

Pensando en el alumnado “perfecto”: Derechos de la infancia en la educación de 0-6

Thinking about “perfect” students: children’s rights in education from 0-6

Dolores Madrid Vivar

*Dra. en Psicopedagogía. Profesora Titular Didáctica y Organización
Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga*

Juan Manuel Martín Benítez

Graduado en Maestro Educación infantil, Universidad de Málaga.

RESUMEN:

Este artículo nace de la reflexión, para provocar en el lector la suya, a modo de recordar lo que no podemos olvidar en la Educación de los más pequeños, así como invitar a cuestionar la práctica diaria que puede hacernos caer en una rutina que no facilite la toma de conciencia de que todo lo que hacemos es importante para los niños y las niñas. Esto nos ha llevado a considerar cuestiones fundamentales sobre la Educación Infantil, la Escuela y el docente, bajo el prisma de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1986), con la finalidad de analizarlas, de manera tangible, según lo dispuesto en dicha Convención. Se defiende la idea del alumnado «perfecto», entendido como todo niño o niña que forma parte de la comunidad educativa, dando así una visión inclusiva sobre cómo crear una escuela beneficiosa para los niños y niñas, que conviva en armonía con sus derechos y abogue por su seguridad y el máximo aprovechamiento, por su importancia, de esta etapa educativa. Antes de concluir, se abordan cuestiones generadas por la situación sanitaria COVID-19.

Palabras clave: «Derechos del Niño», «Docente», «Educación Infantil», «Escuela Infantil», «Metodología», «Organización Escolar».

ABSTRACT:

This article is born from reflection, to provoke the reader to reflect too, in order to remember what we cannot forget in the education of the little ones, and also an invitation to question the daily practice that can make us fall into a routine that does not facilitate the awareness of everything we do is important for boys and girls. This has led us to consider fundamental questions about Early Childhood Education, School and teachers, through the prism of the Convention on the Rights of the Child (UNICEF, 1986), in order to analyze them, in a tangible way, according to the provisions of the mentioned Convention. The idea of «perfect» students is defended, understood as every boy or girl who is part of the educational community, thus giving an inclusive vision on how to create a school that is beneficial for boys and girls, living

in harmony with their rights and advocating for their safety and the maximum use, for its importance, of this educational stage. Before concluding, issues generated by the COVID-19 health situation are addressed.

Key words: «Children's Rights», «Early Childhood Education», «Methodology», «Nursery School», «School Organization», «Teacher».

INTRODUCCIÓN

Comenzar con un reconocimiento y un deseo, nos parece un buen punto de partida. El primero dedicado a las maestras y maestros de 0 a 6 años que dan lo mejor de sí mismos cada día en sus aulas. Y el deseo: que la sociedad, en general y los poderes políticos, en particular, no tarden mucho en situar a la Educación Infantil en el lugar que merece junto a sus profesionales.

Dicho esto, también es necesario explicitar que este artículo nace desde la reflexión, para provocar en el lector la suya, a modo de recordatorio sobre lo que no podemos olvidar en la Educación de los más pequeños, así como invitar a cuestionar la práctica diaria que puede hacernos caer en una rutina que no facilite la toma de conciencia de que todo lo que hacemos es importante para los niños y las niñas.

En este trabajo se abordan las cuestiones que, desde nuestro punto de vista, consideramos esenciales para que los derechos humanos sean respetados y atendidos en la escuela, especialmente en la primera etapa que se ocupa de la infancia. Por ello, el primer apartado aborda ideas primordiales sobre la de Educación Infantil. En el segundo, se concretará el concepto de escuela, de escuela infantil que deseamos y queremos. La figura del docente ocupa el tercero, como posibilitador de todo lo anterior. También se ha dedicado, dada la situación de crisis sanitaria generada por COVID-19, las medidas organizativas que las autoridades han indicado para esta etapa. Por último, se presentan las consideraciones finales con el objetivo de recopilar e incidir en los diferentes planteamientos por los que se ha ido haciendo un recorrido.

LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Tomamos como punto de partida tres ideas fundamentales sobre nuestra visión de la Educación Infantil, que facilitará la comprensión del lector respecto a la selección del contenido del mismo. Estas tres ideas son: el valor educativo de esta etapa, la importancia que tiene en la construcción de una sociedad libre y justa, y su trascendencia en la vida de cada persona.

En cuanto a la primera, es necesario recordar que la Educación Infantil constituye la primera etapa de nuestro sistema educativo, con identidad propia, que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Aunque desde nuestro pensamiento, su concepción es mucho más profunda que una mera etapa educativa inicial en la vida de los escolares porque implica todo un modo de entender la Educación.

La ley vigente especifica que su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños (LOE, 2006). Es decir, y expresado de otro modo, todo lo que realmente se necesita saber acerca de cómo vivir, qué hacer y cómo ser se aprende en las aulas de Educación Infantil (Fulghum, 2004): la existencia de los otros, compartir, jugar limpio, divertirse, el respeto a las normas, no pegar a nadie, lavarse las manos, dejar las cosas donde se encontraron, decir lo siento, perdón y gracias, poner atención a las cosas maravillosas que hay alrededor; es decir, a vivir y sentir, a hacer vivir y a hacer sentir.

Además, si observamos nuestra sociedad y sus peculiaridades, en la que el marketing, la privatización y la competitividad ocupan un lugar destacado, sin embargo, a pesar de ello, van apareciendo movimientos que manifiestan malestar ante lo que viven, cómo lo viven y sienten el derecho de reivindicar un modelo económico más justo, humanizado e ilusionante (Carbonell, 2001). Por ello, es interesante recordar que esta etapa tiene una valiosa aportación en cuanto a posibilitar el desarrollo de la cohesión social, apostando sin duda por la creación modelo social basado en valores como la libertad y la justicia, mediante la compensación de las desigualdades sociales y culturales generadas por la propia dinámica social.

