallinas empezaron a poner huevos y nacieron muchos, muchísimos polluelos. Pronto los pollitos se convirtieron en grandes gallinas.

Y a las gallinas les gusta mucho comer cucarachas, así que las cucarachas comenzaron a esconder las pequeñas cucarachas que ya no podían ir a la escuela, ya no podían salir a la calle, hasta que decidieron buscar un pueblo donde no viviesen gallinas, y enviaron dos cucarachas a inspeccionar.

La comitiva comenzó a ir de pueblo en pueblo, iba cantando una canción:

**Se sente documento
señe goro señe
taieta hanone
señe goro señe
talintan, talintan**

(La traducción aproximada sería: «Buscamos un sitio / caminando, caminando / donde no hay gallinas / caminando, caminando.» *Talintan, talintan*, quiere decir que suenan tambores. La letra está escrita tal como suena, porque el mandinga no tiene todavía gramática.)

Llegaban a un pueblo y se oía *ko-ko-ro-ko*, y vuelta a empezar en otro pueblo, siempre cantando la canción que dice «cuándo encontraremos un pueblo donde no haya gallinas».

Llegaban a otro pueblo, y en cuanto salía el sol, *ko-ko-ri-ko*, vuelta a empezar, hasta que, después de muchos días, encontraron un pueblo en el que no había gallinas, fueron a buscar al resto de cucarachas y se trasladaron, y pudieron vivir tranquilas, aunque siempre con el miedo de que llegasen gallinas.

Agradecimiento

Hemos de agradecer a África Guerrero la ayuda que nos ha prestado a la hora de la selección del cuento, las informaciones de la introducción, el texto y traducción de la canción en lengua mandinga, así como para poder disponer de ilustración para estas páginas.

El dibujo que ilustra la página anterior proviene del libro *Sidi et Rama*, libro de lecturas del curso preparatorio de primera etapa, editado por el Ministerio de Educación del Senegal.

En concreto, el dibujo en cuestión se encuentra en la página noventa y tres y, entre otros, sirve para ilustrar varias lecturas sobre los animales domésticos.

Jornada por la defensa del 0-3 y en favor de la educación infantil, en Euskadi

El 6 de octubre de 2001, en la Escuela de Magisterio de Donostia, se ha celebrado a las 11 de la mañana una jornada en favor de la educación infantil y por la defensa del primer ciclo de E. I. (0-3)

La pedagoga y defensora de la inclusión de la educación infantil en la LOGSE, Marta Mata, ofreció una ponencia sobre el carácter educativo de la atención a la primera infancia.

Posteriormente, los grupos que han elaborado el manifiesto a favor de la educación de los niños y niñas intervinieron para aportar las razones por las que todos los colectivos exigen a la Administración educativa del País Vasco que asuma, ordene y financie el ciclo 0-3.

La mesa en defensa de la educación infantil, 0-3, formada por profesionales de la educación, universidad del País Vasco, Adarra, Hik hasi aldizkaria, revista de pedagogía *Infancia*, revista de pedagogía *Aula*, coordinadora de escuelas infantiles de Guipúzkoa, sindicatos ELA, CC.OO., STE-EILAS y LAB, firman el siguiente manifiesto.

A favor del derecho a la educación de las niñas y niños

Durante estos últimos treinta años muchos grupos se han movido entorno a la educación de l@s niñ@s más pequeñ@s. Este movimiento pedagógico ha construido y diseñado modelos educativos e infraestructuras adecuadas a las características propias de la edad al tiempo que exigían a la administración un compromiso concreto y una implicación del Departamento de Educación.

Sin duda alguna la LOGSE ha sido una consecuencia de estas peticiones y del trabajo realizado por todos estos grupos.

Por una parte, con esta ley se acepta y se promulga que la educación de un/a niñ@ comienza desde el primer día que nace y por otra parte y continuando con las fuentes y punto de vista pedagógicos anteriores los centros que atienden a l@s niñ@s más pequeñ@s quedan regulados y pueden ofrecer un grado de calidad suficiente.

Hoy en día, habiendo llegado al final de la reforma y con la excusa de las ayudas a la familia por parte de la administración, tenemos que denunciar que se quiere romper con esta trayectoria y con esta

filosofía, puesto que se excluye el derecho universal a la educación. Nos situamos otra vez en la década de los setenta, época anterior a la LOGSE: Se vuelve a las fórmulas ya superadas de guarderías, cuidadoras de niños, etc., y ello impulsado desde la Consejería de Justicia y Trabajo.

Los profesionales de éste ámbito: educador@s, movimientos pedagógicos de renovación educativa, profesor@s universitari@s y un largo etc., hace tiempo que superaron los planteamientos de guarda y custodia y, en su lugar, como consecuencia de los trabajos de investigación, reformas curriculares y dilatadas experiencias, desarrollaron un modelo de escuela con criterios pedagógicos más adecuados. Las mejoras sociales de ayuda a la familia no deben obviar las necesidades y derechos de la Infancia. La educación empieza a partir del nacimiento. La educación infantil no es potestad de la Consejería de Justicia y Trabajo sino de la Consejería de Educación, como es de la Administración responder a las demandas sociales en general.

L@s firmantes de este manifiesto queremos hacer públicas las siguientes consideraciones:



1. Tod@ niñ@ desde su nacimiento tiene derecho a la educación.
2. Que el Departamento de Educación desarrolle el primer ciclo de educación infantil 0-3, como lo ordena la LOGSE adecuándose a las características propias de esta etapa educativa.
3. Que se elabore el Mapa de la Educación Infantil de la CAPV incluyendo en él las escuelas infantiles tanto públicas como privadas sin ánimo de lucro existentes, sus experiencias y diseños curriculares y que se complete satisfaciendo toda la demanda real de educación infantil desde cero años en adelante que la sociedad demande.
4. Que se diseñe un solo perfil profesional de Educación Infantil con las mismas condiciones laborales que el resto de educador@s del Departamento de Educación y que tenga en cuenta al niñ@ como objeto final de su práctica educativa, respetando su dignidad, sus derechos y sus necesidades en una escuela infantil de calidad donde el niño sea una persona entre personas.

VI Congreso Estatal sobre la infancia maltratada, en Murcia

La Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (FAPMI) organiza el VI Congreso Estatal sobre la Infancia Maltratada, bajo el título «El Trato Institucional a la Infancia. Respuestas en el Siglo XXI».

