

1

REVISTA DE LA
ASSOCIACIÓ DE MESTRES
ROSA SENSAT

in-fan-cia

MAYO/JUNIO

1990

educar de 0 a 6 años





Nuevo, innovador y completo, con todo el material necesario para el desarrollo de las actividades en clase.

EL MÉTODO DE LOS 90

Sito el dragoncito

Educación Infantil 4-5 años

PARA EL ALUMNO

Cuadernos de trabajo

- Cuaderno de ejercicios-1
- Cuaderno de ejercicios-2
- Cuaderno de ejercicios-3
- Cuaderno de grafismo

Libro de lectura

- El libro de Sito

PARA EL AULA

Láminas murales

- La clase
- Nuestra historia

Casetes

- Casete-1: *Material auditivo 1er Trimestre*
- Casete-2: *Material auditivo 2º Trimestre*
- Casete-3: *Material auditivo 3er Trimestre*
- Casete-4: *Canciones*

Materiales para la escenificación de cuentos

- Las siete cabritas: *Láminas*
- Pituso: *Teatrillo*
- Los tres cerditos y el lobo: *Teatro y títeres*

Juegos

- Palabras y frases: *Cartones de vocabulario*
- ¿Qué hacen?: *Acciones*
- Cajita de los sonidos: *Onomatopeyas*
- Observamos y hablamos: *Percepción visual y expresión oral*
- Observamos: *Percepción visual*
- Ordenamos las historias: *Secuencias temporales*
- Combinamos: *Producto cartesiano*
- Pensamos: *Lógica matemática*

PARA EL MAESTRO

- Guía didáctica

Tina la gallina

Educación Infantil 5-6 años

PARA EL ALUMNO

Cuadernos de trabajo

- Cuaderno de ejercicios-1
- Cuaderno de ejercicios-2
- Cuaderno de ejercicios-3
- Cuaderno de grafismo

Libro de lectura

- El libro de Tina

PARA EL AULA

Láminas murales

- Las vacaciones
- La excursión
- La tienda de juguetes
- La caravana
- El parque
- La gallinita roja

Láminas murales complementarias

- El carnaval
- El cuento del caracol

Casetes

- Casete 1: *material auditivo 1er trimestre*
- Casete 2: *material auditivo 2º trimestre*
- Casete 3: *material auditivo 3er trimestre*
- Casete 4: *canciones*

Material para la escenificación de cuentos

- Maria Castaña y los duendecillos: *Teatrillo*
- El sastrecillo valiente: *Juego de cartas*
- La ratita presumida: *Teatro y títeres*

Juegos

- Palabras y frases: *Cartones de vocabulario*
- ¿Qué hacen?: *Acciones*
- ¿Qué ha pasado?: *Expresión oral*
- Buscamos las diferencias: *Expresión oral y percepción visual*
- Observamos: *Percepción visual*
- Ordenamos las historias: *Secuencias temporales*
- Pensamos y transformamos: *Lógica matemática: contiene la máquina de las transformaciones*
- Combinamos: *Producto cartesiano*
- Contamos: *Conservación de la cantidad*

PARA EL MAESTRO

- Guía didáctica



vicens-vives
garantía de contenidos

Editorial: INFANCIA/Marta Mata	1
Educación de 0 a 6 años: TECNOLOGÍA, JUEGOS E IMAGINACIÓN/José Luis Aranguren	7
Educación de 0 a 6 años: DE ANTAÑO... PESTALOZZI Y LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA/ Josep González-Agàpito	10
Escuela 0-3: LIBROS ANTES DE LEER/Marion Durand	12
Escuela 0-3: «¡HOLA!», «¡ADIÓS!». COMUNICACIÓN E INTERCAMBIO/Lourdes Molina, Carme Thió y Rosa M. Blanch	17
Buenas Ideas	25
Escuela 3-6: LA ALHAMBRA/Lucía Valero	26
Escuela 3-6: OBSERVAR Y EXPERIMENTAR CON LOS PEQUEÑOS/M. Teresa Feu y M. Teresa Vilarnau	32
Infancia y Sociedad: EL VIEJO Y BELLO OFICIO/Jaume Cela	36
Infancia y Salud: LA SONRISA Y LA SALUD/Antònia Grimalt Estelrich	39
Érase una vez: EL SAPO Y LA ZORRA/ Roser Ros Vilanova	42
Informaciones	45
Ojeada a revistas	47
Biblioteca	48

INFANCIA

La revista *Infancia* es presentada a sus autores y primeros lectores, amigos muchos, casi de infancia, con la misma emoción y respeto con que un recién nacido es devuelto al regazo de su madre, o entregado a las manos y brazos de quienes por unos momentos o unas horas han de cuidar de él.

Infancia nace en 1990, recién nacida también la década con que debe terminar el llamado *siglo de los niños*, y, junto a su nombre, lleva un apellido de noble linaje, *educar de 0 a 6 años*, que coloca sobre sus espaldas una gran responsabilidad, a mantener en cada página, en cada línea, en cada subrayado o sugerencia: el cometido de contribuir a la primera etapa de la educación del niño, la que empieza con su nacimiento, y que por ello consideramos más importante, pero última etapa quizás en cuajar en la sociedad, y que por ello se convierte en piedra angular del sistema educativo. La revista *Infancia* tendrá que responder y corresponder a su nombre y apellido; nobleza obliga.

Y obliga tanto, porque la educación del niño más pequeño es una educación bien nacida en la primera pequeña escuela. La escuela tradicional, antinatural y antihistórica, para el niño mayorcito, hizo derramar durante décadas su sangre para que le entrara la letra, antes de que empezase el movimiento que llevaría a la concepción y realización de las

primeras escuelas nuevas, activas, educativas. En cambio, los primeros modelos de escuela ofrecidos para la educación de los niños más pequeños desde hace más de un siglo nacieron con elementos de perfección que perduran con toda su fuerza y valor.

La educación de 0 a 6 años, realizada en uno u otro de estos modelos de escuela que ahora englobamos bajo la denominación de Escuela Infantil, ha gozado desde un primer momento no sólo de modelos de calidad pedagógica de alto nivel, sino de elementos de calidad pedagógica, de adecuación a los distintos medios sociales en que nacieron. Aun contando con la gran dificultad individual de niños y familiares, la *educación de 0 a 6 años* es una educación bien nacida en la escuela.

La valoración del niño más pequeño como sujeto de educación ha merecido la consideración de los pedagogos e ideólogos de la educación más sensibles. Rousseau y Pestalozzi dejan constancia de ello en sus escritos, ya en la antesala de la escolarización de los niños pequeños, que pronto se iniciará.

Robert Owen, que conoce la obra de aquellos autores y llegó a visitar al maestro de Yverdorn, abre en 1816 una primera escuela para párvulos de 2 a 6 años, junto a otra escuela para niños mayores, y a la puerta de su fábrica de New Lanark, en Escocia. El objetivo es hacer conscientes de las conquistas del progreso industrial y social, unas más altas cotas de libertad y de bienestar, a los obreros y obreras, a través de la educación



Más de siglo y medio de escuela abierta, física e intelectualmente.



de sus retoños. Una educación que, con tales objetivos, se realiza en una escuela abierta, física e intelectualmente, y dedicada al cultivo global de la máquina humana. El tipo de escuela duró hasta 1824, pero su influencia perduró, y motivó el continuo rebrotar de aquel modelo en colonias fabriles y ciudades industriales. Para el socialista utópico y práctico que fuera Robert Owen, la educación infantil era instrumento de liberación personal de los explotados.

Para Friedrich Fröbel, esta educación será una exigencia de la realización del hombre y de la nación. Así lo descubrirá pronto en su peripecia personal, de amistad, de estudios, de guerra y de trabajo, por los pequeños pueblos y cultas ciudades alemanas, y así lo formulará institucionalmente como Jardín de Infancia en 1839 a la vista de un conjunto de cincuenta niños y educadores jugando y creciendo de consuno en el prado de Blankenburg. El Jardín de Infancia, el Kindergarten, proliferará y atravesará pronto fronteras, recibirá el espaldarazo de la persecución del gobierno prusiano, pobre jardín ateo y socialista sin saberlo ni quererlo. Pero el modelo y el nombre de Jardín de Infancia continúa siendo útil y usado, siglo y medio después de su inicio.

Mientras, en nuestras ciudades y pueblos tendremos sólo la realidad de los asilos de niños pobres o las escuelas de amiga, de vecina cuidadora de niños vecinos. Los profesores Pablo Montesinos, Pedro de Alcántara García Navarro y Julián López Catalán prenderán la llama de los dos modelos europeos en Madrid y Barcelona, a través de efímeras escuelas de párvulos, y la difundirán en cursos de las respectivas Escuelas Normales y publicaciones que llegarán más allá y prepararán lentamente un terreno que hasta la segunda década de este siglo no empezará a dar sus primeros frutos de una manera regular.

A partir de 1914 las primeras escuelas al aire libre del Ayuntamiento de Barcelona son dotadas de un parvulario donde niños de 2 ó 3 años empiezan a recibir los beneficios de la lejana herencia de Fröbel y de la más cercana, directa y avasalladora influencia de María Montessori. Aún perduran allí.

El modelo montessoriano de Casa de los Niños, nacido en el suburbio de Roma, transformará radicalmente también el Asilo Provincial de Barcelona a partir del mismo año, y su método analítico de todos los pasos y campos de desarrollo del niño estará en la base de los modelos posteriores de escuela infantil, que integrarán aportaciones muy distintas. En 1916 se realiza en la ciudad condal el II Curso Internacional Montessori, las Escolles d'Estiu pos-

teriores presentarán el Jardín de Infancia Decroly y el Parvulario Freinet; hasta 1939 la bondad de este conjunto pedagógico no es puesta en tela de juicio y fallada negativamente.

En Madrid, la tradición pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza, que desde 1876 mantenía en alto la antorcha de una concepción de educación moderna y libre, cuaja en 1918, con la fundación del Instituto-Escuela. Desde el primer momento, su parvulario, dirigido por María de Maeztu, será lugar de encuentro y realización de todas las concepciones y experiencias, durante muchos años conocidas en el extranjero y larvadas en las propias publicaciones. En 1931 la II República colocará muchas de las personalidades de la Institución en el Ministerio, y la escuela en general y el parvulario en concreto recibirán sus impulsos de progreso en cantidad y en calidad. Hasta 1939.

No es necesario detallar el trabajo de recuperación, de puesta al día, de progreso en el servicio educativo a los más pequeños, que durante un largo período tuvo que realizarse en condiciones muy adversas y que cuajó a finales de los sesenta y principios de los setenta en la construcción de unos modelos de educación infantil de calidad y la reivindicación de su extensión y acceso. Los autores y muchos de los lectores de *Infancia* son protagonistas del proceso, y a ellos corresponderá un día hacer su verídica historia para ilustración y gozo de quienes no la habrán vivido.

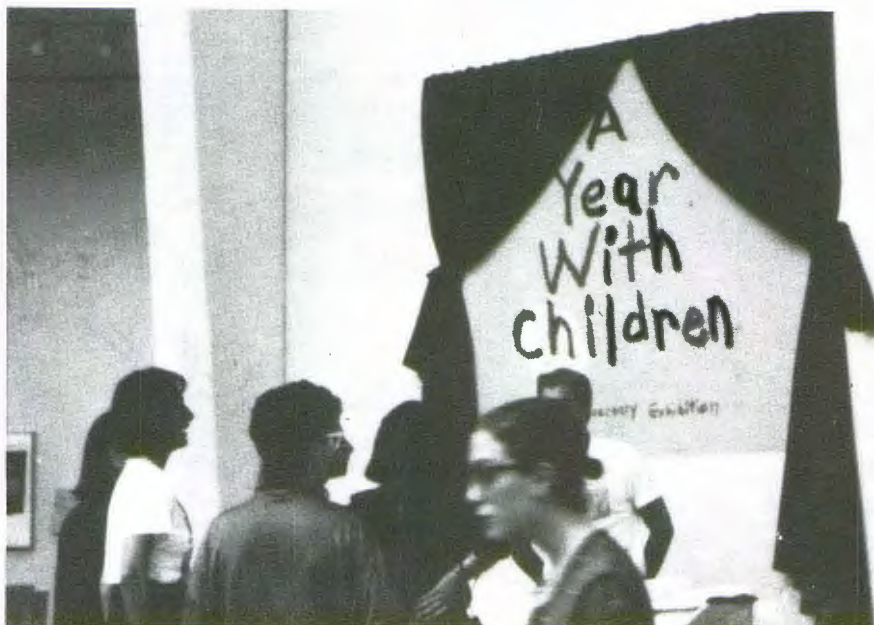
Si nos hemos referido aquí al marco histórico más lejano en el espacio y en el tiempo, es para poder interpretar y calibrar mejor el momento y marco en que nace *Infancia*. La educación infantil y la escuela infantil tiene aquellos antiguos modelos de calidad, renovados y afianzados en el mundo civilizado, pero su extensión y su integración en el sistema educativo es escasa y dispar, según las edades de los niños, y según los países.

La educación de los niños de 4 y 5 años tiene una oferta escolar que alcanza en muchos países, entre ellos el nuestro, a la casi totalidad de la población. La tendencia es la de extensión a los 3 años, como en nuestro caso también. No todos los países, empero, integran este tramo de educación infantil en el sistema educativo.

Casi ningún país tiene integrada en este sistema la educación de los más pequeños, desde el nacimiento hasta los 3 años, y ninguno tiene una oferta suficiente de escuela de calidad. Pero los servicios educativos, para un tramo y



La consideración del niño pequeño es piedra de toque de la consideración del hombre.



Iniciativas en favor de la infancia a escala mundial.

otro de edad, son objeto de estudio, trabajo y acuerdo en los foros internacionales, especialmente en Europa; la velocidad con que se avanza permite augurar grandes cambios positivos en nuestro campo. En este país y en este mundo nace *Infancia*, con su vocación de servir a la *educación de 0 a 6 años*.

En nuestras manos están más de siglo y medio de historia y más de dos décadas de trabajo personal, profesional y ciudadano. Y en nuestro horizonte general el bullicio de iniciativas pedagógicas y políticas a escala europea y mundial. En nuestro horizonte más concreto, está el afianzamiento y extensión de las estructuras escolares y demás servicios educativos de calidad, salvados y acrecentados para los niños entre 0 y 6 años, y está su forma de incardinación en el sistema educativo con la colaboración de distintas administraciones, que se prevé en el proyecto de ordenación del sistema educativo, también nacido en 1990, y también gestado a lo largo de años y peripecias.

Y en nuestras manos está especialmente un estilo de trabajo, forjado en tiempos más difíciles. El estilo de la valoración de cualquier experiencia progresiva real, junto a la de cualquier idea sugerente, para tamizar la teoría a través de la práctica e iluminar la práctica con la teoría.

La clásica dialéctica teoría-práctica se ve en este caso multiplicada por el estilo de la colaboración personal y profesional de todos quienes se interesan por la educación del niño pequeño: padres y maestros, médicos y psicólogos, como ya sabíamos, pero también escritores y músicos, cultivadores de las artes plásticas, arquitectos, etc., como deberíamos saber, que los hay y muy buenos, a nuestro lado, al lado del niño. Porque, por lo visto, la consideración del niño pequeño es piedra de toque de la consideración del hombre, como ya intuyera Fröbel, y, así, la educación del niño más pequeño suscita la colaboración de las personalidades más sensibles a los problemas de la humanidad.

Y, junto al estilo de trabajo, está el de difusión, dialéctico también. La propia revista *Infancia* ha nacido de esta dialéctica que ha permitido descubrir y entrelazar focos de trabajo y estudio en educación infantil, coordinadoras de escuelas, movimientos de renovación, patronatos municipales, que van poblando la piel de toro, de las mejores iniciativas, desde Madrid a Canarias, pasando por tantos pueblos y finisterres.

En Catalunya se encuentra la hermana mayor y menor, colaboradora, y algo culpable también, de *Infancia*, la revista *In-fân-ci-a*, en lengua catalana, pero con el mismo afán, sin fronteras, de servir a la educación del niño en la familia, en la escuela y en otros posibles servicios de alto nivel de calidad pedagógica, multiplicada por la gran diversidad de cualidades pedagógicas que un soporte tan amplio y tan variado como el de *Infancia* hacen prever.

Trabajar para reencontrar y rehacer en nuestros pueblos, algo más secos que los alemanes, el modelo de escuela infantil rural, el propio de las zonas obreras en las ciudades industriales, muy distintas ya de aquellas primeras inglesas y escocesas; diseñar la escuela infantil de primer y segundo ciclo, o su combinado, como es llamado en la U.R.S.S., para las poblaciones con predominio del sector terciario; calificar pedagógicamente todos los servicios de atención a la infancia, y hacerlo a través de estas páginas abiertas en formato y vocación, es una tarea llena de esperanza para quien cree que la diversidad no es causa de dificultades sino que enriquece las soluciones.