Y, acerca de la última, un gran número de investigaciones antropológicas, biológicas, psicológicas, pedagógicas, etc., afirman que cada día se muestra la evidencia de que la Educación Infantil es fundamental para una correcta orientación y funcionamiento de los procesos evolutivos, madurativos y de desarrollo de los niños/as a lo largo de toda su trayectoria escolar (Carpintero, Pastor y García, 2012). Y que las carencias educativas en esta primera etapa se corresponden con posteriores dificultades en el desarrollo.

LO QUE ES LA ESCUELA INFANTIL

Debemos dejar de mirar a los niños y las niñas como los adultos del mañana y verlos como la infancia de hoy que tiene que ser protegida y tenida en cuenta para humanizar el mundo. Por tanto, los profesionales de la educación tenemos la responsabilidad de cuestionar la realidad, y –desafiando las dificultades y el miedo– transformar la escuela que hoy sigue excluyendo a tantos niños y niñas, y que está llamada a protegerlos, acompañarlos y reconocerlos en su valor íntegro independientemente

de sus diferencias. Y eso supone que nos posicionemos sin titubeos al lado del alumnado, por encima de los poderes que acechan las escuelas y las vacían de sentido.

La afirmación de Gerver (2012, p.161) nos parece que recoge perfectamente la idea que queremos expresar: «La escuela representa una oportunidad que solo se nos concede una vez».

El peor error de la escuela en los últimos siglos, como afirma Gardner (1993), ha sido tratar a todos los niños/as como si fuesen variantes clónicas de un mismo individuo y, así, justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo tiempo dentro de una estructura organizativa industrial. Santos Guerra (2006, p.17) incide en esta idea, incluyéndola como una de las patologías de los sentimientos de la escuela: «un enfoque homogeneizador, escasamente preocupado por la diversidad del alumnado, ha dado a entender que poco importaba la forma de pensar y de sentir de los aprendices».

Tal y como está planteada la escuela no puede dar respuesta a las necesidades y demandas formativas actuales. Esto exige que se replantee, de manera integral, desde la filosofía que la sustenta hasta la estructuración de la misma. Robinson (2010, p.7) afirma de manera tajante: «lo que necesitamos es un nuevo paradigma para la Educación, en el sentido más estricto del término».

Las escuelas deben ser consideradas a tiempo completo, donde el niño/a aprenda al mismo tiempo que vive, y vive al mismo tiempo que aprende los aspectos más diversos de la experiencia humana. Debe ser un lugar de encuentro, donde aprender, donde formarse, donde educarse, donde se respete la singularidad de las personas y los grupos, donde se participe y donde se aprenda a vivir; una escuela donde se pueda estar tranquilo, donde cada uno pueda mostrarse tal y como es, donde tengan lugar emociones y sentimientos, sorpresas, sonrisas y lágrimas. Donde se pueda hablar, escuchar, aprender, equivocarse, inventar, encontrarse con los demás y disfrutar. En definitiva, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Esto nos lleva a replantear el funcionamiento de la escuela, su estructura, su finalidad para poder reinventarla y reconstruirla de acuerdo a las nuevas demandas a las que tiene que responder. La Organización Escolar debe crear un sentido de comunidad donde todos los elementos integrantes de ésta tuvieran un espacio. Una comunidad que acoge a los niños y niñas y también a sus familias, así como al resto de personas adultas implicadas (maestras, personal de servicio, voluntarios, etc.). Es una acogida de todas y cada una de las personas, lenguajes y pensamientos, culturas, gestionando esta implicación de una manera justa, equitativa y democrática. La participación dentro de la escuela tiene que ser proyectada no solo pensada, se trata de proyectar una manera de habitar en la escuela distinta, la vivencia comunitaria nos sitúa en otra dimensión. Gracias a este sentido comunitario sería posible generar cambios en cada una de las personas implicadas y del entorno más próximo. Si es posible hacer de la escuela una verdadera comunidad ésta debería de poder sostener una cultura capaz de transformar la realidad social.

Como afirma Bernstein (1987, p. 47):

la escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basada en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios. Lo que importa no es la uniformidad, sino el discurso. El interés común realmente substantivo y relevante solamente se descubre o se crea en la batalla política democrática y permanente a la vez tan contestado como compartido.

Debemos ver en la escuela no sólo un lugar específico de la educación sistemática con todas las connotaciones que implica, sino como un contexto físico y social en el que se desenvuelven los procesos educativos y, por tanto, susceptible de cambiar su orden, su funcionamiento, sus estructuras y contribuir a formar ciudadanos reflexivos y críticos.

«Los centros de Educación Infantil deben entenderse como un lugar de vida y de relaciones compartidas a los que asisten niños y niñas en cuyas capacidades confían los profesionales de la educación» (Decreto 428/2008, p. 7).

De acuerdo a esta definición, defendemos una escuela, una escuela infantil, entendida como espacio para el encuentro, para aprender, formarse, educarse, respetarse la singularidad de cada persona y grupo, participar y aprender a vivir. Una escuela donde se pueda vivir y se desee vivir, lo que Díez (2007, p.19) define como una «escuela saludable».

Yo concibo la escuela saludable como un lugar donde se puede estar tranquilo, mostrarse como uno es, dejarse afectar por los afectos, hablar, escuchar, aprender, inventar, encontrarse con los demás, disfrutar. (...) En la escuela sana se puede vivir y se desea vivir. Apenas hay ausencias. Todos tienen su lugar. Se trabaja, se juega, se inventa, se riñe. Se oyen palabras, gritos, risas. Hay movimiento, hay discusiones, hay cariños y manías. Actividad y calma. Ratos de libre elección y ratos «de hacer caso». Ley y placer. Calidez, encuentros...

Cada escuela infantil es diferente -por el número de niños presentes, la disposición del local, la calidad del personal, las relaciones con los padres y las relaciones con los especialistas y las administraciones-, pero a pesar de ello, aun considerando estos factores y hasta utilizándolos de una manera creativa en su diversidad (Goldschmied, 2002, p. 21), se ha de apostar siempre por la construcción de una escuela infantil que proporcione a niños y niñas de 0 a 6 años seguridad, confianza y felicidad (Madrid y Sordo, 2017).