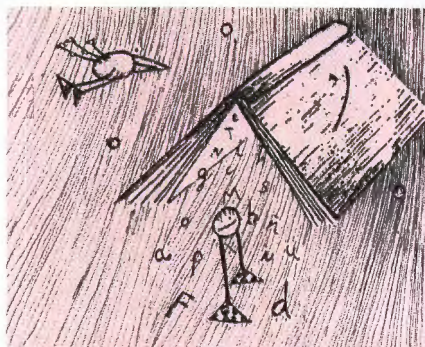
El Congreso tendrá lugar en Murcia los días 25, 26 y 27 de abril de 2002.

Más información:
Tlf.: 91 468 26 62
Fax: 91 527 76 26
e-mail: FAPMI90@teleline.es

Nuevos materiales del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez

El Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez ha participado el curso anterior en un proyecto europeo para impulsar acciones encaminadas a que los padres se impliquen en la promoción de la lectura de sus hijos mediante la biblioteca escolar.

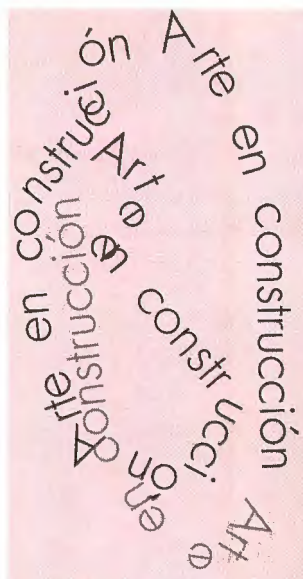
Se ha editado un folleto en el que se insta a los padres a desarrollar actividades concretas de animación a la lectura en casa y en la escuela.



Leer en casa

Algunas sugerencias útiles para elegir y disfrutar de los libros

También la guía *Arte en construcción*, selección de libros para pequeños y jóvenes que reúne diferentes puntos de vista sobre el arte.



Arte en Construcción

Nuestra portada



Grupo de estudio de España y América latina, a Reggio Emilia

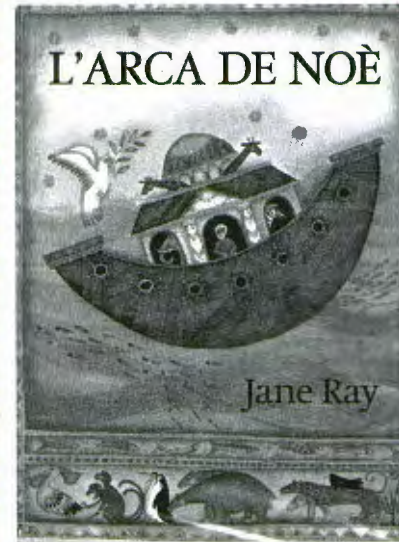
Reggio Children y la Municipalidad de Reggio Emilia están organizando un grupo de estudio de habla hispana para principios de 2002.

Más información:
evercalli@reggiochildren.it

Fe de erratas

El artículo «Tres nueces» de la sección Buenas Ideas, *Infancia*, n.º 69, correspondiente a los meses de septiembre-octubre de 2001, contiene un error en la indicación de autoría. La autora de la experiencia que habría de constar como firma del artículo es M.ª José Trillo Tarifa, de la Escuela Infantil Ailantos, de Valdemoro, Madrid.

Experimentar con diferentes materiales que pintan, dar rienda suelta a la expresión estética, relacionarse por medio de la acción... Las niñas y los niños de la Escuela Infantil La Trepca, de Cornellà de Llobregat, participan de manera activa en la dinámica cotidiana de su escuela. En la imagen de nuestra portada, podemos apreciar una buena muestra de ello: interacciones en grupo que van conformando el tiempo y el espacio de la educación de los más pequeños. Los dedos, las manos, los ojos, las palabras, las mentes y los cuerpos, vestidos para la ocasión, se han puesto a pintar con chocolate, y en el qué y en el cómo, que, con ellos, organiza la maestra, se han puesto a hacer mucho más...

Revista **Infancia****página web****www.**
revistainfancia.org**¡Visítala!**

Jane Ray
El arca de Noé
Barcelona, Acanto, 1992

He aquí una narración muy conocida del Antiguo Testamento, contada e ilustrada maravillosamente. El libro puede ser interesante no sólo para un catequista o para enseñar «historia sagrada», sino para cualquier persona apasionada por las historias antiguas. A partir de 5 años.

Marcus Pfeister
La estrella de Navidad
Barcelona, Parramón, 1995

Una brillante estrella nos lleva a través del libro a la cuna de Jesús en Belén. El efecto que utiliza el autor con papel de aluminio resulta adecuado para la historia. Un libro brillante para Navidad. A partir de 3 años.

J. Piénkowski
Navidad
Barcelona, El Arca de Junior, 1994

Narración del nacimiento de Jesús de Nazaret, ilustrado con la técnica de sombras. Esta técnica refuerza la relación entre luz y oscuridad. A partir de 4 años.



Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Cuadernos de Pedagogía, núm. 306, octubre de 2001

«Investigar para compartir. Escuelas infantiles de Pamplona: educar con sentimiento»

Francisco LUNA, Cristina ELORZA

«Educación intercultural en la Amazonia peruana»

Cecilia MONTERO

«¡Aquí vivo yo!»

Encarnación RUIZ

«Una mirada alrededor para aprender a leer y a escribir»

Sacra RODRÍGUEZ

Infancia en Europa, núm. 1, septiembre de 2001

«Una pedagogía de la escucha: perspectiva desde Reggio Emilia»

Carlina RINALDI

«El mosaico, una forma de escuchar a la infancia»

Alison CLARK

«¿A qué edad se es ciudadano?»

Michel KOEBEL

«Decidir y participar en la infancia: la experiencia danesa»

Kirsten POULSGAARD

«Escuchar a la infancia en Bélgica y Holanda»

Jan PEETERS, Perrine HUMBLET, Liesbeth SCHREUDER

Scuola Materna, núm. 2, septiembre de 2001

«Cartoni animati e modelli comportamentali»

Francesca MICHELATO

«Il teatro dentro la quinte: il trucco teatrale»

Gaetano OLIVA

«Le parole per accogliere»

Rosanna CECCATTONI

«Un'avventura alla scoperta del movimento»

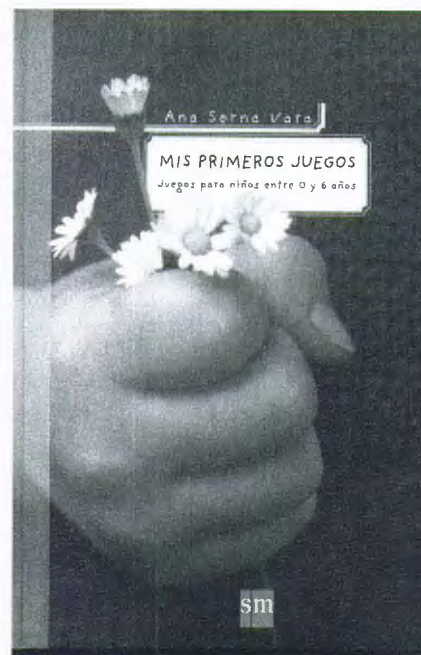
Monica FILIPPINI

«Handicap sensoriales: difficoltà uditive e visive»