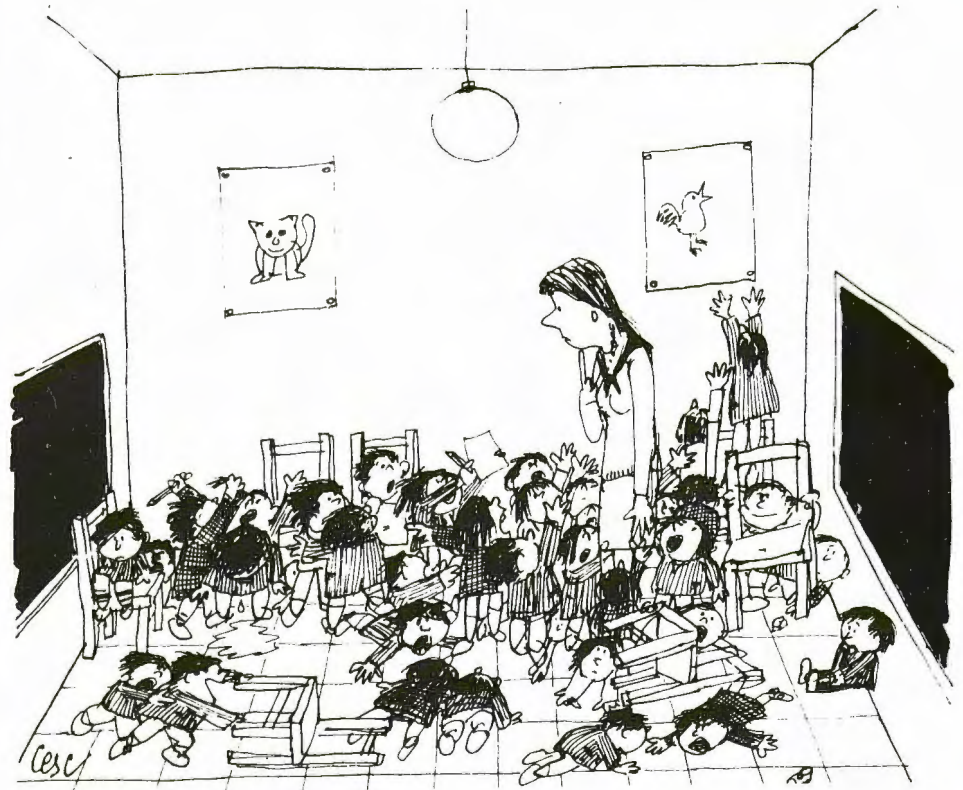
Contamos también con el soporte de distintas administraciones, el Ministerio de Educación y Ciencia el de Asuntos Sociales, la Diputación de Sevilla y tantos Ayuntamientos que mantienen actualmente, casi en solitario, la escuela infantil pública de calidad. Es un soporte que no significa ninguna mediatización, como corresponde a una Administración democrática y a un tema que hay que tratar tan limpiamente como merece la educación de 0 a 6 años.

Todo será necesario, porque como se dijo antes, 1990 nos lleva a pensar en la digna culminación del siglo de los niños con una correcta oferta para ellos y sus familias, de atención, de salud, de educación, en todo el mundo.

En España 1990 será el año final y primero de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, que situará la educación infantil en un marco que cada una de nuestras comunidades ha de rellenar con diseño propio, y en el que todas las Administraciones deben colaborar en el mantenimiento y cualificación de la educación infantil, con la participación de los sectores interesados: las familias, los profesionales y los ciudadanos de todo tipo que quieran contribuir a la apasionante tarea de la formación del hombre en el niño más pequeño, en la simiente humana.

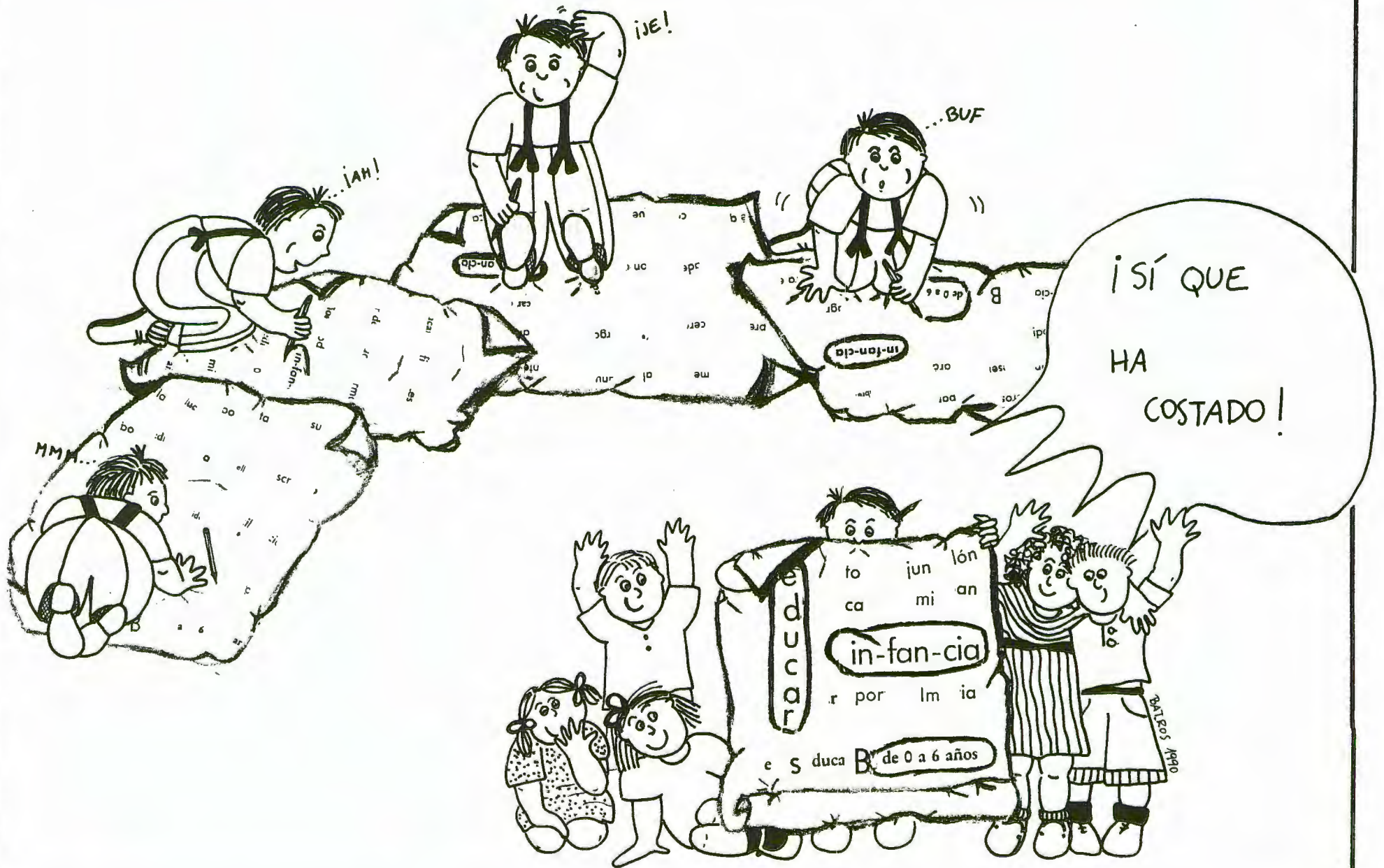
Infancia abre sus páginas y recaba la colaboración de todos en la consecución de un fin tan noble.

MARTA MATA GARRIGA



¿Rousseau, Pestalozzi, Montessori...?

quisicosas y quisicasos



TECNOLOGÍA, JUEGOS E IMAGINACIÓN

JOSÉ LUIS L. ARANGUREN

No he sido nunca, propiamente hablando, pedagogo, ni tampoco psicólogo, menos aún psicólogo infantil. Me he dedicado, ciertamente, a la enseñanza –universitaria– y alguna experiencia tengo de la educación de los niños, experiencia intensa, pero lejana ya, de la educación de mis siete hijos, y cercana, pero escasa –los abuelos hemos sido reemplazados, solemos decir, por la televisión– en la de mis ocho nietos. Pero el problema sobre el que aquí se me invita a reflexionar concierne a todos los preocupados por el futuro del hombre que, como empieza a ocurrir ahora, es formado, ya desde muy niño, en el seno de la sociedad y la civilización tecnológicas. Mente y *media*, ocio y tecnología electrónica, juego y ordenador, considerados, bien como disyuntiva, bien como equilibrio y aún síntesis, síntesis más buscada que real y efectivamente lograda: tal es el problema sobre el que se va a pensar aquí.

Partamos de la afirmación de que, en el niño muy pequeño, la vida entera, salvo en el sentimiento y la satisfacción de perentorias necesidades, es puro *juego*; y la realidad exterior, cuando no medio para la satisfacción de aquéllas, es puro *juguete*. De la invención del *trabajo* no existen todavía ni indicios: el niño va haciendo cosas, sí, pero jugando. El hablar mismo y su aprendizaje es un mimético jugar con los sonidos que se va sintiendo capaz de emitir, con las palabras que, poco a poco, va consiguiendo articular, como quien junta las piezas de un *puzzle*.

El niño juega pues con los juguetes de la realidad, es decir, con la realidad en tanto que juguete. El juguete primero, el no fabricado *ad hoc*, era y es un ele-



La realidad exterior es puro juguete.



El juguete primero, el no fabricado *ad hoc*, era y es un elemental trozo de realidad que el niño transforma.

mental trozo de realidad que el niño, en un despliegue de su imaginación, se decía y, uniendo la acción (simbólica) a la palabra, *narrativamente* transformaba en tal: «Esto –la escoba, por ejemplo– *era* un caballo». (El uso verbal del imperfecto merecería una especial reflexión lingüístico-semántica).

Luego, en una segunda etapa de nuestra cultura, los juguetes fueron convirtiéndose progresivamente en miniaturizada y perfecta reproducción –no sólo de la apariencia, también del funcionamiento– de los artefactos tecnológicos usados por los mayores, el tren eléctrico, por ejemplo, con el cual jugaba más el papá que el niño. Paralelamente, otorgando primacía, al principio de modo muy elemental, a la estrategia, se desarrollaron otros juegos, la Oca, el Asalto, y, con sólo lápiz y papel, los Barcos, tocados primero, hundidos luego, que consistían en *competición* entre los pequeños jugadores, frente al juego no agonal, puramente imaginativo y lúdico.

Actualmente hemos ingresado, estamos ingresando en la era del *ordenador* y los *videojuegos*. La comunicación con el ordenador se descompone en dos partes: la programación del juego o de la tarea que se quiere llevar a cabo, y el juego o tarea propiamente dichos. Lo primero no está al alcance de los niños de quienes aquí se trata, pues ha de hacerse en los lenguajes accesibles al ordenador, de los cuales el más elemental, entre *basic english* y matemático, es, como se sabe, el llamado *Basic*, y ahora también el *Logo*, consistente en «órdenes» más puntuales que secuenciales y con desarrollo predominante, por ahora, de su parte gráfica. Lo que estos niños sí pueden hacer es jugar al juego previamente programado, que puede encontrarse en cualquiera de las revistas hoy en el mercado. Su actividad comienza «copiando» el programa correspondiente, es decir, «dándoselo» al ordenador para, a continuación, emprender el juego propiamente dicho. (Yo he visto algunos de esos juegos, así el del Aeronauta, el del Pintor Loco, el de la Vuelta Ciclista). Y análogamente pueden programarse –y se encuentran ya programados– videojuegos didácticos, como «tarea» o «deberes» de matemáticas.

Pero vayamos a nuestro asunto, el de la valoración de éstas y, en general, de todas las tecnologías, desde el punto de vista del desarrollo de la imaginación y el ocio creador.

El niño comunica con el ordenador, no mediante *órdenes* (que ya le han sido dadas en el programa de que se trate), sino suscitando su *respuesta*. (Que aparezca en la pantalla lo que el chico ha «escrito» en el teclado, es decir, que aparezca en aquella el movimiento secuencial acertado). Se trata pues de dos «espacios» entre los que debe producirse la correspondencia: el del teclado, en el que se «escribe», y el de la pantalla, en el que se proyecta el acontecimiento visual, figurativo, que transcurre y prosigue en la medida y al punto en los que el chico haya acertado con la correspondiente alfabetización. El niño, una vez mínimamente familiarizado con *su* ordenador, es capaz de un grado muy intenso de concentración: puede estar horas jugando, sin cansarse. Igual,

por lo demás, que con cualquier otro juguete, a la vez nuevo e interesante.

El paso siguiente es un gran adiestramiento que yo llamaría *digital*, en la doble acepción del vocablo: de los dígitos o cifras, sueltamente manejados, y de los dedos sobre el teclado y en la coordinación con los resultados visuales, que aparecen en la pantalla. Esta coordinación y la rapidez de decisión pueden alcanzar cotas o marcas muy altas. Pero me pregunto si este *operativismo* no puede mantenerse tan alejado de una auténtica comprensión de la esencia de las matemáticas como su antiguo aprendizaje memorístico, con el «cantar» de la tabla de multiplicar. Los adultos educados a la antigua creamos un modo de «espacio mental» en el que llevamos a cabo las elementales operaciones matemáticas; ahora hay niños que aprenden a manipular matemáticamente el ordenador... y siguen contando con los dedos. Y continúo preguntándome: este adiestramiento puramente digital y este *know-how*, desnudo pero efectivo, ¿no pueden acarrear un inconsciente desprestigio de la matemática como «inútil» reflexión?

Por otra parte, en los nuevos juegos electrónicos no ha lugar, propiamente, para la creatividad, sino que lo que importa es que en la pantalla aparezca, cuanto antes mejor, lo que ya está pre-visto que debe aparecer. Tampoco tiene lugar una auténtica comunicación. ¿Acaso puede el niño *hablar* real y efectivamente con el ordenador, *conversar* con él? Quizás en virtud de una extrema reacción pendular, se está pasando de la absoluta *pasividad* ante el televisor, a un *activismo* absoluto con el ordenador, y poca invitación, en uno y otro caso, al ejercicio de la imaginación.

En fin, los juegos de tecnología electrónica son competitivos, con otros jugadores o en solitario, consigo mismo y con el ordenador, a fin de conseguir cada vez mejores, es decir, más rápidos y certeros resultados. El juego desinteresado, puramente lúdico, posible en los videojuegos, está aún por desarrollar.

Naturalmente, no se ha intentado con las anteriores reflexiones, poner en duda la utilidad didáctica, ni tampoco el ocio recreativo que las nuevas tecnologías puedan proporcionar; solamente llamar la atención sobre el peligro de despersonalización de la enseñanza, y sobre la unidimensionalidad de un desarrollo de la *mente* en función –unilateral– de los *media*. El niño de antes también era capaz de jugar horas enteras a solas con sus juguetes. Pero –antes y ahora– necesita jugar asimismo con los otros niños. Y aprender de los hombres, no solamente con las máquinas. Enseñanza programada, sí; pero también enseñanza personalizada, vivida, improvisada, hablada. De las *máquinas* ahora, como antes de los *textos*, se puede y se debe aprender. Pero también de los insustituibles *maestros*. Aprender tecnológicamente, sin duda. Aprender también, en puro juego lúdico, en libertad y del «reto» de la libertad.

J.L.A.



El niño necesita jugar con los otros niños.



Aprender en libertad y del «reto» de la libertad.



Johann Heinrich Pestalozzi.

educar de 0 a 6

DE ANTAÑO...

PESTALOZZI Y LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

«Me complace ver que vos apreciáis la importancia que tiene la educación en la época más temprana de la vida, hecho que casi nadie ha sabido reconocer», escribía en 1818 Johann Heinrich Pestalozzi. Rememorando el más de medio siglo que había dedicado a renovar la escuela, no creía «haber hecho ni tan sólo la *mitad* de nuestra posible labor», y pensaba «que quedarán a medias los beneficios que nuestro sistema puede reportar, para el bienestar real de la humanidad, mientras las mejoras introducidas no se extiendan también a la fase más temprana de la educación».

Estas reflexiones inician su libro *Cartas sobre la educación temprana*¹ (*Letters on early education*), publicado en Inglaterra en 1827, una vez muerto Pestalozzi. La obra, escrita en forma epistolar, según la moda literaria de la época, es, quizá, la producción del gran pedagogo suizo que mejor nos ofrece una visión ordenada de las bases que fundamentan sus propuestas educativas.

Si frente a la educación tradicional que hacía de la *razón* el centro de su actuación desterrando la afectividad, Rousseau había impulsado un cambio profundo que comportó la atención por los sentimientos y que proclamó su dignidad, Pestalozzi hace de la *vida afectiva* el eje de la educación. Para el autor de las *Cartas*, la educación de la afectividad constituye uno de los pilares fundamentales de la formación de la personalidad, como ha confirmado modernamente la psicología.



El percibir la afectividad como pieza clave de una educación integral conducirá al pedagogo a poner de manifiesto la importancia y trascendencia que para la vida tenía la educación de la primera infancia. Y todavía más si se tiene en cuenta que el «niño es un ser dotado de todas las facultades de la naturaleza humana, si bien ninguna de ellas ha culminado aún su desarrollo, *es como un capullo todavía por abrir*. Cuando el capullo hace eclosión, se despliegan todos sus pétalos, sin que ninguno deje de hacerlo. Algo así ha de ser el progreso de la educación» (Carta III). Así pues, desde los primeros momentos de la vida se inicia la educación, es decir, la ayuda al despliegue *simultáneo* de las aptitudes del niño; contrariamente al planteamiento de Rousseau de entender la educación como un desarrollo *sucesivo* o secuencial de las facultades.

Si nos hemos referido al hecho de que para Pestalozzi el eje de la educación es la vida afectiva, hay que decir que esta viene sintetizada por la relación entre madre e hijo, la cual marcará la vida posterior de los individuos. Tanto es así que en algunas lenguas su obra aparece con el título *Madre e hijo*².

El desarrollo de la inteligencia

De la lectura de las *Cartas* se destacan algunos pasajes verdaderamente sugerentes, como es el caso de carta XXIX, que trata de la educación del entendimiento. En ella Pestalozzi aconseja: «No has de limitarte a *actuar* sobre su educación intelectual.» Y se ofrecen indicaciones de una profunda claridad: el niño no sólo ha de tener «la facultad de observar ciertos hechos o retener determinados conceptos, sino también la de reflexionar independientemente de las ideas de otros. Es bueno que a un niño se le haga leer, escribir y repetir las cosas, pero es todavía más importante enseñarle a *pensar*.» Ya que, si hay que aprovechar las opiniones de los demás, también hay que trabajar nuestro propio entendimiento. Toda persona debe poseer el «hábito de reflexión que ante cualquier situación de la vida nos libra de comportarnos estúpidamente y a consecuencia del cual se examina todo lo que pasa por el entendimiento.» Y añade que «nada contribuye tanto a crear este hábito como un desarrollo temprano del pensar en la inteligencia infantil, es decir, del pensar ordenado y personal».

Frente a la concepción imperante en su tiempo de que los pequeños no están maduros para estas tareas, afirma que los que «formulan tal objeción no tienen ni el más mínimo conocimiento *práctico* del asunto ni tampoco el interés moral de enterarse». En estas cuestiones, es más de fiar el saber empírico de las madres que las especulaciones teóricas de los pensadores.