Pero para esta escuela, es imprescindible que los docentes tengan un concepto adecuado y actualizado de escuela, de escuela infantil, ya que determinará su manera de hacerla. Porque tenemos claro que las escuelas, las buenas escuelas infantiles las hacen las maestras y los maestros.

LA MAESTRA O EL MAESTRO

El fácil que imaginemos un aula llena de niños y niñas que están callados cuando la maestra o maestro está hablando, que levantan la mano para participar, no gritan, dejan todo perfectamente ordenado cuando acaban de jugar, nunca pelean... Una imagen idílica, ¿es esta la imagen del «alumnado perfecto», o la imagen con la que los maestros y maestras soñamos para que nuestro trabajo sea más fácil y cómodo?

La/el Maestra/o de Educación Infantil es aquél que:

sabe gestionar un conjunto de situaciones, desde las más simples hasta las más complejas. Para lograrlo, debe saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un determinado contexto, saber extrapolar estos mismos recursos hacia otros contextos, saber aprender y sobre todo aprender a aprender. Finalmente debe saber comprometerse, es decir, tomar riesgos, emprender, hacer propuestas y tomar iniciativas (Mayorga y Madrid, 2015, p.51).

Pero como premisa, el docente debe tener una mirada que valora, respeta y protege a la infancia. Nos parece primordial unirnos a la advertencia que Tonucci hace sobre la importancia de que el profesorado conozca la Convención sobre los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1986 (UNICEF, 2006). En especial, como columna vertebral de la definición de infancia y el conjunto de derechos que poseen los niños y niñas del mundo para una primera etapa vital saludable, segura y sostenible, destacaríamos:

Artículo 12. Opinión del niño

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional (pp.13-14).

Por tanto, el niño tiene el derecho de ser escuchado y de expresar su opinión sobre las situaciones en las que se vea afectado, y de que esta opinión sea tomada en cuenta por los adultos responsables. Es algo que parece obvio y que puede que, a veces, se olvide, no dando la oportunidad al alumnado de expresarse, de, por qué no, protestar, de quejarse de determinadas medidas, aludiendo a que solo es un niño, y por tanto no sabe lo que dice. El niño o niña tiene derecho legal a expresarse y a ser oído en aquellas situaciones donde se vean afectados.

Artículo 13. Libertad de expresión

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.
2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:
 - a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o
 - b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas (p. 14).

Por consiguiente, se alude a la libertad de expresión del niño o niña. Hace referencia a la información que el niño busca, recibe y difunde. Los niños y niñas tienen derecho a preguntar y cuestionar (¡naturalmente! ¿cómo si no iban a aprender si no es mediante la investigación de aquello que es de su interés?), a ser respondidos y a compartir la información que se les brinda. Es necesario el turno de palabra, las situaciones en las que se dé al niño o niña la oportunidad de explicarse y hacer entender sus inquietudes y opiniones, incluso si estas son contrarias a las del docente. Aunque consideremos que una medida es lo suficientemente lícita para no retirarla, el alumnado tiene el derecho a que su opinión en contra de dicha medida sea escuchada, y de sentir que sus palabras tienen valor para la sociedad.

Artículo 16. Protección vida privada

1. Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación.
2. El niño tiene derecho a la protección de la ley contra esas injerencias o ataques.

Continuando con el análisis, hay un importante punto en el que nos gustaría hacer hincapié de este artículo, en el que aparece redactado el derecho de la infancia a que su honra y reputación no se vea atacada, incluyendo en un ambiente social como es el aula. Deberíamos recordar este derecho en expresiones que decimos como, por ejemplo, «te has hecho pipí encima, ¡eres un niño pequeño!». En esta situación, el niño o la niña puede verse humillado y sentirse atacado de forma pública, hiriendo así su seguridad social y su bienestar emocional y psicológico, que iría en contra del artículo que comentamos.

Artículo 19. Protección contra los malos tratos

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o

- explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.
2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial (p.16).

En este artículo, cabe destacar el sentido de la protección al niño y niña ante los factores de peligro a los que pudiera ser vulnerable, y a los cuales aún no se encuentra en la capacidad de enfrentarse por sí mismo/a. Si hablamos de la escuela como un espacio en el que garantizar la seguridad y bienestar del alumnado, es necesaria la detección y la acción sobre los identificados como factores de riesgo, es decir, las circunstancias que pudieran desembocar en malos tratos hacia la infancia. No sólo la autoridad pertinente debe ofrecer herramientas y procedimientos a seguir ante estos casos, sino que los y las docentes deben conocer estas herramientas, cómo ejecutar un procedimiento que garantice la seguridad y bienestar del alumnado afectado por este tipo de situaciones, a fin de cesar estos malos tratos o, en su defecto, aminorar las consecuencias de los mismos. No olvidemos la necesaria sensibilidad con la que debemos abordar estos procedimientos, ya que el efecto de los procesos que llevemos a cabo afectarán de una manera u otra a aquellos niños y niñas que se encuentren bajo nuestra tutorización en el aula. Para ello, vemos necesario el conocimiento mutuo de familia y escuela como indispensable para la promoción y el bienestar infantil.

Artículo 28. Educación

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:
 - a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
 - b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
 - c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
 - d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;

- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.
2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.
3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo (p.22).

Artículo 29. Objetivos de la educación

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
 - a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
 - b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
 - c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
 - d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
 - e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.
2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado (pp.22-23).

En los Artículos 28 y 29, se declara la Educación como un medio de desarrollo personal y conductual del niño y niña, en el que es necesario que la escuela tenga siempre presentes los derechos del alumnado como personas humanas y dignas. En otras palabras: la escuela debe siempre respetar al niño como miembro digno de la comunidad educativa, no humillarle ni ponerle en riesgo de exclusión social o de vulnerabilidad emocional y psicológica; comprenderle, y no *destruir* en el niño o la niña, sino *construir con él/ella* su persona, íntegra y libre.