Laura RESINELLI

«Ricordi ed emozione sull'onda delle vacanze»

Sabrina SIRONI

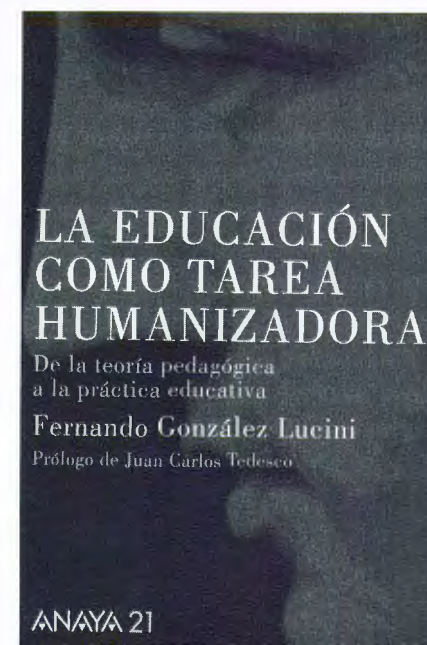


A. SERNA VARA: **Mis primeros juegos. Juegos para niños entre 0 y 6 años**, Madrid, SM, 2001.

Mis primeros juegos recoge un gran número de juegos populares para las niñas y los niños más pequeños. Aunque está dirigido fundamentalmente a las familias y a los maestros, tiene como verdaderos protagonistas a los pequeños que están en la primera etapa de la infancia, que está aprendiendo a hablar, a andar, que realiza sus primeros descubrimientos... A partir de una clasificación por letras o por temas, Ana Serna presenta numerosos juegos con información relativa a la edad a que van destinados, el número de participantes, algunos materiales.

F. GONZÁLEZ LUCINI: **La educación como tarea humanizadora. De la teoría pedagógica a la práctica educativa**, Madrid, Anaya, 2001

En las páginas de este libro la educación es analizada desde una posición humanista que intenta superar las disociaciones que existen tanto entre teoría y práctica pedagógica, como entre discurso y decisiones políticas. Encontramos en su lectura los dos ingredientes más significativos del pensamiento y el trabajo del autor: un optimismo permanente, pese al diagnóstico realista de los problemas, y una apelación constante a la poesía, combinada con el rigor conceptual y científico del pensamiento pedagógico contemporáneo. La lectura de este libro permite no sólo tener acceso a una comprensión exhaustiva de la importante dimensión humanizadora de la actividad educativa, sino también renovar el optimismo con el cual podamos enfrentar los nuevos desafíos de la construcción de la sociedad.



Secciones

Editorial

... Pero... núm. 65, p.1
 Unirse de nuevo núm. 66, p.1
 Alerta núm. 67, p.1
 Lleno legal núm. 68, p.1
 Una nueva revista núm. 69, p.1
 Paz núm. 70, p.1

Página abierta

CALDERÓN MARTOS, M.^a del Mar; CÉNIT, Manuela; CORTÉS, Silvia;
 VILLENNA, M.^a Joaquina: Jugamos con el agua núm. 65, p. 2-3
 MOLINA RAMOS, Carmen; PUJANTE, Concepción: Carnaval de príncipes y princesas núm. 66, p. 2-3
 AZPARREN, Lola: El gallo Jacinto núm. 67, p. 2
 BLANCO, Carmen: La noche que dormimos en la escuela núm. 68, p. 2-3
 COUSILLAS, Iosune: El día a día de la intención educativa núm. 69, p. 2-3
 PIRUETAS, Equipo de la Escuela Infantil: El mundo en los ojos de un pequeño sordo núm. 70, p. 2-3

Educación de 0 a 6 años

TOMÁS, Carme: Conversación con María Arcà: La realidad en la escuela núm. 65, p. 4-8
 SOLER, Miquel: El compromiso con la sociedad y la política núm. 65, p. 9-13
 IBARROLA, Begoña: La educación emocional núm. 66, p. 4-7
 JENSEN, Claus: Espacio y equipamiento núm. 67, p. 3-10
 FORTUNATI, Aldo; TOGNETTI, Gloria: Entre la relación y el hacer núm. 68, p. 4-11
 DE ANDRADE JUNQUEIRA FILHO, Gabriel: Lenguajes generadores núm. 69, p. 4-11
 FALK, Judit: Desarrollo lento o diferente núm. 70, p. 4-10

Escuela 0-3

ALSINA, Àngel: El número en la vida cotidiana núm. 65, p. 14-18
 ALBI, Equipo de la Escuela Infantil: La educación ambiental es cosa de todos núm. 66, p. 8-12
 GUERRERO, África: De Tris-Tras a Diakha Madina núm. 66, p. 13-15
 MÉNDEZ, Laura: Historia de una integración núm. 67, p. 11-15
 TRICICLE, Equipo de maestras: El miedo a sentirse juzgado núm. 67, p. 16-18
 MADARIAGA IRAGORRI, Izaskun: Quién educa, dónde, cómo, cuándo... núm. 68, p. 12-15
 LOBO ALEU, Elena: Aún son muy pequeños núm. 69, p. 12-15
 RIU HERNÁNDEZ, Montserrat: ¿Podemos sentir los colores? núm. 69, p. 16-20
 MORÓN SOMPOLINSKI, Silvia: Las familias y la escuela infantil núm. 70, p. 11-14
 RIERA, M.^a Antònia: Análisis de situaciones educativas en la primera infancia núm. 70, p. 15-20

Buenas Ideas

MARTÍNEZ, Lola; HERNÁNDEZ, Carmen: Escuchar a la infancia:
 Anécdotas recogidas en Tenerife y Murcia núm. 65, p. 19
 HERNÁNDEZ, Carmen: Recreaciones: Una caja con mucho futuro núm. 66, p. 17
 MADARIAGA IRAGORRI, Izaskun: Escuchar a la infancia:
 Anécdotas recogidas en Euskadi núm. 67, p. 19
 INDURÁIN, Sol: Del huerto al teatro: Títeres de calabaza núm. 68, p. 16
 TRILLO TARIFA, M.^a José: Tres nueces núm. 69, p. 21
 VALLEJO, Isabel: Escuchar a la infancia:
 Anécdotas recogidas en Granada núm. 70, p. 21