¿Cómo desarrollar las *facultades innatas del entendimiento*? Cualquier objeto es útil empleado con adecuación a las facultades del niño. «Cuando digo que cualquier objeto sirve para otorgar una enseñanza intuitiva, esto ha de entenderse de manera lateral. No hay ni un solo acontecimiento tan insignificante en la vida del niño, en sus juegos y en sus horas de recreo, o en las relaciones que mantiene con sus padres, amigos y compañeros de juego, es decir, no hay absolutamente ninguna cosa de las que conciernen al niño, sea de la naturaleza, sea de las ocupaciones y habilidades de la vida, que no pueda utilizarse como objeto de una lección en la cual se proporcione al niño algunos conocimientos provechosos y –lo que es más importante todavía– con la cual no se le forme el hábito de reflexionar sobre lo que ve y de hablar únicamente después de haber pensado.

La manera de llevar a cabo este sistema no ha de consistir en hablarle mucho *al* niño, sino en sostener una conversación *con* el niño. No se han de dirigir largos discursos al niño, ni tampoco demasiado familiares o demasiado selectos; más bien habrá que conducirlo a que se exprese él mismo por lo que hace a los objetos. No se ha de tratar un asunto de manera exhaustiva, sino que haremos preguntas al niño sobre aquél, procurando que sea él mismo quien encuentre la respuesta y la corrija. Sería ridículo esperar de la fluctuante atención de un niño que sea capaz de seguir una disertación prolija. La atención del niño se extingue con las largas explicaciones y, contrariamente, se activa con preguntas vivas.»

El camino que propone Pestalozzi para la adquisición de conocimientos es «en lugar de escuchar y repetir, lo que ha de hacer es observar y pensar».

La primera infancia es entendida así como un riquísimo período de desarrollo intelectual, rompiendo la vieja visión según la cual ésta era una adquisición del exterior, para oponerle una concepción de la inteligencia como un potencial a desarrollar mediante la utilización de estímulos adecuados.

Lo que hace Pestalozzi es simplemente respetar y estimular el proceso natural de desarrollo humano, puesto que la educación ha de ser «el resultado de averiguar lo que es la naturaleza humana». El aprendizaje ha de basarse en el interés espontáneo de los niños y advierte que «cuando los niños se muestran distraídos o claramente faltos de interés por la enseñanza que se les ofrece, el maestro tendría que comenzar siempre por buscar en sí mismo la causa de este hecho». (Carta XXX).

J.G.-A.

1. Edición castellana (Madrid, 1988) al cuidado de José M. Quintana, precedida de un interesante estudio.
2. Por ejemplo, la primera edición alemana de 1924 se titula *Mutter und Kind* y la italiana *Madre e figlio, l'educazione dei bambini*.





La hora de la comida.

escuela 0-3

LIBROS ANTES DE LEER

MARION DURAND

Diario, calendario, programación de tele, manuales de cocina, libros de lectura, el papel impreso, cosas que aparecen por todas partes bajo cualquier forma: leer es una actividad de lo más familiar para el niño que ve cómo sus padres consultan tal o cual libro, aunque él no sepa leer.

Los pequeños, en virtud de un simple juego de imitación, manipulan libros, dicen que leen, definiendo así una actividad específica, en relación con ese objeto específico que es el libro; y, aunque tal manipulación no guarda demasiada relación con el contenido del libro (cuántas veces habremos observado a los niños mirando los libros del revés, o curioseando las páginas escritas, en lugar de las que contienen imágenes), esta actividad es una demostración de que ya se ha creado una relación física entre el niño y los libros.

Esta relación con el libro adquiere todo su sentido cuando el niño no sólo se interesa por los contenidos, sino cuando se interesa y descubre que puede mirar dentro del libro. Este descubrimiento se hace generalmente al lado de un adulto, y convierte la lectura en un momento tranquilo y privilegiado, en el cual el niño expresa, al unísono, inteligencia y afectividad. Al pensar en libros para los más pequeños, rápidamente se nos ocurren tres preguntas:

- ¿qué significa «leer» para aquéllos que no saben leer todavía?
- ¿por qué y cómo leer con ellos?
- ¿qué libros hay que leerles?

Antes de nada: Reconocer

Parece que los niños de hoy tengan mayor capacidad de percepción (cuantitativa y cualitativamente) que los niños de igual edad de las generaciones precedentes. Su entorno se encuentra repleto de colores, de formas variadas... y las imágenes de la tele, que empapan a los niños desde muy pequeños, parece que no les pasan desapercibidas. Los bebés conocen muy pronto su biberón, lo asocian al placer de la alimentación, y manifiestan su impaciencia cuando el biberón aparece en su campo visual. Distinguen el objeto real y lo reconocen. Cuando el niño percibe imágenes y comienza a identificar objetos, realiza una actividad mental elaborada, ya que no se trata tan sólo de que se encuentre en presencia del objeto real, sino también ante su *representación*.

Reconocer los objetos por su imagen, llamarlos por su nombre, es apropiarse de ellos y hacerse su dueño de otra manera. Esta conquista procura al niño un placer manifiesto, y basta con ver al niño lector delante de su «imaginero» para comprender hasta qué punto es estimulado por este reencuentro entre la imagen y él mismo: concentra su atención, toca la imagen con su dedo, y, para dominar mejor la imagen, pronuncia bien fuerte el nombre de aquello que ha reconocido.

Después, reconocerse

Leer no es sólo identificar, sino también *identificarse*, ver un personaje, reconocerlo como a un hermano, igual y diferente al mismo tiempo, implicarse afectivamente en este reencuentro y reencontrar la propia imagen. Leer un mensaje es ser capaz de apropiarse de su mensaje, de hacer propia la vivencia del personaje. Los pequeños disfrutaban de capacidad para percibir el contenido elemental, esencialmente afectivo.

Ven que el personaje llora, ríe y ama, y se emocionan ellos también, hasta el punto de llorar por sus tribulaciones, reír y amar sus cuitas. Así los arrullos de «Papa Ours» o la tristeza del «Petit Lapin» tienen el poder de conmover al pequeño lector. El niño experimenta un placer y una emoción sin igual y específicamente humanos.

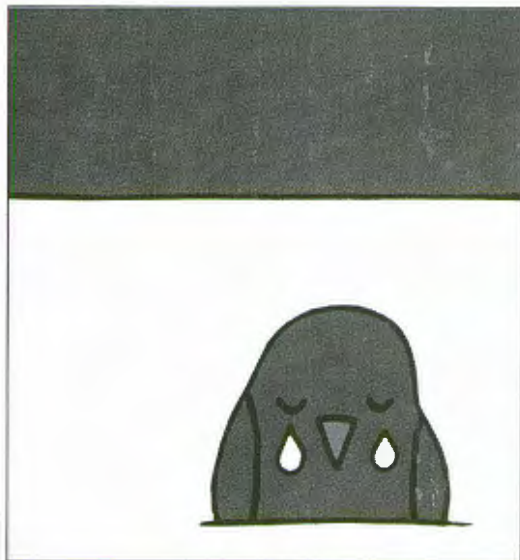
Y también imaginar...

Leer una imagen es también tener acceso a una serie de convenciones gráficas propias de nuestra cultura y de nuestra sociedad: así, representamos el

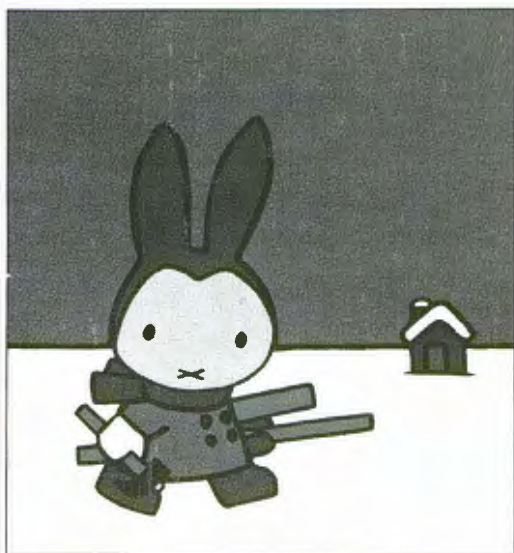


Ma petite école, Bernadette Després, Les grands albums de Pomme d'Api, Centurion Jeunesse

Juegos de recreo.



El pájaro que llora.



El conejo acarreando maderas.



El pájaro bajo cobijo.

agua como una forma azul ,en superficie plana, y el niño entiende esto tan bien que no es extraño ver a un pequeño de 18 meses colocar el libro en el suelo, ponerse de pie sobre la mancha azul y exclamar: «¡Al agua!». El niño demuestra así que ha leído la imagen correctamente: se ha colocado sobre el espacio del libro y es capaz de imaginarse el agua en ausencia del agua real, aunque, eso sí, en presencia de un signo gráfico que representa el agua.

Libros para bebés

La lectura de la imagen no es cosa que se aprenda en un sólo día ni de una sola vez; es algo que va haciéndose progresivamente, al compás de la evolución intelectual y afectiva de todos y cada uno de nosotros y que va muy ligado a las estimulaciones del niño. Es cierto que cada niño es diferente, pero puede afirmarse que en general todos pasan por las mismas etapas, que se conocen por instinto y por buen sentido. Por eso, no se nos ocurrirá jamás dar a un niño de 18 meses un libro complicado, con ilustraciones demasiado sutiles, complejo y lleno de alusiones. Antes escogeremos un libro muy sencillo, con imágenes legibles, que no presenten dificultades de percepción: un motivo central, formas enteras y limpias, paginación muy clara, formato reducido. Tales imperativos de sencillez no implican necesariamente una imagen pobre, tal como algunos puedan temer. Algunos dibujantes, como Dick Bruna, John Burningham, Helen Oxenbury o Danièle Bour, con estilos radicalmente distintos, saben hacer dibujos sencillos, perceptibles fácilmente, que no son nunca insulsos ni irrisorios, sino, muy al contrario, dibujos vivos, presentes y divertidos. Sus imágenes están bien dibujadas, son claras y, a menudo, no presentan «decoración»; el personaje no se repite dos veces en una misma doble página, ya que los pequeños, cuando distinguen dos formas diferentes en el mismo espacio de papel, ven dos personajes distintos. Estos primeros libros, a los que se denomina «imagineros», muestran objetos o situaciones que los pequeños pueden reconocer sin dificultad. No explican historia alguna porque la primera lectura es la de la imagen aislada con un motivo central único.

Paseo por las imágenes

Muy pronto aparece en los niños aquello que denominamos «lectura-paseo», es decir, la lectura de una gran imagen donde hormigean multitud de motivos: el ojo del lector va de un motivo al otro, se detiene, vuelve sobre un detalle, explora con placer este universo tan rico. Este tipo de lectura requiere mucho tiempo y este vagabundear se convierte en «caza furtiva» cuando el lector juega a buscar alguna cosa dentro de la imagen, cuando rebusca un elemento, o cuando le confiere un sentido.

La lectura en el regazo

Cuando se lee un libro de imágenes a un niño, se produce una verdadera intimidad entre el niño y el que lee. Lo tenemos en el regazo, muy cerca nuestro y miramos las imágenes con él. Entonces se establece una relación triangular: el libro/el adulto/el niño, donde cada uno juega un papel destacado. El niño que lee la imagen, que se identifica con tal o cual personaje, habla con el adulto presente y, por medio del personaje escogido, nos dice muchas cosas sobre sí mismo, sus vivencias, cómo se ve a sí mismo... Cuando un niño mira unos personajes, elige uno y dice, señalándolo con el dedo: «Este soy yo». La elección que ha hecho no es inocente; nos está desvelando algo importante sobre sí mismo. Cuando tal cosa ocurre, el niño no escoge guiándose por el aspecto externo del personaje (color del vestido, de los cabellos, etc.), sino que escoge una imagen, una situación que le afecta, en la que encuentra una emoción o un sentimiento experimentado alguna otra vez. La niña que dice «esta soy yo», indicando aquel personaje que llora aferrado a las faldas de la maestra, nos está informando de unas emociones suyas, vividas recientemente. El libro es un pretexto para hablar y para ser escuchado. Es como un espejo en el que cada cual se puede mirar, al tiempo que es una ayuda para hablar de uno mismo.

Seguir el hilo de la historia

Tanto en el caso de que haya un único objeto como en el de la abundancia de pequeños motivos, nos estamos refiriendo a la lectura de una sola imagen. Se puede leer un libro de forma fragmentada, deteniéndose ante cada imagen como si se tratase de un espectáculo cerrado, que tiene sentido en sí mismo y no necesariamente ligado al resto del libro. Estas primeras lecturas de la imagen, en las que se mira con el niño y se dialoga con él, comentando todo aquello que vemos, constituyen una etapa a tener en cuenta. La forma de leer las imágenes, sin explicar la historia que se sucede página tras página, demuestra que, antes de leer, se dan distintas posibilidades de utilización de los libros. La verdad es que leer un libro de imágenes es tener acceso a una secuencia, ser capaz de encadenar y de comprender qué le pasa a un mismo personaje repetido de página en página en los diferentes momentos de su historia. Es comprender qué hay *entre* las imágenes, aquello que no está necesariamente representado en las imágenes pero que es absolutamente necesario para la lógica de la historia. Por ejemplo, la historia *El Conejito en la nieve* nos presenta una sucesión de imágenes donde se ve que el pájaro llora, que el conejo se emociona y también llora, el conejo acarreado unas cuantas maderas, el pájaro a cobijo en una casa de madera. Para leer la secuencia de imágenes, hay que ser capaz de imaginar, sin verlo, que el conejo va a buscar las maderas y las herramientas a su casa. La imagen del conejo con las maderas es el resultado de una acción que no aparece en la imagen ilustrada.

El texto: una guía insustituible

Establecer la conexión entre las imágenes, articular los momentos representados y, sobre todo, otorgarles un único sentido son funciones *del texto*, o de la palabra del adulto que instintivamente va hablando mientras mira el libro con el niño, pasando las páginas y descubriendo la imagen siguiente en cada ocasión. La presencia del texto canaliza la lectura y reduce las posibilidades, prácticamente infinitas, de interpretación de la imagen. Para que la secuencia posea un significado coherente, es preciso que cada etapa sea comprendida por el lector de una única manera: aquella que hace posible y coherente la lógica de todo el conjunto. Por ejemplo, en la historia de *El Conejito en la nieve* es importante que el texto diga que el pájaro tiene frío, esto explica las lágrimas; además, que el conejito comparte el padecer del pájaro y que toma la determinación de actuar al respecto. El niño que sabe establecer la traba-zón pertinente deviene capaz de seguir los sucesivos episodios de una historia que se inscribe en el tiempo, historia muy sencilla aún, construida sobre un tema próximo a los intereses de los más pequeños, intereses casi siempre afectivos. Diversos episodios pueden encadenarse y articularse, conformando el inicio de una historia, el desarrollo y el final. Los textos de los libros dedicados a los más pequeños a menudo son difíciles, y, en lugar de ayudar al niño a centrarse en el hilo de la historia, constituyen digresiones más o menos literarias que alejan al lector de la explicación en vez de hacerle entrar en ella. El interés pasa por «decir» la historia modificándola, para hacerla más explícita y directa.

Es inútil y carece de sentido pretender adaptar la historia al niño lector personalizándola. Hay que confiar en las posibilidades de identificación de los niños. Si el lector quiere identificarse con tal o cual personaje, ya lo hará por sí mismo. Es libre de reconocerse o no en una historia. Corregir la historia, por ejemplo, dando al personaje central el nombre del niño lector, significa, al mismo tiempo, desviar la historia y atentar contra la libertad del lector. Es aspirar a convertirla, a cualquier precio, en una historia «funcional», es decir, moralizante, y utilizarla como instrumento de poder sobre el niño.

Duvet Pistache et Fanny explica la adopción de *Duvat*, no la de *Julián* o la de *María*. Pero *Julián* o *María* son muy libres de sentirse próximos a *Duvat* y de reencontrar en él la propia historia o las propias emociones.

Si los adultos no leemos también la historia como si para nosotros la leyéramos, si no nos identificamos con ella, corremos el peligro de no entender qué dice el niño. Ser lector con el niño no es tan sólo adoptar una actitud de neutralidad; es mostrarse receptivo tanto con el niño como con la historia que le estamos leyendo.



Cuentos para dormir.

La lectura reiniciada día a día

Cuando a un pequeño le gusta una historia, la demanda cien veces y, cada una de las cien, con un placer evidente, siempre renovado. Allí vuelve a encontrarse con el mismo personaje con el que pasar miedo, emocionarse; entre lectura y lectura, revive el placer del reencuentro y, asimismo, el placer de sentirse seguro. Esta vinculación, esta necesidad de contar con el libro amigo al alcance de la mano demuestra hasta qué punto el libro habría de tener un lugar en el entorno cotidiano de los niños. El «Pere Castor», creador en los años 30 de una gran colección de libros para niños, decía que el libro de imágenes es un «objeto afectivo»; no podría definirse mejor. Por otro lado, se considera positivo que los niños se sientan vinculados tanto a sus libros como a sus juguetes. Cada día existen más juguetes, y más sofisticados. Dentro de tal abundancia, los libros deberían ocupar su sitio, tanto en la guardería como en casa, lugares donde todavía cuentan con una tímida entrada. Los niños habrían de poder encontrar libros por todos los lugares donde pasan su tiempo: en la guardería, en el centro de esparcimiento, en el lugar donde realizan sus colonias. Cuando tenemos que escoger un libro para un pequeño, podemos quedar perplejos ante la ingente cantidad de libros que se acumulan en las librerías. Habría que hojear el libro y no dejarse guiar simplemente por la cubierta; no se puede ver ni comparar libros como si de paquetes de macarrones se tratara. Escoger es conocer, y, de la misma manera que no se explica nunca un cuento o una historia que no se aprecia o que nos deja indiferentes, hay que estar de acuerdo con la atmósfera que se desprende de un libro.