Artículo 31. Esparcimiento, juego y actividades culturales

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento (pp.23-24).

Igualmente, nos parece importante que se tomen decisiones coherentes, desde un enfoque de trabajo colaborativo entre el profesorado, que apueste por la metodología activa, basada en la vivencia y la experimentación. Y que no permita que el juego deje de ser la principal forma de aprender.

En el aspecto didáctico, queremos detenernos con el fin de evidenciar algunos temas sobre los que reflexionar e invitar a la reflexión del lector. El primer tema es el orden y el amor a los niños como sustento de la paciencia, el cariño y el respeto. Para argumentar nuestro pensamiento, tomamos las palabras de Montessori (citado por Sanchidrián, 2003, p. 162) *«la maestra no podrá dar lecciones colectivas. Éstas serán en efecto siempre raras, ya que los niños no tienen la obligación de permanecer quietos en su sitio y dispuestos a escuchar a la maestra o a mirar lo que hace»*. Es decir, contempla la necesidad biológica del niño de moverse y no ser «oyente directo» sino «practicante experimental» de su propio aprendizaje. La generalización del alumnado, según esta cita, también carecería de sentido, puesto que la Pedagogía Montessori atiende a los impulsos biológicos del niño como motor de desarrollo y aprendizaje, atendiendo a la diversidad del alumnado desde dos puntos de vista:

1. Método Pupillare: Se trata de un aprendizaje basado en las interacciones de la convivencia. Los alumnos mayores ejercen de tutores o pequeños maestros de los de menor edad.
2. El *Interiore Homine* (hombre interior en latín), que es el concepto que define el impulso biológico que guía la necesidad pedagógica del niño, el que elige el material con el que se va a trabajar. El método Montessoriano moderno atiende a esta necesidad interior, a este impulso de aprendizaje ofreciendo una gran cantidad de materiales al niño o niña para elegir. La firme creencia de que aquel material que el alumno/a escoja es el que más necesita conocer para su aprendizaje, es el fundamento de que el niño posee una capacidad inherente para cubrir sus propias necesidades.

Estas propuestas nos hablan de la necesaria libertad del niño para decidir, explorar y experimentar para que tenga lugar un aprendizaje significativo, si bien las docentes son guías de ese aprendizaje.

Por lo que propuestas pedagógicas basadas en proyectos editoriales nos hacen preguntarnos: ¿Y para qué quieres que acaben la ficha rápido, y que todos acaben la tarea de hoy, si no se están enterando de lo que están haciendo? Esta pregunta nos trae a la cabeza el término McDonalización de la sociedad, que podría definirse como la necesidad imperiosa de satisfacer una necesidad de forma rápida y accesible en cualquier momento (Macionis y Plummer, 2011, p. 184). Podría compararse a la necesidad imperiosa de que los niños y las niñas cumplan rápido con las exigencias que les ponemos, para poder quedarnos tranquilos de que hemos hecho nuestro trabajo.

Sin embargo, no olvidemos que los niños y niñas tienen derecho a saber qué están haciendo, por qué, y a averiguar por sí mismos cómo hacerlo. Con nuestra guía, por supuesto. Pero no bajo nuestra necesidad de sentirnos realizados porque «todo el alumnado ha terminado el libro hoy», olvidándonos de preguntarnos si «todo el alumnado ha disfrutado, a través de las experiencias de aprendizaje, hoy».

Siguiendo con esta idea, Bermejo (2017) hace una llamada de atención sobre cómo exigimos, a veces sin darnos cuenta, que los niños y niñas crezcan demasiado rápido. Defiende el método de aprendizaje más fructífero en los niños y niñas: la experimentación, el juego y la creatividad libre. Confía en la estimulación creativa del alumnado para que los ritmos biológicos del alumnado tiren de su desarrollo para encontrar su vía de crecimiento propio y personal.

Otra cuestión de interés es tolerancia al error, en la que hemos observado expresiones incoherentes como «no, en rojo no corrijo nunca, que es muy violento», y decir a un alumno que se equivoca «¿Tú ves que los demás lo hayan hecho así?». Marcar y señalar el error con un bolígrafo rojo se reduce a una representación gráfica, mientras que la verbalización por parte de la maestra, sí que resulta de verdadero impacto en la percepción del alumnado sobre su propio trabajo. Por tanto, es preferible que esta verbalización se haga de forma positiva. Hay formas muy sanas de señalar el error, aunque principalmente si el error no es detectable por el propio alumnado, el material no es el adecuado. No olvidando además que el aprendizaje, para ser significativo, debe ser divertido e interesante.

Y la creatividad se convierte en una aliada excepcional. Para ilustrar esta afirmación, tomamos el ejemplo de Bermúdez y Navarro (2017), en el que describen como una niña en un aula de infantil quería pintar las hojas de una lámina azules, a lo que la maestra respondió que podía pintarlas como quisiera, pero que ella nunca había visto hojas azules, por lo que investigaron juntas, desde la vocación didáctica de la maestra y la curiosidad latente de la niña, hasta descubrir que, en efecto, existe un árbol japonés de hojas azules. Este tipo de construcción del conocimiento es sin duda el más fructífero, ya que viene determinado por la creatividad y curiosidad del alumnado, relacionada con el mundo real a través de la investigación. Este debería ser el motor de los aprendizajes que tienen lugar durante la realización de proyectos.

También, en función de sus decisiones pedagógicas, tendrá que organizar los espacios, aunque se trataría de más bien de «crear ambientes de aprendizaje». Porque, ¿qué hacemos hoy en las aulas de Educación Infantil? (Cardona, 2015).

La lectura de este artículo nos ayuda a adentrarnos en las propuestas organizativas más adecuadas del aula de infantil: rincones, ambientes y talleres.

Los rincones son espacios delimitados dentro de la clase, con unos materiales específicos relacionados con la actividad que los niños deben desarrollar en ellos, de forma autónoma. Los rincones favorecen el trabajo-juego en pequeños grupos; facilitan la experimentación y la capacidad de elección; posibilita el desarrollo afectivo intelectual y social; estimula y respeta los intereses del niño y favorece un aprendizaje significativo.