Escuela 3-6

DÍEZ NAVARRO, M.^a Carmen: El libro de los libros núm. 65, p. 20-25
 CANALS TOLOSA, M.^a Antònia: Problemas y juegos al hacer matemáticas núm. 66, p. 18-22
 RIBAS, Teresa: Un libro núm. 67, p. 20-22
 SOLÉ, Isabel: La lectura núm. 67, p. 23-26
 NAVARRO, José Miguel: La biblioteca núm. 68, p. 17-21
 BLASI VÉLEZ, Mercedes; PUENTES ZAMORA, Manuel Ángel:
 ¿Qué cosas pintan, que no sean cosas de pintar? (i) núm. 69, p. 22-26
 LERA, M.^a José; SÁNCHEZ, Virginia: Género e interacciones contando un cuento núm. 69, p. 27-31
 BLASI VÉLEZ, Mercedes; PUENTES ZAMORA, Manuel Ángel:
 ¿Qué cosas pintan que no sean de pintar? (y ii) núm. 70, p. 20-27

Ayer en educación infantil

ALCRUDO, Pepa: Historia reciente de la educación infantil núm. 65, p. 26
 - : Polígono Canyelles, una historia de la transición núm. 65, p. 27-29
 LÓPEZ, Angelines: La coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles núm. 66, p. 23-25
 MAÑANI, Mercedes; PELLICER ALMAGRO, Juanjo:
 Los hombres que trabajan en las escuelas infantiles de Murcia núm. 67, p. 27
 MAJÓ CLAVELL, Francesca: ... de guardería de empresa a escuela infantil pública:
 El tren núm. 68, p. 22-24
 FERNÁNDEZ, Antonio: Patronato de Granada núm. 69, p. 32-33
 FERNÁNDEZ, M.^a Antònia: El INICIE núm. 70, p. 28-29

Infancia y Sociedad

RINALDI, Carla: De madres y padres núm. 65, p. 30-34
 DE VYLLDER, Stefan: La política macroeconómica y los derechos de la infancia núm. 66, p. 26-32
 PIQUERAS, Isabel: Un, dos, tres, Castilla-La Mancha otra vez núm. 67, p. 28-31
 DE LA VEGA, M.^a José: Las mujeres y los niños núm. 67, p. 32-35
 BLASI VÉLEZ, Mercedes; QUESADA GAMIZ, Juan; VILLARRUBIA, Concha:
 Cero teatro, pequeño e infinito núm. 68, p. 26-31
 DÍAZ-AGUADO, M.^a José: El origen de la integración núm. 68, p. 33-35
 BARNÉS, Anna; CALVO, Glòria; MERODIO, Gemma; MOLINER, Yolanda;
 ROMERO, José: Jugando todos en un mismo espacio núm. 69, p. 35-38
 INFANCIA: Más escuelas infantiles de calidad. Escuchando a Anna Cabré núm. 70, p. 30-38

Infancia y Salud

RIPOLL BORRELL, Joan: Mocos y tos, el problema de cada día núm. 65, p. 35-39
 CASTILLO OBESO, María; GARCÍA PAREDES, Francisco; MÉNDEZ, Elsa M.^a;
 METOLA, Natalia; PORTAS, Estela M.^a: El masaje y la actividad acuática infantil núm. 66, p. 33-39
 GRANADA, Personal de cocinadel Patronato Municipal de escuelas infantiles:
 Alimentación de uno a seis años núm. 67, p. 36-38
 GONZÁLEZ, José Antonio: La sonrisa núm. 67, p. 39-40
 ÁLVAREZ, Àngel: ¿Por qué lloran? núm. 68, p. 36-40
 ALBA, Joan Carles: Agresión-contención núm. 69, p. 39-41
 DE LA TORRE, Pepa: La afectividad entre el educador y el pequeño núm. 70, p. 39-41

Érase una vez

Un cuento saharauí: Shertat y los niños núm. 65, p. 40-41
 SELIN, Petro; LORENZO, Anna: Un cuento ucraniano: el oso y el labriego núm. 66, p. 40-41
 Un cuento brasileño: El tío Bemabé núm. 67, p. 41-43
 TURÓN, Isabel; DOLMA SHERPA, Tashi: Un cuento nepalés: La olla mágica núm. 68, p. 42-43
 STEWART, Anne E.; KECK, Kaye: Un cuento de Australia:
 El fantasma de la playa de St. Kilda núm. 69, p. 42-43
 GUERRERO, África: Un cuento de África: Cucarachas y gallinas núm. 70, p. 42-43

Libros al alcance de los niños

ESKORIATZA, Seminario Libro Infantil: Yo quiero ser... El libro de los cerdos núm. 65, p. 46
 - Colección «Manos Vivas». Los Derechos del Niño.
 Convención sobre Los Derechos del Niño. Los niños primero núm. 66, p. 46
 - El otoño de Freddy la hoja. El hombre que encendía las estrellas núm. 67, p. 46
 - La casa de Maisy. Libro de imágenes núm. 68, p. 46
 - ¡Ábrete, huevo, ábrete! El pequeño rey de las flores núm. 69, p. 46
 - El arca de Noé. La estrella de Navidad núm. 70, p. 46



educar de 0 a 6 años in-fan-cia núm. 65

Autores

ALBA, Joan Carles: Agresión-contención núm. 69, p. 39-41

ALBI, Equipo de la Escuela Infantil: La educación ambiental es cosa de todos núm. 66, p. 8-12

ALCRUDO, Pepa: Historia reciente de la educación infantil núm. 65, p. 26

- : Polígono Canyelles, una historia de la transición núm. 65, p. 27-29

ALSINA, Àngel: El número en la vida cotidiana núm. 65, p. 14-18

ÁLVAREZ, Àngel: ¿Por qué lloran? núm. 68, p. 36-40

AZPARRÉN, Lola: El gallo Jacinto núm. 67, p. 2

BARNÉS, Anna; CALVO, Glòria; MERODIO, Gemma; MOLINER, Yolanda; ROMERO, José: Jugando todos en un mismo espacio núm. 69, p. 35-38

BLANCO, Carmen: La noche que dormimos en la escuela núm. 68, p. 2-3

BLASI VÉLEZ, Mercedes; PUENTES ZAMORA, Manuel Àngel: ¿Qué cosas pintan, que no sean cosas de pintar? (i) núm. 69, p. 22-26

- : ¿Qué cosas pintan que no sean de pintar? (y ii) núm. 70, p. 20-27

BLASI VÉLEZ, Mercedes; QUESADA GAMIZ, Juan; VILLARRUBIA, Concha: Cero teatro, pequeño e infinito núm. 68, p. 26-31

CALDERÓN MARTOS, M.^a del Mar; CÉNIT, Manuela; CORTÉS, Silvia; VILLENA, M.^a Joaquina: Jugamos con el agua núm. 65, p. 2-3