Leer hoy para leer mañana

Si los libros son objetos familiares, los niños pueden aprender desde muy pequeños que cada libro permite cosas distintas: soñar, saber más, tener miedo, reflexionar, emocionarse, reír, jugar con las palabras; son algunas de las posibilidades que aportan diferentes placeres al lector. La lectura del libro de imágenes que es un placer compartido en la primera infancia es un placer doblemente importante. Primero, por el momento en que se realiza, ya que es un tiempo de comunicación original entre pequeños y mayores. Comunicación donde los sentimientos se expresan con toda su fuerza, pero que, a la vez, son vividos con una cierta distancia por el solo hecho de que se trata de un libro, en el cual todo puede adquirir una dimensión diferente de la real, como, por ejemplo, la del humor. Esta lectura es decisiva también para el futuro porque, aprendiendo a amar los libros cuando se es pequeño, quizá ya se tiene en las manos el instrumento esencial para llegar a ser un buen lector y la llave que abre las puertas de todas las lecturas.

M.D.

«¡HOLA!», «¡ADIÓS!». COMUNICACIÓN E INTERCAMBIO

Seminario de Escuela Infantil de Esplugues-St. Joan Despí. Coordinadoras: Lourdes Molina y Carme Thió; con la colaboración de Rosa M. Blanch.

Para iniciar el estudio, nos pareció conveniente –antes de definir objetivos y medios pedagógicos– aclarar *qué representa la situación para todas las personas implicadas.*

Ambas situaciones («entrada» y «salida») comparten como característica primordial el hecho de ser un momento de «reencuentro» y de «separación» entre personas que mantienen vínculos afectivos y que cotidianamente hacen cosas en común.

Para los niños, la «llegada» supone el reencuentro con sus compañeros, el educador/a, el espacio, los juguetes, los objetos, las actividades... después de un período de separación. Significa, asimismo, la separación de su familia y del ambiente y vivencias de casa.

Por el contrario, la «salida» supone el reencuentro con sus padres y el mundo familiar, así como la separación de sus amigos, los educadores, los juguetes, los espacios... con que ha convivido en la escuela. En ambos casos el niño ha de hacerse a la idea de un cambio de situación, ha de resituarse.

En los dos casos pueden confluír emociones y sentimientos contradictorios: la ilusión de volver a ver a su madre y el deseo de continuar jugando con aquel niño o con aquel juguete, las ganas de quedarse en la escuela pero el deseo de que el padre también se quede, sentirse acogido por la educadora pero a la vez irritado porque representa el distanciamiento de sus padres... Para los mayores, la expectativa de aquello que se hará a continuación y la añoranza de lo que se estaba haciendo momentos antes, o de lo que podría haberse hecho de no acudir a la escuela...

Es un momento en el cual el niño puede sentir la alegría de constatar, y vivir, la relación existente entre padres/abuelos... y el educador/a. Ofrece al niño la oportunidad de sostener contactos con otros adultos distintos a sus padres y educadores (los familiares de otros niños).



El reencuentro en la escuela.



Hasta luego.

Para los padres, la «entrada» supone la separación del hijo/a con todas las vivencias que ello comporta.

Por un lado, esta separación posibilita el dedicarse a otras actividades que tienen también su importancia para cubrir necesidades laborales, profesionales y de equilibrio personal.

Por otro, puede originar cierto sentimiento de desasosiego, incertidumbre, respecto a aquello que pueda ocurrir durante el día, una cierta pesadumbre por no poder dedicarse al hijo/a, estar con él/ella.

La «salida» representa la ilusión de reencontrar al hijo/a, la previsión del espacio y el tiempo a compartir desde aquel instante, la información sobre cómo se ha pasado la jornada.

Asimismo, es una ocasión de encuentro con los educadores del hijo/a, así como de constatación de las relaciones existentes entre los pequeños y los educadores.

Posibilita la toma de contacto con otros niños y con sus padres; la comprobación de relaciones familiares distintas de las propias.

Para el educador/a, la «entrada» supone el reencuentro con los niños, el espacio, los compañeros de trabajo... tras un período de separación.

Supone una expectativa sobre cómo irá el día.

Puede comportar un cierto desasosiego respecto a lo que haya podido ocurrir durante el período de tiempo en que los niños han estado fuera de la escuela.

Es el inicio de una jornada de trabajo.

La «salida» representa un reencuentro con los familiares, a quienes, conjuntamente con los niños, transmitirá cómo se ha desarrollado la jornada. En ocasiones puede comportar una cierta inquietud, sea porque habrá que transmitir a los familiares algún incidente no demasiado afortunado, sea por la incógnita referente a determinadas actitudes familiares.

Ambas situaciones son ocasión de reencuentro con los padres y de constatación de las relaciones entre estos y los niños.

En conjunto, ambas situaciones constituyen para todos un momento de convergencia entre el mundo familiar y el mundo escolar; convergencia entre mundos familiares diversos.

Se trata de dos situaciones con un nexo de unión en las vivencias que se han dado durante el espacio de tiempo que las separa.

La forma en que sean vividas por las personas implicadas –agradable o traumáticamente, con ilusión, con temor, con indiferencia, conformismo, fluidamente, comunicativamente...– estará, en buena parte, en estrecha relación con el valor y la calidad que los educadores sepamos conferirles.

Planteamiento educativo para los niños

Ya que se trata de un momento de reencuentro, *procuraremos que los niños perciban el gozo de reencontrar a los otros niños y al educador, o a los padres, así como que experimenten la alegría de ser reencontrados.* Por lo tanto, a la «entrada» pondremos sumo cuidado en dar la bienvenida a cada niño dirigiéndonos directamente a él/ella: lo haremos con cordialidad y empleando recursos comunicativos diversificados: actitud corporal, tono de voz, miradas, caricias, contactos corporales...

Le evidenciaremos así la alegría que nos produce el hecho de volver a verlo.

Intentaremos encontrar para cada uno palabras, gestos, actitudes, miradas... tan apropiados e individualizados como sea posible. Llamarlos por su nombre, abrazarlos, atribuirles un sobrenombre, hacerles cosquillas, fijarse en su peinado y hacer mención de los cambios que observemos; hacer referencia a la persona que los acompaña e interesarse por lo que hayan hecho fuera de la escuela, o por la visita que sabemos tenían que hacer al médico, o preguntar por los familiares o por los objetos que sabemos hay en su casa...

Permaneceremos atentos a sus intervenciones, deseos, intenciones, sentimientos, estados emotivos, necesidades...

Procuraremos que todos los niños noten la llegada de cada uno; los animaremos a que lo reciban y lo ayuden a incorporarse a la clase, a que se enseñen mutuamente aquello que han traído consigo, o lo que están haciendo... Elementos todos que ayudarán a los pequeños a disfrutar del reencuentro.

El hecho de que el educador/a explique a su vez cosas propias, aporte objetos y vivencias a la escuela puede contribuir también a crear un clima de afecto compartido.

En cuando a la «salida», habrá que evitar que nos coja desprevenidos. Conviene que momentos antes hayamos comentado con los niños que pronto vendrán a buscarlos sus padres; podemos proponerles que piensen qué cosas dirán o explicarán a su padre, o a su madre, o al abuelo cuando vengán a buscarlos. Esto predispone al niño a hacerse idea de que se marchará, a esperar con ilusión a la persona que ha de venir a recogerlo.

Saludaremos a los familiares que van llegando y haremos que todos los niños adviertan quién llega. Los invitaremos a decirle algo, valoraremos las intervenciones de los familiares en relación a los diversos niños o al conjunto del grupo.

Nos despediremos de cada niño e incitaremos a los demás a despedirse del que se marcha. Una carantoña, unas palabras, un gesto, una canción, un deje particular en el hablar, un beso...

En el momento de la «entrada», *estimularemos la sensibilidad para interesarse por los compañeros que aquel día no han acudido a la escuela.*

Con los pequeños, bastará con una simple constatación de la ausencia. Con

CHANDALS - BABIS CAMISETAS - PANTALONES - PETATES MOCHILAS - BABEROS

Seguro que a usted se le había ocurrido...



- ✓ Dar un mejor servicio
- ✓ Ofrecer un producto a mejor precio
- ✓ Pensar en la comodidad de los niños
- ✓ Distinguirse de la competencia
- ✓ Sin necesidad de hacer grandes pedidos



RIVASPORT con sus productos, le da la oportunidad de conseguirlo.

Pida información a: Concepción Arenal, 97-101
RIVASPORT, S.L. Tel. (93) 351 06 57
08027 BARCELONA



Dejar al hijo en la escuela con confianza e ilusión.

los mayores, podemos hacer notar la ausencia, informar de las causas cuando las conozcamos, hacer conjeturas en el caso de que no se sepa el motivo...

Si la ausencia se prolongase durante muchos días, podríamos hacerle llegar una muestra de nuestro afecto: un telefonazo, un dibujo...

Hemos de *lograr que los niños estén tranquilos e, incluso, ilusionados en la escuela.*

Puede contribuir a ello:

la vivencia de ser bien recibido por el educador/a y por los compañeros; la experiencia de que las cosas propias, las vivencias, emociones, necesidades... son acogidas en la escuela;

el hecho de reencontrar aquello que ya es conocido y que ha sido experimentado como satisfactorio;

la constatación de que sus sentimientos y actitudes –de rechazo o ánimo, de tranquilidad o desasosiego, de aproximación o distanciamiento...– son acogidos por el educador o los compañeros, los cuales consuelan, ayudan, animan, comparten, colaboran...

la experiencia de que los otros (niños y educadores) también explican, muestran y prestan sus cosas.

Para disfrutar de seguridad en el ambiente escolar es imprescindible, asimismo, *que el niño tenga clara conciencia del cambio de ambiente (de casa a la escuela y de la escuela a casa), que asuma los cambios de ambiente y la separación de sus familiares.*

Por eso es importante que el niño disponga del tiempo preciso para hacerse a la idea, que pueda prever y constatar la separación, que perciba que hay nexos de unión entre el ambiente familiar y el ambiente escolar.

En este sentido, hay que contar con la colaboración de los padres, quienes, de alguna manera, «preparan» al niño para la «llegada» a la escuela y son copartícipes del encuentro y la despedida. Ir hablando, camino de la escuela, de las personas, juguetes y actividades que allí encontrará el niño; saludar y conversar con el educador/a y los niños/as; ayudar a colgar el abrigo; interesarse por las cosas que hay y se hacen en la clase; comentar las cosas que se harán durante el día; despedirse... son medios apropiados para contribuir a que el niño se quede con confianza en la escuela.

Es importante que no se pretenda evitar al niño los sentimientos que le provoca la separación. Al contrario, hemos de potenciar que afloren, acogerlos y procurar que los comparta y, poco a poco, los supere.

Importa, además, que el niño pase el trago de la separación percibiéndolo claramente. Aprovechar el momento en que «está distraído» para que los fami-

liares se marchen sin que él/ella lo advierta no es más que posponer el conflicto, o, máxime, «acostumbrar» a la realidad sin que se tenga opción a elaborarla y asumirla. Por otro lado, escatimar estas vivencias –aunque sea con la buena intención de proteger al niño– puede conducir a una pérdida de confianza en los adultos (padres y educadores), a un sentido erróneo de la realidad, a una inseguridad, a un sentimiento de ser poco valorado.

Por lo que respecta a la «salida», hemos de evitar, también, que ésta pille de sopetón a los niños. Recoger y ordenar los juguetes, preparar las cosas que han de llevarse consigo, conversar sobre «qué explicaremos a mamá», sentarse en círculo e ir despidiendo a los que se van... son medios que, entre otros, pueden predisponer al niño para el cambio de escenario inminente.

En ambas situaciones, es importante que el niño compruebe las buenas relaciones existentes entre padres y educadores, así como que constate que sus padres lo dejan con toda confianza en la escuela.

Contribuirá asimismo el hecho de compartir sus sentimientos con los compañeros, bien sea confirmando que los demás tienen sentimientos parecidos, o bien sintiéndose consolado por los otros o consolándolos a ellos a su vez.

Hablar durante el día del padre, la madre, el abuelo, las cosas de casa... la posibilidad de llevar a la escuela cosas de casa (fotografías familiares, juguetes, animales, objetos varios...) y a casa cosas de la escuela (objetos, juguetes, animales, «trabajos», fotografías...) son también medios apropiados para que el niño vaya asumiendo con naturalidad su estancia en la escuela.

Todo ello *participa asimismo en la construcción de la propia identidad*, dado que posibilita:

constatar vivencias, elaborarlas, reconstruirlas;

advertir el valor que tiene su persona para los otros (adultos y niños);

mirarse en el espejo de los demás (padres, educadores, otros adultos, niños).

Importa conseguir que a los niños *les haga ilusión ir a la escuela, retornar a la escuela*.

Si en el transcurso de la jornada el niño se siente a gusto en la escuela, participa de aquello que se hace, se siente querido y atendido, disfruta con las actividades a desarrollar, tiene ocasión de percatarse de que el mundo escolar es algo suyo, donde es posible aportar las propias vivencias, ilusiones, necesidades, actividades, donde se hacen amigos... es muy probable que esté motivado favorablemente para acudir a la escuela.

El planteamiento educativo de «entrada» y «salida» trasciende, así, la mera situación. La calificación pedagógica de *toda* la jornada probablemente redundará en cómo sean vividos los momentos de entrada y de salida.

Con los mayores, puede contribuir el hecho de conocer previamente algunas de las actividades que tendrán lugar aquel día; haberse fijado pequeños proyectos que establezcan la ligazón entre un día y otro; aportar cosas de casa a la escuela, y viceversa; la posibilidad de enseñar a los padres los lugares donde él/ella hace las cosas, los «trabajos» realizados, los objetos que usa, los juguetes, los amigos... La oportunidad de explicarse mutuamente todo aquello que ha sucedido durante el tiempo en que no han estado juntos; el hecho de encontrar unos elementos de referencia constantes, así como también algunas «sorpresas».

De este modo, la situación de «entrada» marca para el niño el inicio de toda una gama de actividades, relaciones, vivencias, que ha tenido la oportunidad de percibir como agradables.

Planteamiento para los padres

Nos propondremos *que los padres dejen a su hijo/a en la escuela con confianza, convencimiento e ilusión*.

El hecho de poder entrar en la clase y hacerse una idea de los espacios, objetos, actividades, personas... con los que sus hijos comparten la jornada; la posibilidad de constatar las relaciones existentes entre su hijo/a y el educador/a y los compañeros; el hecho de constatar que el niño es atendido y estimado... son medios que contribuyen a reconvertir en convencimiento el desasosiego susceptible de instaurarse por dejar el hijo/a en la escuela.

Hemos de permanecer atentos a los sentimientos que provoca el hecho de dejar a los hijos en la escuela, los probables temores a tener que compartir la estima. Hemos de evitar herir susceptibilidades o acrecentar inquietudes. Antes al contrario, sin escatimar la vivencia del afecto compartido, daremos a los padres el tiempo suficiente para que puedan elaborar sus sentimientos y descubrir el gozo y enriquecimiento que tal compartición supone.

La atención al niño a que nos referíamos en el apartado anterior incidirá también en estas vivencias de los familiares.

En el momento de la «salida», informaremos a los padres de los aspectos más destacados de la permanencia del hijo en la escuela.

En la situación de «entrada», los haremos partícipes tanto del recibimiento como de la despedida al dejar al niño/a: saludándolos, ofreciéndoles la posibilidad de colaborar con su hijo/a en el proceso de incorporación a la clase (colgar el abrigo, saludar a los compañeros...), informándolos de las actividades que nos proponemos llevar adelante durante aquel día, echándoles una mano –si es que lo necesitan– en la despedida de su hijo/a.



El ambiente acogedor.

Es una inmejorable ocasión para que *padres y educadores pongan de manifiesto ante el niño las relaciones de confianza y buen entendimiento que existen entre ellos*. (Hemos de procurar por todos los medios la existencia de tales relaciones).

El educador facilitará que se hagan patentes, interesándose por las cosas realizadas fuera del marco escolar por los familiares que no hayan pasado por la escuela en unos días, estableciendo un trato lo más individualizado posible con los familiares de cada niño... Todo, con una actitud de discreción y respeto.

Al igual que en el planteamiento educativo para los niños, también por lo que respecta a los padres la situación de «entrada» y de «salida» trasciende el marco de la mera situación. Si los familiares tienen ocasión de constatar que los niños acuden contentos a la escuela y que los educadores los atienden adecuadamente, vencerán sus temores y los dejarán confiadamente. Desde el otro ángulo, si los niños constatan que sus padres/abuelos... los dejan confiadamente en la escuela y que existen unas relaciones de buen entendimiento entre sus familiares y el educador/a, se sentirán contentos y confiados en el marco escolar.

Planteamiento para los educadores

Abordar de manera fluida todos los aspectos mencionados en los apartados anteriores supone por parte del educador/a una profesionalidad y una labor de reflexión sobre las propias actitudes pedagógico-comunicativas y afectivo-emocionales.

Habremos de mostrar *un afecto real por cada uno de los niños* del grupo clase y de la escuela. Únicamente el afecto real nos llevará a sentir la ilusión de volver a verlos y de interesarse por aquello que hayan vivido durante el periodo de tiempo en que no han estado en la escuela.

Hay que evitar las actitudes fingidas tanto para con los padres como para con los hijos. En este sentido, será necesario que el educador/a, en un momento en que no se sienta próximo a los niños, «tome distancia» y reflexione sobre sus estados emotivos contradictorios.

El educador deberá implicarse a fondo en la situación y dejar a un lado las preocupaciones de su vida personal, familiar o profesional.

Puede contribuir a esta disponibilidad el otorgarse un mínimo de tiempo previo a la situación, de manera que ésta no invada al educador/a ni material ni afectivamente. Constituye un buen recurso el llegar a la escuela un rato antes de que lo hagan los niños (un cuarto de hora puede considerarse suficiente). Esto permite prepararse material y emotivamente: ordenar las cosas, prever la disposición de materiales y espacios, reordenar las ideas, resituarse, tomar conciencia del propio estado de ánimo...

En cuanto a la salida, hay que mentalizarse de que es lo bastante importante como para dedicarle el tiempo conveniente. Es mejor no agotar las actividades hasta el último momento, de forma que tanto los niños como el educador/a se encuentren preparados para despedirse con humor y tiempo suficiente.

Asimismo es importante que el educador/a *haya tomado conciencia de los sentimientos que le provoca el compartir el afecto de los niños* con otras personas (familiares, otros educadores...). Ha de aprender a elaborarlos y contribuir al hecho de que las familias también lo hagan (véase el apartado referente al planteamiento de la situación para los padres).