Otra propuesta es la organización por ambientes (más extenso que un rincón) es un espacio monográfico diseñado para que sea educativo, donde se puede experimentar, descubrir y aprender algo nuevo desde el interés y el placer, a partir de materiales estimulantes (Adrover y Cifre-Más, 2012). Los ambientes se definen también por una serie de características: en primer lugar, porque allí se encuentran niños de edades diferentes y con diferentes adultos. En segundo lugar, porque son espacios donde los niños eligen dónde ir y qué hacer y donde las actividades no son dirigidas por el adulto; los espacios y materiales son los que invitan a los niños a interactuar y es el juego y la exploración libre el que toma protagonismo. Cabe señalar que los ambientes vienen definidos por ámbitos de experiencias y se tratan los diferentes lenguajes comunicativos y expresivos de manera interrelacionada (Riera, Ferrer y Ribas, 2014, p.33).

Y una tercera forma de organizar el espacio es a través de talleres. En esta opción se realizan actividades sistematizadas, dirigidas y de dificultad creciente, para conseguir que el niño y la niña adquiera diversos recursos y conozca diversas técnicas que luego podrá usar de forma personal y creativa en el aula. Los talleres nacen para enfatizar y dar cabida a los Cien Lenguajes del niño (Edwards, Gandini y Forman, 1993), para reconocer que la especie humana tiene el privilegio de manifestarse en una pluralidad de lenguajes, y que cada lenguaje tiene el derecho de realizarse completamente, sin jerarquías (Hoyuelos, 2006) y para dejar de lado la idea de que la palabra es el principal medio de transmisión y de adquisición de conocimiento. Es una organización que rebasa el marco del aula, siendo fundamental la existencia de un espacio, tiempo y materiales claramente diferenciados y dirigidos a un proyecto global completo.

Definitivamente, la Convención sobre los Derechos del Niño entra en discordia con muchas de las actitudes que niños y niñas tienen que sufrir, en muchas ocasiones, por la falta de actitudes como la paciencia, el cariño y el respeto. Es importante no perder la sensibilidad por nuestros alumnos y alumnas, que son infantes, y respetar su derecho a vivir una infancia plena y feliz, al margen de factores de riesgo que puedan herirles y afectarles en su desarrollo. Y llegados a este punto, sería interesante hacernos la pregunta ¿cómo ven los niños y las niñas a la maestra o maestro ideal?

Nos parece enriquecedor las aportaciones que los niños y las niñas de infantil, con ayuda del equipo docente de Educación Infantil del CEIP Rosa de Gálvez (2016), realizaron al respecto en forma de decálogo del «buen docente»:

1. Las señas y los profes tienen buenas ideas y son divertidos.



Diego pide a sus docentes que, con sus buenas ideas, saquen lo mejor de él y de sus amigos-as para que, juntos, seamos capaces de hacer felices a los demás, haciendo divertido cada día.

Figura 1: Dibujo de Diego

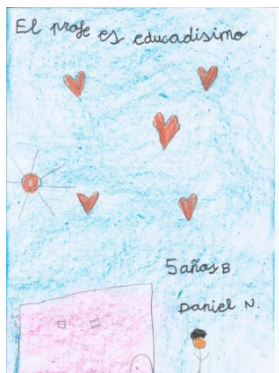
2. Las señas y los profes tienen ojos bonitos, son guapos y cariñosos.



Nerea pide a sus docentes que la miren con los ojos del corazón, que vean lo bueno y lo menos bueno que hay en ella. Que, con cariño, sus cosillas buenas las hagan mejor y sus cosillas menos buenas, las hagan más bonitas. Así, ella se verá guapa por dentro y por fuera.

Figura 2: Dibujo de Nerea

3. Las señas y los profes son educadísimos.



Daniel pide a sus docentes que transmitan todo lo que saben y todo lo que son, que sean ejemplo para él en su forma de hablar, de vestir, de mirar, de jugar...

Figura 3: Dibujo de Daniel

4. Las señas y los profes son amables.



Miriam pide a sus docentes que sean amables con sus defectos, que la paciencia sea la que marque el ritmo para superar sus dificultades.

Figura 4: Dibujo de Miriam

5. Las señas y los profes saben cocinar y hacen helados.



Laura pide a sus docentes que sean capaces de hacer lo que a ella le encanta, porque así es feliz y, siendo feliz, aprenderá más y mejor.

Figura 5: Dibujo de Laura

6. Las señas y los profes tienen mucha barba.



Figura 6: Dibujo de Hugo

Hugo pide a sus docentes que sean como Papá Noel. Que cada día este lleno de emoción y de sorpresas y que de ahí nazcan nuevas ilusiones y buenos deseos para que compartir, no sólo sea cosa de la época de navidad.

7. Las señas y los profes tienen que reírse siempre y jugar a video juegos.

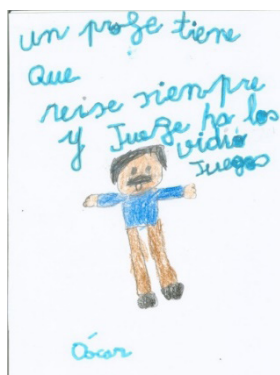


Figura 7: Dibujo de Óscar

Óscar pide a sus docentes que sean capaces de jugar con él a sus juegos favoritos, que disfruten con lo mismo que él, que sean cercanos en sus intereses, porque en la cercanía hay afecto y en el afecto está el efecto de conseguir que seamos mejores personas.

8. Las señas y los profes tienen que reírse mucho.



Figura 8: Dibujo de Naomi

Naomi pide a sus docentes que se rían y que la hagan reír. Que cuando vengan días en los que echemos de menos a un amigo o una amiga, nos enseñen a ver las cosas positivas. Que cuando vengan días tristes, ellas-os nos saquen nuestra mayor sonrisa. Que cuando nos enfademos con alguien, nos ayuden a encontrar una sonrisa sincera en el corazón y la regalemos a nuestro alrededor.