CALVO, Glòria; BARNÉS, Anna; MERODIO, Gemma; MOLINER, Yolanda; ROMERO, José: Jugando todos en un mismo espacio núm. 69, p. 35-38

CANALS TOLOSA, M.^a Antònia: Problemas y juegos al hacer matemáticas núm. 66, p. 18-22

CASTILLO OBESO, María; GARCÍA PAREDES, Francisco; MÉNDEZ, Elsa M.^a; METOLA, Natalia; PORTAS, Estela M.^a: El masaje y la actividad acuática infantil núm. 66, p. 33-39

CÉNIT, Manuela; CALDERÓN MARTOS, M.^a del Mar; CORTÉS, Silvia; VILLENA, M.^a Joaquina: Jugamos con el agua núm. 65, p. 2-3

CORTÉS, Silvia; CALDERÓN MARTOS, M.^a del Mar; CÉNIT, Manuela; VILLENA, M.^a Joaquina: Jugamos con el agua núm. 65, p. 2-3

COUSILLAS, Iosune: El día a día de la intención educativa núm. 69, p. 2-3

DE ANDRADE JUNQUEIRA FILHO, Gabriel: Lenguajes generadores núm. 69, p. 4-11

DE LA TORRE, Pepa: La afectividad entre el educador y el pequeño núm. 70, p. 39-41

DE LA VEGA, M.^a José: Las mujeres y los niños núm. 67, p. 32-35

DE VYLDER, Stefan: La política macroeconómica y los derechos de la infancia núm. 66, p. 26-32

DÍAZ-AGUADO, M.^a José: El origen de la integración núm. 68, p. 33-35

DÍEZ NAVARRO, M.^a Carmen: El libro de los libros núm. 65, p. 20-25

FALK, Judit: Desarrollo lento o diferente núm. 70, p. 4-10

FERNÁNDEZ, M.^a Antònia: El INCIÉ núm. 70, p. 28-29

FERNÁNDEZ, Antonio: Patronato de Granada núm. 69, p. 32-33

FORTUNATI, Aldo; TOGNETTI, Gloria: Entre la relación y el hacer núm. 68, p. 4-11

GARCÍA PAREDES, Francisco; CASTILLO OBESO, María; MÉNDEZ, Elsa M.^a; METOLA, Natalia; PORTAS, Estela M.^a: El masaje y la actividad acuática infantil núm. 66, p. 33-39

GONZÁLEZ, José Antonio: La sonrisa núm. 67, p. 39-40

GRANADA, Personal de cocinadel Patronato Municipal de escuelas infantiles: Alimentación de uno a seis años núm. 67, p. 36-38

GUERRERO, África: De Tris-Tras a Diakha Madina núm. 66, p. 13-15

IBARROLA, Begoña: La educación emocional núm. 66, p. 4-7

INFANCIA: Más escuelas infantiles de calidad. Escuchando a Anna Cabré núm. 70, p. 30-38

JENSEN, Claus: Espacio y equipamiento núm. 67, p. 3-10

LERA, M.^a José; SÁNCHEZ, Virginia: Género e interacciones contando un cuento núm. 69, p. 27-31

LOBO ALEU, Elena: Aún son muy pequeños núm. 69, p. 12-15

LÓPEZ, Angelines: La coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles núm. 66, p. 23-25

MADARIAGA IRAGORRI, Izaskun: Quién educa, dónde, cómo, cuándo..... núm. 68, p. 12-15

MAJÓ CLAVELL, Francesca: ... de guardería de empresa a escuela infantil pública: El tren núm. 68, p. 22-24

MAÑANI, Mercedes; PELLICER ALMAGRO, Juanjo: Los hombres que trabajan en las escuelas infantiles de Murcia núm. 67, p. 27

MÉNDEZ, Laura: Historia de una integración núm. 67, p. 11-15

MÉNDEZ, Elsa M.^a; CASTILLO OBESO, María; GARCÍA PAREDES, Francisco; METOLA, Natalia; PORTAS, Estela M.^a: El masaje y la actividad acuática infantil núm. 66, p. 33-39

MERODIO, Gemma; BARNÉS, Anna; CALVO, Glòria; MOLINER, Yolanda; ROMERO, José: Jugando todos en un mismo espacio núm. 69, p. 35-38

METOLA, Natalia; CASTILLO OBESO, María; GARCÍA PAREDES, Francisco; MÉNDEZ, Elsa M.^a; PORTAS, Estela M.^a: El masaje y la actividad acuática infantil núm. 66, p. 33-39

MOLINA RAMOS, Carmen; PUJANTE, Concepción: Carnaval de príncipes y princesas núm. 66, p. 2-3

MOLINER, Yolanda; BARNÉS, Anna; CALVO, Glòria; MERODIO, Gemma; ROMERO, José: Jugando todos en un mismo espacio núm. 69, p. 35-38

MORÓN SOMPOLINSKI, Silvia: Las familias y la escuela infantil núm. 70, p. 11-14

NAVARRO, José Miguel: La biblioteca núm. 68, p. 17-21

PELLICER ALMAGRO, Juanjo; MAÑANI, Mercedes: Los hombres que trabajan en las escuelas infantiles de Murcia núm. 67, p. 27

PIQUERAS, Isabel: Un, dos, tres, Castilla-La Mancha otra vez núm. 67, p. 28-31

PIRUETAS, Equipo de la Escuela Infantil: El mundo en los ojos de un pequeño sordo núm. 70, p. 2-3

PORTAS, Estela M.^a; CASTILLO OBESO, María; GARCÍA PAREDES, Francisco; MÉNDEZ, Elsa M.^a; METOLA, Natalia: El masaje y la actividad acuática infantil .. núm. 66, p. 33-39

PUENTES ZAMORA, Manuel Àngel; BLASI VÉLEZ, Mercedes: ¿Qué cosas pintan, que no sean cosas de pintar? (i) núm. 69, p. 22-26

- : ¿Qué cosas pintan que no sean de pintar? (y ii) núm. 70, p. 20-27

PUJANTE, Concepción; MOLINA RAMOS, Carmen: Carnaval de príncipes y princesas .. núm. 66, p. 2-3

QUESADA GAMIZ, Juan; BLASI VÉLEZ, Mercedes;; VILLARRUBIA, Concha: Cero teatro, pequeño e infinito núm. 68, p. 26-31

RIBAS, Teresa: Un libro núm. 67, p. 20-22

RIERA, M.^a Antònia: Análisis de situaciones educativas en la primera infancia núm. 70, p. 15-20

RINALDI, Carla: De madres y padres núm. 65, p. 30-34

RIPELL BORRELL, Joan: Mocos y tos, el problema de cada día núm. 65, p. 35-39

RIU HERNÁNDEZ, Montserrat: ¿Podemos sentir los colores? núm. 69, p. 16-20

ROMERO, José; BARNÉS, Anna; CALVO, Glòria; MERODIO, Gemma; MOLINER, Yolanda: Jugando todos en un mismo espacio núm. 69, p. 35-38

SÁNCHEZ, Virginia; LERA, M.^a José: Género e interacciones contando un cuento .. núm. 69, p. 27-31

SOLÉ, Isabel: La lectura núm. 67, p. 23-26

SOLER, Miquel: El compromiso con la sociedad y la política núm. 65, p. 9-13

TOGNETTI, Gloria; FORTUNATI, Aldo; Entre la relación y el hacer núm. 68, p. 4-11

TOMÁS, Carme: Conversación con Maria Arcà: La realidad en la escuela núm. 65, p. 4-8

TRICICLE, Equipo de maestras: El miedo a sentirse juzgado núm. 67, p. 16-18

VILLARRUBIA, Concha; BLASI VÉLEZ, Mercedes; QUESADA GAMIZ, Juan: Cero teatro, pequeño e infinito núm. 68, p. 26-31

VILLENA, M.^a Joaquina; CALDERÓN MARTOS, M.^a del Mar; CÉNIT, Manuela; CORTÉS, Silvia: Jugamos con el agua núm. 65, p. 2-3





Temas

Actualidad educativa

PIQUERAS, Isabel: Un, dos, tres, Castilla-La Mancha otra vez núm. 67, p. 28-31
 INFANCIA: Más escuelas infantiles de calidad. Escuchando a Anna Cabré núm. 70, p. 30-38

Alimentación

GRANADA, Personal de cocinadel Patronato Municipal de escuelas infantiles:
 Alimentación de uno a seis años núm. 67, p. 36-38

Análisis institucional

RIERA, M.^a Antònia: Análisis de situaciones educativas en la primera infancia núm. 70, p. 15-20

Autonomía

FALK, Judit: Desarrollo lento o diferente núm. 70, p. 4-10

Cotidianidad

COUSILLAS, Iosune: El día a día de la intención educativa núm. 69, p. 2-3

Cultura

BLASI VÉLEZ, Mercedes; QUESADA GAMIZ, Juan; VILLARRUBIA, Concha:
 Cero teatro, pequeño e infinito núm. 68, p. 26-31

Deporte

CASTILLO OBESO, María; GARCÍA PAREDES, Francisco; MÉNDEZ, Elsa M.^a;
 METOLA, Natalia; PORTAS, Estela M.^a: El masaje y la actividad acuática infantil . núm. 66, p. 33-39

Derechos del niño

DE VYLDER, Stefan: La política macroeconómica y los derechos de la infancia ... núm. 66, p. 26-32

Diversidad

GUERRERO, África: De Tris-Tras a Diakha Madina núm. 66, p. 13-15
 MÉNDEZ, Laura: Historia de una integración núm. 67, p. 11-15
 LERA, M.^a José; SÁNCHEZ, Virginia: Género e interacciones contando un cuento .. núm. 69, p. 27-31

Educación

IBARROLA, Begoña: La educación emocional núm. 66, p. 4-7
 ALBÍ, Equipo de la Escuela Infantil: La educación ambiental es cosa de todos núm. 66, p. 8-12

Educación sensorial

CASTILLO OBESO, María; GARCÍA PAREDES, Francisco; MÉNDEZ, Elsa M.^a;
 METOLA, Natalia; PORTAS, Estela M.^a: El masaje y la actividad acuática infantil . núm. 66, p. 33-39
 RIU HERNÁNDEZ, Montserrat: ¿Podemos sentir los colores? núm. 69, p. 16-20

Equipamiento

JENSEN, Claus: Espacio y equipamiento núm. 67, p. 3-10

Escuela infantil

ALCRUDO, Pepa: Historia reciente de la educación infantil núm. 65, p. 26
 - : Polígono Canyelles, una historia de la transición núm. 65, p. 27-29
 LÓPEZ, Angelines: La coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles núm. 66, p. 23-25
 TRICICLE, Equipo de maestras: El miedo a sentirse juzgado núm. 67, p. 16-18
 MAÑANI, Mercedes; PELLICER ALMAGRO, Juanjo:
 Los hombres que trabajan en las escuelas infantiles de Murcia núm. 67, p. 27
 MADARIAGA IRAGORRI, Izaskun: Quién educa, dónde, cómo, cuándo.. núm. 68, p. 12-15
 MAJÓ CLAVELL, Francesca: ... de guardería de empresa a escuela infantil pública:
 El tren núm. 68, p. 22-24

COUSILLAS, Iosune: El día a día de la intención educativa núm. 69, p. 2-3
 LOBO ALEU, Elena: Aún son muy pequeños núm. 69, p. 12-15
 FERNÁNDEZ, Antonio: Patronato de Granada núm. 69, p. 32-33
 MORÓN SOMPOLINSKI, Silvia: Las familias y la escuela infantil núm. 70, p. 11-14
 RIERA, M.^a Antònia: Análisis de situaciones educativas en la primera infancia núm. 70, p. 15-20
 FERNÁNDEZ, M.^a Antònia: El INCIE núm. 70, p. 28-29

Espacio

JENSEN, Claus: Espacio y equipamiento núm. 67, p. 3-10

Estética

DÍEZ NAVARRO, M.^a Carmen: El libro de los libros núm. 65, p. 20-25

Familia

RINALDI, Carla: De madres y padres núm. 65, p. 30-34

Fiestas populares

MOLINA RAMOS, Carmen; PUJANTE, Concepción: Carnaval de príncipes y princesas . núm. 66, p. 2-3

Historia

ALCRUDO, Pepa: Historia reciente de la educación infantil núm. 65, p. 26
 - : Polígono Canyelles, una historia de la transición núm. 65, p. 27-29
 LÓPEZ, Angelines: La coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles núm. 66, p. 23-25
 MAÑANI, Mercedes; PELLICER ALMAGRO, Juanjo:
 Los hombres que trabajan en las escuelas infantiles de Murcia núm. 67, p. 27
 MAJÓ CLAVELL, Francesca: ... de guardería de empresa a escuela infantil pública:
 El tren núm. 68, p. 22-24
 FERNÁNDEZ, Antonio: Patronato de Granada núm. 69, p. 32-33
 FERNÁNDEZ, M.^a Antònia: El INCIE núm. 70, p. 28-29

Infancia

DE LA VEGA, M.^a José: Las mujeres y los niños núm. 67, p. 32-35

Integración

MÉNDEZ, Laura: Historia de una integración núm. 67, p. 11-15
 DÍAZ-AGUADO, M.^a José: El origen de la integración núm. 68, p. 33-35
 PIRUETAS, Equipo de la Escuela Infantil: El mundo en los ojos de un pequeño sordo núm. 70, p. 2-3

Juego

ALSINA, Àngel: El número en la vida cotidiana núm. 65, p. 14-18
 CALDERÓN MARTOS, M.^a del Mar; CENIT, Manuela; CORTÉS, Silvia;
 VILLENNA, M.^a Joaquina: Jugamos con el agua núm. 65, p. 2-3
 CANALS TOLOSA, M.^a Antònia: Problemas y juegos al hacer matemáticas núm. 66, p. 18-22
 BARNÉS, Anna; CALVO, Glòria; MERODIO, Gemma; MOLINER, Yolanda;
 ROMERO, José: Jugando todos en un mismo espacio núm. 69, p. 35-38

Lenguaje

DÍEZ NAVARRO, M.^a Carmen: El libro de los libros núm. 65, p. 20-25
 RIBAS, Teresa: Un libro núm. 67, p. 20-22
 SOLÉ, Isabel: La lectura núm. 67, p. 23-26
 NAVARRO, José Miguel: La biblioteca núm. 68, p. 17-21

Literatura infantil

Un cuento saharai: Shertat y los niños núm. 65, p. 40-41
 SELIN, Petro; LORENZO, Anna: Un cuento ucraniano: el oso y el labriego núm. 66, p. 40-41
 AZPARRÉN, Lola: El gallo Jacinto núm. 67, p. 2
 Un cuento brasileño: El tío Bernabé núm. 67, p. 41-43
 TURÓN, Isabel; DOLMA SHERPA, Tashi: Un cuento nepalés: La olla mágica núm. 68, p. 42-43
 STEWART, Anne E.; KECK, Kaye: Un cuento de Australia:
 El fantasma de la playa de St. Kilda núm. 69, p. 42-43
 GUERRERO, África: Un cuento de África: Cucarachas y gallinas núm. 70, p. 42-43

Maestros

SOLER, Miquel: El compromiso con la sociedad y la política núm. 65, p. 9-13
 TRICICLE, Equipo de maestras: El miedo a sentirse juzgado núm. 67, p. 16-18

LERA, M. ^a José; SÁNCHEZ, Virginia: Género e interacciones contando un cuento . . .	núm. 69, p. 27-31	Relación con padres	
Matemáticas		MORÓN SOMPOLINSKI, Silvia: Las familias y la escuela infantil	núm. 70, p. 11-14
ALSINA, Ángel: El número en la vida cotidiana	núm. 65, p. 14-18	Salud	
CANALS TOLOSA, M. ^a Antònia: Problemas y juegos al hacer matemáticas	núm. 66, p. 18-22	RIPOLL BORRELL, Joan: Mocos y tos, el problema de cada día	núm. 65, p. 35-39
Medio ambiente		GRANADA, Personal de cocinadel Patronato Municipal de escuelas infantiles: Alimentación de uno a seis años	núm. 67, p. 36-38
ALBÍ, Equipo de la Escuela Infantil: La educación ambiental es cosa de todos	núm. 66, p. 8-12	GONZÁLEZ, José Antonio: La sonrisa	núm. 67, p. 39-40
Multiculturalidad		ÁLVAREZ, Ángel: ¿Por qué lloran?	núm. 68, p. 36-40
Un cuento saharauí: Shertat y los niños	núm. 65, p. 40-41	ALBA, Joan Carles: Agresión-contención	núm. 69, p. 39-41
SELIN, Petro; LORENZO, Anna: Un cuento ucraniano: el oso y el labriego	núm. 66, p. 40-41	DE LA TORRE, Pepa: La afectividad entre el educador y el pequeño	núm. 70, p. 39-41
Un cuento brasileño: El tío Bernabé	núm. 67, p. 41-43	Servicios educativos	
TURÓN, Isabel; DOLMA SHERPA, Tashi: Un cuento nepalés: La olla mágica	núm. 68, p. 42-43	BARNÉS, Anna; CALVO, Glòria; MERODIO, Gemma; MOLINER, Yolanda; ROMERO, José: Jugando todos en un mismo espacio	núm. 69, p. 35-38
STEWART, Anne E.; KECK, Kaye: Un cuento de Australia: El fantasma de la playa de St. Kilda	núm. 69, p. 42-43	Sociedad	
GUERRERO, África: Un cuento de África: Cucarachas y gallinas	núm. 70, p. 42-43	RINALDI, Carla: De madres y padres	núm. 65, p. 30-34
Organización escolar		SOLER, Miquel: El compromiso con la sociedad y la política	núm. 65, p. 9-13
CALDERÓN MARTOS, M. ^a del Mar; CÉNIT, Manuela; CORTÉS, Silvia; VILLENA, M. ^a Joaquina: Jugamos con el agua	núm. 65, p. 2-3	DE VYLDER, Stefan: La política macroeconómica y los derechos de la infancia	núm. 66, p. 26-32
NAVARRO, José Miguel: La biblioteca	núm. 68, p. 17-21	DE LA VEGA, M. ^a José: Las mujeres y los niños	núm. 67, p. 32-35
Pedagogía		MADARIAGA IRAGORRI, Izaskun: Quién educa, dónde, cómo, cuándo..	núm. 68, p. 12-15
TOMÁS, Carme: Conversación con Maria Arcà: La realidad en la escuela	núm. 65, p. 4-8	DÍAZ-AGUADO, M. ^a José: El origen de la integración	núm. 68, p. 33-35
SOLÉ, Isabel: La lectura	núm. 67, p. 23-26	Sociología	
FORTUNATI, Aldo; TOGNETTI, Gloria: Entre la relación y el hacer	núm. 68, p. 4-11	INFANCIA: Más escuelas infantiles de calidad. Escuchando a Anna Cabré	núm. 70, p. 30-38
DE ANDRADE JUNQUEIRA FILHO, Gabriel: Lenguajes generadores	núm. 69, p. 4-11	Teatro	
FALK, Judit: Desarrollo lento o diferente	núm. 70, p. 4-10	BLASI VÉLEZ, Mercedes; QUESADA GAMIZ, Juan; VILLARRUBIA, Concha: Cero teatro, pequeño e infinito	núm. 68, p. 26-31
Pensamiento			
TOMÁS, Carme: Conversación con Maria Arcà: La realidad en la escuela	núm. 65, p. 4-8		
FORTUNATI, Aldo; TOGNETTI, Gloria: Entre la relación y el hacer	núm. 68, p. 4-11		
DE ANDRADE JUNQUEIRA FILHO, Gabriel: Lenguajes generadores	núm. 69, p. 4-11		
Plástica			
RIBAS, Teresa: Un libro	núm. 67, p. 20-22		
RIU HERNÁNDEZ, Montserrat: ¿Podemos sentir los colores?	núm. 69, p. 16-20		
BLASI VÉLEZ, Mercedes; PUENTES ZAMORA, Manuel Ángel: ¿Qué cosas pintan, que no sean cosas de pintar? (i)	núm. 69, p. 22-26		
- : ¿Qué cosas pintan que no sean de pintar? (y ii)	núm. 70, p. 20-27		
Política educativa			
SOLER, Miquel: El compromiso con la sociedad y la política	núm. 65, p. 9-13		
PIQUERAS, Isabel: Un, dos, tres, Castilla-La Mancha otra vez	núm. 67, p. 28-31		
Prevención sanitaria			
RIPOLL BORRELL, Joan: Mocos y tos, el problema de cada día	núm. 65, p. 35-39		
Proyectos			
DÍEZ NAVARRO, M. ^a Carmen: El libro de los libros	núm. 65, p. 20-25		
BLANCO, Carmen: La noche que dormimos en la escuela	núm. 68, p. 2-3		
BLASI VÉLEZ, Mercedes; PUENTES ZAMORA, Manuel Ángel: ¿Qué cosas pintan, que no sean cosas de pintar? (i)	núm. 69, p. 22-26		
- : ¿Qué cosas pintan que no sean de pintar? (y ii)	núm. 70, p. 20-27		
Psicología			
IBARROLA, Begoña: La educación emocional	núm. 66, p. 4-7		
GONZÁLEZ, José Antonio: La sonrisa	núm. 67, p. 39-40		
ÁLVAREZ, Ángel: ¿Por qué lloran?	núm. 68, p. 36-40		
LOBO ALEU, Elena: Aún son muy pequeños	núm. 69, p. 12-15		
ALBA, Joan Carles: Agresión-contención	núm. 69, p. 39-41		
DE LA TORRE, Pepa: La afectividad entre el educador y el pequeño	núm. 70, p. 39-41		



In-fan-cia 69
REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS DE ESPAÑA
SEPTIEMBRE
2000



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

Dirección y coordinación: ROS SENSAT

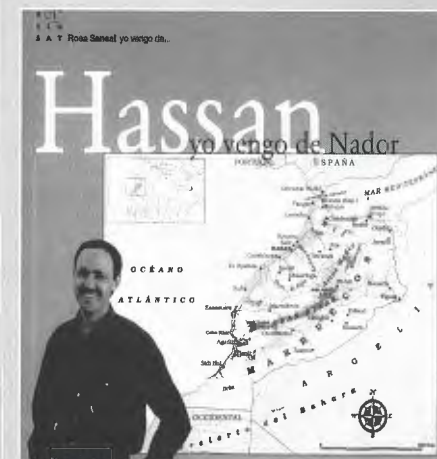
Edición: ROS SENSAT laGalera

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.rosasensat.org

Distribucions Pròleg, S. A.

Mascaró, 35 • 08032 Barcelona
Tel: 933 472 511 • Fax: 934 569 506 • E-mail: prologo@ctv.es



Colección «Yo soy de...»

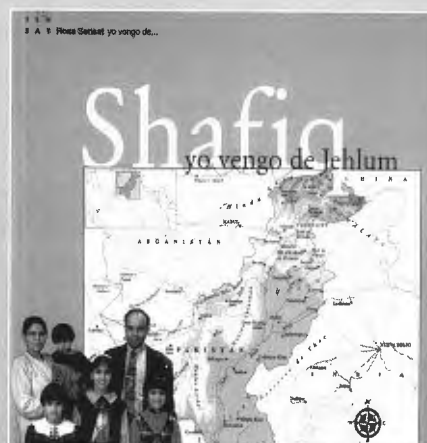
Dirigida a niños y niñas a partir de 8 años

Títulos publicados

- **Minu**, de la India
- **Takao**, del Japón
- **Fátima**, de El Salvador
- **Dana**, de los EUA
- **Lenessú**, de Benín
- **Bali**, de la China
- **Búxara**, de Marruecos
NOVEDAD

Título en preparación

- **Erik**, de Noruega



Colección «Yo vengo de...»

Dirigida a niños y niñas a partir de 10 años

Títulos publicados

- **Bully**, de Doubirou
- **Ostelinda**, de todas partes
- **Úa**, de Reykjavik
- **Stefan**, de Belgrado
- **Nancy**, de Cochabamba
NOVEDAD
- **Shafiq**, de Jhelum
NOVEDAD
- **Eneide**, de Guajará-Mirim
NOVEDAD
- **Hassan**, de Nador
NOVEDAD

PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

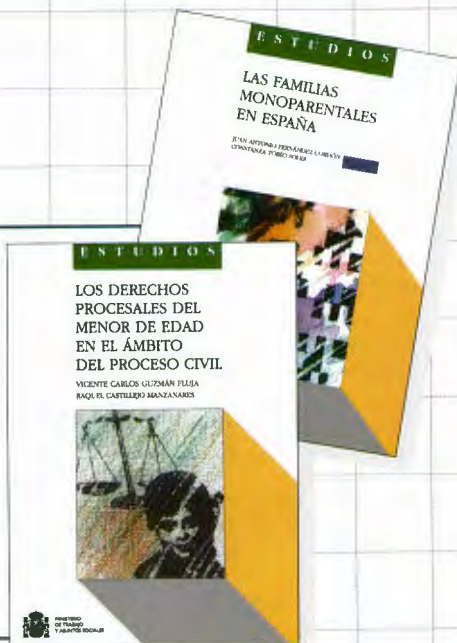
Estudios

Las familias monoparentales
en España

2.500 pta. 15,03 €

Los derechos procesales del
menor de edad en el ámbito
del proceso civil

1.700 pta. 10,22 €



Textos Legales

Código sobre protección internacional
de la infancia

4.000 pta. 24,04 €



Guías

Adopción de niños de origen extranjero

Gratuito



El interés superior del niño. (Hacia una síntesis de los Derechos del niño y de los Valores Culturales)

485 pta. 2,91 €



Revista del MTAS

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

Núm. suelto o extraordinario: **2.000 pta. 12,02 €**

2 núm. misma serie: **3.500 pta. 21,04 €**

Suscripción anual (10 núm.): **17.000 pta. 102,17 €**



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES

Distribución y venta: **MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. LIBRERIA Agustín de Bethencourt, 11. 28003 Madrid. Tel.: 91 554 34 00 / 78 06 - Ext.: 3003. Fax: 91 533 38 47**