Habrà que poner atención a los sentimientos que provoca la situación en cada uno de los niños y ayudarlos a incorporarse al grupo y a contribuir a la incorporación de sus compañeros (véase el apartado referente al planteamiento para los niños).

En la práctica cotidiana, todo lo planteado hasta aquí presenta diversas variantes conforme a las características específicas de cada escuela, cada maestro, cada familia, cada niño... o en relación a las incidencias imprevistas, el estado de humor de los partícipes en la situación, las contradicciones, las interferencias.

Así, por ejemplo, no es sencillo atender individualmente a cada niño y al familiar que lo acompaña cuando llegan cuatro o cinco a la vez; ser el primero en llegar no es lo mismo que llegar cuando ya hay unos cuantos niños en la escuela; a menudo aprovechamos el momento de «llegada» o de «salida» para las «pequeñas reprimendas» (la ropa que no está marcada, los pantalones que presentan dificultades a la hora de desabrocharlos...), sin darnos cuenta de que esto puede provocar una pequeña fricción en un momento tan delicado; una llamada de teléfono que consideramos importante atender; una conversación excesivamente extensa con uno de los padres que nos impide estar disponibles para los que van llegando o se van marchando; los padres/madres que «no acaban de marcharse nunca»...

Existen también algunas situaciones que es necesario plantearse seriamente. Es el caso del recibimiento y atención de los muy madrugadores mientras no llega el educador/a de su grupo, la salida y llegada de los que se marchan a comer a casa mientras sus compañeros se quedan en la escuela.

Es evidente que cada escuela, y cada situación, exige un planteamiento específico, pero en todos los casos es imprescindible tener presente que las situaciones de «recibimiento» y de «despedida» son situaciones eminentemente comunicativas y que de la calidad de esta comunicación depende su incidencia educativa.

L.M. - C.T. - R.M.B.

Seminario de Esplugues-St. Joan Despí



De vuelta a casa.

PREESCOLAR SANTILLANA

TALLERES

Una alternativa innovadora de trabajo para Preescolar. Constituyen materiales básicos de orientación que el profesor –a partir de los recursos de la Guía– adapta y completa hasta configurar su personal y más adecuado material de trabajo.

Novedades '90

Taller de la lecto-escritura

Un cuaderno para iniciar al alumno en la lecto-escritura de las vocales y de las principales consonantes.

Casete

Una reproducción de todas las canciones del folclore popular propuestas en la Guía.

Planificador

Una programación gráfica de los principales objetivos de la serie.



SUPERLIBROS

Una original biblioteca para el aula. Tiene dos objetivos básicos: desarrollar las destrezas básicas del lenguaje e introducir al niño en la apreciación y el disfrute de los libros a través de la vivencia de compartir un cuento.

- Cada serie se presenta en un estuche-expositor integrado por:
 - 6 Superlibros Gigantes.
 - 60 Superlibros Pequeños.
 - 1 Casete.
 - 1 Bloque de hojas de trabajo.
 - 1 Guía Didáctica.



PÁJARO PINTO

Un programa globalizado organizado en tres niveles: 3, 4 y 5 años. Destaca por su cuidada gradación tanto en los programas como en las destrezas concretas.

Novedades '90

Nueva Guía Didáctica

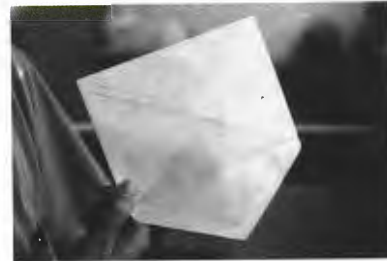
Estructurada en cinco apartados –objetivos, orientación didáctica global, preparación del material colectivo necesario, áreas de experiencia y recursos globalizados de apoyo y ampliación–, permite explotar al máximo el material. Incluye propuestas de Expresión plástica, Dramatización, Ritmo y Música y otros recursos como poesías, canciones, adivinanzas, etc.



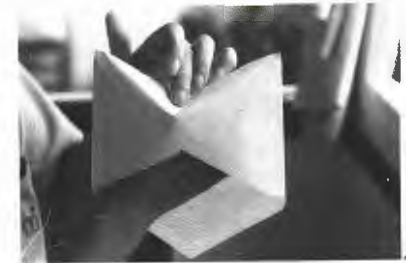
Títeres de Sobre

Los títeres de sobre son los títeres más sencillos de confeccionar que conocemos. Necesitamos...

sobres de carta y, si se quiere, pegatinas, rotuladores y/o ceras, etc.



La gracia está en saber hacer bien los dobleces. Hay que colocar el sobre hacia abajo y abrirlo.



Poner la mano bien extendida dentro del sobre, con el pulgar y el índice en cada esquina.



Entonces hay que dar un golpe seco, con el canto de la otra mano, entre los dedos.



Prácticamente ya está. Sólo queda pensar qué variante queremos obtener.



Doblando las puntas, podemos conseguir un gato, un oso...

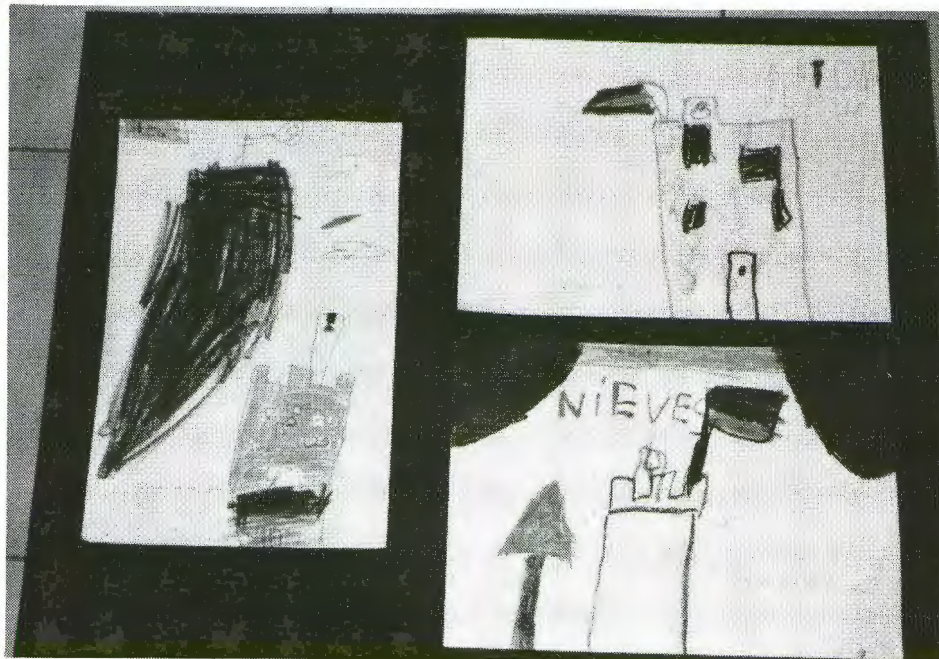


Con un pliegue más profundo, resulta un lobo o un caballo.



Colocándolo de perfil, se obtiene un pez o una serpiente.

Y ahora, sólo hay que añadirle los ojos y otros aditamentos, pintándolos o bien con pegatinas. Para mover el títere, bastará con hacer un movimiento de pinza, tal como movemos la mano cuando llavamos manoplas. Y pensad también en las posibilidades de utilizar sobres de diferentes tamaños, colores...



La Torre de la Vela.

escuela 3-6

LA ALHAMBRA

LUCÍA VALERO

La Alhambra representa en Granada muchas cosas, desde los puntos de vista histórico, artístico, estético, cultural, de la leyenda, la fantasía...

Por todo esto, la visita a la Alhambra por niños de 4 a 6 años siempre me ha parecido interesante y la he realizado varias veces.

Este curso ha revestido un especial interés debido a dos factores fundamentalmente. Por una parte, en la programación general del curso, me había planteado tratar diversos temas, y desde una perspectiva diferente. Temas, estos, que podían surgir tanto de los niños como de mí misma, y que se irían configurando a lo largo del curso. Por otra parte podía contar con el apoyo del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes, dependiente a las Consejerías de Educación y Cultura, y con el material elaborado por este gabinete para estudiar la Alhambra (entre otros contenidos).

Tras conocer y estudiar todo el material que me aportaron, me ilusioné con el tema y les propuse la idea a los niños. La propuesta fue aceptada y muy bien recibida por todos, pues, además, se da la circunstancia de que durante el primer trimestre habíamos tocado el tema de los castillos, a propuesta del grupo, y estaban especialmente sensibilizados.

El resultado fue que, a mitad del segundo trimestre, nos encontrábamos todos los integrantes del grupo ilusionados por conocer la Alhambra, de forma que nos pusimos a trabajar.

Criterios generales

Antes de exponer la experiencia concreta, me parece interesante y necesario aclarar una serie de ideas generales que deben estar presentes, siempre, en cualquier tipo de actividad:

Respetar los intereses del grupo.

Cualquier actividad que se desarrolle en clase debe partir del interés del grupo, ya sea propuesta por el grupo o por el adulto.

Si los niños y niñas han de ser los protagonistas, han de ser ellos los primeros en ilusionarse, para que puedan vivir esas experiencias de forma gratificante. A cualquier edad es importante la afectividad, pero, a esta, es fundamental. No se puede separar lo intelectual de lo afectivo, todo va unido. Cualquier cosa que se haga con 4 ó 5 años, no va a revestir importancia tanto por el hecho en sí cuanto por cómo se viva.

Otra cuestión a tener en cuenta es que, *si «el contenido» es importante a estas edades, lo es mucho más «el proceso» o la forma de aprender.* Con esto quiero decir que tan importante es aquello que el niño aprende como la forma de aprenderlo. A esta edad se inicia el «aprender a aprender». Si nosotros, ya desde pequeños, les favorecemos un «proceso lógico de conocimiento», habremos dado a los niños unas herramientas básicas para su futuro y para su vida.

A esta edad se vive todo con unidad, en cualquier actividad, vivencia, etc., están implicados aspectos afectivos, sociales, intelectuales, motrices, expresivos... Por esta razón, hay que respetar, por un lado, esa unidad y, por otro, hacer las propuestas de forma que estén implicados el mayor número de aspectos de los individuos y que, además, haya una interrelación entre todas las facetas. Al plantear la actividad de forma global, a los críos les resultará mucho más interesante y su motivación será mayor.

Para que las propuestas respondan a los intereses de los niños, un factor importante es *la observación permanente de los individuos y del grupo.* A través de esta observación, los adultos podemos ir detectando intereses y devolvérselos en forma de propuestas organizadas.

Desde una concepción educativa de «educar para la vida y desde la vida», un elemento educativo importantísimo es el propio entorno. Si planteamos el



Personajes de la Alhambra.



Maqueta de la Alhambra.

conocimiento del entorno como paso previo para su posible transformación, la escuela no se puede encerrar en sus cuatro paredes, debe permanecer abierta al medio.

Teniendo en cuenta estos cuatro criterios, nos decidimos a adentrarnos en lo que era La Alhambra partiendo de sus leyendas.

Metodología

La metodología utilizada ha seguido el siguiente esquema o proceso:

- Proposición de la idea al grupo

La idea se propuso por parte del adulto y fue aceptada por los niños. (En el caso de que no se hubiera aceptado, no se habría tratado el tema, se habría planteado de otra forma o se habrían buscado alternativas.)

- Recogida de información

El adulto recoge la información que los niños tienen acerca del tema, para, a partir de ahí, trabajar y seguir avanzando.

En este caso, la recogida de información se hizo verbal y gráficamente, para cada uno de los componentes del grupo. La pregunta fue: ¿Qué es la Alhambra? Gráficamente, se recogió la idea que tenían de cómo era la Alhambra y cómo eran los que vivían allí.

En esta primera recogida de información, dieciocho sí habían estado previamente en la Alhambra, nueve tenían una información parcial, aunque real, de lo que era (palacio, castillo) y el resto del grupo sólo enumeraba algún elemento aislado (fuentes, peces...), pero no sabía qué era la Alhambra. En los dibujos realizados, aparece fundamentalmente la idea de casa. Sólo en algunos se ve algo parecido a un castillo, o una torre.

Esta información recogida es la base para la siguiente etapa.

Motivación-Investigación-Recogida de información por los niños.

A partir de aquí, en una asamblea, quedamos todos en buscar información en nuestras casas sobre la Alhambra y traerla a la escuela. Al empezar a llegar material, realizamos un mural grande en clase, en el que van quedando expuestas todas las cosas que van aportando. Este mural estará expuesto durante todo el tiempo que se trate el tema (durante un mes y medio aproximadamente).

En él aparecen: postales, folletos informativos, planos, trozos de azulejos, los personajes de la Alhambra (que son unos recortables grandes, con los atuendos de la época, a los que les ponemos nombre y que protagonizarán las di-

versas leyendas de la Alhambra que conoceremos poco a poco). También traen un vídeo sobre la Alhambra, libros de imágenes, libros de leyendas y fotos de cerámica típica.

A partir de aquí, surgen cantidad de temas para hablar, cantidad de interrogantes, de suposiciones, y las discusiones espontáneas, o las provocadas, sobre el tema son diversas y muy interesantes.

La Alhambra va pasando a ser algo de su interés cotidiano y el tema trasciende la escuela. En casa se pide información y se cuenta qué hacemos en clase.

En este momento del proceso es fundamental la participación de los padres, sin la cual, dada la edad de los niños, esa búsqueda se haría prácticamente imposible.

A través de nuestro cartel de información diaria, a los padres les vamos contando lo que hacemos y, en una reunión de padres, se explica detalladamente lo que estamos haciendo y se les invita a colaborar.

Objetivos y actividades

A partir de los datos que poseemos sobre lo que saben los niños acerca de La Alhambra, vamos a plantear las posibles actividades, relacionándolas con toda la información que ellos aportan y el material que nosotros tenemos.

En las actividades se sigue el siguiente esquema:

- Información (presentada por el adulto o por el niño).
- Análisis-manipulación.
- Expresión (gráfica, oral, dinámica).

Para el desarrollo de los objetivos, he utilizado fundamentalmente los siguientes recursos didácticos: asambleas, talleres, información a los padres y la organización de la clase.

En las asambleas: se ha discutido, han surgido temas, se ha puesto en común la información, se han hecho propuestas, se han planteado interrogantes, se han contado las leyendas, se han decidido actividades...

Los talleres realizados han sido: cada niño ha hecho su carpeta para guardar todo su material gráfico relacionado con el tema; la carpeta es una torre, y para hacerla, han tenido que punzar, pegar, hacer un mosaico y, con escayola, una imitación de estucado.

Dos recortables, un hombre y una mujer, con la ropa típica de la época; coloreado y recorte.

HISTORIAS DE TINA-TON

Audiovisuales pedagógicos

Para despertar en el niño: la expresión verbal
la observación
la imaginación
la creatividad
la capacidad de diálogo

Las imágenes de Historias de TINA-TON han sido compuestas para ser explicadas por los niños. Su objetivo principal es colaborar con el diálogo del niño. La simplicidad de las imágenes y sus secuencias facilita al niño su progreso en la realización verbal, estimula su sentido de observación, su imaginación, su creatividad y su capacidad de diálogo con sus compañeros.

La presentación en diapositivas tiene como finalidad crear un clima de unidad en el diálogo del grupo, y habituar a los niños a tomar una postura activa delante de la pantalla.

12 episodios distribuidos en 4 cuadernos:

- | | | | |
|--------------|---|--------------|---|
| n. 32 | 1. buenos días
2. la escuela
3. de excursión | n. 34 | 1. la granja
2. ¿dónde está la mariquita?
3. el globo |
| n. 33 | 1. los zapatos nuevos
2. de paseo
3. déjame jugar | n. 35 | 1. la mariposa
2. ¿por qué lloras?
3. burbujas de jabón |

Cada cuaderno contiene 36 diapositivas de 24 x 36 mm. a todo color, y un libro introductorio y con bibliografía.

Creación de Pía Vilarrubias. P.V.P. 1.700 ptas. (cada cuaderno).



AUDIOVISUALES claret

Roger de Llúria, 5 - 08010 Barcelona

Tel. (93) 301 08 87 - Fax (93) 317 48 30



La organización de la clase.

Una ficha en la que tienen que relacionar diferentes personajes, de diferentes épocas, con su vivienda correspondiente.

El dibujo libre de la Alhambra, antes de empezar a trabajar el tema y después de trabajarlo y de la visita.

El dibujo de los personajes.

Localizar en un plano en perspectiva de la Alhambra diferentes elementos y colorearlo.

Todas estas actividades anteriores han sido individuales; también realizamos otras colectivas, como:

La puerta de la Justicia en papel, una maqueta de la Alhambra en plastilina, dos murales de exposición, bailes y disfraces con música árabe.

La información a los padres se ha cubierto con:

El cartel de información diaria, el contacto diario y la reunión de padres.

La organización de la clase

Durante este mes y medio, la organización espacial del mobiliario también se ha modificado para adaptarse a la actividad desarrollada.

A lo largo de todo el proceso, los aspectos que más han ido interesando han sido: La puerta de la Justicia, la Torre de la Vela, el Patio de los Arrayanes y el Patio de los leones, los jardines y el Partal y las torres. Atendiendo a que estos eran los puntos básicos y elementales que considerábamos necesario conocer, planteamos la visita de la forma que explicamos a continuación.

La Visita

La visita llegó por fin y el interés y expectación de los niños era extraordinario. Como la visita era por la tarde, aprovechamos el día para hacer excursión completa y comimos en el Llano de la Perdiz.

El recorrido comenzó en La Silla del Moro para, desde arriba, poder ver la Alhambra completa. La entrada la hicimos por la Puerta de la Justicia, donde cada uno, provisto de su soporte, la dibujó como la veía. Buscamos la mano y la llave y recordamos la leyenda. Desde allí pasamos a la Alcazaba y subimos a la Torre de la Vela, pasando por los restos del barrio castrense, que para ellos era un laberinto. El panorama desde la Torre de la Vela es impresionante, y

así debieron de captarlo ellós, pues es una de las partes que más recordaron. De allí pasamos al Pátio de Los Arrayanes, y en la Torre de Comares, sentados en corro, jugamos a descubrir lo que había en su bóveda. En el Patio de los Leones, buscamos a los Reyes que estaban escondidos, hasta descubrirlos en las bóvedas de la Sala de los Reyes.

Para evitar el cansancio, preferimos cortar aquí la visita, de forma que subimos hasta la Torre de La Cautiva, pasando por el Partal, donde escucharon, atentos, la historia de las princesas que allí vivieron encerradas. Y aún nos quedó tiempo de jugar un rato mientras llegaba la hora de coger el autobús.

Las caras sonrientes a la vuelta eran la mejor muestra del día y de lo que habíamos disfrutado.

Durante el recorrido, la mayoría reconoció los lugares que previamente habíamos visto en fotos y otras imágenes.

Evaluación

La opinión de todos los niños después de la experiencia ha sido positiva. Les ha gustado mucho, hasta el punto de que les parecía raro que se hubiera acabado, dada la intensidad con que lo vivieron todo.

A los dos días de la visita, les volví a preguntar lo mismo que al comienzo: ¿Qué es La Alhambra? Las respuestas fueron contundentes:

Es un castillo – respondieron 5

Es un palacio – respondió 1

Es un castillo y un palacio – respondieron 6

Es un castillo y un palacio donde vivían

los moros – respondió 1

Es un palacio y un castillo y enumeran diversas

partes – respondieron 8

Como se ve por estas respuestas (que fueron hechas individualmente y sin ningún tipo de sugerencia), la diferencia entre las primeras y las últimas es clara. La contestación es correcta, y, en muchos casos, además amplían enumerando diversas partes.

También realizaron el dibujo de cómo era La Alhambra; la Torre de la Vela y la Puerta de La Justicia fueron los elementos más reflejados.

Como resumen, yo diría que ha sido una experiencia muy bonita en la que lo hemos pasado muy bien, tanto niños como adultos, de la que todos hemos salido un poco más enamorados de nuestra Granada y de La Alhambra y con ganas de seguir trabajando en esta línea.

L.V.



La visita.



El interés por la exploración es consustancial al ser humano.

escuela 3-6

OBSERVAR Y EXPERIMENTAR CON LOS PEQUEÑOS

M. TERESA FEU Y M. TERESA VILARNAU

Se trata de aprovechar el interés de los niños por el movimiento y el descubrimiento, con vistas a encarrilar el aprendizaje centrado en las ciencias sociales y naturales. Organización de la clase basada en la plena autonomía de los alumnos. El rincón de observación.

Interés del niño

A menudo, los educadores nos planteamos el desinterés de nuestros alumnos con respecto al aprendizaje.

Si observamos un niño en sus primeros meses de vida, advertiremos su curiosidad sin límite. No para de moverse, de mirar, de tocar, en definitiva, de explorar y experimentar, dentro de sus posibilidades, con todo lo que le rodea.

A medida que se va haciendo mayor, los adultos nos encargamos de frenar este afán investigador, para que vaya adaptándose a nuestra manera de vivir y adquiriera, cuanto antes mejor, nuestras normas de convivencia.

No podemos consentir que desaparezca este interés inicial.



Mesa de manipulación, observación, exposición...

ces de apreciar positivamente lo que traen a clase los demás. Así iremos consiguiendo la colaboración de todos, incluso de los más tímidos, de forma que cada uno participe en el enriquecimiento de la clase.

La organización de la clase

Para mantener este interés, hay que tener la clase organizada de tal modo que el niño pueda moverse con plena autonomía. Este montaje nos lo proporcionan los rincones. Cada rincón, que partirá de los intereses del niño y que montarán conjuntamente niños y maestra, brindará unas posibilidades de trabajo diferentes. En nuestro caso, no obstante, nos interesa el rincón de la observación.

El rincón de la observación

Situación

Este rincón ha de estar situado en un lugar destacado de la clase. Habrá que seleccionar muy bien su situación, pensando en los posibles experimentos, procesos, cambios... que allí tendrán lugar.

Para ello escogeremos un espacio con luz natural, y con agua y corriente eléctrica cerca; asimismo, es necesario que sea un lugar céntrico, de manera que, sin ser un estorbo, se encuentre a la vista de todos continuamente.

Mobiliario y material

Por lo que respecta a mobiliario, necesitaremos un armario, estantes, mesa...

Precisamos el armario para poder guardar todos aquellos utensilios que hemos de usar a la hora de manipular todos los materiales que los niños irán trayendo o aquellos otros que podemos encontrar en un momento determinado. Así, guardaremos en el armario: botes de diferentes tamaños, de yogur, de medicinas, de carretes fotográficos; platos, macetas, bolsas de plástico, papel de periódico, gasas, guantes...

A mano, y bien protegido, tendremos: balanzas, prensas, lupa, pinzas, cedazos, jeringuillas, velas, reloj de arena.

También sería conveniente que dispusiéramos de un armario aparte, pero en el mismo rincón, para guardar los instrumentos más delicados, aquéllos con los que el niño podrá manipular pero, eso sí, con la necesaria supervisión de la maestra: tijeras de punta, elementos de vidrio (botes de rosca, tubos de ensayo), escardillo, un fogón (de butano o eléctrico), pigmento vegetal, etc.

Será asimismo imprescindible tener una mesa o utensilio similar a la medida de los niños, donde puedan manipular, observar y exponer las cosas que irán llegando a la mesa, bien pertenezcan al tema en concreto que se esté estudiando en aquel momento o bien correspondan a otros temas ya estudiados o que podrán tratarse más adelante por su interés.

En definitiva, este rincón supondrá un pequeño laboratorio dentro de la clase.

Funcionamiento

Los elementos que despiertan mayor interés en el grupo serán objeto de estudio, observando a fondo sus características, experimentando todos los cambios posibles (naturales y provocados), formulando primero las hipótesis pertinentes:

- una piedra: la podemos pesar, picar, comparar...
- un fruto: probar, deshacer, cocinar, investigar su procedencia, plantar sus semillas...
- un animal: observar, investigar sus costumbres, alimentación, reproducción, y, mientras lo tengamos en clase, le construiremos un habitáculo-terrario-acuario lo más parecido posible al de su medio natural.

En cuanto a los elementos que no resulten tan interesantes, los observaremos y, asimismo, quedarán expuestos y a disposición de los niños.

En este rincón los alumnos gozarán de plena autonomía: para clasificar, ordenar, experimentar, ampliar y crear nuevas propuestas.

En cada ocasión el maestro se mantendrá atento al proceso de los niños, estimulándolos y ayudándolos a generalizar siempre que sea posible.

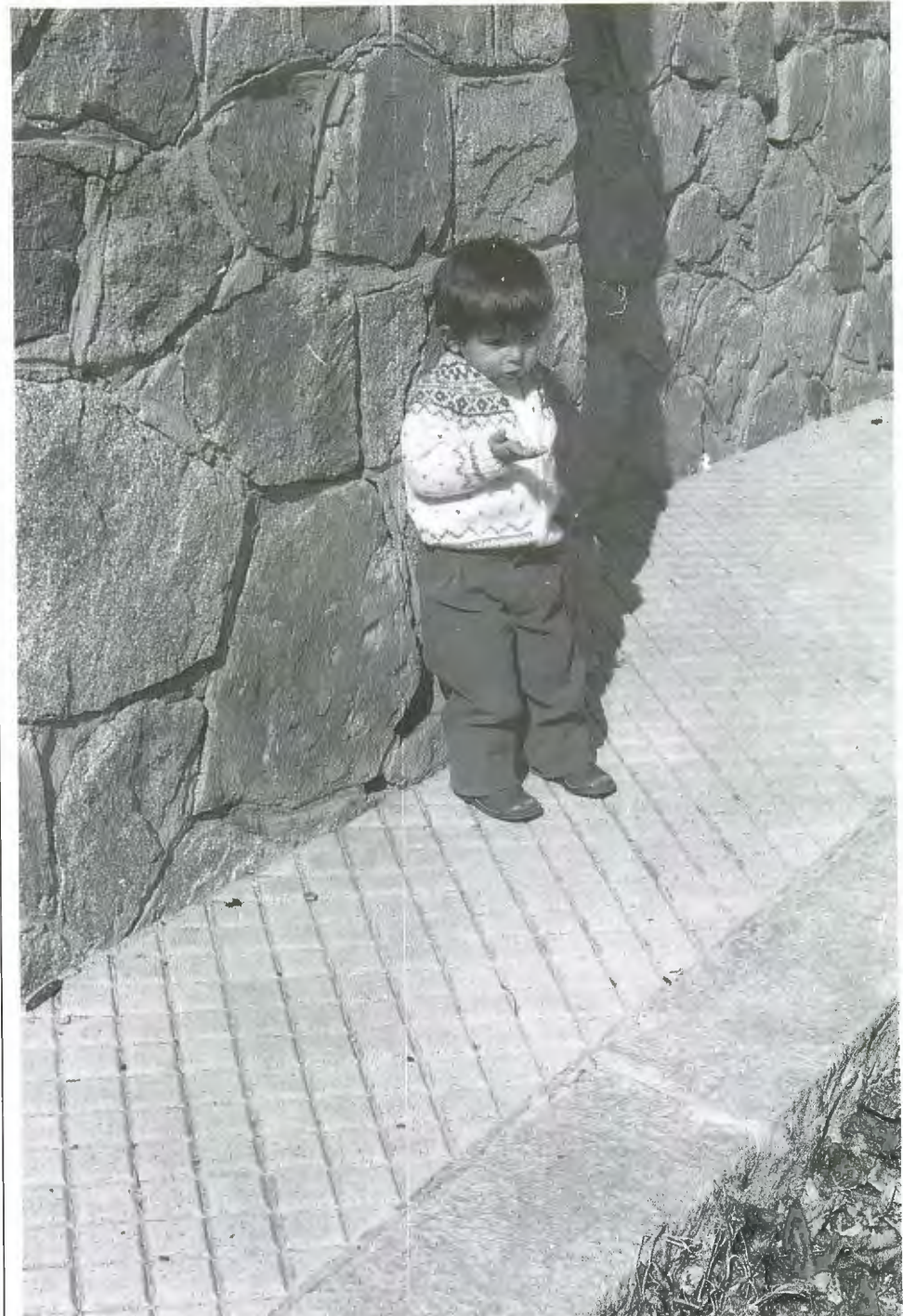
Por otra parte, organizaremos el rincón con más o menos amplitud según la edad del grupo-clase, ya que si se acumulan más cosas de las que pueden asimilar, se dispersa la atención y no se consiguen los objetivos deseados.

Nos daremos por satisfechos si adquieren el hábito de conocer con los sentidos, partiendo del ensayo y con la emoción del descubrimiento. Solamente así alcanzarán un sistema de trabajo científico que les será útil a lo largo de toda la enseñanza básica.

MT.F. - MT.V.

Bibliografía

- FRABBONI, F., GALLETTI, A. y SAVORELLI, C.: *El primer abecedario: el ambiente*, Barcelona, Fontanella, 1980.
- Nuevo manual de la Unesco para la enseñanza de las ciencias*, Barcelona, Edhasa, 1978.



La emoción del descubrimiento.



Ser padre o hacer de padre hace referencia a una experiencia única e irrepetible.

infancia y sociedad

EL VIEJO Y BELLO OFICIO

JAUME CELA

Con el presente artículo no pretendo formular ningún tipo de generalización, ni fundamentarme en ningún postulado científico ni pedagógico, ni hacer otra cosa que escribir en un papel algunas reflexiones, no demasiado ordenadas, acerca del viejo y bello oficio de padre. Cualquier parecido con la realidad no será pura coincidencia, porque será mi realidad. Hablo desde la humildad del yo, que es, bien mirado, la manera más sencilla y más modesta de utilizar el lenguaje.

Mucha gente lo dice: Nadie nos enseña a ser padres. No existen escuelas ni academias, ni graduados ni licenciaturas.

Sin embargo, ésta es una de aquellas expresiones a las que podemos darles la vuelta, como si de una media se tratase, y que también pueden ser verdad, o mentira, tanto da.

Y eso pasa porque, en el fondo, todo nos enseña a ser padres.

Lo que sí me parece realmente acertado es afirmar que aprendemos a ser padres, y digo *a ser* porque es más comprometido que decir *a hacer de*, siéndolo. No hay teoría que nos valga demasiado. Aprendemos cuando nos arremangamos y nos zambullimos en este ser y hacer, que nos hace y nos deshace, como en una danza; aprendemos contemplando los aciertos e interrogándonos sobre los errores. Aprendemos de la misma manera que aprendemos a nadar o a ir en bicicleta. Ya podemos dominar la teoría del equilibrio, llegar a reducirla a una sencilla o compleja fórmula matemática, saber desmontar la bicicleta y volver a montarla con los ojos cerrados, conocer todos los nombres de sus partes y ser capaces de establecer las relaciones entre todas ellas, las que hacen posible su funcionamiento; podemos, incluso, llegar a imaginarnos historias, soñarnos pedaleando por las escarpadas costas del litoral o por las

llanuras interrumpidas por riachuelos contaminados. Finalmente, cuando nos lancemos a rodar, seguro que nos daremos de narices contra el suelo y probaremos el sabor de la sangre.

Puede que conozcamos a Piaget, con la misma intensidad que conocemos nuestra almohada; puede que nos carguemos a Freud, con sus fases que interesan más o menos la mayor parte de los orificios de nuestro cuerpo; podemos conferenciar sobre Vigotski o esbozar una media sonrisa mientras leemos y releemos a Brunner; pero aprendemos a ser padres cuando tenemos al hijo o la hija en el regazo, a veces con problemas de humedad que sólo resolveremos poniendo nuestros cinco sentidos, que es lo que el niño o la niña pequeños necesitan.

Y no quiero decir con esto que aprender de los teóricos o saber de los estudios de los prácticos no nos ayude en nuestra tarea, sino que ser padre o hacer de padre hace referencia a una experiencia irrepetible y única.

Y esto lo digo porque, en esta relación, contamos con un ser concreto e irrepetible que entra en contacto con otro ser concreto e irrepetible también. Sería algo similar a lo que pensamos de la relación que se establece entre el médico y el enfermo.

La medicina no existe, la enfermedad tampoco. Existen el médico y el enfermo, este médico y este enfermo, para ser más concreto. Claro que se puede generalizar, ¡mal iríamos si hubiera que empezar siempre de nuevo! Pero cuando queremos curarnos de una enfermedad o cuando el médico intenta salvarnos, él sabe que delante suyo tiene un enfermo muy concreto, con una vivencia única de su enfermedad, y el enfermo sabe que ante sí hay un médico muy concreto, con una vivencia muy definida, la suya. Todo se cuece entre uno y otro. Y por en medio flotarán cosas como las que llamamos ciencia médica, y relaciones humanas, y...

Pues en el ser o hacer de padre pasa poco más o menos lo mismo. En un lado, mi hijo o mi hija, en el otro, yo. Y, entre ese otro y yo, se establece una relación muy «gratuita», a pesar de que no se percibe a primera vista. Yo quiero a mis hijos, sean como sean. Poseen, por decirlo en términos bancarios, un cheque en blanco. Y ellos a mí no me lo entregan, al menos eso me parece, y es bueno que así sea. Yo puedo racionalizar lo que siento por mi mujer, puedo llegar, con un poco de esfuerzo, a explicitar por qué la quiero más a ella que a ninguna otra, o a ella por encima de las demás. En cambio, a mis hijos los quiero sin ser capaz de poder explicarlo. Puede que hagan muchas barbaridades, pero son mis hijos. Cierta vez, la madre de un niño delincuente que tenía en clase respondió de esta manera a un periodista que le había preguntado cómo recibiría a su hijo si decidía retornar a casa —hacía días que había desaparecido y la policía lo buscaba—, sabiendo, como ella sabía, que había cometido una pila de delitos. Ella se lo miró y, con una ternura que me puso la piel de gallina, respondió que, como muy bien decía el periodista, su hijo era un sinvergüenza, pero que era su hijo, y que haría lo posible por ocultarlo. Y aquí se puso punto final a la conversación.



Aprendemos a ser padres con el hijo en el regazo.



Nadie como los hijos proporciona esa ternura que empaña los sentidos.



En el derroche de un tiempo cualitativo, vamos aprendiendo a ser padres.

Por consiguiente, se distingue un nivel de «gratuidad» muy acentuado en la relación que establecemos con los hijos, que no se da en ninguna otra relación: deben de ser las cosas de la sangre; «es de mi sangre», oímos decir muchas veces.

En la sociedad que nos ha tocado vivir, disponemos de pocas horas que dedicar a los hijos. Partimos de un yo cansado que está lleno de contradicciones, que, cuando llega a casa, no puede reposar sus posaderas encima del sofá porque ha de ayudar a hacer deberes, o ha de jugar con la muñequita y bañarla, o ganar pesetitas, o hacer un rompecabezas, o leer el cuento, o escuchar lo que se ha hecho durante todo el día, o controlar si llevan los dientes limpios y los hierros bien puestos, o el termómetro –y no existe estudio alguno que explique por qué los niños son asaltados por un calenturón precisamente el día que has decidido salir a cenar o al cine después de dos meses de no poder hacerlo.

Y es precisamente en estas pequeñas cosas, en este derroche de un tiempo cualitativo, de un tiempo de atención expectante, cuando vamos aprendiendo a ser padres. No nos parece que sean necesarias grandes cosas, grandes decisiones, por lo menos en esta etapa inicial. Hay que aceptar que el niño y la niña se irán haciendo a partir de un egoísmo necesario, de un egoísmo que, cuando no se manifiesta, debe de ser una señal de problemas en su síquismo.

Con todo, hay que recalcar que nadie más que ellos nos proporciona esa especie de ternura, de azucarillo, que se deshace y nos empaña los sentidos al primer abrazo. Esa ternura que nos hace sentir necesarios, imprescindibles en una sociedad que no parece tener demasiado en cuenta aquello que no se puede cuantificar. Ellos cuestionan esta sociedad donde aún es más válido preguntar lo que tienes por encima de lo que eres. Tener o ser, ya lo formulaba así el filósofo Marcelo. Es esta ternura la que nos hace saltar de la cama a la primera lágrima nocturna, la que nos hace descubrir otra vez el mundo viendo cómo ellos lo descubren y lo hacen suyo. Son ellos quienes nos hacen sentir capaces de dar sin esperar nada a cambio.