9. Las señas y los profes tienen que ser listos.



Figura 9: Dibujo de Pablo

Pablo pide a sus docentes que sean listos, pero listos tipo «súper héroe». Que tengan un súper poder para ver lo que otros no ven. Que escuchen lo que otros no oyen. Que digan lo que otros no se atreven a decir y que hagan lo imposible por hacer que yo, haga un mundo mejor.

10. Las señas y los profes nos hacen ser los importantes.



Figura 10: Dibujo de Daniela

Daniela pide a sus docentes que la hagan sentirse importante, protagonista de lo que se aprende en la clase, participe de lo que ocurre a su alrededor. Que su opinión cuente, sea cual sea, y que la hagan sentirse tan bien, que quiera tratar así a los demás.

En este mismo sentido, el estudio de Rodríguez-Carrillo, J., Mérida-Serrano, R. & González-Alfaya, M.A. (2020) captura las voces de los niños (de cuatro a seis años) sobre el conocimiento, las habilidades y las actitudes que creen que las maestras y los maestros de la primera infancia deben tener, sintetizándolas en dos:

- Adaptación a la cultura de la infancia: La felicidad siempre debe ser una característica intrínseca de la infancia. Así, los adultos de referencia para los niños deben garantizar que sean felices en los dos contextos más influyentes de aprendizaje y desarrollo (familia y escuela).

- Atención a la diversidad individual: La atención a la diversidad entre los niños en el aula comienza reconociendo cada la individualidad cada uno de ellos. Los niños quieren que sus maestros-as sepan exactamente cuáles son sus preferencias (por ejemplo, un niño dijo que prefería limpiar el aula antes que dormir durante la siesta), así como debe conocer sus estados emocionales y darse cuenta cuando sus necesidades básicas tienen que ser satisfechas.

Por lo tanto, la labor de la maestra o el maestro requiere compromiso, responsabilidad y reflexión. Un profesional competente para la observación, sin prejuicios ni interpretación y autoobservación. No olvidar a la niña o el niño que llevamos dentro puede facilitarnos esta mirada alejada de prejuicios. Y dispuesta a incorporar la dimensión afectiva de la Educación.

MEDIDAS EN LA ESCUELA INFANTIL FRENTE AL COVID-19

Las aportaciones de la investigación llevada a cabo durante el confinamiento por Trujillo, Fernández, Montes, Segura, Alaminos y Postigo (2020) nos ha permitido conocer la opinión de la comunidad educativa sobre la Educación tras la pandemia. En este artículo, se quieren destacar las aportaciones del profesorado de Educación Infantil en cuanto a las cuatro dimensiones estudiadas.

Respecto a la sociopolítica, su prioridad es el establecimiento de guías de actuación y protocolos de seguridad, la dotación de financiación y recursos para la higiene, desinfección y limpieza, así como por la formación en cuestiones sanitarias e higiénicas fundamentales. Sobre infraestructuras y personal, muestran más preocupación por las medidas de seguridad e higiene en los centros o el aumento de la plantilla para atender a las recomendaciones sanitarias. De manera muy significativa, en la dimensión organizativa, se dibuja un perfil de docentes de Infantil marcadamente diferente, más preocupados por la formación para atender necesidades psicosociales y de salud mental del alumnado, por la evaluación inicial y el refuerzo y por la relación con las familias y tutores legales de su alumnado que el resto de sus compañeros y compañeras. Y, por último, en la dimensión pedagógica, se observa una alta preocupación por las habilidades sociales y la gestión de las emociones del alumnado y por la personalización de las oportunidades de aprendizaje o la acción tutorial.

En resumen, el debate originado por la situación generada por el COVID-19 de los profesionales de la Educación, de algún modo, conllevaba reinventar la escuela en la que se debía hacer una importante apuesta por la bajada de ratio, la incorporación de personal sanitario a los centros, una mayor dotación de docentes y la ampliación de espacios.

Las indicaciones dadas por el Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación y Formación Profesional (Gobierno de España, 2020) a los centros educativos para el comienzo del nuevo curso, que cada comunidad ha ido desarrollando, sin embargo,

implicaban principalmente la reorganización de los espacios comunes y de clase. En concreto, las principales medidas dirigidas a la protección del alumnado son:

- La creación de «grupos de convivencia estable», que no interactuarán con el resto de grupos de la escuela ni compartirán espacios comunes.
- Priorización, en la medida de lo posible, de la utilización de espacios al aire libre.
- Se realizará la entrada y salida escalonada del centro educativo o, en su caso se arbitrarán medidas organizativas como la entrada al recinto por puertas o espacios diferenciados u otras que permita evitar aglomeraciones en las entradas y salidas al recinto escolar.
- No uso obligatorio de mascarilla.

Así que se han transformado nuestros centros, nuestras aulas, los espacios escolares.

Y al hilo de los espacios, en el apartado anterior mencionábamos las diferentes organizaciones espaciales adecuadas para esta etapa educativa. Ahora puede surgir la pregunta: ¿son propuestas adecuadas para llevar a cabo dada la situación de crisis sanitaria que atravesamos?

Estas circunstancias invitan a reflexionar y hacer una diferenciación entre el control de las circunstancias que pudieran derivar en una transmisión, y el control absoluto sobre todas las variables que se dan en un ambiente. Por definición, un ambiente de aprendizaje no es un sistema espacial de control, sino de oportunidades al alumnado. Si bien este requiere de pautas y conductas que, como no han necesitado antes, desconocen, para realizar una adaptación no de la crisis al ambiente, sino de las ocasiones de aprendizaje que se ofrecen en los materiales y espacios, con el fin de proteger a nuestro alumnado sin interferir en sus procesos.

La posible adaptación a la situación generada por el COVID-19 pasa necesariamente por un filtro de desinfección sanitaria antes y después del uso del material disponible: un dispensador de gel hidroalcohólico, un neceser de enseres personales de aseo para cada alumno y alumna, etc. Todo ello para garantizar un aprovechamiento responsable de las oportunidades que estas organizaciones ofrecen.

A pesar del estado en el que nos encontramos, la mejor opción para afrontarla es confiar en los profesionales y en la colaboración de las familias para que la escuela siga siendo un entorno seguro, de protección y derechos para los niños y las niñas.

El reto ahora es que los docentes se esfuercen por un objetivo compartido que haga sentir que la cooperación es la forma más eficaz y sensata de ir superando las dificultades que inevitablemente se van a ir presentando. En todo ello, también, la creatividad jugará un papel protagonista. En este sentido, es interesante conocer propuestas educativas, en la línea de lo que se defiende en este trabajo, Cid (2020), maestro de Educación Infantil, en *Cómo educar en tiempos de COVID*.

CONSIDERACIONES FINALES

En primer lugar, destaca la necesidad del cambio en la mirada social sobre la infancia, ya que, como algunos estudios indican, se ha podido observar cómo existen diferencias entre la sociedad y la escuela. La mayoría de los profesionales de la Educación tienen una concepción del niño contraria de la sociedad, entendiéndolo como ciudadano de pleno derecho, permitiendo esta perspectiva que se reconozcan sus derechos, intereses y necesidades. Si no se logra este cambio, la sociedad equivocadamente seguirá con un enfoque asistencial de la educación de los más pequeños (Pascual-Lacal y Madrid-Vivar, 2020).

Ojalá seamos capaces de compartir la visión del niño que adoptan las escuelas italianas de Reggio Emilia, que lo entienden como un ser extraordinario, complejo e individual, que existe a través de sus relaciones con los otros y siempre dentro de un contexto particular y específico. El infante se revela, desde el inicio de su vida, como creador y como co-constructor de conocimiento, de cultura y de su propia identidad; y es entendido y reconocido como miembro activo de la sociedad a la que pertenece (De Moya y Madrid, 2015).

Los niños y niñas necesitan ser mirados uno a uno y ser queridos. Necesitan recorrer su proceso de salir con creciente autonomía del primitivo mundo pulsional al mundo de la sociedad y la cultura. Y que se confíe en sus capacidades, se les aliente a pensar y a crear, se les reconozca y se les espere (Díez, 2002). En el que familia y escuela se unan y la educación afectiva juegue un papel protagonista, ya que el resultado son niños y niñas con autoestima, optimistas, que entienden los sentimientos de los demás y superan sin dificultad las frustraciones. Niños-as, en definitiva, saludables y felices (De Andrés, 2005).

Porque no hemos olvidado a «el alumnado perfecto», expresión que hemos querido incluir en el título de nuestro artículo como reclamo a nuestro convencimiento de que todos los niños y las niñas son perfectos, al que se le deben ofrecer oportunidades de exploración de su creatividad como medio de descubrimiento del mundo, se le da el placer de formar parte activa, con voz, opinión y derecho a la participación, de una comunidad como la escuela, y cuyo docente se asegura de proveer materiales y recursos cuyos objetivos y contenidos se encarguen de satisfacer sus impulsos biológicos internos del desarrollo (Martín, 2020).

Y parafraseando el título de un conocido libro sobre creatividad, se podría pensar en «alumnado perfecto, docentes perfectos». A continuación, se presentan unas pautas a seguir, también en la situación actual a la que nos ha llevado la crisis sanitaria, que pueden evitar prejuicios y etiquetado del alumnado:

- Aprovechar el momento. Nuestro alumnado jamás volverá a tener la edad actual.

Es el momento de disfrutar de sus ingeniosas respuestas, de formar parte de la experiencia creativa de los niños y niñas y ser testigo directo de su crecimiento. Estamos

un lugar privilegiado para compartir con pequeños hombres y mujeres lo más valioso que tienen: su tiempo y su crecimiento.

- Respirar. La salud mental y emocional es también muy importante. Cuanto más nos cuidemos, más podremos cuidar a nuestro alumnado.

Aprender a identificar tus emociones: tu enfado, tu frustración, tu impotencia, tu orgullo cuando algo te sale como planeaste... Intentar ser consciente en todo momento con lo que se siente, y cuestionar (no negar) aquellas emociones que crees que, de alguna u otra forma, podrían afectar a tu alumnado de forma negativa. ¿No has conseguido que entienda lo que estás explicándole? ¿Podrías intentarlo una vez más? ¿Se te ocurre alguna otra forma de abordar la cuestión que estás trabajando? Hay que tomar un tiempo y respirar profundamente antes de tomar una decisión en base a la emoción.

- Ser empático/a. Bilbao (2015) hace una interesante comparación entre ser empático y simpático:

La simpatía nos permite entender directamente el sentimiento que genera en el niño y niña cierto estímulo, como cuando a ambos nos apasiona el chocolate. La empatía es distinta, no hay una coincidencia entre ambos individuos, pero hay una comprensión.

En otras palabras, no olvidar de ponerte en los zapatos del alumnado: para el educador puede no ser divertido ni estimulante tirar juguetes al suelo, pero para ellos/as sí, les parece gracioso, puesto que es su manera de experimentar, de descubrir, muy a groso modo, cómo funciona la gravedad, por ejemplo. Trata de entender que para ellos es un descubrimiento igual que para ti lo es encontrar una aplicación novedosa a la que sacar provecho, por ejemplo.

- Poner cuidado en las instrucciones. Las estructuras gramaticales del alumnado de 3 años son muy básicas, mucho menos complejas que las del alumnado de 5 años.

Debemos ser pacientes y conscientes con respecto a su adquisición del lenguaje. Ofrecer un juego con posibilidades: una búsqueda del tesoro, unas instrucciones para poner la mesa... Pero comenzando por las básicas (Trae una cuchara), añadiendo progresivamente (trae una cuchara grande y otra pequeña) y finalmente, ofreciendo retos respetuosos al niño/a, instrucciones más complejas (trae servilletas, una cuchara del cajón y un trapo del armario).