Y ahora más que nunca pienso que los padres tenemos la impresión de que lo hacemos mal, muy mal. Al yo cansado se agrega un yo inseguro, porque no aprendemos a aceptar nuestros errores concretos con la misma humildad con que aceptamos la abstracción de pensar que no somos los mejores padres del mundo.

Tendríamos que aprender a vivir aceptando que cometemos errores en la educación de nuestros hijos. Pero el hecho es que no se imparten cursos, ni se publica demasiado en este sentido; más bien, parece como si tuviéramos que vivir angustiados y convencidos de que somos un desastre.

Y los niños y las niñas necesitan padres felizmente imperfectos. Padres a los que querer y que se quieran ellos mismos.

LA SONRISA Y LA SALUD

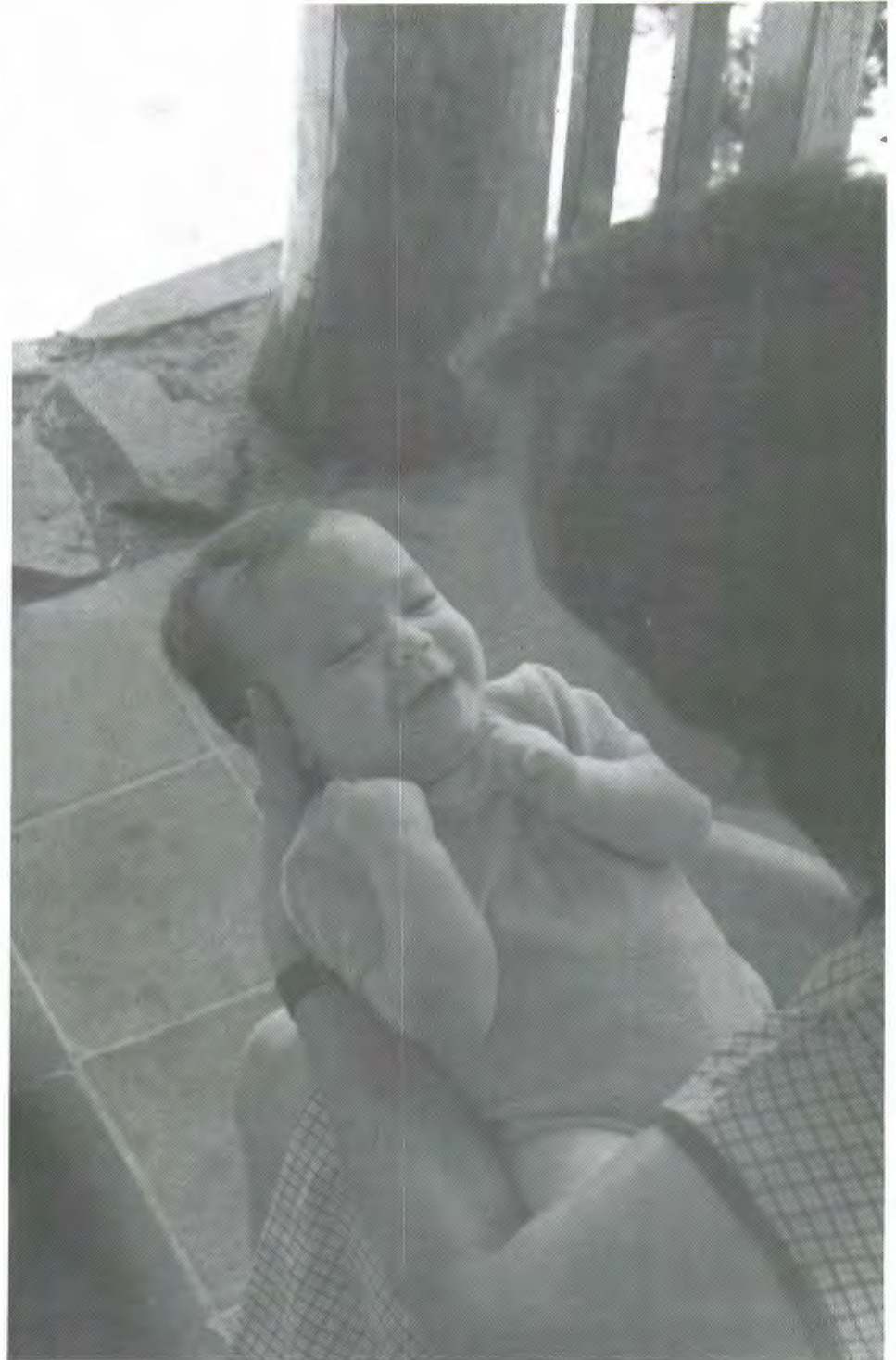
ANTÒNIA GRIMALT ESTELRICH

Se describe la función de la sonrisa en el desarrollo emocional del recién nacido, así como su vinculación con repetidas experiencias de satisfacción de las necesidades biológicas y emocionales; la sonrisa como inicio de diferenciación e incipiente reconocimiento del otro. Cómo, en el recién nacido, la repetición de estímulos constantes y la relación básica con una sola persona constituyen una ayuda al impulso innato hacia el desarrollo y la integración; a la diferenciación y reconocimiento de sí mismo como individuo; también al reconocimiento y exploración confiada del mundo que le rodea. La sonrisa como excitación y descarga indiscriminada de las emociones que dificultan la elaboración de las experiencias internas y el desarrollo de la capacidad para estar solo, con una dependencia excesiva del medio ambiente.

La sonrisa en el desarrollo emocional

El recién nacido parte de un estado de no discriminación entre su propio ser y el mundo que lo circunda. Impulsado por sus necesidades biológicas y emocionales, es decir, por el hambre y la necesidad de afecto y seguridad, el niño de pocas semanas se interesa especialmente por la persona que atiende tales necesidades y, progresivamente, por todo lo que le rodea.

El placer o la satisfacción es el principio por el cual el niño acepta o rechaza; constituye, en estas primeras épocas, el criterio biológico de lo que es bueno y de lo que es malo. Y las primeras experiencias de placer están predominantemente centradas en la alimentación que tiene lugar a través de la succión; esta, a la vez que es el medio para incorporar el alimento, supone una satisfacción en sí misma. La actividad de la boca aligera la tensión síquica y establece, de forma especial, la relación con la madre. Los sentimientos individuales y sociales, así como la percepción primitiva del Yo, se presentan vinculados a la actividad oral. A lo largo de las progresivas etapas del desarrollo, encontramos tres tipos de actividad que surgen de la función nutricia:



Sonreír es una clara expresión de satisfacción y felicidad.



El bebé dedica a su madre sus mejores risas y sonrisas.

1. El placer en la succión y la satisfacción del hambre. 2. La función emocional y social de *sonreír* y el besar. 3. La función intelectual, la formación de palabras y el lenguaje.

A partir de repetidas experiencias de satisfacción de las necesidades, va creándose una capacidad de pensamiento embrionario que posibilita la representación mental y el recuerdo de estas buenas experiencias en ausencia del objeto que las satisface. Pensamiento que hace posible la espera, y que se haga más tolerable la frustración generada por la espera. Todo esto permite la diferenciación progresiva entre pasado y presente, entre dentro-fuera, entre Yo-otro. Y, con el sucesivo desarrollo de las facultades de simbolización y comunicación, irán superándose los ritmos biológicos, alcanzando niveles de abstracción más elaborados. Durante las primeras semanas, el recién nacido duerme o bien permanece en un estado de adormecimiento muchas horas del día, centrando sólo su atención cuando el hambre, la inquietud y la necesidad de compañía lo impulsan a hacerlo. Este interés se centra al principio en todo aquello que se relaciona con el aporte de los cuidados y satisfacciones que precisa: la cara de la madre, el pecho, el biberón. Cuando es atendido de manera adecuada y afectuosa, el niño aumenta su interés por las personas y cosas que le rodean, que poco a poco van adquiriendo significado e importancia.

Así, cuando está despierto, comienza a prestar atención al mundo que le rodea y se fija especialmente en la cara de la madre mientras lo alimenta y lo cambia. Reconoce el olor y, gradualmente, los sonidos familiares –la voz y los pasos de la madre. En pocos meses, el bebé conoce detalles de su realidad externa, los lugares donde vive habitualmente, las personas de su familia y las diferencias entre ellas; distingue a su madre como persona central y le dedica sus mejores risas y sonrisas.

La sonrisa es una de las primeras respuestas o esbozos de percepción del mundo externo. La sonrisa dirigida a la madre cuando se siente satisfecho representa un paso del recién nacido hacia un comportamiento activo y orientado que, desde entonces, adquiere un papel cada vez más importante. La respuesta de la sonrisa equivale a la manifestación de convergencia de diversas líneas de desarrollo en el marco del aparato síquico.

De esta primera relación nutricia y de las buenas experiencias que de ella se derivan dependen el desarrollo de un sentimiento de confianza básico y la posibilidad de transferir esta buena relación a otras personas, y la de trasladar el interés hacia el mundo que rodea al niño.

De lo dicho se deduce que, de entrada, es mejor no someter al niño a una excesiva cantidad de estímulos o de personas cambiantes. La relación constante con una persona que lo conozca bien y a la cual él pueda aprender a conocer le permite el progreso hacia una diferenciación, orientación y asimilación. Un niño al que atendieran muchas personas, alternándose y sustituyéndose según los días, se encontraría perdido y le costaría más aprender de todas ellas que de una sola persona que estableciese con él un vínculo estable. Si, por añadi-

dura, se le ofreciesen cada día juguetes diferentes, fuera alimentado de forma cambiante, en cuanto a gustos y maneras de dar la comida, y fuera trasladado muchas veces de lugar, se encontraría muy desorientado en medio de esa multitud de experiencias desorganizadoras, y tendría dificultades para diferenciarlas. Lo mismo ocurre en la guardería o escuela cuando el niño cambia a menudo de maestro o educador.

Spitz ha descrito de forma dramática la falta de reacción y de interés a que pueden llegar los niños con carencias afectivas. Realizó un estudio sobre niños que vivían en instituciones, que recibían unas atenciones físicas perfectas pero con graves carencias en el plano afectivo de atenciones maternas, ya que una sola niñera se ocupaba a la vez de diez niños. Al cabo de un cierto tiempo, estos niños se hundieron en un estado de apatía, con una cara totalmente inexpresiva, llegando incluso a presentar una falta de coordinación de la mirada y una falta total de respuesta para la sonrisa.

La estimulación de la risa para hacer desaparecer experiencias penosas. El reír como descarga indiferenciada

Así pues, la sonrisa significaría uno de los primeros signos de un proceso gradual de reconocimiento de uno mismo y del otro, una forma de comportamiento comunicativo y activo, así como una clara expresión de satisfacción. Ahora bien, el niño es un ser humano que comienza su vida con todos los intensos sentimientos de los seres humanos y estas necesidades y sentimientos son muy poderosos, aunque su relación con el mundo se encuentre sólo en sus comienzos. Estos sentimientos son globales, no hay matices, y el niño pequeño puede experimentar, con la misma facilidad, estados de enorme felicidad, de extremo desconsuelo y situaciones ansiosas.

Partiendo de esta base, podemos pensar que la primera infancia es un proceso gradual de fortalecimiento de creencias. La capacidad de confiar en uno mismo y en los otros se construye poco a poco, mediante innumerables buenas experiencias. «Buenas» quiere decir bastante satisfactorias, en las que la necesidad o el impulso se ha visto suficientemente satisfecho. Estas experiencias se ponen en relación con las malas, denominación que utilizamos cuando la rabia, el odio y la duda se presentan, como es inevitable que ocurra. Todo niño en desarrollo ha de encontrar en sí mismo un espacio desde donde poder actuar y construir en sí mismo una organización de los impulsos de su líbido y de su agresividad; ha de desarrollar un método personal para vivir con tales impulsos en el mundo particular que le ha tocado, y adaptarse al mismo, cosa que no es fácil.

¿De dónde surgen las dificultades? En primer lugar, el choque básico entre dos tipos de realidades, la del mundo externo que todos podemos compartir y la del mundo interno, personal, hecho de sentimientos, ideas e imaginación, existente en cada niño. Desde que nace, cada bebé se enfrenta con el mundo externo. En las primitivas experiencias alimentarias, los deseos se comparan con la realidad; lo que se espera y desea se compara con lo que se

recibe, y siempre hay una distancia entre el deseo y la realidad. Aquí interviene también la forma peculiar y característica de recibir de cada uno, ya que hay niños que tienen una mayor capacidad intrínseca de aprovechar las buenas experiencias, las cuales influyen sobre ellos mucho más que las malas. Hasta la mejor realidad externa puede resultar decepcionante al no ser también imaginaria y –aunque sea posible manejarla en cierta manera– no estar sometida a un control mágico.

Por lo tanto, a lo largo de su desarrollo, es inevitable que el niño pase por estados de desilusión, y esto es todo un proceso. Una de las tareas más importantes de las personas que están a su cuidado es la de ayudarlo en este penoso avatar. Y ello puede resultar complicado. Los padres, preocupados por proporcionar al niño todo lo que pueden y por hacerlo feliz, establecen con él una relación que se basa en múltiples estímulos para evitarle la tristeza. Juegan, intentan distraerlo haciéndole cosquillas, sosteniéndolo en el aire para que olvide el malestar, la tristeza o la rabia. El niño ríe excitadamente como una forma de descarga de una emoción confusa; esto no le ayuda a diferenciar sus estados emocionales y puede sumergirlo en una experiencia indiscriminada. El niño no se siente acogido, se siente desconcertado, y puede llegar a sentir que en su mundo emocional no puede haber lugar para la tristeza o la rabia, no pudiendo así dar rienda suelta a lo que le acongoja. De la posibilidad de tolerar estos estados emocionales y elaborarlos en compañía, depende en parte la capacidad para estar solo. De otro modo, puede producirse una relación indiscriminada, una falta de diferenciación y una dependencia excesiva de los estímulos externos.

Lo que pretendería destacar con estas breves notas es que las observaciones sobre el desarrollo de los niños muestran que, incluso en los primeros años, sienten ansiedad y conflictos, y que padecen grandes desilusiones. Ha desaparecido la creencia en el «paraíso de la infancia». La vida no les resulta fácil, a pesar de que les ofrezca todo tipo de cosas buenas; no existe niño sano que no pase por momentos de desilusión, tristeza o rabia, a menos que haya hecho una falsa adaptación, presentando una conducta de sometimiento sin espontaneidad. Se ha de formar dentro de sí un espacio para tolerar y elaborar estas emociones y, asimismo, encontrarlo fuera, para poder expresarlas sin que se intente ahogarlas con estímulos, cosquillas, actividades y diversiones abrumadoras que pueden confundirle aún más.

El reír puede ser, como es evidente, una expresión de satisfacción y felicidad, pero se aprecian calidades de reír que representan una forma de descarga excitada de unas emociones que resultan intolerables.

A.G.E.

Bibliografía

- MALE, P., DOUMIC-GIRARD, A.: *Psychothérapie du premier âge*, París, Presses Universitaires de France. (Le fil rouge).
PÉREZ-SÁNCHEZ, M.: *Observación de niños*, Barcelona, Paidós, 1986.
SPITZ, R.A.: *De la naissance a la parole*, París, P.U.F.
TORRAS, E.: *Qué es ser niño*, Barcelona, La Gaya Ciencia.
RIBBLE, M.A.: *Els drets de l'infant*, Barcelona, Nova Terra, 1972.
WINNICOT, D.W.: *Conozca a su niño*, Barcelona, Paidós (Padres e hijos).

EL SAPO Y LA ZORRA



ROSER ROS VILANOVA

Comentario del cuento

Uno de los recursos que mayormente gustamos de utilizar quienes estamos en compañía de estos pequeños personajes llamados niños, chicuelos, enanos, peques, renacuajos, amén de otros nombres que no se van a citar aquí por no cansar al lector y no desviarle de lo que tenía que ser el centro de atención de este escrito, es el de los cuentos narrados de viva voz.

Utilízanse estos en muchísimas ocasiones –pues la vida con los más pequeños así lo permite– sirviendo las más veces para entretenimiento y regocijo de grandes y chicos, pues bien sabido es que el disfrute va tanto para quien los cuenta –con todo el gracejo que ello comporta– como para quienes –por tener todavía los oídos jóvenes y poco habituados al arte de escuchar– participan con gran arrobo y sorpresa de esas manifestaciones verbales.

Bueno será ahora –por ser la primera vez que nos reunimos alrededor del tema en esta revista– dar un breve repaso sobre qué es lo que nos lleva a contar cuentos de viva voz cuando andamos cerca de los chavalines.

Una de las razones podría ser el papel de enraizadores natos que reconocemos en los cuentos, sobre todo cuando se trata de cuentos tradicionales. Sue-

len ser restos verbales de formas muy viejas de entender el mundo, de los que apenas se conoce el año de creación ni el nombre de su creador, por ser tan antiguos como antiguo es el planeta; cuentos que fueron tomando forma –que a decir verdad nunca pudimos llegar a considerar definitiva, ni aún cuando fueron fijados en la letra impresa– de puro ser contados, cuentos que nunca llegaron a pasar de moda pues su contenido era tan profundo, y tan leve a la vez, que bienvenidos son sea cual sea la época y el lugar donde se cuenten, y bien capaces son de desvelar interés llévense donde se lleven.

Sírvanos pues de ejemplo, hoy, «El sapo y la zorra»¹, narración a la que mejor que «cuento» llamaremos «chanza», tanto por el tono irónico con que plantea las cosas que en ella ocurren como por su forma de resolverlas. Esta narración viene protagonizada por animales –recurso muy traído y llevado, que no exclusivo de las chanzas– cosa que permite meterlos en tareas y situaciones que muchas veces rayan la ridiculez, haciendo posible con ello practicar la crítica y la burla del humano orden, sin que las personas que de él formamos parte podamos darnos por aludidas. Así, el comportamiento de cada uno de estos animales puede recordarnos la forma de hacer de alguien a quien conocemos en particular, o, más genéricamente, nos llevan a pensar en tipos de actuaciones que llevan a cabo personas de las que tanto la zorra como el sapo se han erigido en símbolo.



El cuento

Cuentan que cierto día, habiéndose encontrado la zorra y el sapo en un camino, apostaron a correr. Una vez acordado cuál sería el punto de partida y cuál el de llegada, se pusieron los dos a la par y empezó la zorra a decir:

—¡A una! ¡A dos! ¡A tres!

Y empezaron la carrera. Pero aún la zorra no había dado su primera zancada cuando dio el sapo un salto montándose tan ricamente en la cola de su contrincante.

La zorra, que no se había enterado de nada, llegó pronto a la meta.

Como no veía al sapo por ninguna parte, volvióse la zorra un poco para atrás por ver si a lo lejos lo distinguía. Mientras, el sapo aprovechó la ocasión para bajarse del rabo de la zorra y se colocó delante de ella.

Y la zorra no paraba de mirar al horizonte por ver si venía el sapo y se preguntaba.

—¿Dónde se habrá quedado ese holgazán?

A lo que el sapo replicó:

—¡Aquí está, delante de ti!

Y ganó el sapo la apuesta.

Y la zorra no sólo la perdió sino que se quedó tan escarmentada con ello que jamás quiso hacer ninguna carrera con ningún otro sapo.

Por si las moscas.

Epílogo

No debería causarnos extrañeza la brevedad de la chanza del Sapo y la Zorra, sino más bien asombro y admiración por la parquedad de palabras con que el decir tradicional es capaz de resumir algo tan conocido y real como lo ocurrido entre esos dos animales.

Y puesto que, tal como se ha dicho y ahora se recordará, nunca los cuentos tradicionales salieron de la cuna de la imprenta sino que más bien a ella fueron a parar para salvaguardarlos de una muerte segura, no nos quepa la menor duda de que al abordar cualquiera de nosotros la narración de esta chanza, lo haremos como nos venga en gana, utilizando para ello palabras de nuestra cosecha, alargando cuantos pasajes nos apetezca alargar, fragmentando en diálogos ciertas secuencias que se nos dieron como si de descripciones se tratase, poniendo en boca de cada animal palabras y formas de decir propias de nuestra habla —que, al fin y al cabo, no es otra que la propia del lugar donde habitamos, pues en él creció, en su regazo se fue fraguando y de él tomó sus mejores formas.

R.R.V.

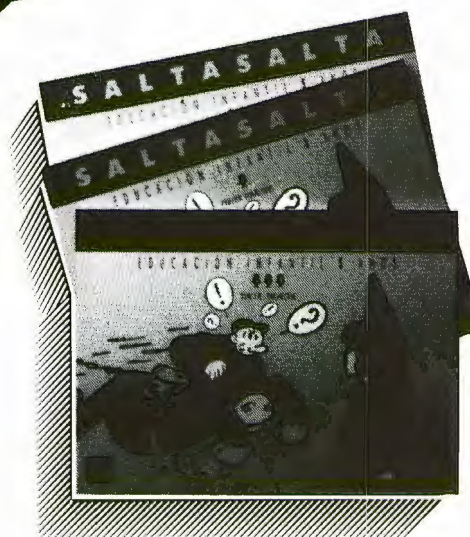
1. Se trata de una adaptación realizada por Roser Ros del cuento recogido por Aurelio M. Espinosa hijo en *Cuentos populares de Castilla y León*, Tomo I, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1987, n. 53, pág. 89.

Saltasalta. Educación Infantil de 4-5 años.

– MAS DE 40 LAMINAS DE CARTON, CARTULINA Y ADHESIVOS. – 3 FASTENER. – PUNZON. – AGUJA DE PLASTICO.
– 4 BOTONES DE 1, 2, 3 Y 4 OJOS. – CUBO DE PLASTICO. – CORDON DE 70 CM. DE LONGITUD. – 70 CM. DE MACARRON DE PLASTICO. – GUIA DE PROFESOR. – CASETE.

COSAS DE NIÑOS

Texto equivalente
Euskera
Gallego
Valenciano



SI TU TRABAJAS con los más pequeños, Ediciones SM pone en tus manos algo realmente nuevo: SALTA SALTA.

Un material especialmente estudiado para aprender jugando.

Un nuevo concepto de la enseñanza en la Educación Infantil. A favor de una clase más activa en la que el niño gane autonomía, reduciendo actividades tradicionales y orientándolo hacia la expresión, la experimentación y a nuevos procedimientos para la adquisición de su formación e información.

Una verdadera caja de sorpresas. Un libro por trimestre y más de 40 elementos: Fotos, botones, mascotas, láminas... hasta una zapatilla. Cosas de niños. Las cosas con las que se aprende jugando.



ediciones **sm** Abiertos al Futuro

Comercializa **cesma s.a.** C/ Aguacate, 25. 28044 Madrid

Jornadas de educación infantil



La educación infantil en el 2000. Presentación de la revista *Infancia* en Granada.

EL PATRONATO MUNICIPAL DE ESCUELAS INFANTILES DEL EXCMO. AYUNTAMIENTO DE GRANADA, en colaboración con el Instituto Andaluz de Servicios Sociales (I.A.S.S.), la Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos (FAPA) y el Centro de Profesores de Granada (CEPG), se propone organizar unas JORNADAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Nos marcamos una serie de objetivos a los que pretendemos dar respuesta:

- Celebrar los 10 años de la creación del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles.
- Colaborar con la FAPA y otras Instituciones en la difusión y valoración de esta etapa educativa.
- Dar a conocer a la Ciudad el trabajo realizado por los centros de Educación Infantil y especialmente por el Patronato en estos diez años de historia.
- Presentar la revista INFANCIA a nivel estatal en Granada, ciudad pionera en temas de Educación Infantil.
- Dar a conocer y discutir los pasos dados en distintas Comunidades Autónomas y en Andalucía en la resolución de la problemática de la Educación Infantil.

PROGRAMA

Viernes 25 de mayo de 1990.

Acto inaugural: Excmo. Sr. D. ANTONIO JARA ANDREU
(Alcalde de Granada).
Ilmo. Sr. D. PEDRO JULIAN LARA
(Gerente Provincial I.A.S.S.)

- Conferencia a cargo de D^a MARTA MATA
(Concejala de Educación del Excmo. Ayuntamiento de Barcelona y Miembro del Consejo Escolar del Estado).
- Recepción del Excmo. Ayuntamiento de Granada en el Palacio de los Córdoba. Concierto de cuerda.

Sábado 26 de mayo de 1990.

- Conferencia a cargo de D. Félix López (Universidad de Salamanca).
- Mesa redonda con representantes de diversas Comunidades Autónomas (C.A. Madrid, C.A. Andalucía, C.A. Valencia, Patronato Municipal de Barcelona, Patronato Municipal de Granada).
- Presentación Estatal de la revista INFANCIA.
- Bufet libre.
- Conferencia a cargo de Mira Stambak (Directora CNRS - París).
- Acto de clausura.
Excmo. Sr. Alcalde del Ayuntamiento de Granada,
D. Antonio Jara Andreu.
Representante de la Junta de Andalucía.
Director General de Renovación Pedagógica del M.E.C.,
D. Álvaro Marchesi.



Micro Computers

PROGRAMAS
INFORMATICOS
DE AYUDA
A LOS CENTROS
DE PREESCOLAR

■ PLOTSOFT

METODOS DE LECTURA Y CUENTACUENTOS PROGRAMA DE METODO DE LECTURA Y EXPRESION VERBAL PARA PREESCOLAR

EL LECTOR DE FICHAS ES UNA HERRAMIENTA PENSADA PARA FACILITAR EL CONTACTO DE LOS NIÑOS MAS PEQUEÑOS CON EL ORDENADOR. MEDIANTE EL LECTOR DE FICHAS, SE PUEDE PRESCINDIR DEL TECLADO Y LOS NIÑOS SE COMUNICAN CON EL ORDENADOR A TRAVES DE UNAS FICHAS DE PLASTICO QUE CONTIENEN LOS DIBUJOS DE LAS DIFERENTES ACCIONES QUE PUEDEN REALIZAR.

LOS DOS PROGRAMAS QUE ACOMPAÑAN AL LECTOR DE FICHAS SON:

■ CUENTACUENTOS UTIL PARA TRABAJAR LA EXPRESION ORAL Y EL VOCABULARIO. TAMBIEN SE REFUERZAN LOS CONCEPTOS ARRIBA, ABAJO, IZQUIERDA, DERECHA, DELANTE Y DETRAS.

LOS CENTROS DE INTERES PROPUESTOS SON: LA CALLE, LA CASA, LA PLAYA, EL ZOO, EL CAMPO Y LA GRANJA. APLICABLE CON NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS.

■ LECTURA EJERCICIOS DE LECTURA VARIADOS QUE SE PLANTEAN DE FORMA GLOBAL O ANALITICA A ELECCION DE LA MAESTRA. TAMBIEN PUEDE ELEGIRSE EL NIVEL DE DIFICULTAD DE LAS PALABRAS QUE EL ORDENADOR PROPONDRÁ A LOS NIÑOS.

UTIL A PARTIR DE LOS 4 AÑOS.

DISTRIBUIDORES:

DISCOLEG, S.L.
Francesc Artau, 5
Tel. 972/23 14 14
17005 GERONA

XERES, S.A.
Sevilla, 20 bajos
Tel. 977/21 69 96
43001 TARRAGONA

ILERSOFT
Pl. Cervantes, 4
Tel. 973/26 37 96
25003 LERIDA



Micro Computers

Diputación, 279 ático 2.ª
Tel. 317 60 92
08007 BARCELONA

informaciones

Movimientos de Renovación Pedagógica



XI TOPAKETA P.B.M. KONGRESUA

Del día dieciséis al diecinueve de marzo, tuvo lugar en San Sebastián el undécimo encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica.

El grupo de trabajo de educación infantil abordó el tema del diseño curricular en esta etapa educativa.

Fue un encuentro breve, que sirvió para percibir las diversas realidades que se viven en estos momentos en las distintas Comunidades Autónomas, en cuanto a expectativas, posibilidades e ilusiones, pero también se constató que en todas ellas hay personas dispuestas a trabajar para que la Reforma se ponga en marcha y la Escuela Infantil sea considerada el primer tramo del Sistema Educativo, no sólo en la teoría sino también en la práctica, empezando por exigir que la escolarización de los niños de tres años en las escuelas públicas se lleve a cabo con toda la seriedad, profesionalidad y respeto que merece.

Asimismo se analizaron varios aspectos del diseño curricular, como los conceptos de áreas curriculares, función de educador, organización del espacio, los materiales y el tiempo, las relaciones con los padres, maneras de entender la evaluación, etc.

Al terminar, se estaba de acuerdo en que el camino a seguir era aún muy largo y que queda mucho por discutir conjuntamente con los compañeros con que trabajamos cada día en la escuela y con los padres.

Educación

MARTÍNEZ, R., MILLON, C. y PIZARRO, I.: «La casa de los niños», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 177, enero 1990, pp. 58-77.

HEMSY DE GAINZE, V.: «La iniciación musical del niño y el desarrollo del oído», *Música y Educación*, vol. 2, 1989, pp. 403-413.

Educación especial

GAUTHIER, M.-T.: «Des classes d'enfants handicapés a l'école maternelle de quartier», *L'École Maternelle Française*, núm. 3, diciembre 1989, pp. 2-5.

Espacio

SUÁREZ, M. y GARRIDO, M.: «Diseño espacial del aula de preescolar. Un estudio de caso», *Investigación en la escuela*, núm. 8, diciembre 1989, pp. 53-61.

Didáctica

BARTOLINI, M.: «Un repertorio di esperienze per l'insegnamento della matematica nella scuola dell'infanzia», *Infanzia*, núm. 3-4, noviembre-diciembre 1989, pp. 29-32.

VEZZANI, P.: «Educazione al suono e alla musica», *Infanzia*, núm. 3-4, noviembre-diciembre 1989, pp. 36-39.

Lectura y escritura

EQUIPO DE MAESTROS DE LA ESCUELA PÚBLICA GILLEM DE MONT-RODON DE VIC: «Escriure sense lligams», *Guix*, núm. 147, enero 1990, pp. 9-12.

Literatura infantil

CAPARRÓS, M.: «El niño ante el libro de imágenes», *Comunidad Educativa*, núm. 174, diciembre 1989, pp. 14-16.

Pedagogía

GINER, A. y URIOS, R.: «De la imaginación a la realidad», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 177, enero 1990, pp. 37-39.

PREESCOLAR ITINERANTE EN ASTURIAS: «Un modelo de educación infantil para el mundo rural», *Revista de educación Tabor*, núm. 16, diciembre 1989, pp. 9-15.

Psicología

CAGLAR, H.: «Approche clinico-projective des effets du divorce des parents sur l'adaptation scolaire de l'écolier de sis ans», *Psychologie scolaire*, núm. 70, diciembre 1989, pp. 9-25.

Psicopedagogía

DÍEZ, M.C.: «El miedo entra en la escuela», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 177, enero 1990, pp. 34-36.

Boletín de suscripción

Apellidos Nombre

Dirección

C.P. Población Provincia

Teléfono

Se suscribe a In-fan-cia (4 números) para el año 1990

Importe: 2.200,— ptas.

Pago: Por talón adjunto al boletín
 Por domiciliación bancaria

(Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

Nombre y apellidos

Nombre y apellidos del titular

Banco/Caja Agencia

Población Provincia

Nº cuenta/libreta

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta satisfagan el recibo que anualmente les presentará «Associació de Mestres Rosa Sensat» por la suscripción a la revista **In-fan-cia**.

(firma)

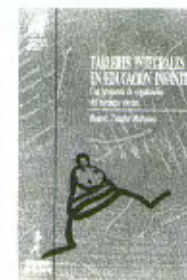
in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca



EQUIPO DE «PREESCOLAR ITINERANTE»: A Grillos. Materiales en torno a la cultura asturiana para un proyecto de educación infantil en el mundo rural. Oviedo, Principado de Asturias y Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

Con la finalidad de vivir y potenciar el entorno y la cultura popular asturiana en las escuelas, el Equipo de «Preescolar Itinerante» ha elaborado una programación para niños de 3 a 5 años que recoge, en centros de interés, todos aquellos aspectos propios del folklore y la cultura popular: canciones, adivinanzas, refranes... Nos encontramos ante un trabajo precioso en el que el niño se desarrolla conociendo su entorno y adaptándose naturalmente al mismo.

BEATRIZ TRUEBA MARCANO: Talleres integrales en educación infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar, Madrid, Ediciones de la Torre, Proyecto didáctico Quirón, nº 7, 1989.

Este libro cumple con los dos objetivos propuestos: por una parte, recoge experiencias de talleres integrales en escuelas infantiles; por otra, presenta una teoría sicopedagógica en la que sustentar dichas experiencias, teoría con un esquema de organización nuevo que rompe con los esquemas tradicionales. La teoría sobre los talleres integrales parte de la superación de los límites del aula para convertir la escuela en un escenario vivo.

Edición y Administración:
Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271
08008 Barcelona.
Telèfon 237 07 01.
Fax 415 36 80.

Colaboran:

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de Protección Jurídica del Menor.
Acción positiva de la Red Europea de Modelos de Atención a la Infancia.
Diputación de Sevilla.

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó. Jefe de Redacción: Enric Batiste. Secretaria: Mercè Marlès. Consejo de Redacción: Victoria Abril, Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Ferrán Casas, Avelina Ferrero, Lola Martínez, Pilar Martínez, Juanjo Pellicer, Iñaki Turrillas. Consejos Autonómicos: Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Ignacio Gómez, Juan P. Martínez, Juan Mata, Mercedes Toro; Madrid: Pepa Alcrudo, Sergio Barragán, Avelina Ferrero, Angelines López, Francesca Majó, Lugarda Reig; Murcia: Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez. Comité Asesor: Roser Gómez, Teresa Majem, Pepa Ódena, Rosa M. Securun, Roser Ros.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

Foto de cubierta: Gabriel Serra.

Composición, fotolitos e impresión: Libertype Fotocomposición, S.L. Depósito legal: B-19448-90.

Suscripciones: Associació de Mestres Rosa Sensat. Còrsega, 271 - 08008 Barcelona.

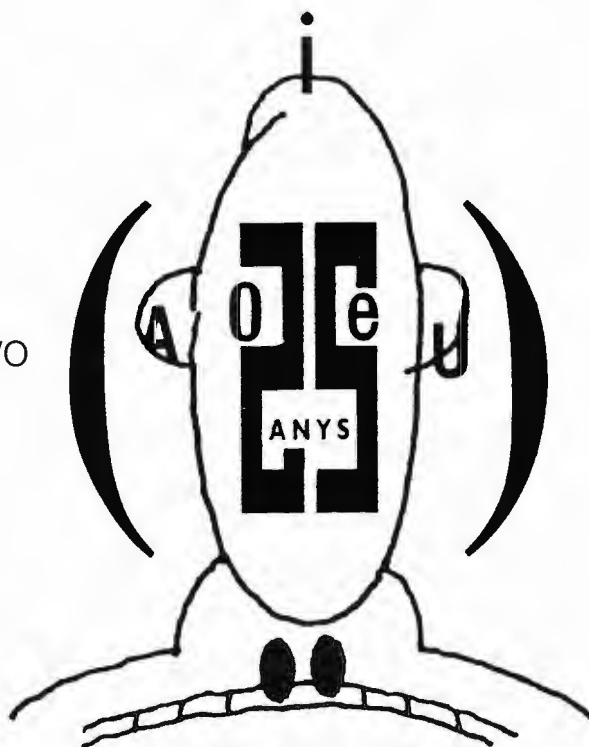
Precio de suscripción: 2.200 pts. al año. P.V.P.: 575 pts. I.V.A. incluido.

Barcelona, del 2 al 13 de julio de 1990

25 AÑOS DE ESCUELA DE VERANO 25 AÑOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

1ª semana

Conferencias y cursos en torno a
LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO



25 anys d'escola d'estiu

25 anys de renovació pedagògica

2ª semana

Participación de ponentes internacionales para debatir
LA EDUCACIÓN EN LA EUROPA COMUNITARIA

Actividades complementarias: Barcelona, ciudad cultural y lúdica.

Los Derechos de niños y niñas.