- Conocerse. No tener miedo de necesitar ayuda o un recordatorio de dónde estás y por qué estás ahí.

El cansancio físico o psicológico, la falta de autoestima, y la despersonalización del alumnado (Fernández, 2015, p. 70) pueden ser factores de riesgo en nuestras funciones como maestras-os de Educación Infantil. Formarnos en educación emocional es una gran idea para saber nombrar y conceptualizar nuestras emociones, así como nuestras necesidades psicológicas, para un mejor análisis situacional de nuestro perfil docente y detectar carencias y sus posibles mejoras.

- Construir. En el sentido ambiental, conviene construir un entorno de aprendizaje seguro, que haga sentir al alumnado en familia, a salvo, donde pueda desarrollar su creatividad con confianza y seguridad.

El ambiente educativo ha de ser una pequeña muestra personal del mundo, no un lugar en el que aislarse de él. Ayúdale a convivir con la realidad cotidiana (Montesori, citado por Sanchidrián, 2003, p. 170) desde el punto de vista infantil: hacerles sentir importante, parte de un todo, tanto en el aula como en convivencia con sus compañeros-as.

- Confiar. No sobreproteger al niño. No sembrar miedo en él/ella, sino que controlar los riesgos a los que se exponen.

El niño o niña ha de sentir que las situaciones que está viviendo son aptas para sí, deben ser libres de explorar, de caerse, de arañarse... Ocuparnos de los grandes riesgos, y dejar que el alumnado conviva con los pequeños. Descubriremos que se desarrollan en éstos con total confianza, generando respuestas insólitas (Bilbao, 2015).

Porque si perdemos la infancia, habremos perdido el rumbo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADROVER, J.M. Y CIFRE-MÁS, J. (2012). Aprender a través de los ambientes. Una propuesta para escuela activa y competencial. *Aula de Innovación Educativa*, 217, 16-19.
- BERMEJO, R. (2017). *Ser maestro*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- BERMÚDEZ, V. y NAVARRO, M.T. (2017). La creatividad en Educación Infantil. En X y Autor 1 (coords).
- BERNSTEIN, R.J. (1987). The varieties of pluralism. *American Journal of Education*, 95 (4), 509-525.
- BILBAO, A. (2015). *El cerebro del niño explicado a los padres*. Barcelona: Plataforma.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, España: Morata.
- CARDONA, I. (2015). ¿Qué hacemos hoy en las aulas de infantil? *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30 (2). Recuperado de: <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/777>

- CARPINTERO, E., PASTOR, L. y GARCÍA, M. (2012). *Respuestas de la investigación a viejas y nuevas cuestiones en Educación Infantil*. Madrid, España: MEC.
- CEIP Rosa de Gálvez (2016). Decálogo del «buen docente». La voz de los peques. VI Congreso Mundial de Educación Infantil y formación de profesores. Málaga: HUM-205.
- CID, F. (2020). Cómo educar en tiempos del COVID. Madrid: AMEI-WAECE.
- DE ANDRÉS, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, Nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-124. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1856>
- DE MOYA, M.V. y MADRID, D. (2015). La Educación Infantil que queremos: investigaciones y experiencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- DECRETO 428/2008, de 29 de Julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 164, 7-12.
- DIEZ, M.C. (2002). *El piso de debajo de la escuela. Los afectos y las emocionales en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- DÍEZ, M.C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- EDWARDS, C., GANDINI, L., & FORMAN, G. (1993) (eds.). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex.
- FERNÁNDEZ MOLINA, M. (2015). *Bienestar psicológico infantil*. Madrid: Pirámide.
- GADNER, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- GERVER, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana*. Madrid: SM.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2020). *Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a covid-19 para centros educativos en el curso 2020-2021*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/medidas-centros-educativos-curso-2021.pdf>
- GOLDSCHMIED, E. (2002). *Educación en la escuela infantil*. Barcelona: Octaedro.
- HOYUELOS, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona, España: Octaedro/ Rosa Sensat.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 06, 17158- 17207.
- FULGHUM, R. (2004). *Las cosas importantes las aprendí en el parvulario*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- MACIONIS, J.J. Y PLUMMER, K. (2011). *Sociología*. Madrid: Pearson Educación.
- MADRID, D. y SORDO, C. (2017). Estudio de la organización de los centros que imparten el segundo ciclo de Educación Infantil en Andalucía. En D. Madrid y M. Barcia (coords.), *Temas clave de Educación Infantil (0-6 años)* (pp.61-86). Madrid, España: La Muralla.
- MARTÍN, J.M. (2020). *El Alumnado Perfecto: Consideraciones y Redefinición*. (Trabajo de fin de Grado). Universidad de Málaga, Málaga.
- MAYORGA, M.J. y MADRID, D. (2015). «De mayor quiero ser maestro/a». Encuentro de experimentación didáctica. En *Investigación en la escuela*, 85, 49-61.

- PASCUAL-LACAL, M.R. y MADRID-VIVAR, D. (2020). Hacia un modelo educativo afectivo: aportaciones desde el primer ciclo de Educación Infantil. En MC. Pérez-Fuentes (ed.), *Innovación docente e investigación en Educación* (pp.147-158). Madrid: Dykinson.
- RIERA, M.A, FERRE, M. y RIBAS, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2), 19-39.
- ROBINSON, K. (2010). Prólogo. En R. Gerver, *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid, España: SM.
- RODRÍGUEZ-CARRILLO, J., MÉRIDA-SERRANO, R. & GONZÁLEZ-ALFAYA, M.A. (2020) 'A teacher's hug can make you feel better': listening to U.S. children's voices on high-quality early childhood teaching. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28:4, 504-518. DOI: 10.1080/1350293X.2020.1783925
- SANCHIDRIÁN, C. (2003). *María Montessori. El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- TRUJILLO, F.; FERNÁNDEZ, M.; MONTES, R.; SEGURA, A.; Alaminos, F.J. y POSTIGO, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. 20 de noviembre de 1986. Recuperado de: http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf

