

10

— REVISTA DE LA
ASSOCIACIÓ DE MESTRES
ROSA SENSAT

in-fan-cia

NOVIEMBRE/DICIEMBRE

1991 —

educar de 0 a 6 años



PADRES

de alumnos

La educación que entretiene

- Entrevistas
- Informes
- Opiniones
- Dibujos
- Pasatiempos
- Comics
- Cuentos

Y todo lo que quieras
porque esta revista LA HACES TU

Participa en tu APA



Puerta del Sol, 4 - 6. A
28013 MADRID
Tels. (91) 531 02 48
522 01 62 - 531 15 02
Fax: (91) 521 73 92

BOLETIN DE SUSCRIPCION

Nombre

Dirección

Población

C P

Provincia

Telf

SUSCRIPCION ANUAL

- En todo el territorio nacional 1.500 ptas.
- Otros países de la CEE 1.800 ptas.
- Restantes países 2.100 ptas.

Para domiciliar en Banco

Banco Caja
Agencia
Dirección
Población
Provincia
Número de cuenta
Titular

Señores Agradeceré que, con cargo a mi cuenta, atiendan el recibo anual que les presente PADRES DE ALUMNOS por la suscripción anual a esta revista

En a de de

Firma:

Página abierta: EL EQUILIBRIO DEL MIEDO/Natalia Única	2
Educación de 0 a 6 años: DE ANTAÑO... ESCOLARIZACIÓN 0-6 PÚBLICA Y GRATUITA. PLAN CENU/Josép González-Agàpito	4
Educación de 0 a 6 años: EL NIÑO Y EL ADULTO: UN TÁNDEM EDUCATIVO/Roser Ros	6
Escuela 0-3: RELACIONARSE PARA CRECER/Pepa Òdena	10
Escuela 0-3: EL CAFÉ DE LAS TRES/Montserrat Perramon	13
Buenas Ideas	17
Escuela 3-6: LOS RINCONES: UNA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA INFANTIL/Mercè Bassedas	18
Escuela 3-6: JUEGO DIDÁCTICO, ¿INICIATIVA DEL NIÑO?/Pia Vilarrubias	21
Infancia y Sociedad: INFORME DEL SEMINARIO TÉCNICO SOBRE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA EN EL MEDIO RURAL/Red de Modelos de Atención a la Infancia de la CE	25
Infancia y Sociedad: LOS DERECHOS DE LA INFANCIA/Juan C. Mato	31
Infancia y Salud: SALUD INFANTIL Y COMUNIDAD/Miguel Costa, Margarita Larrea y Ernesto López	35
Érase una vez: EL RATÓN DE LOS TEBEOS/Gianni Rodari, Roser Ros	38
Informaciones	41
Índice de 1991	42
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

OR GAO ROM TA KOLA

Así dirían los gitanos; *El pueblo gitano y la escuela*, traducimos nosotros *Ijito Herria eta Eskola* dicen en euskera los amigos de Adarra, que ha organizado las Jornadas para hablar de pluralismo cultural, de la escuela intercultural, de la sociedad gitana ante el reto del interculturalismo que nos hace superar reacciones de extrañeza, empezando por la lengua. ¿Interculturalismo? ¡Sí, gracias!

Pero las imágenes de televisión con que hemos comenzado este curso, niños gitanos rechazados en la escuela por los payos mayores, y niños payos imitando el rechazo de sus padres y escarneciendo a sus compañeros, son imágenes que continúan en la retina denunciando el racismo instalado y reproduciéndose en nuestro país. Y nos hacen pensar y temer qué pasará cuando estos niños sean mayores.

Diversas experiencias: escuelas con la mitad de niños inmigrados de países de otra cultura, grupos de maestros que reflexionan sobre cómo atenderlos mejor, cursos y jornadas sobre diversidad y multiculturalismo; la presencia de niños árabes y gitanos interpela a la escuela en demanda no sólo de comprensión sino de participación en el mecanismo de solidaridad que es la educación.

En nuestras escuelas tenemos muestra, muestras, de este trabajo con los niños. Y en alguna escuela infantil hemos visto y oído un vídeo en diversas versiones, para que padres y maestros inmigrados pudiesen conocer su funcionamiento. ¡Qué suave es el árabe hablando de los niños más pequeños! Y en algún barrio aislado,

equipos de maestros y monitores trabajan para adecuar su tarea a las necesidades y características de los niños gitanos.

Pero seguro que no es suficiente para deshacer la realidad y la influencia de las imágenes que este septiembre veíamos. Es preciso construir realidades e imágenes positivas del encuentro de niños de diferente origen cultural, del multiculturalismo, y difundirlas. Y pedir a las Administraciones que les den soporte y las difundan también, y, si fuera necesario, las defiendan, como es necesario garantizar el derecho constitucional de la educación en la convivencia escolar.

Y en esta lucha, que se produce en toda la sociedad, nos toca a los maestros ser pacíficos peones, ayudar a los padres y convencerlos de la bondad y del deber de la convivencia, que bastante querrían ellos para sus propios hijos en otro país, y que ahora tienen la suerte de poder ejercer acogiendo a otros niños con su equipaje, extraño y sugestivo a la vez, de cultura propia.

«Ante el reto de la creciente diversidad cultural de nuestra sociedad», declaraba este septiembre la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña, «la Escuela ha de asumir este hecho como un factor de enriquecimiento, promover el conocimiento mutuo y la defensa de los valores de tolerancia, cooperación y compromiso frente a las situaciones de injusticia y marginación.»

Y todavía más: ha de salir de la escuela y proclamar estos valores en primera persona como la riqueza colectiva que la Educación ofrece a la sociedad.

Edición y Administración:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271
08008 Barcelona.
Teléf. 237 07 01.
Fax +15 36 80.

Colaboran:

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES
Dirección General de Protección Jurídica del Menor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Acción positiva de la Red Europea de Modelos de Atención a la Infancia.

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó. Jefe de Redacción: Enric Batiste. Secretaria: Mercè Marlès. Consejo de Redacción: Victoria Abril, Manuel Acevedo, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Ferrán Casas, Avelina Ferrero, Sonsoles Herrero, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa, Iñaki Turillas. Consejos Autonómicos: Andalucía: Manuel Acevedo, M^a Ángeles Barrón, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Ignacio Gómez, Juan P. Martínez, Juan Mata, Agustín Morón, Rafael Pérez, Francisco Rey, Isabel de los Reyes, Azucena Sanz, Mercedes Toro; Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco Climen; Euskadi: Nerea Alzola, Mariam Bilbautua, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño; Extremadura: Venancio Gómez, Pilar Morán, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla, M. Victoria Serrano; Madrid: Pepa Alcrudo, Sergio Barragán, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Teresa Pérez, Lutgarda Reig; Murcia: Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez. Comité Asesor: Roser Gómez, Teresa Majem, Pepa Òdena, Roser Ros, Rosa M. Securun.

El equilibrio del miedo

y entonces se lo encuentra en

La primera vez que -hace muchos años- conté un cuento a unos niños, estaba muy lejos de pensar a dónde iba a conducirme la experiencia.

Quizá resultara interesante contar algún día, paso a paso, lo que he ido aprendiendo en estos largos años, gracias a la maravillosa aventura del arte de contar, nunca del todo aprendida, y siempre profundamente enriquecedora para los pequeños y para mí. Me limitaré a reseñar un aspecto, a mi juicio muy interesante, de este insuperable medio de enseñanza (al menos en la etapa infantil).

Decir que a los niños les subyuga el misterio puede sonar a perogrullada. Su espíritu

está tan bien dispuesto para el asombro que basta una leve inflexión de voz para que su atención se multiplique, toda su actitud corporal se ponga tensa y se sumerjan por entero en las aventuras del viaje, de los incidentes de la vida de los protagonistas... ¿Quién no ha experimentado alguna vez la satisfacción de tener a un auditorio infantil cautivo del encanto de una voz susurradora con olor a suspense, a desconocido?

¿Y quién podrá negar la tremenda fascinación que sobre todos ejerce lo imprevisto, el momento del peligro que se abate sobre los protagonistas y nos llena de ansia por conocer el desenlace?

Cuando un narrador de cuentos bucea en

los ojos de los niños que lo escuchan, es difícil que se resista a la tentación de explotar con viveza ese mundo tan atrayente, tan fácilmente manejable, tan rico en sentimientos y posibilidades, que se intuye en el suspense, en la voz cavernosa, en la misteriosa aparición, en el inquietante susurro del viento en la noche, en la habitación a oscuras, en el grito que se quiebra en el silencio y provoca un imperceptible salto en el asiento...

Y así llegamos al tema sugerido -que no estudiado- de este escrito: el tema del miedo. ¿Es conveniente provocar el miedo? ¿Despertarlo acaso? ¿Es quizá un error pedagógico de bulto? ¿O tal vez es

algo saludable? ¿Debería educarse sólo para la audacia? ¿O es el miedo el causante de ese enfermizo encogimiento tan nefasto para vivir? ¿O es el miedo un sentimiento saludable para la condición humana?

Es suficiente que yo deje aquí constancia de una experiencia personal: Durante años he vivido convencida (y, como resultado, cerrada a cualquier otra posibilidad) de que suscitar el miedo en los niños era nefasto y absolutamente negativo. Un espíritu encogido era necesariamente un espíritu disminuido, y constituía un grave atentado aprovechar la indefensión de los niños para instalar en sus vidas el temor.

medio del camino...



Hoy tengo una actitud, en este punto, más matizada.

No es que considere que todo miedo es saludable, ni mucho menos que sea partidaria de «meter el resuello en el cuerpo» de los niños. Es que he llegado a la convicción de que el miedo –dimensión absolutamente esencial del ser humano– está llamado a ejercer un papel insustituible en el desarrollo de toda persona y, por consiguiente, la educación infantil es un momento privilegiado para poner ciertas bases en el asunto.

¿No es el miedo o al menos un cierto temor a determinadas cosas lo que nos hace ser precavidos?

¿Qué es lo negativo, que un niño sienta un cierto temor a la oscuridad o que no la resista? ¿Que le tenga respeto a los animales, que cualquier animal le produzca miedo o que no se lo tenga a ninguno? ¿Que cruce la calle con precaución, que no sea capaz de cruzar o que sea un temerario?

Todos estos interrogantes y muchos más, me han llevado al convencimiento de que lo que debo hacer es trabajar este sentimiento de forma individualizada (como cualquier otro) y acompañar al niño en el proceso de ajustes y desajustes, de equilibrar su propio miedo, eliminando aquél que sea enfermizo y dejando ciertas dosis de temor que pueden conducirle a actuar

con precaución y prudencia dentro de la propia experiencia en su mundo.

¿Qué me ha llevado a estas conclusiones? Mis experiencias con los propios niños y las reflexiones posteriores de cada día; pero, fundamentalmente, ha sido el encontrarme con niños opuestos en este sentido: por un lado, los que eran osados, atrevidos, que no tenían miedo a nada y, por otro, esos niños temerosos, encogidos, a los que cualquier cosa atemorizaba.

Cuando llegaba la hora de analizar e intentar buscar la postura que debía seguir, me daba cuenta de que, una vez más, no podía generalizar, que debía aplicar el principio de individualidad de la educación, pero

que, a la vez, yo no debía «tener miedo al miedo» y que debería plantearme estrategias para que esos equilibrios se produjeran: unas veces era la inflexión de la voz durante unos segundos, para volver pronto a la tranquilidad (los ritmos en los cuentos) otras, era el hacer la oscuridad; otras, un disfraz; otras, un grito adecuado; otras...

En definitiva, lo que he tratado y trato de buscar es la aplicación educativa que puede tener el miedo para el niño, pero no cualquier miedo, sino el suyo propio y para sí, intentando que sea él el que descubra su propio equilibrio.

Natalia Única Roldán
*E.I. Virgen de Los Dolores
Águilas (Murcia)*

DE ANTAÑO...

ESCOLARIZACIÓN 0-6 PÚBLICA Y GRATUITA. PLAN CENU

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

Conseguir que la escolarización pública y gratuita comprenda la edad 0-6 ha sido una aspiración constante. Dentro del Plan General de Enseñanza del CENU, por Decreto del presidente Companys del 27 de julio de 1936, se establecía el carácter público y gratuito. Primero en la «Escola Bressol» (de 0 a 3 años) y después en la «Escola Materna» (de 3 a 6 años).

El Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU) fue el organismo impulsor de un ambicioso proyecto: implantar en Catalunya la Escuela Nueva. Después de ser dominada la sublevación militar del 19 de julio de 1936 en Catalunya, gracias al concurso del proletariado, un aire de revolución se propagó por el país. Para muchos había llegado el momento de construir una sociedad nueva y durante largo tiempo el Principado vivió una revolución al mismo tiempo que una guerra contra el fascismo. La educación, que desde el siglo XVIII se considera como una palanca transformadora de la sociedad y como uno de los medios más eficaces para lograr un cambio social, será llamada a participar en este proyecto revolucionario. «Es el momento de una nueva escuela, inspirada en los principios racionalistas del trabajo y de la fraternidad humana. Esta nueva escuela unificada debe estructurarse de forma que no solamente sustituya al régimen escolar que acaba de derribar el pueblo, sino que cree una vida escolar inspirada en el sentimiento universal de solidaridad acorde con todas las inquietudes de la sociedad humana, al suprimir toda clase de privilegios.»

El plan de estudios elaborado por el CENU todavía hoy impresiona por la modernidad de sus planteamientos. La obra del Consell no llegó a buen puerto debido a los

problemas que comportó la guerra y a la propia problemática surgida entre las fuerzas políticas catalanas.

El texto que reproducimos a continuación corresponde a la parte dedicada a las dos escuelas mencionadas en el Plan General de Enseñanza, el cual sustentaba la necesidad de escolarización desde el nacimiento del niño para conseguir «hacer asequibles las letras a todos por igual: normales y anormales, bien y mal dotados. No hay distinciones *apriorísticas* que podrían perjudicar después la formación del niño, no sólo intelectual, sino también antropológica y socialmente.»

Aparte de algunas remarcables y modélicas excepciones, poco se pudo hacer en el campo de la «Escola Bressol». Incluso el texto trasluce, por parte de sus redactores, la poca comprensión de la importancia y posibilidades de esta etapa, lo que contrasta con las detalladas recomendaciones que se dan para la «Escola Materna».

Detalle del plan de enseñanza del CENU

«ESCOLA BRESSOL». Hasta los tres años.

Entendemos que la «Escola Bressol» (0-3) debe rendir un triple servicio al niño:

- a) Sanitario.
- b) Social.
- c) Pedagógico.

Nuestras puericultoras prestarán mucha atención a los datos estadísticos de cada niño. Especialmente, desde el punto de vista higiénico y antropológico. No es suficiente con un ambiente sanitario y un mobiliario escolar adecuados, ya que eso sería una Guardería en el sentido estricto de la palabra. Deben «guardarse» y algo más: se debe *observar* y se debe *educar*, y todo esto en un doble sentido: higiénico y social.

Debe *observarse*. Debe observarse de forma estrictamente regulada. Se debe anotar en la ficha del niño tanto el aspecto antropológico como el evolutivo. Esto, una vez reglamentado, es sencillo y eficaz. Sencillo porque consiste en tomar nota una vez a la semana, al mes o al trimestre, y estos datos son simplemente medidas de diámetros (estatura, diámetros cefálicos y circunferencia cefálica, perímetro torácico, etc.), medidas de peso (como curvas de peso), las cuales, complementadas con cuatro reglas de estadística, proporcionan índices de evolución y coeficientes de crecimiento muy útiles desde el punto de vista sanitario y, al mismo tiempo, de una fuerte repercusión social.

Esta selección debe ser metódica y reglamentada. Pero no debe afectar a la libertad de los niños, pues en este período se ha de dejar que sus manifestaciones sean absolutamente espontáneas.

La puericultora podrá aprovechar la observación de esta espontaneidad, no sólo para la ficha del niño, sino también para la clasificación y educación ulterior.

Cuando el niño comienza a andar y a hablar, la observación metódica ya no es tan fácil. Es necesario extremar el respeto hacia sus espontaneidades, tratar de crear un ambiente adecuado y anotar los hechos espontáneos o provocados, porque es con ellos con los que se podrá contribuir a aumentar el cuerpo pedagógico, especialmente si se ha permitido que se realicen dejando que la *libertad* y la *actividad* del niño le conduzcan a una superación de su contenido espontáneo.

La ficha que damos como modelo tiene dos o tres características fundamentales:

1. Control de niños vacunados y afectados de enfermedades inmunitarias, a fin de establecer separaciones y aislamientos en épocas de epidemias.
2. Curvas de peso e índice de raquitismo.
3. Registro de antecedentes genéticos, a fin de controlar los sospechosos desde el punto de vista tuberculoso o sifilítico.

«ESCOLA MATERNA». De 3 a 6 años.

Periodo de los juegos y del aire libre. Los niños tienen una gran tendencia a dejar correr su imaginación, por ello es necesario que el maestro tenga un gran cuidado en no exaltarla y dejar al niño en el marco de una libertad hasta cierto punto salvaje, procurando que esta actividad imaginativa parta de hechos reales y concretos. El niño selecciona los juegos a partir de lo que conoce. Esto son cosas reales, lo que utiliza o lo que ve utilizar. Por lo tanto, no construiremos nunca el juego sobre simbolismos con el pretexto de darle un tono espiritual. Dewey ha dicho que jugar «a tiendas», a lavar la ropa o a cocinar, no es menos espiritual que el «Juego de los cinco caballeros». Cualquier actividad es prosaica o espiritual, según la formación de los adultos, pero, en el pequeño, las cosas utilitarias están cargadas con los misterios extraordinarios de todo aquello que hacen «los mayores», y eso es lo bastante estimulante para exaltar su imaginación hasta simbolizar algo real y aparentemente prosaico. Por lo tanto, se dejará seleccionar a los niños el «tema» de los juegos. Eso será la garantía de su «realidad». Los adultos, los maestros, procuraran no cargarlos de simbolismos como sucede en la mayor parte de los programas de los Kindergarten alemanes, los cuales sirven para embelesar a los padres y destrozar a los niños. Destrozar, en el sentido de despertar una «imaginación» morbosa y exaltada.

El niño pequeño a menudo tiene paciencia para resistir la monotonía de un mismo juego, si no se le exalta con inútiles simbolismos que divierten más a los padres que a los pequeños; esto último conduce al hábito mental de saltar fácilmente de un tema a otro, hasta un grado enfermizo. Es mejor recoger la natural inclinación de los niños hacia la novedad y hacia la verdad, cosa que hacen ellos mismos en el momento preciso. Cuando el niño cambia su afinidad es que ya no sabe *explorar* más cosas, y, por eso, lo dejará. La exaltación de la fantasía con simbolismos inoportunos nos llevará por el contrario a otro resultado: el niño no hará la *exploración* porque no le interesa el tema. Y eso no es conveniente.

En nuestra «escuela materna» entendemos que debe atenderse al niño desde el punto de vista pedagógico que reclama la escuela activa.

Y eso se conseguirá «dejando jugar». Si bien se procurará que el impulso inicial salga del niño, después, nuestra intervención debe encaminarse a una superación del juego para que acabe en un plano superior.

Tendencia

En las grandes ciudades, la distribución de las escuelas debe estar relacionada con la futura reforma urbanística. En las actuales y desordenadas aglomeraciones ciudadanas, no es posible proyectar instalaciones convenientes de «escoles maternals». En la futura distribución racional del habitat, deberá contarse, como se ha hecho en otras ciudades de Europa, con la necesidad de instalar pabellones sencillos y pequeños en oposición a las construcciones monumentales y en espacios verdes bien distribuidos. Es más interesante el espacio de juego, que permite la vida al aire libre, que la clase, la cual debe ser más bien refugio y lugar de descanso.

En los edificios destinados a pequeñas escuelas rurales tampoco debe faltar un local apropiado para los niños a los que nos referimos.

La actividad del escolar, en esta etapa de la vida infantil, sólo debe ser controlada y levemente dirigida. El niño ha de jugar y actuar en libertad, ya sea individual o colectivamente, y es necesario respetar su agrupación espontánea. El niño debe integrarse en su medio natural; a ello tiende su entidad biológica todavía no bien diferenciada. En esta edad, la fuente primordial de educación será la vida libre en el jardín, entre las cosas, las plantas, los animales (no ha de faltar el espectáculo de la reproducción y cría de animales domésticos). A fin de favorecer el desarrollo del mundo mítico infantil, fuente de creación de energías psíquicas primarias, en esta etapa debe utilizarse el cuento y la leyenda, explicados y reproducidos con un arte en el que se debe poner la mayor voluntad de perfección. En todo este periodo, es de una gran importancia la conversación, la expresión libre, no de temas formales, sino de la vida misma, fuente de interés para los niños. Al final de este ciclo, puede iniciarse el intento de desarrollo de funciones mentales de elaboración, mediante juegos educativos bien seleccionados.

En ésta como en todas las etapas, debe prestarse una gran atención a la actitud del cuerpo ante la naturaleza, de manera que reciba la acción vivificadora a través del aire, la luz, los espacios amplios, etc. Al mismo tiempo, la alimentación racional debe ser uno de los aspectos mejor atendidos por parte del maestro y del biólogo.

Creemos que, tanto en ésta como en todas las etapas escolares primarias, las escuelas deben establecerse en pequeños centros o pabellones, los cuales, agrupándose, formen entidades colectivas más convenientes. Cada agrupación de pabellones, a los que asisten en coeducación niños y niñas de esta edad, deberá estar a cargo de un maestro o de una maestra especializados, auxiliados con la frecuencia que convenga por el médico y las puericultoras.

J.G.-A



El hilo sutil de las miradas.

educar de 0 a 6

EL NIÑO Y EL ADULTO: UN TÁNDEM EDUCATIVO

ROSER ROS

Desde su nacimiento el niño tiene ocasión de demostrar a cuantos le rodean que ha venido a este mundo bien cargado de aptitudes que se desarrollarán en cantidad y en calidad según sea el entorno que le acoge. Y lo que es mejor todavía: pone toda su carne en el asador para demostrar que ahí está él, dispuesto a actuar y a moverse en su entorno más inmediato como pez en el agua, creando con los adultos más próximos profundos lazos afectivos y de relación que le valdrán la estima de todos.

Así, recién instalado en este mundo, el niño impone su ritmo al colectivo de adultos que le acogió desde su llegada. Pues del mismo modo que necesita que los adultos le ofrezcan un entorno con pautas con el fin de poder ir organizando su incipiente y recién estrenada cotidianeidad (de ahí la necesidad de unos horarios para las comidas, para ir a dormir, para dar sus paseos, de compartir unos espacios con unos mismos adultos; de ahí la existencia de situaciones que, repetidas con cierta frecuencia, se convierten en rituales: visitar a los abuelos, celebración de determinadas fiestas...), también el pequeño deja sentir su influencia en la vida de los mayores con sus actitudes y comportamientos con el fin de hacerse suyo ese mundo en el que ha nacido y en el que le ha tocado desarrollar sus capacidades, sean éstas cuales sean.

Los niños tienen, como personas que son, grandes dotes para ejercer tareas de educación. No nos quepa la menor duda. Muchos de ellos lo han demostrado haciendo descubrir a sus propios papás registros distintos y más ricos en matices que los que suelen utilizar habitualmente los adultos –registros que cayeron en el olvido una vez cruzado el umbral de la infancia–; incluso ha llegado a darse que ciertos adultos manejen con más soltura otras formas de relación y comunicación distintas a las que solían antes de compartir su tiempo con los pequeños.

Un claro ejemplo está en los cambios que sobrevienen a los adultos en sus gustos y actitudes frente a la tele en aquellos casos en que esta actividad se desarrolla de forma conjunta y compartida. Los adultos, influidos por los comentarios de los pequeños, son capaces de prestar más atención hacia determinados programas, toman más en serio lo que angustia al niño e incluso prestan más atención hacia aquellas cosas que le placen enormemente; así, descubren que muchos niños prefieren los spots publicitarios por lo que tienen de repetitivo, de corto, de pegadizo...; se enteran, además, de que muchos de los programas que les son especialmente dedicados poco les dicen, pues los pequeños no son bobos y, a menudo, rechazan las ñoñerías que se fabrican pensando en ellos. Bonitas formas, las que tienen –tenemos– los adultos para aprender a leer o a descodificar, pues los signos que nos muestra el pequeño –los cuales suelen ser enormemente significativos– nos abren grandemente las claves no sólo para leer la tele, sino para leer los interiores del niño, cosa mucho más importante a la hora de desarrollar la difícil tarea de padre o de educador.

Otro ejemplo significativo lo encontramos en la recuperación de distintas posturas a la hora de leer, pues practicando la lectura cerca de un niño tenemos muchas probabilidades de terminar mirando un libro cabeza abajo. Y lo más sugerente es que, a pesar de lo raro (para nosotros, ¡claro!) de la postura, no dejamos de encontrarle sentido a la historia. Ya se sabe que quien con niños anda... puede terminar planteándose preguntas como por ejemplo: ¿por



Juegos compartidos.



Gustar, oler, veír...



qué será que hay cuentos a los que apetece más mirar tumbado en el regazo de un adulto que en el sofá de nuestra salita? ¿Será el hecho de que los adultos no tengamos a mano regazos tan apropiados a nuestras proporciones lo que nos prive de practicar este tan apreciado deporte entre los pequeños?

En la tan cacareada afición de los niños a imitarnos en nuestras acciones cotidianas, hallamos un reflejo tan exacto que ni pintado de nuestras formas de dirigirnos a ellos: en el tono y la actitud que gastamos se vislumbra bien a las claras qué clase de tipos somos. ¿Cuántas veces el vernos así imitados nos ha permitido realizar algún cambio en nuestras relaciones con ellos?

Otra actividad de gran interés es la relación que suele establecer el niño con el teléfono. A través de este objeto aparentemente neutro el niño es capaz de vehicular gran número de sentimientos que, al ser dichos en forma de mensajes expresados en voz alta, son perfectamente audibles para los adultos.

También el trato habitual con niños pequeños hace que muchos padres de familia vean aumentar en gran medida sus habilidades para encontrar cuentos que ilustren la vida cotidiana del niño y, además, de poder hacerlo con un lenguaje perfectamente adecuado a los gustos e intereses de esos incansables consumidores de cuentos contados que son los pequeños.

Otra de las adquisiciones con las que se enriquecen los adultos en su trato con los pequeños es la de poder ver, de forma directa y sin intermediarios, el enorme placer que sienten por la repetición tanto de los actos como de las palabras y las frases que los acompañan. De ahí su enorme apego a las acciones cotidianas, ya que son las que con más periodicidad se repiten. De ahí, también, su enorme desasosiego el día que ven rota su rutina. De ahí su gran felicidad cuando se les cuenta el mismo cuento durante la comida, cuando les cantamos a las piezas de vestir la misma cantinela al tiempo que las vamos sacando y poniendo en escrupuloso orden.

Claro está que, para que toda la serie de cambios aquí mencionados tengan lugar, hay que querer ser unos adultos un poco especiales, pues nunca los adultos que se han considerado autosuficientes se han dejado conquistar ni, por supuesto, educar por los pequeños. Para ello es menester estar dispuestos a muchas cosas y demostrarlo de verdad. ¿Cómo? Pues, por ejemplo, dejándose llevar de la mano de un niño, y metiéndose con él dentro de un libro ilustrado, prestos a vagabundear por las imágenes... Mientras no dejamos de preguntarnos cómo diablos se las arregla este pequeño para transmitirnos todo eso...

Así pues, todo lo dicho hasta ahora debería habernos convencido a todos nosotros, adultos empedernidos, de que nuestros pequeños hacen gala ya, al entrar en la escuela -por tierna que sea la edad en que se realice esta entrada- de ciertos aprendizajes realizados por la vía informal (puesto que aún no han pasado por el canal formal de la escuela) relativos a diversos aspectos del co-

nocimiento: así conocen ya cosas sobre sí mismos, sobre su ámbito familiar y sobre la vida cotidiana. En una palabra: saben mucho de los llamados hechos esenciales. ¿Su método? Preguntar y preguntarse incesantemente sobre todo cuanto ven, tocan, sienten, oyen, huelen, experimentan y también desmontan.

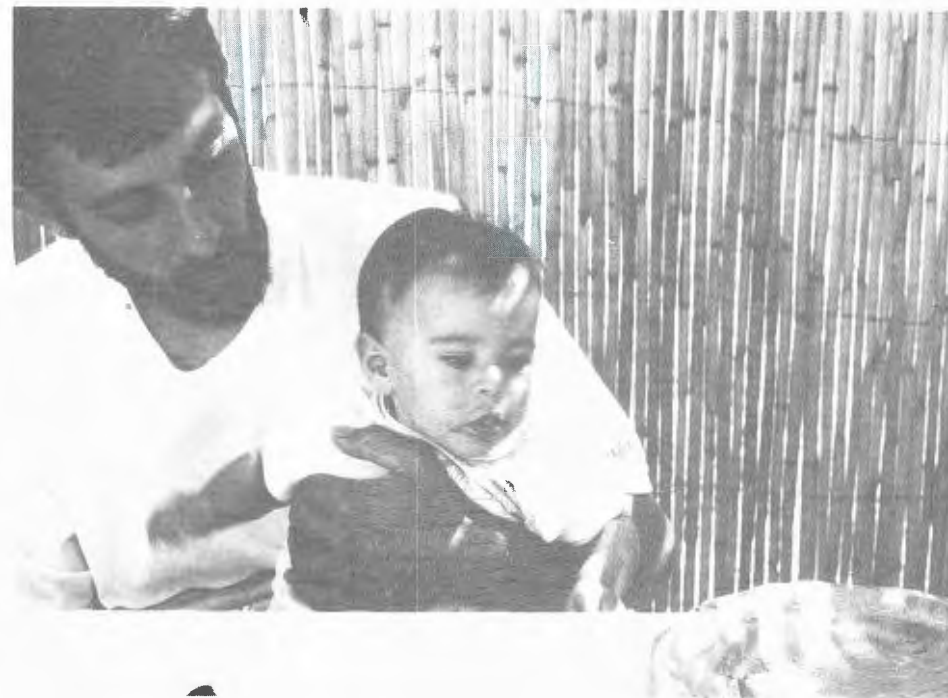
Difícil es precisar a qué edad empiezan los aprendizajes. Lo que se dijo y afirmó para las cosas de ámbito cotidiano es válido también para otros aprendizajes más escolares (o formales) como, por ejemplo, la lectura y la escritura, ambas entendidas como el proceso de descodificación de cuanto ve el niño a su alrededor.

Decir esto es lo mismo que afirmar que ni la escuela puede creerse la única y principal detentora del rol de iniciadora de los aprendizajes formales ni la familia puede desentenderse de los avances del niño en este campo, sea cual sea el lugar donde se realicen tales aprendizajes. No hay que olvidar que según sean las actitudes de los adultos en cuanto se refiere a los aprendizajes, así serán las actitudes del niño frente a ellos. Pues del mismo modo que el niño no experimentaría la necesidad de utilizar el lenguaje articulado para comunicarse con su alrededor si no viera cómo sus semejantes se sirven de semejante código para sus comunicaciones habituales, así tampoco experimentará ningún deseo de leer. Y lo mismo que decimos al afirmar que el niño no espera alcanzar la madurez lingüística para romper a hablar, sino que ensaya constantemente formas de comunicación verbal, así el niño que convive desde su más tierna infancia con la lectura y la escritura no espera la madurez en el dominio de estas técnicas para servirse de ambos códigos. Es decir, si la lectura es un hábito en su entorno más próximo, el niño sentirá pronto necesidad de utilizar semejante código.

Así, para un niño pequeño, el libro es como un objeto cuya especificidad es la de ser una pequeña parte del mundo que le rodea, pero, a diferencia de éste, el libro es transportable, manipulable y en su interior de papel ocurre alguna historia o fechoría, ínfima muestra de lo mucho que en este mundanal ruido ocurre y que, llegado el caso y si la ocasión así lo requiriese, puede él darle salida (abriendo sus páginas) o darlo por terminado en cualquier momento (cerrándolo a voluntad). Frente a este libro-objeto puede el niño volcar su afectividad –como si de un osito se tratara– o puede apoderarse de sus imágenes, manoseándolas, pisándolas con los dedos de sus manos, ávido por desvelar el secreto encerrado dentro del argumento que ha hecho posible la existencia de tales imágenes.

Pero, siendo como es todavía muy niño, no siempre es capaz de descubrir por sí solo el secreto oculto de ciertas cosas. Pero, como posiblemente tampoco el adulto por sí solo estaría en situación de descubrirlo TODO, vale la pena que sean dos, adulto y niño, quienes se embarquen conjuntamente, para poder compartir la alegría del descubrimiento.

R.R.



...mirar, tocar, experimentar...





...y, de repente, le entrega una silla...

educar de 0 a 6

RELACIONARSE PARA CRECER

PEPA ÒDENA

Un grupo de niños de un año y medio, después de comer en la escuela infantil, llena su tiempo de «descanso» y «digestión», antes de la siesta, realizando diferentes actividades. Nadie está inactivo, todos hacen algo con entera libertad: uno sube al tobogán, otro se esconde dentro de la «casita» de juego, otro llena un cubo de arena... La educadora está bastante ocupada durante breves momentos, limpiando las mesas y ordenando las sillas que han quedado esparcidas alrededor de las mesas. Un niño la observa, quizá desde hace días... y, de repente, le entrega una silla; la educadora, extraordinariamente sorprendida, alaba la acción del niño, le da las gracias y sigue..., muy atareada, y el niño, satisfecho, sigue también: le da otra silla; el tiempo justo de limpiarla... y la educadora se encuentra con una tercera silla en las manos y después con una cuarta... El niño se las ha traído todas, consciente de su colaboración. Como si de un «trabajo a cuatro manos» se tratara, la educadora no ha estado sola este día en su actividad rutinaria y monótona. Para el niño no ha habido ni rutina ni monotonía: él ha realizado una actividad de «progreso», de evolución en la relación.

Hechos sin importancia, como éste, se repiten diariamente en cualquier grupo en muchas escuelas infantiles.

Para ayudar a crecer al niño en su relación con los adultos, *¿valoramos suficientemente su deseo de progreso?*

El niño crece, progresa, es decir, evoluciona, *en relación*, en sociedad, sociedad que, en los primeros meses y años de su vida, la componen otros niños, sí, y también unos adultos que son importantes puntos de referencia en su progreso.

Aquí entramos en uno de los temas más profundos y menos estudiados: la relación NIÑO-ADULTO/ADULTO-NIÑO como vía de doble sentido en la que se teje la trama de un progreso, el del niño, y también el del adulto que no deja nunca de crecer, si realmente se implica en esta *relación con el niño*, descubriendo nuevos aspectos que la conducta de cada niño le aporta, y que también lo forman, no sólo profesionalmente sino personalmente.

La relación que hace posible el desarrollo no es un proceso unidireccional sino bidireccional. Quizá pueda parecer que hay una desproporción entre un niño y un adulto, que la dirección de relación NIÑO/ADULTO todavía tiene pocos recursos... El adulto tiene experiencia, el niño tiene que aprenderlo todo... Teoría que conduce fácilmente a una «práctica» de *dominio*. Y es evidente que el dominio casi nunca es del niño sobre el adulto, sino al contrario. Sin embargo, una relación auténtica nunca es de dominio sino de *igualdad*.

¿Cómo pueden un niño y un adulto relacionarse en términos de igualdad?

A menudo el adulto mira al niño como a un «pequeño», un ser inmaduro, que no entiende, que no sabe expresarse. Ésta no es una actitud de buena predisposición. El niño sólo es pequeño, inmaduro, con dificultades de expresión y de comprensión, si establecemos comparación con el adulto; pero no es ésta la manera de comunicarnos con él. Tendríamos que preguntarnos:

¿Soy yo quien no le entiende? ¿Soy yo quien se expresa en términos que todavía le resultan difíciles? Porque seguro que no es pequeño. *¿Valoramos suficientemente su madurez?* Porque la «madurez» está ahí. En un grado distinto de la nuestra, pero no por ello menos auténtica: el niño es alguien, por sí mismo. No es solamente un receptor pasivo de influencias externas. Posee un



Observar para conocer.



El niño siente la relación como única y así la desearía.

ritmo vital y una manera propia de responder; ahí radica su «madurez», una «madurez» poco entendida todavía por los adultos.

En la escuela infantil hay uno o dos educadores con un grupo de niños. El niño siente la relación como única y así la desearía, pero muy pronto se da cuenta de que el educador se relaciona con él y además con los otros niños. Del educador sale un hilo que en el otro extremo tiene seis, ocho, diez, doce o catorce cabezas distintas. En el ir y venir de estos hilos se crea un espacio, el espacio de convivencia y de comunicación basado, por encima de todo, en la confianza mutua.

¿Cuál es el instrumento que hace posible una mejor relación por parte del educador? Si decimos «el afecto», puede parecernos una palabra dulzona, aunque para relacionarse hay que conocer y para conocer es necesario amar; tiene que haber voluntad de interacción y hace falta sensibilidad hacia el niño. *¿Cómo conocer?* El adulto, el educador, en el contexto de la escuela infantil, dispone de un instrumento extraordinario: LA OBSERVACIÓN. Observar para conocer, observar para modificar la propia actitud y, en consecuencia, para ayudar a crecer al niño, no a un niño abstracto, sino al niño concreto que tenemos ante nosotros. *¿Qué significa observar para los educadores?* No sólo significa mirar –mirar es con demasiada frecuencia sinónimo de pasividad– solo mirar para *ver* y ver para *entender* y para *implicarse*, todo ello significa actividad por parte del adulto.

¿Cómo observar a cada niño cuando estamos frente a un grupo? Es una tarea más compleja que la de observar y tratar a cada niño individualmente, pero es un trabajo que se aprende y que no podemos eludir, porque es precisamente la base en la que se asentará el verdadero proceso de crecimiento del niño. En este ir y venir de la interacción niño/adulto, adulto/niño, cuanto más observe el adulto más elementos individualizadores tendrá en relación a cada niño, para poder actuar de acuerdo con las necesidades de este niño. No hay que interrumpir este proceso de comunicación. Cuanto más abiertos estemos los adultos más aportaciones recibiremos de los niños.

En la medida en que el adulto sea capaz de observar y de actuar, después, de acuerdo con la observación, favorecerá el crecimiento del niño; si no es así, solamente se pondrán obstáculos en la evolución del niño, obstáculos que harán retroceder o distorsionar el progreso global y, especialmente, la evolución de la vida de relación, de la sociabilidad en definitiva.

EL CAFÉ DE LAS TRES

MONTSERRAT PERRAMON

Con un título sorprendente y un tono informal, este artículo nos ofrece la descripción de una experiencia real y profunda. Puede que el método sea cuestionable para unos, encomiable para otros, pero el tema es serio e importante: *la relación padres-maestros en la escuela infantil.*

Éste, como muchos otros temas relativos a la educación, puede ser tratado a distintos niveles o desde diferentes perspectivas: organizativas, estructurales, corporativas, superficiales, profundas, tanto si se desarrolla de una forma empírica como teórica.

En *El café de las tres* la minuciosa descripción de la propia experiencia nos muestra la complejidad del tema a través de una de las posibles formas de abordarlo. En este artículo podemos ver la sintonía, el buen entendimiento, la acogida, la flexibilidad, la capacidad de adaptación a las diferentes demandas formuladas a lo largo de la experiencia, el entusiasmo del equipo por impulsar el proyecto, la iniciativa, configurando todo ello un estilo, un proceder, orientado a la perfecta consecución del objetivo de fondo: establecer una buena relación con los padres.

Un grupo de madres y algún padre se han estado reuniendo en nuestra Escuela Infantil de 3 a 5 de la tarde, mientras sus hijos se encontraban en clase. En torno a una mesa y a una taza de café hemos sostenido unas charlas informales, aunque siempre hemos contado con la presencia de una persona de fuera que nos ha aportado un tema de estudio y discusión. Las reuniones han durado unas diez semanas. La valoración no se basa tanto en el número de asistentes, sino en cómo han participado. Al hablar, todos los miedos se han dejado al margen.



Establecer una buena relación con los padres.



Tratar diversos temas alrededor de un café.

- Hoy es el último día. El año que viene ya no estaremos aquí. Los niños han crecido e irán a la escuela. Pero, ¿nos permitiréis venir, si volvéis a reuniones los martes?

- ¿Tú crees que podremos venir, si nuestros niños ya no están aquí?

- Todavía nos haría falta reunirnos más días.

Así se expresaban aquel grupo de mujeres a mediados de junio, después de haber pasado unos diez martes tomando café y charlando.

Muy a menudo los educadores nos hemos quejado, en ésta y otras escuelas, de la escasa colaboración de los padres, de sus pocas ganas de participar en las actividades de la escuela, del reducido número de padres que han venido a una reunión con la educadora o a una charla que, con muy buena fe, hemos organizado para tratar temas que hemos juzgado de gran interés. Han venido poquísimos, e incluso nos hemos entretenido en contar los que podrían haber venido y no lo han hecho, y en descontar a los que, como era de esperar, siempre vienen.

Ya hace tiempo nos «inventamos» pasar diapositivas de los niños antes de empezar las reuniones para que sirviera de «gancho» y, para colmo de males, algunos se enfadaron porque su hijo salía de espaldas o detrás de la niña rubia o apenas se le veía. Esperábamos demasiado y los padres pedían algo más o, por lo menos, pedían algo diferente. No acabamos de dar en el clavo, ni ellos ni nosotros.

Y he aquí que este año hemos decidido que queremos hacer las cosas detenidamente, quizá de una forma más reflexiva, pero también más intuitiva. No sé si me explico. Creemos necesaria una buena dosis de intuición, una buena ración de afectividad y una reflexión pausada. Todo ello va configurando poco a poco nuestro «carácter» y también, de paso, va cambiando el sentido de las charlas con los padres.

La verdad es que no lo habíamos analizado con profundidad, pero el hecho de que los padres que lo desearan pudieran venir a la escuela infantil a las tres les tenía que gustar, ya que sus niños también se encontraban allí, porque algunas veces habíamos observado cómo se quedaban en la calle «en la esquina», «conversando», porque ya se espabilarían otros a lavar los platos para ir a su..., porque la escuela los invitaba a «su» hora y, en cierta forma, ese sería también su rincón.

En una primera reunión, hacia el otoño, un día que tocaba «Reunión General», les sugerimos la idea: deseábamos sentarnos de tres a cuatro y media de la tarde en torno a una mesa y hablar de diferentes temas. Nosotros proponíamos la alimentación y la higiene, porque es uno de los temas que nos preocupa de una forma especial, a causa de una serie de factores socioculturales que ahora no vienen al caso. Asimismo, les pedíamos que se lo pensarán y nos dijeran qué temas les gustaría tratar y cuántos asistirían. Lo dejamos aparcado.

Fueron pasando los días y únicamente la madre de Luis había venido a proponernos el tema del control de la natalidad. Nadie decía ni media palabra. Nosotros tampoco. Alguno comentaba con su educadora su predisposición, pero sin demasiadas muestras de entusiasmo. No fue hasta al cabo de un mes que empezaron a preguntar: «¿Y las charlas de las tres, qué?». Rápidamente les respondimos que lo estábamos preparando. Se acercaba la Navidad y desde el Consejo Municipal de Educación habíamos montado un audiovisual con diapositivas sobre el juego y los juguetes a partir de la propia observación de los niños de la Escuela Infantil, del Parvulario, de EGB, de la escuela de Formación Profesional. Sant Joan de Vilatorrada, el pueblo de nuestra Escuela Infantil, tiene unos seis mil habitantes, se encuentra situado junto a Manresa, de la que prácticamente es un pueblo dormitorio y con la que se halla estrechamente vinculado. Así pues, empezamos dos martes por la tarde con el audiovisual sobre el juego, realizado conjuntamente con todos los estamentos de la enseñanza pública de este pueblo.

Finalizadas las fiestas, nos pusimos en contacto con el pediatra del pueblo (nos corresponde un pediatra que es un gran médico y un buen amigo de la escuela). Le comunicamos que teníamos la intención de montar una tertulia los martes (precisamente los martes porque es el día en que él no visita por la tarde), la idea le entusiasmó y así, un martes tras otro, tuvimos con nosotros al médico del pueblo.

El primer día todos se quedaron muy sorprendidos, incluso el médico, al encontrarse el café preparado (¿Con o sin leche? ¿Te sirvo azúcar?). Algunos, tímidamente, decían que no querían, que muchas gracias. Y así en torno a la mesa, siempre la misma, se han venido reuniendo de 15 a 30 personas.

Las primeras semanas hablamos sobre la alimentación mirando una cinta de vídeo seleccionada por el médico. ¡El jaleo que montamos, trayendo el televisor, el vídeo... localizando cada semana a una persona que nos lo pudiera prestar y el médico grabando las cintas! Al tema de la alimentación siguió el de la higiene y después el de la caries. Las preguntas y los comentarios que iban surgiendo no se habrían planteado en una sala de conferencias, ni tampoco en el espacioso comedor donde nos encontrábamos, si se hubiera dispuesto como una conferencia-coloquio. Todas las preocupaciones las traspasaban a «su» médico, porque era el médico de todos. No os penséis que las eludió. El médico pudo decir todo aquello que en la consulta no le daba tiempo... y, lo que tenía que haber durado dos semanas se prolongó más de dos meses. Al final, sin vídeo, apenas tomábamos café, y... explicábamos cosas, hacíamos preguntas. Cierta día el médico nos dijo a los educadores que le gustaría tener un móvil sobre la mesa donde visitaba a los niños y le preparamos uno.

Después de estos encuentros con el médico, les preguntamos a las madres si no estaban cansadas de reunirse tantos martes, y contestaron que no. Tesa, de los BAPS del Bages, empezó a venir a tomar café con nosotros. Nos explicaba cómo es un niño pequeño y se pasó un par de martes hablándonos sobre los



Las preguntas y comentarios que iban surgiendo no se habrían planteado en una sala de conferencias.



Llegó un día en que no tuvimos tazas suficientes...



castigos. Se dijo de todo. Nosotros ya nos imaginábamos que tomando café alguien picaría. Aquel día sus hijos recibieron un bello regalo, pues aquella madre se disculpaba hablando con quien fuera... y salió a relucir el caso de la niña que duerme con una calculadora, y los gritos que reciben la mayoría de los niños... y nosotros seguíamos preparando café. *Loli*, la encargada del comedor, fruncía el ceño cuando llegaban los martes porque tenía que montar la comida de los niños mayores, fregar, montar el café de las tres (sillas altas) y volver a prepararlo todo para el día siguiente. Pero se apresuraba a tenerlo todo listo para poder venir un rato. Las cocineras ponían mala cara porque los martes por la tarde era cuando limpiaban los pollos para el miércoles. Pero se apresuraban para poder venir un rato. Las madres ya habían cogido confianza y acabaron llevando a alguna vecina e, incluso, una trajo a su madre.

El último día no fue un martes. Fue un viernes porque queríamos hablar sobre el control de la natalidad y el ginecólogo, que también venía por pura afición, sólo había podido cerrar la consulta el viernes por la tarde. Aquel día nos reunimos más de 30. No teníamos suficientes tazas, ni tampoco dispusimos del tiempo suficiente para decir y preguntar todo lo que queríamos, para deshacernos de nuestras angustias...

Ya estábamos en junio y propusimos dejar aplazado este tema hasta el próximo otoño. Los padres de los niños que ya habían acabado la escuela nos dijeron que asistirían igualmente.

La valoración de esta experiencia resulta un tanto compleja y creo que puede extraerse a partir del propio texto. Existen, sin embargo, algunas contradicciones. Todos, el equipo de educadores, el pediatra, la pedagoga, el ginecólogo, nos sentimos muy satisfechos y deseamos continuar durante el próximo curso. Lo que más valoramos no es la cantidad de gente, sino la intensidad de la participación, la interacción del protagonista del tema con los que estábamos sentados alrededor de la mesa, de tal modo que, en algunas ocasiones, era la misma mesa la que se constituía en protagonista y conductora. El hecho de que, por ejemplo, algunos de los asistentes difundieran por la calle lo que habían asumido, a la vez que explicaban el último episodio de la serie de televisión. Es de vital importancia que lo hayan podido verbalizar, que hayan hecho suyos los nuevos conocimientos. Es importante haber conseguido que no se creara un distanciamiento entre los conductores del tema, los «sabi-hondos», y el resto de la mesa. No obstante, alguna de las asistentes se muestra descontenta porque considera que los esfuerzos realizados para prepararlo todo merecían la participación de un mayor número de padres. Es cierto que el esfuerzo ha sido grande, que los que nos han dedicado su tiempo son profesionales de gran valía con pocas horas disponibles. Pero lo cierto es que, aunque sólo sea por una docena de personas, volveremos a preparar el café de las tres.

Desde aquí nos gustaría expresar nuestro agradecimiento a todos aquellos que han hecho posible esta experiencia.

Tampón patatero

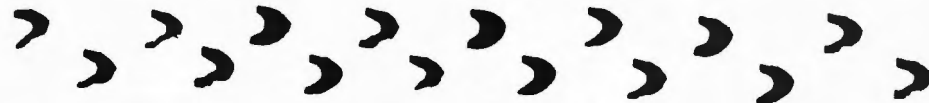
Hay quien dice que dice una canción:

Tampón, tampón,
tampón patatero,
cada cual, cada cual
imprima su jugo,
y el que no lo imprima:
a por patatas, a por patatas
a la cocina...

Cortamos por la mitad una patata grande. Con el cuchillo, trazamos los contornos de una determinada forma y luego vamos cortando la patata alrededor, de manera que quede la forma en relieve.

En un plato, mezclamos un poco de agua y pintura. Después mojamos la cara tallada de la patata y, sobre un papel, vamos estampando nuestro «sello», o nuestro juego...

Las pisadas del camello de un Rey Mago.



Las hojas de la planta de Navidad.



Las huellas de la rueda de una bicicleta.



Ah, y no hay que olvidar que podemos acompañarnos con una canción.



Rincón para la estimulación del conocimiento físico.

LOS RINCONES EN LA ESCUELA INFANTIL

MERCÈ BASSEDAS

Con el objetivo de renovar la escuela se han iniciado, en la escuela Pau Vila¹, unos cambios en la organización de la clase y de los aprendizajes que se concretan en la experiencia de los rincones.

La finalidad inmediata es la transformación de la escuela infantil para conseguir que el niño sea el punto de mira alrededor del cual se mueva todo aquello que pueda enriquecerle. El niño construye su conocimiento en interacción con el medio, que le proporciona los elementos que él, gracias a su actividad cognitiva, irá asimilando progresivamente. La escuela infantil forma parte de este medio y es uno de los primeros lugares donde el niño adquiere unos conocimientos que le permiten la evolución de su pensamiento.

El objetivo de la escuela infantil tiende a favorecer y desarrollar el pensamiento cognitivo tanto como el afectivo y social. Por ello, y pensando en el niño como globalidad, proponemos una organización diferente de la clase que nos permita conseguir los siguientes objetivos:

Renovar los aprendizajes

La finalidad de cualquier aprendizaje debe ser la de conseguir el desarrollo cognitivo del niño, desarrollo que corresponde tanto al pensamiento lógico como al físico o al social.

La evolución del conocimiento sólo se consigue respetando la construcción de los aprendizajes por parte del niño. Ello implica que el niño va asimilando de su medio todo lo que entiende o puede llegar a comprender y lo integra progresivamente convirtiéndolo en un conocimiento nuevo.

Reconocer el aspecto constructivista de los aprendizajes supone dar al niño un papel muy activo en el proceso de adquisición de conocimientos; deja de ser el elemento pasivo que recibe las informaciones para convertirse en el elemento activo que por su acción real y mental construye su inteligencia.

Con los rincones se estimula el juego como base de todo aprendizaje porque creemos que, a esa edad y de forma casi espontánea, el niño se enriquece con las actividades que realiza jugando. El juego despierta interés, motivación y conductas investigadoras, base exploratoria de todo aprendizaje. La conducta da al niño la oportunidad de resolver los problemas que se le plantean en di-

ferentes situaciones, hallando soluciones adecuadas o, cuando menos, creativas y cercanas a su razonamiento.

El niño investiga, descubre, deduce, comprueba... con la ayuda del adulto, el maestro en la escuela, el cual, aunque pierde protagonismo, adquiere un valor distinto. El maestro es quien, conociendo las necesidades del niño, le proporciona los medios necesarios para progresar. Las observaciones y propuestas del maestro contribuyen a organizar la realidad del niño para hacerla más comprensible.

Favorecer y estimular las interacciones sociales

En este sentido, lo que se pretende es cambiar la estructura de comunicación dentro de la clase, abandonar el esquema clásico maestro-alumno para crear una red de interacciones entre alumnos y entre éstos y el maestro.

Se trata de favorecer la autonomía de los niños en el trabajo y con los compañeros, impulsando la cooperación mutua. Un trabajo de equipo, como el previsto en cada rincón, permite un intercambio cognitivo y afectivo enriquecedor para el desarrollo. Si se quiere conseguir estos objetivos la organización del trabajo en los rincones implica dos puntos esenciales:

- La continuidad de un contrato de trabajo: el niño, todos los días, según la mesa a la que pertenezca, busca el rincón en el que le toca trabajar y, una vez reconocido, tiene la libertad de seleccionar u organizar las actividades que llevará a cabo.
- La interacción entre los grupos: se estimula a partir de momentos de comunicación en los que se informa de las actividades realizadas en cada rincón mediante la expresión verbal, la dramatización o la presentación de las producciones realizadas.

Proponer los rincones en función de los intereses y las necesidades del niño

Si el interés y la curiosidad ponen en marcha el conocimiento y si el primero varía con la edad, será preciso estar atentos para no olvidar esta motivación que permite el desarrollo intelectual. Existen rincones adecuados para cada edad, así como diferentes actividades y aprendizajes. Cada rincón tiene su razón de ser con una finalidad pensada y estructurada en torno a un aspecto central, pero, al mismo tiempo, tiene la suficiente flexibilidad interna para recoger posibles variaciones necesarias que mantengan su interés y provecho para el niño. Cada uno de ellos intenta desarrollar un aspecto del pensamiento cognitivo, social o afectivo, aunque se busque siempre una confluencia entre ellos.

Se hace necesario adecuar los rincones a lo que se quiera conseguir, poniendo los medios necesarios para ello: el material y las actividades se irán modificando en función de los diferentes objetivos y contenidos escolares que se quiera dar a conocer.



Rincón doméstico.



La mesa esta servida.

Teniendo en cuenta estos objetivos, se propusieron los siguientes rincones, que deben ser entendidos como una sugerencia:

Para la estimulación del *pensamiento simbólico*, se han organizado unos rincones en los que uno de los aspectos presentes es el juego simbólico. Uno de ellos es el rincón doméstico, en el que hay una tienda, una casa con sus utensilios, muñecas y otros objetos familiares.

Otro rincón posible sería el que agrupa los disfraces, los títeres. Serviría para la expresión oral, la dramatización, el mimo. En estos rincones se favorecería la imitación, la representación y se estimularía la creatividad y la imaginación. Muchas de estas actividades se aprovechan para trabajar contenidos escolares como el concepto de cantidad, entre otros.

Uno de los rincones que estimula el *pensamiento lógico-matemático* es el que dispone de un tipo de material concreto, llamado didáctico, formado por rompecabezas, material de construcciones, juegos de mesa como las cartas, el dominó, el parchís o la oca. Con estos juegos se estimula tanto el trabajo individual de construcción de conceptos lógicos como un trabajo colectivo dirigido.

Las actividades de *conocimiento físico* son las que se desarrollan por la observación de objetos o hechos externos y/o por la acción sobre los mismos, como actividades de exploración, de transformación y también las actividades de desplazamiento. En ocasiones, según los objetivos, son sesiones de actividades libres con material de recuperación, y, en otras, se propone un tema de estudio concreto de conocimiento físico.

El mundo de la *actividad gráfica* se recoge en uno o más rincones, según las circunstancias. El interés por la letra impresa se estimula con la propuesta de material adecuado como cuentos, revistas, tebeos, cómics, álbumes de cromos, etc.

Las actividades de producción gráfica se estimulan con la presencia de material específico como papeles, pinturas, lápices de colores y otros elementos.

Otras actividades motrices como recortar, pegar, pinchar, enhebrar, se favorecen con la propuesta de material transformable a partir de la manipulación.

Esta experiencia y las que han partido de ella, han sido posibles gracias a la colaboración entre profesionales de la enseñanza, psicólogos y maestros. Las aportaciones de la psicología en la tarea educativa contribuyen a introducir cambios en el conocimiento del niño y de los aprendizajes que permiten avanzar hacia la mejora cualitativa de la enseñanza.

M.B.

¹ Experiencia llevada a cabo por las maestras Àngels Badia, Trini Font, Montse Gabarró, Roser Pich y Rosa Soler.

JUEGO DIDÁCTICO, ¿INICIATIVA DEL NIÑO?

PIA VILARRUBIAS

En estas líneas, pondremos de relieve el valor de un tipo de material que permite una amplia gama de posibilidades de utilización y de actualización de la capacidad de organización de la actividad del niño. Pretendemos llamar la atención sobre esta capacidad que es ignorada o inhibida, a menudo, por la actividad del maestro.

¿Por qué llamar la atención?

...porque en muchas actividades, llamadas de juego, el maestro sobrevalora la actividad de aprendizaje por encima de la actividad lúdica. Si en la escuela se dispone de un tiempo, de un espacio y de un material de juego, es necesario que los niños puedan hacer uso de ellos. No se puede pedir a los niños que participen en actividades de juego en las que no se les permite jugar. Algunos maestros, al no ver qué aprenden los niños cuando juegan con ciertos materiales, en el momento de seleccionar recursos, proponen como juegos ejercicios de aprendizaje de forma más o menos motivadora. Por este motivo, en las clases de los pequeños abundan materiales de juego conocidos con el nombre de «juegos didácticos» y hay escasez de otros tipos de materiales que, sin dejar de tener un gran interés desde el punto de vista didáctico, comportan posibilidades lúdicas muy importantes.

...porque es necesario ampliar el concepto de material didáctico. Si por material de juego didáctico entendemos aquél que de forma simultánea permite diversión y aprendizaje, es necesario incluir dentro de este criterio muchos materiales existentes en el mercado o de fácil elaboración, poco o nada considerados en el ámbito escolar, seguramente porque el maestro desconoce qué



Actividad constructora del niño.



Educar para compartir, aprender para colaborar...

es lo que puede aprender el niño. Nos referimos a los típicos juguetes (muñecas, coches...), a los juegos de construcción y de sociedad (de mesa o de calle), entre otros. Quisiéramos poner énfasis en los materiales de construcción ya que son muy apreciados por los niños y al mismo tiempo facilitan gran cantidad de aprendizajes. En la Escuela Municipal Bàrkeno de Barcelona se clasificaron bajo el nombre de materiales semiestructurados, ya que permitían la participación del niño en la construcción del objeto que se convertiría en juguete. La actividad constructora del niño empieza a partir de la identificación de las características del material, de las técnicas de montaje y de la exploración de la utilidad, conocimientos que se integran rápidamente en la iniciativa del niño y que son utilizados en gran variedad de proyectos. El material puede presentar diferentes niveles de complejidad. Las construcciones pueden realizarse en dos o tres dimensiones, de manera individual o en grupo.

El nombre de semiestructurado se utiliza para diferenciarlo del material llamado estructurado, que consiste en piezas figurativas que se presentan en forma de objetos acabados y preparados para ser usados en el juego simbólico del niño. También se puede diferenciar del material llamado no estructurado formado por materia modelable con la que se pueden obtener diversas figuras (barro, plastilina, pasta de papel).

...porque es importante que los maestros conozcan mejor las posibilidades del material. Un buen procedimiento consiste en utilizarlo, no sólo para ver cómo es, sino cómo funciona, qué puede hacerse con él, si es necesario utilizarlo a partir de unas normas preestablecidas o bien a partir de la propia iniciativa, si es de uso individual o compartido. Este tipo de aproximación es la que puede hacer cualquier persona que tenga interés por un material concreto y es la que deberían hacer los maestros para pasar sólo en segundo lugar a ver el material con ojos de maestro, lectura que, en cambio, difícilmente será hecha por un niño. Se trata de ver las posibilidades del material desde el punto de vista de los objetivos de la programación: ¿permite aprender formas?, ¿colores?, ¿orientaciones en el espacio?, ¿relaciones topológicas?, ¿orden?, ¿cuantificaciones?, ¿medida?... y un largo etcétera. Se trata de ir revisando los objetivos de aprendizaje del curriculum en cada una de las áreas. Por ello decimos que en un proyecto de juego se puede llevar a cabo la globalización.

...porque es importantísimo que los maestros conozcan mejor las posibilidades de los niños. No es suficiente un buen material, ya que tanto su valor lúdico como didáctico depende de cómo se utilice, es decir, de cómo el maestro deje jugar a los niños. Es en la práctica cuando se ponen en evidencia las contradicciones entre lo que se dice, lo que se escribe o lo que se hace. Muchos maestros que defienden la necesidad de educar la creatividad en el niño y que hablan de autonomía en su discurso, en la práctica se comportan de tal manera que no parecen reconocer la capacidad de iniciativa y de organización

del niño. Por ejemplo: en diferentes cursos realizados en la Escuela de Verano en los que se ha tratado el tema del juego y del aprendizaje, algunos maestros han demostrado gran capacidad de iniciativa a la hora de explorar y de usar, ellos mismos, los materiales de juego y han sabido hacer una buena lectura en el momento de asignarles objetivos de aprendizaje, pero, cuando se trata de explicar lo que harían con los niños, hablan del largo programa de actividades que, en forma de ejercicios, les propondrían paso a paso. A la hora de decidir, por ejemplo, cómo pueden utilizar con los niños un juego de mosaicos, confeccionan una lista parecida a ésta: reconocer los colores, agrupar fichas del mismo color, dos, tres, más de tres, rellenar una hilera con el mismo color, hacer hileras de colores diferentes, hacer ritmos de dos colores, de tres o más colores, llenar la placa siguiendo el contorno de forma cuadrada con los mismos criterios, hacer formas geométricas, figurativas... Hay que preguntarse, después de haber explorado o anticipado lo que se puede hacer con un material, *¿qué harían los niños en la misma situación bajo la consigna de la libre utilización?* La experiencia demuestra que los niños, al usar el material a partir de la propia iniciativa, por descubrimiento, llegan a sobrepasar las posibilidades que proponen los maestros, tanto en variedad como en organización. No es más que la expresión de su capacidad de aprender a partir de los datos del material, de la interiorización de su experiencia anterior y de la propia capacidad de organización que se desarrolla integrando los nuevos descubrimientos con los conocimientos anteriores. Cuando el maestro procede como hemos mencionado anteriormente, los juegos pasan a ser «juegos» al perder el aspecto lúdico que proporciona el placer del doble descubrimiento de las múltiples posibilidades del material y de sí mismos y el de divertirse en la actualización de la capacidad de organizar lógicamente la actividad práctica. Es evidente que los niños consiguen, con los años, lo que el adulto hace en un momento, pero la lentitud que supone llegar a conseguir diferentes niveles de complejidad se compensa por la variedad en la producción (cuando los niños disponen de situaciones de juego en buenas condiciones).

Pensamos que es absolutamente urgente la necesidad de que los maestros, ya desde su formación inicial, aprendan a diferenciar lo que los niños aprenden a hacer solos, de lo que se les enseña a través de los demás, y a entender que, de todas formas, el niño interpreta la realidad según su nivel o capacidad de «lectura».

Cuando en la escuela se propone a los niños la utilización de materiales de juego bajo consigna abierta, *el maestro ha de dejar que el niño actúe, que las cosas pasen...* Es cuestión de dejar un espacio para la participación del niño, espacio absolutamente necesario para desarrollar la motivación de aprender, espacio que hay que tener presente en cada una de las actividades escolares con el fin de hacerlas interesantes. En este orden de cosas, se puede afirmar que el desinterés de los niños, del que todo el mundo tanto se queja, puede ser en gran medida el resultado de una inhibición creada ya, desde un principio, en la propia familia y en la escuela.

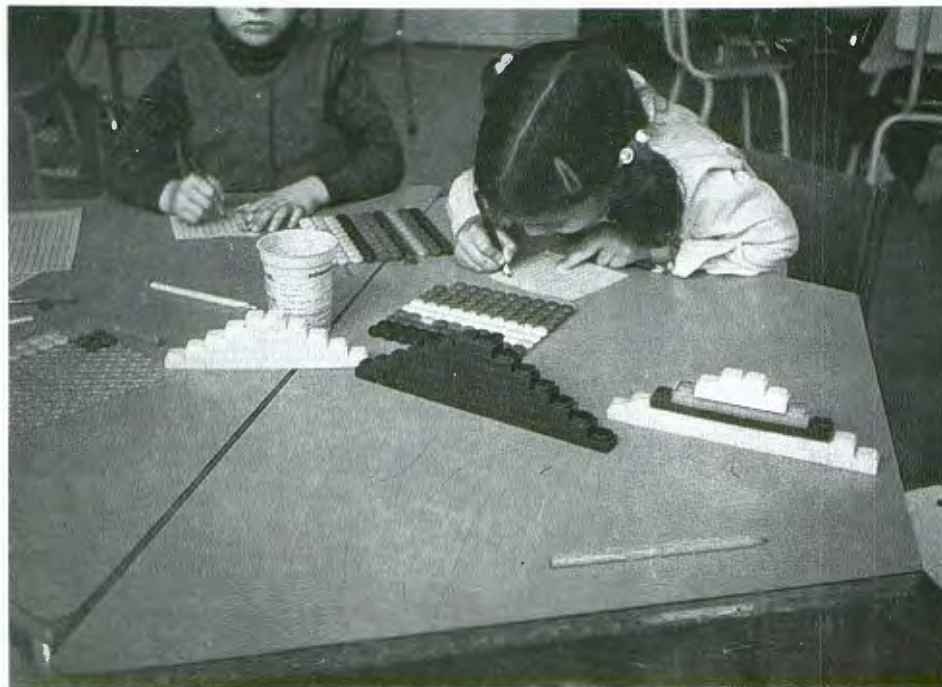


Espacio para la participación del niño.





El niño aprende mientras juega.



...porque es posible conciliar la enseñanza del maestro y la manera de jugar, aprendiendo, del niño... El hecho de que el maestro avance en el conocimiento de las posibilidades de participación de los niños, mediante la experiencia y la información, debe ayudarle a obtener un importante cambio de actitud en la manera de entender y comportarse en cualquier acto pedagógico.

Desde la propia experiencia, proponemos una técnica simple que puede facilitar la orientación de las actividades de juego bajo consigna abierta en la escuela.

- Selección del material.
- Experimentación por parte de los maestros:
 - tareas implicadas
 - posibilidades
 - correlación entre tareas y objetivos de aprendizaje
- Preparación de la situación:
 - forma de presentación del material
 - lugar, situación en el espacio
 - formas de acceso
 - normas para el mantenimiento
 - número de niños que pueden jugar
 - momentos del día en que puede ser utilizado
- Intervención del maestro:
 - dejar que los niños actúen
 - observar, indagar si el niño ha propuesto algún proyecto
 - conocer qué técnicas utiliza
 - identificar las posibilidades y límites en la influencia mutua
 - aportar información respecto al léxico
 - respetar y motivar la propia iniciativa
 - propiciar situaciones para favorecer el relato de la experiencia entre iguales u ocasiones de comunicación del trabajo realizado
 - estimular para la superación de los conflictos y dificultades técnicas para evitar las conductas de abandono
 - educar a compartir para aprender a colaborar
 - interpretar y evaluar los progresos de los niños

El punto óptimo en la conciliación de puntos de vista del niño y del maestro se da cuando el niño, por un lado, está satisfecho de su juguete, que ha sabido construir con iniciativa y esfuerzo y, por otro lado, es capaz de reconocer la cantidad de cosas que ha aprendido mientras estaba, jugaba y hablaba con el maestro y con los otros niños.

INFORME DEL SEMINARIO TÉCNICO SOBRE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA EN EL MEDIO RURAL

RED DE MODELOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA DE LA CE



Introducción

El informe de 1988 de la Red puso de relieve la importancia de examinar detalladamente el tema de las familias rurales y sus necesidades de atención a la infancia.

La evidencia señala que los servicios de atención a la infancia en las zonas rurales son inferiores a los de las zonas urbanas y sobre todo a los de las ciudades... El trabajo de los padres, el tipo de cuidados a la infancia necesarios en las zonas rurales, los problemas a los que se enfrentan las familias que quie-



La atención a la infancia es responsabilidad de toda la sociedad.

ren utilizarlos y la mejor manera de ofrecer estos servicios, son temas que necesitan urgente atención.»

El punto de partida de la Red de Modelos de Atención a la Infancia como parte del Programa de Igualdad de oportunidades de la Comunidad es el siguiente: estos cuidados afectan las oportunidades de trabajo de la mujer y deberá de encontrarse la forma de organizar tanto la atención de los niños como el trabajo, con el fin de reducir las desigualdades existentes. Las preocupaciones de la Red son evidentes y durante el seminario se plantearon muchos de los temas más generales relacionados con el trabajo de la mujer y los cuidados a la infancia como las actitudes y creencias en contra de que la madre trabaje y del uso de estos servicios, la limitada participación de los hombres en estos servicios y otras responsabilidades familiares, y las estructuras de trabajo y culturas que no ofrecen respuestas a las responsabilidades familiares de los trabajadores.

«En el desarrollo de un mercado de trabajo rural se tiene que dar importancia a las condiciones necesarias para participar en él. La incentiación del asentamiento de empresas en zonas rurales deberá considerar no sólo provisiones formales de atención a la infancia, sino también provisiones de trabajos que satisfagan la diversificación de la economía rural y que asistan a los padres (a ambos) para participar en ella. A menudo las empresas que se instalan en las zonas rurales no desarrollan ningún tipo de trabajo compatible con las frágiles estructuras económicas preexistentes en estas zonas, o con las necesidades de los padres.

Mientras que el hombre trabaja jornadas muy largas, la mujer encuentra dificultad para desempeñar trabajos fuera de la granja o realizar el trabajo hortícola sola, teniendo que depender de un sistema informal para el cuidado de los niños. La mujer, por consiguiente, puede resultar social y económicamente aislada dada la dificultad de acceso a trabajos de jornada parcial fuera de la granja, a causa de la deficiencia de servicios de atención a la infancia, a falta de oportunidades y trabajos no agrícolas y a las condiciones de trabajo de sus maridos.»

El seminario se centró en otros dos temas relacionados con la infancia, como el periodo de embarazo, el parto, la progenitura precoz y los servicios de atención a la infancia.

En la consideración de servicios de atención a la infancia la Red mantiene tres principios. Primero, es esencial *garantizar tanto la cantidad como la calidad, siendo la igualdad de acceso de todos los niños a servicios de calidad* el objetivo general. Segundo, *la educación y los cuidados (definidos en su aspecto más amplio) deberán de ser inseparables*, las guarderías y escuelas primarias deberán interesarse en las necesidades de desarrollo de los niños además de ofrecer dichos cuidados.

A la hora de considerar servicios de atención a la infancia, la Red está interesada en toda la gama de cuidados y servicios de educación para niños que puede ofrecerse hasta la edad de 10 años por lo menos, y en que estos servicios reconozcan y ofrezcan toda la gama que cubra las necesidades de los niños. Por último, es esencial que los trabajadores de los Servicios reciban remuneraciones, condiciones y formación apropiados, como corresponde a la importancia y la dificultad del trabajo que desempeñan.

Programa del seminario y preparación de este informe

El seminario sobre los servicios de atención en el medio rural se celebró en Grecia y fue organizado por Vivie Papadimitriou, representante griega de la Red, y el coordinador Peter Moss. El seminario reunió a 30 participantes de todos los Estados miembros.

El programa presentó tres documentos clave. Cabe citar la participación de las representantes del Comité de mujeres del COPA (Comité de Organizaciones Profesionales Agrícolas de la CE) y de COFADE (Confederación de Organizaciones Familiares de la Comunidad Europea), dos organizaciones europeas con particular interés en las familias rurales, la de un proyecto de desarrollo rural en Irlanda del Norte y la de los pequeños grupos de trabajo que constituyeron una excelente oportunidad para que las personas con conocimientos de los diferentes tipos de zonas rurales hicieran una óptima contribución al seminario compartiendo su experiencia.

Los grupos pusieron de relieve la diversidad de necesidades y circunstancias en las zonas rurales de Europa y la importancia de la participación de las comunidades locales en el desarrollo de los servicios si se quiere que éstos respondan a las necesidades y circunstancias locales.

Documentos clave

El primer documento fue presentado por Niall Mackinnon y versaba sobre el tema del cambio social y económico en la Europa rural, la participación de la mujer agricultora en el mercado de trabajo y las implicaciones para el cuidado de los niños. Este documento se basó en una investigación de la CE sobre los cambios estructurales y la pluriactividad de las familias campesinas en Europa, llevada a cabo por la Fundación Arkleton en 24 zonas europeas. Esta investigación incluye un sondeo de 6.000 familias.

Teniendo en cuenta los recientes desarrollos, el documento puso de relieve un incremento de la participación de la mujer en el mercado de trabajo en la

mayor parte de las zonas rurales, dentro de un contexto de disminución del trabajo agrícola, y el aumento de otras formas de trabajo, especialmente fuera de la actividad agrícola de la familia. En las familias campesinas, las mujeres con hijos participan tanto como aquéllas que no los tienen; la mayor parte de las veces este trabajo es agrícola y sólo es posible gracias a un amplio apoyo social por parte de la familia y los vecinos. Más importante aún que los hijos en determinar la participación es el tipo de zona: las mujeres en zonas más pobres tienen menos posibilidades de desempeñar actividades económicas.

Teniendo en cuenta el futuro y la mayor diversificación económica rural, el documento pone de relieve la importancia de los servicios locales, incluida la atención a la infancia, si las mujeres han de participar en este proceso de diversificación. Sin este tipo de servicios, las mujeres no podrán beneficiarse de la formación y las oportunidades de trabajo cualitativas.

El segundo documento, *Perspectivas comunitarias en el desarrollo rural*, fue presentado por Nellie Bandarra, quien subrayó los múltiples trabajos desempeñados por las agricultoras, el funcionamiento de las unidades agrícolas y cómo este trabajo unido al doméstico puede limitar las oportunidades de la mujer y el acceso a otros sectores de actividad económica, la asistencia a cursos de perfeccionamiento, o la participación en cooperativas u otras organizaciones.

En el tercer documento clave, *Financiación Estructural Europea en el desarrollo de servicios de atención a la infancia en las zonas rurales: posibles solicitudes de financiación e implicaciones de esta política*, Brown Cohen discutió la posibilidad de utilizar los Fondos Estructurales para apoyar el desarrollo de los servicios de atención a la infancia. Cohen mantuvo que dichos servicios eran una parte necesaria de la acción requerida para solucionar los desequilibrios económicos de la comunidad.

Principales conclusiones del seminario

1. *La mejora de servicios de atención a la infancia y las provisiones para el periodo del embarazo, el parto y la progeneratura precoz son importantes por varias razones. Económicamente*, es necesario apoyar el proceso de diversificación y garantizar el mejor uso de los recursos en las zonas rurales, facilitando la formación y el trabajo de la mujer por ser un componente esencial en el proceso de desarrollo rural integrado. Los servicios debidamente administrados pueden ser una fuente cualitativa de trabajo, *además de ser socialmente necesarios* por razones de socialización de los niños y para compensar la experiencia de aislamiento por la que atraviesan muchas mujeres y niños, hecho que va en aumento como consecuencia de varios factores, incluidos el descenso de la natalidad (niños con menos hermanos) y el flujo migratorio que debilita la trama social. En términos de *salud y educación* dichos servicios



Los servicios de atención pueden servir para compensar situaciones de aislamiento.

son importantes porque pueden mejorar la salud de las mujeres y los niños durante el embarazo y los primeros meses después del parto. Igualmente, pueden mejorar el desarrollo de los niños y ayudarles a alcanzar su pleno potencial. Las provisiones de atención de calidad a la infancia pueden ser un complemento familiar para garantizar a los niños el mejor de los comienzos en la vida.

En la base de todas estas razones se encuentran los temas de igualdad. La atención de calidad a la infancia y los servicios durante el periodo del embarazo y de progeneración precoz son esenciales si la mujer ha de tener acceso a toda la gama de oportunidades de formación y de trabajo y si ha de desempeñar un papel de igualdad en la gestión económica y en el proceso de decisión. Por otra parte, los niños deberán tener igualdad de acceso a servicios de calidad, independientemente del lugar donde nacen.

Por último, el seminario reconoció que estos servicios deben verse como parte de un programa coherente de apoyo al desarrollo rural y a las necesidades de las familias rurales. Si bien no son una panacea, constituyen un importante requisito a menudo olvidado en este programa y revisten una importancia particular para las oportunidades y calidad de vida de las mujeres y los niños.

2. La atención a la infancia mientras que los padres y, en especial, las madres están trabajando, bien sea dentro de la unidad productiva familiar o fuera de ella, es variada. Los niños pueden jugar sin vigilancia cerca de casa o ser vigilados por sus padres al mismo tiempo que éstos trabajan. Por otro lado, los parientes y vecinos también se encargan de cuidarlos.

En la consideración de los servicios se puso de relieve que las circunstancias estaban sufriendo un cambio, las zonas rurales en general y las zonas agrícolas en particular están volviéndose más hostiles con los niños. El mayor tráfico, una mayor mecanización y un mayor uso de productos químicos crean nuevos problemas y limitaciones, reduciendo la autonomía de los niños y su independencia, por lo que las posibilidades de juegos sin supervisión son cada vez más reducidas. Los familiares están menos disponibles para cuidar a los niños y en algunos casos menos dispuestos; más aún como muchos participantes dejaron claro, no todos los padres quieren este tipo de atención para sus hijos, porque puede haber diferentes puntos de vista entre los padres y la familia sobre la forma de educarlos.

La atención a la infancia de carácter privado, a menudo no está bien organizada ni reglamentada, por lo que su calidad es muy variable. En el caso de servicios formales, el informe de la Red de Atención a la Infancia de la CE mostró cómo, en muchos Estados miembros, las zonas rurales, en general, tienen los niveles más bajos de servicios (las grandes ciudades tienen los niveles más altos). En muchas zonas rurales existen problemas debido a la dispersión de la población y a la deficiencia de los transportes.

Por todas estas razones es necesario desarrollar los servicios apropiados de atención a la infancia en las zonas rurales. Dichos servicios deberán ser locales y accesibles, flexibles, adaptados a las necesidades de cada comunidad, multifuncionales, deberán ofrecer una gran variedad de servicios de acuerdo con las necesidades de los niños, las mujeres y familias y garantizar la formación, remuneración y las condiciones de trabajo adecuadas.

En ciertos casos, algunos servicios básicos (como guarderías o escuelas primarias) pueden satisfacer las necesidades locales si están preparados especialmente, son flexibles y trabajan en colaboración con las familias y las comunidades. En adición se sugirieron otros modelos de atención a la infancia:

a. *Centros multifuncionales* con una variedad de servicios que satisfagan las necesidades locales de las mujeres y los niños. A parte de las funciones de cuidado y de educación, estos centros podrían desempeñar funciones deportivas y recreativas, culturales, formativas, informativas, sanitarias, etc. y constituir un lugar para que las madres puedan reunirse.

Los centros podrían desarrollarse en edificios construidos para este fin pero también en los locales de las escuelas primarias, lo que sería especialmente apropiado en zonas en las que la población escolar está disminuyendo, con el consiguiente abandono de los edificios. El futuro de algunas escuelas podría quedar asegurado convirtiéndolas en centros multifuncionales.

Además de la flexibilidad de funciones, los centros también deberían ser flexibles con relación a las edades de los niños que acogen, practicando una política de admisión más abierta que la que se practica en zonas más pobladas.

b. *Servicios móviles destinados a zonas aisladas* para ofrecer oportunidades educativas y sociales a niños, o atenciones estacionales, por ejemplo durante la cosecha.

c. *Servicios de atención a la infancia a pequeña escala*, éstos se dan sobre todo en pueblos (muchas veces en una casa particular), con personal pagado y la colaboración de los familiares en el cuidado de los niños.

d. *Atención a la infancia organizada por personas particulares*, que pueden ser reclutadas y pagadas por las autoridades locales y con fondos públicos o privados.

Si se considera esta opción, es importante garantizar la remuneración y las condiciones de trabajo apropiadas para estas personas y una buena calidad en la atención a los niños, lo que requiere una inversión sustancial. Este tipo de servicios puede no ser el preferido de los padres.

e. *Servicios de atención a la infancia como parte integral del desarrollo económico*, por ejemplo las guarderías u otros servicios pueden desarrollarse

en zonas industriales o como parte de una cooperativa que integre los objetivos económicos y sociales.

Éstas no son necesariamente las únicas opciones ni tampoco se excluyen. Las personas particulares que ofrecen estos servicios y los servicios móviles podrían muy bien estar relacionados con un centro multifuncional o una guardería tradicional, de manera que funcionen como una red de servicios conectados y de apoyo mutuo. Este tipo de funcionamiento podría aumentar las alternativas de los padres.

El éxito del desarrollo de estos servicios depende de un número determinado de condiciones:

- a. *La participación de las comunidades locales en el desarrollo* para garantizar que los servicios satisfagan las necesidades y preferencias de las familias locales.
 - b. Una vez que existan estos servicios deberá asegurarse *un estrecho contacto entre los padres y el personal de los servicios*.
 - c. *La necesidad de una estrecha colaboración entre organismos para maximizar* la utilización de los recursos y facilitar un enfoque multifuncional.
 - d. *Una financiación segura y apropiada*, no solamente para establecer los servicios sino para garantizar una remuneración y condiciones de trabajo adecuadas.
 - e. *Una base informativa adecuada*, para la planificación y el control.
 - f. *Una política nacional de atención a la infancia a nivel nacional* que prevea un marco dentro del cual puedan desarrollarse los servicios en el mundo rural, incluidas las medidas para garantizar una igualdad de trato a las zonas rurales.
3. *Maternidad, parto y progenitura precoz.*

Los nacimientos prematuros son muy comunes y la mujer del campo está menos informada sobre el embarazo y tiene más problemas de acceso a los servicios prenatales. Además de mejorar los servicios prenatales, se necesita mejorar o introducir servicios de reemplazo en muchas zonas para sustituir a las madres y a los padres durante las ausencias por maternidad o paternidad, o en el caso de que los padres deban dejar temporalmente su trabajo por razones de enfermedad de sus hijos. La ausencia o lo inapropiado de estos servicios de reemplazo conlleva que la mujer trabaje hasta el último momento y vuelva a trabajar rápidamente después del parto para evitar una pérdida de ingresos o el coste de tener que pagar a un sustituto.

Otras medidas necesarias para este periodo de progenitura precoz incluyen el pago de beneficios adecuados para los padres que dejen de trabajar para ocu-



Se hace necesaria una estrecha colaboración entre organismos para maximizar la utilización de recursos y facilitar un enfoque multifuncional.





Es esencial mejorar el estatus de la mujer del campo para garantizarle el acceso a diversos tipos de trabajos y los derechos de la seguridad social.



parse de un hijo enfermo; y una asistencia doméstica eficaz y accesible para ayudar a las familias a superar situaciones de emergencia.

4. *La información o la falta de ella constituye un problema.* En las zonas rurales e incluso urbanas no existe mucha información sobre cómo la mujer rural distribuye su trabajo doméstico, el cuidado de los niños, el trabajo agrícola u otros, la satisfacción de los existentes servicios de atención a la infancia, las eventuales preferencias... Estos aspectos, en el mundo rural, han permanecido bastante desconocidos, en parte por falta de investigación y estadísticas, ya que generalmente las investigaciones se centran en las zonas urbanas, pero, sobre todo, porque el tipo de trabajo de la mujer rural y la flexibilidad con la que lo desempeña hace que su situación y su contribución económica fuese aún más desconocida que la de las mujeres urbanas.

Las familias rurales no disponen de mucha información, por ejemplo sobre cuidados durante el periodo del embarazo, opciones sobre atención a la infancia, ni tampoco sobre la manera en la que la financiación de la CE y las iniciativas pueden ayudar a desarrollar su comunidad y a mejorar su situación.

5. *La Comunidad Europea puede desempeñar un papel muy importante, en colaboración con los Estados miembros, en las zonas más pobres de la Comunidad.* Los Fondos Estructurales ofrecen oportunidades de desarrollo, atención a la infancia y servicios de reemplazo como parte de una estrategia más amplia de desarrollo rural, pero estas oportunidades aún no han sido explotadas, en parte porque los gobiernos regionales y nacionales no han incluido estos servicios en sus solicitudes de financiación, al no comprender la importancia de la atención a la infancia en la mejora del papel que desempeña la mujer en el desarrollo rural.

Existe un problema más generalizado: la distancia entre la Comisión en Bruselas y las comunidades locales, lo que crea problemas de transmisión de información, de propuestas, de posibilidades. Esto unido a una preferencia casi automática de los Estados miembros por las zonas urbanas produce una situación en la que éstas obtienen un trato preferencial cuando se trata de financiación.

La CE, sin embargo, puede desempeñar un papel más importante incentivando de forma positiva las propuestas para iniciativas de atención a la infancia en el medio rural, en vez de limitarse a responder a solicitudes que sin una intervención un poco más activa por parte de Bruselas nunca verían la luz. Otro de los papeles que puede desempeñar trasciende la financiación de servicios, por ejemplo, el de dar apoyo al intercambio de información y experiencias y a la colaboración entre los diferentes Estados miembros.

6. *Es esencial mejorar el estatus legal de la mujer campesina para garantizarle el acceso a otro tipo de trabajo y los derechos de la seguridad social.*

LOS DERECHOS DE LA INFANCIA EN LOS AÑOS NOVENTA

JUAN C. MATO

La infancia de los años noventa

La constitución de la infancia moderna como categoría social se ha basado sobre dos pilares: la *privacidad* y la *exclusión* del mundo del adulto. Así se aprecia en el contexto de la *conformación y desarrollo de la familia burguesa* y en un largo período de *industrialización creciente*, de movimientos migratorios desde zonas rurales a zonas urbanas y de fuerte inmigración en los países más desarrollados.

Pero actualmente un buen número de investigadores, entre ellos Neil Postman (1984), en la presente década han detectado una *nueva tendencia que reduce la frontera entre la vida y la experiencia del adulto y la de la infancia*.

Esto ha llevado a algunos sociólogos a formulaciones altisonantes, tales como «*la infancia ha muerto*»(1). Y es cierto. Es cierto en la medida en que entran en quiebra los pilares que la constituyen como categoría social: privacidad y exclusión. Respecto a la privacidad, porque se produce la democratización de las relaciones privadas, democratización que sustituye progresivamente a las relaciones de dominación. Y respecto a la exclusión, debido a las tendencias de disipación de fronteras que separan los ámbitos donde se desarrollan en la vida y experiencia de los adultos y la de los niños. Tener en cuenta ese fenómeno nos permite perfilar algunas perspectivas.

Si bien es cierto que la realidad siempre tiene movimientos contradictorios que pueden desmentir cualquier afirmación, existe la coincidencia general en señalar que estamos en un período de transición hacia una nueva realidad de la infancia.



Estamos en un periodo de transición hacia la nueva realidad de la infancia





La investigación educativa sobre la primera infancia demuestra que los niños que asisten a servicios de atención desarrollan sus aptitudes sociales.



Son varios factores los que producen este fenómeno, algunos de los cuales señalamos a continuación:

a) Los mass-media y las nuevas tecnologías homogenizan la experiencia entre adultos y niños.

Todos quedamos asombrados de la capacidad de los niños para entender los mecanismos de cualquier aparato. El mundo opaco para los adultos de los aparatos, de las nuevas tecnologías, se presenta más transparente para los niños y las niñas. La razón que señalan algunos investigadores es que hay un nuevo agente de socialización con gran potencia. Los aparatos electrónicos, informáticos y los medios de comunicación, especialmente la televisión.

Pero, además, algunas investigaciones están apuntando un fenómeno nuevo: los niños y niñas están socializando a los adultos. Y esto se produce en un ámbito neurálgico para el desarrollo y en el espacio que da las señas de identidad de la sociedad actual: las nuevas tecnologías.

b) La caída de la tasa de natalidad en los países desarrollados y la especialización del crecimiento demográfico de los países en desarrollo, a excepción del Continente Africano y de algunos países de América Latina.

En los países desarrollados se considera a *la infancia como un bien social escaso*. Aunque esto no es preocupante como nos quieren hacer ver algunos demógrafos: Prueba de ello es que en la próxima década nacerán 1.200 millones de niños y niñas, de los que 300 millones morirán de hambre y enfermedades antes de los 5 años.

La visión catastrofista del descenso de la tasa de natalidad, posiblemente tenga más relación con actitudes xenófobas y con necesidades de reproducción social de la fuerza de trabajo por parte de los sectores sociales más privilegiados. Desde el punto de vista de la infancia, el descenso de la tasa de natalidad va a permitir en las próximas décadas desarrollar una política de servicios con una cobertura y calidad impensables hace unos años.

c) *La progresiva participación de las instituciones en el cuidado de los niños, antes reservado a la familia* produce cambios fundamentales en la socialización.

La investigación educativa sobre primera infancia es concluyente. Las ganancias relacionadas con tareas escolares en los niños que asisten a guarderías, son provisionales y temporales, se equiparan con los niños que no han asistido una vez pasado el primero año de escolarización. Sin embargo, sí se producen ganancias en las adquisiciones sociales: «Tienen más confianza en sí mismos y son más extrovertidos, más decididos y autosuficientes; se sienten más cómodos en situaciones nuevas (...); están más dispuestos a ayudar y a colaborar; son más expresivos verbalmente; tienen más conocimientos acerca de las normas y reglas sociales (...)»(2).

Independientemente de la calidad y cantidad de servicios de atención a los niños y niñas más pequeños, lo constatable es que una nueva generación comienza la vida y se desarrolla de forma diferente a la de sus padres. Los niños y niñas viven en más de un ambiente, lo cual influirá en su desarrollo. Por ello, se está hablando de una situación de «doble socialización» o «socialización dual».

«El niño transfiere la experiencia adquirida de un ambiente a otro y viceversa, lo que ocurre es que uno de ellos toma mayor importancia dependiendo de cómo este elemento experiencial se integra dentro de la configuración total de experiencias en el proceso de socialización dual.»

Lo importante no es ya la experiencia concreta del espacio de atención extrafamiliar (escuela infantil, etc.), pero sí cómo encaja dentro del modelo general de experiencias que él posee(3).

Si esto se cruza con los efectos de la longitud de la jornada laboral y la naturaleza de la estructura familiar (familias monoparentales, hijos únicos...) no sólo es difícil explicar la nueva realidad de la infancia, sino que será preciso revisar conceptos como el de la primera socialización.

d) *La incorporación de la mujer al mundo del trabajo*, su consideración como ciudadana y la ruptura con el mito de la maternidad permite una reformulación de su papel como madres desde la perspectiva del reparto de responsabilidades familiares. Elementos ideológicos del feminismo se están introduciendo en el ámbito de vida privada, abriendo un proceso de cambio de actitudes y de democratización del espacio familiar.

e) *Redefinición de las relaciones padres-hijos*. La democratización de la vida familiar está iniciando la configuración de un nuevo consenso social en relación a la educación de los hijos y una reformulación de las relaciones derechos-responsabilidades-límites que apunta hacia una tendencia en la educación que desarrolle la autonomía de los niños y niñas.

Esta característica de la infancia de los noventa es propia de los países desarrollados y de países de desarrollo intermedio. La situación de los países en desarrollo es sustancialmente distinta, sin embargo, al lado de la miseria extrema, en algunos países también emergen estos fenómenos.

Los países desarrollados tienen también sus contradicciones. En estos momentos existen dos factores que están generando situaciones de dificultad social en la Infancia:

* La dificultad de incorporación al desarrollo económico, social y cultural de un sector de la población. El Centro de Investigación de UNICEF está estudiando los efectos sobre la población infantil(4).



Corresponsabilización en la atención a los hijos.



* Los problemas por la incorporación de los inmigrantes a la vida social de los países desarrollados. Nuestro país se ha convertido en receptor de emigración económica debido al mero lugar que ocupa en la división internacional del trabajo como consecuencia del despegue económico de los últimos años. Debemos estar especialmente atentos para favorecer la integración y el respeto a las diferencias de personas de otras culturas. Sin duda la atención a la infancia es el eje central de la integración.

En todo caso, estas situaciones se dan en un nuevo contexto y aparecen matizadas por él. La desigualdad social y las dificultades sociales de la infancia adquieren una significación y una característica distinta ahora que hace diez años.

Los derechos de la infancia

Estos factores están en el núcleo del período de transición social de la infancia como se señalaba más arriba.

Por todo ello, quizá sea necesario considerar que estamos ante una nueva categoría social: la nueva infancia, *la infancia de los años noventa* que nos permite predecir lo que será la infancia del siglo XXI. Estamos ante una nueva categoría social construida sobre nuevas bases posibles.

En España es la infancia que emerge a la salida de crisis económica, con un movimiento migratorio de población interno relativamente estabilizado: los desplazamientos masivos, campo-ciudad, han tocado fin, y surgen nuevas posibilidades de crear nuevos servicios y de mejorar cualitativamente servicios existentes. En definitiva, trabajar en dirección a la mejora de la calidad de vida de la infancia.

Las bases sociales que posibilitan la aparición de la nueva infancia constituyen condiciones sociales y culturales que son la base sobre la que se va construyendo el edificio de los *derechos humanos de la infancia*, los cuales implican la inversión de las relaciones tradicionales: sujeto-objeto de derechos. De tal manera que se otorga a los niños y niñas la capacidad de ser sujeto, de ejercer derechos, en definitiva de ser *sujeto de derechos*.

Este enfoque reformula los principios y la estructura del derecho de protección a la infancia construido en España y en la mayoría de los países desarrollados desde finales del siglo pasado hasta principios de siglo.

En la legislación española de comienzos de siglo se contiene fundamentalmente en las leyes de mendicidad (1903), Real Decreto de Protección a la Infancia que crea la Obra de Protección de Menores (1904), Real Decreto de Inspección Médico-Escolar (1911-1913), Ley de Sanidad Infantil y Maternal (1914), Ley de Tribunales Tutelares de Menores (1918). El gran salto adelan-

te se produce en el nuevo período democrático, salvando los avances durante la II República y la Ley General de Educación en el postfranquismo.

En los últimos años, además del desarrollo legislativo en diversas áreas de protección social –Seguridad Social, Trabajo, Salud, y ahora Educación a través de la LOGSE–, se ha transformado el derecho de familia: Ley 11/1981 de 13 de mayo por el que se reforma la filiación, Ley 31/1981 de 7 de julio por el que se regula la nulidad, separación y divorcio y que contiene diversos preceptos en relación a la custodia de los hijos, y la Ley 21/1987 de 11 de noviembre que actualiza la adopción, crea la figura jurídica de la acogida familiar, la intervención de la administración pública competente y otros derechos civiles de los hijos. Finalmente, la Ley de derechos de la infancia que estará preparada para 1991 cerrará el cuerpo legislativo sobre infancia.

Si hacemos un recorrido sobre el desarrollo legislativo comprobamos que los derechos de la infancia van en paralelo al desarrollo de otros derechos. Nacen de la mano del movimiento obrero y se renuevan en la década de los ochenta y noventa en el contexto del movimiento feminista.

En el ámbito internacional se ha producido un movimiento en torno a los derechos de la infancia. Este movimiento se ha traducido en la Convención de Derechos de la Infancia recientemente aprobada por las Naciones Unidas. Convención que ha abierto un nuevo horizonte internacional sobre la infancia. En esta nueva etapa España tendrá que contribuir de manera activa a su cumplimiento.¹

J.C.M.

Director General de Protección Jurídica del Menor.
 Ministerio de Asuntos Sociales.

Bibliografía utilizada

- (1) POSTMAN, N.: *La desaparición de la niñez*. C. Lectores, Barcelona, 1990.
- (2) CLARKE-STEWART, Alison: *La educación de los niños en un mundo cambiante*. Conferencia pronunciada en el "Congreso Internacional de educación infantil". Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Nov. de 1989.
- (3) DENCİK, L.-LAGSTED, O.-SOMMER, D.: *La infancia actual en los países del Norte de Europa*. (Este informe será publicado por el Centro de Estudios del Menor en 1991).
- (4) El "UNICEF International Child Development Centre" ha iniciado una línea de investigación sobre los efectos en la infancia de las situaciones de dificultad social en los países desarrollados.

1. Artículo publicado en *Menores*, núm. 17-18, septiembre-diciembre 1989.

SALUD INFANTIL Y COMUNIDAD

MIGUEL COSTA, MARGARITA LARREA y ERNESTO LÓPEZ

La perspectiva comunitaria de la salud infantil subraya cuatro elementos nucleares: (1) la infancia como *bien escaso*, (2) el *acceso a los recursos* como factor crítico en la producción de salud, (3) el problema de la *equidad* y (4) la existencia de un *modelo* que oriente las acciones. De todo ello, si bien muy sucintamente, trataremos en este artículo.

La infancia es un bien escaso

Los cambios demográficos del envejecimiento de la población y el descenso acusado de la natalidad hacen de la infancia un bien cada vez más apreciado que es necesario estimar y cuidar. La Convención de Derechos del Niño y la Cumbre Mundial de la Infancia celebrada en Nueva York revelan una sensibilidad creciente de los organismos internacionales por este bien cada vez más escaso en la comunidad internacional. La Organización Mundial de la Salud subraya por otra parte la importancia de la salud infantil en el desarrollo de la estrategia «Salud para Todos».

La salud infantil «se fabrica» garantizando el acceso de los niños a los recursos de la comunidad

La salud y la enfermedad de nuestros niños no se producen exclusivamente en el espacio privado de sus vidas personales. Por el contrario, «se fabrican» en el denso tejido ecológico que definen los espacios públicos en los que los niños viven, crecen y se desarrollan.

La salud en general –y la salud infantil en particular– no parece que guarde estrecha relación con el gasto sanitario. En los países en desarrollo esto parece ser muy evidente, y en los países desarrollados no parece tampoco que incrementos adicionales en las inversiones en el sistema sanitario aporten bene-



Garantizar el acceso de los niños a recursos básicos como alimentación, educación, hábitat apropiado, empleo estable para quienes se responsabilizan de ellos... son garantías para desarrollar y promocionar la salud infantil.



ficios apreciables en la salud. Por el contrario, existe abundante evidencia empírica que subraya la importancia de la distribución económica y la alfabetización de una comunidad para explicar la expectativa de vida, el estado nutricional infantil y la morbilidad y mortalidad infantil. Garantizar, pues, el acceso de los niños a recursos básicos como alimentación, educación, agua y saneamiento ambiental, hábitat apropiado y empleo estable a aquéllos que tienen responsabilidad directa en la atención a los niños, son garantías apreciables para desarrollar y promocionar la salud infantil. Estimar la salud infantil es tanto como garantizar la disponibilidad y optimiza de las redes normalizadas de socialización.

Se accede a los recursos de modo desigual

El tercer elemento a considerar es el *desigual acceso* a los recursos por parte de la población general, por lo que la salud infantil es ante todo un asunto público y comunitario que tiene que ver con la distribución de los limitados recursos de la comunidad. Variables económicas, culturales, geográficas y sociales matizan y explican esta desigualdad y plantean serios retos a los planificadores preocupados por la salud de la infancia.

Considerar la salud infantil como un *asunto de recursos* plantea el serio reto de cómo distribuirlos. Éste es un reto para la sociedad en general pero en especial para los gobiernos y organismos internacionales que tienen la encomienda de desarrollar políticas que definen en lo concreto cómo se establece esta redistribución. Esta concepción nos desvela también la retórica que está presente en no pocas declaraciones bienintencionadas respecto a la salud. Desmiente con cierta crudeza la pretensión utópica de la OMS de alcanzar la «salud para todos en el año 2000». Cuando aún existe el hambre, la pobreza y la desnutrición en grandes puntos de nuestro planeta, asistimos impertérritos a cómo ingentes cantidades de recursos se destinan a fabricar instrumentos de destrucción y de muerte y a la utilización de la guerra como estrategia de negociación... y como es natural, ¡los niños los primeros! Las cifras que comienzan a barajarse de la mortalidad infantil en la reciente Guerra del Golfo Pérsico son estremecedoras. Así, pues, a 9 años del año 2000, y tal como están las cosas, más que hablar de «salud para todos» habría que hablar más bien de «salud para algunos en el años 2000».

El Modelo de Competencia

El/la niño/a no necesita protección en el sentido paternalista o benéfico. El/la niño/a, como sujeto jurídico, necesita, como cualquier ciudadano, recursos. Según este modelo, la incidencia de problemas es una razón variable que tiene como numerador las *necesidades* y como denominador los *recursos*.

$$\text{Incidencia de Problemas de Salud} = \frac{\text{NECESIDADES}}{\text{RECURSOS}}$$

Por «necesidades» entendemos los *nutrientes básicos* para el crecimiento y desarrollo (alimentación, afecto, autoestima, reconocimiento, sentirse útil, tener amigos...) y aquéllos otros que le permiten afrontar dificultades biológicas y sociales (separación o pérdida de los padres, enfermedades, cambios de colegio o residencia...) que la vida plantea. Por recursos entendemos, en un sentido amplio, desde las habilidades, actitudes y destrezas personales del propio niño/a –la infancia es un recurso también de la propia comunidad– hasta los apoyos familiares, sociales y económicos con que cuenta para satisfacer las necesidades y afrontar las circunstancias vitales significativas.

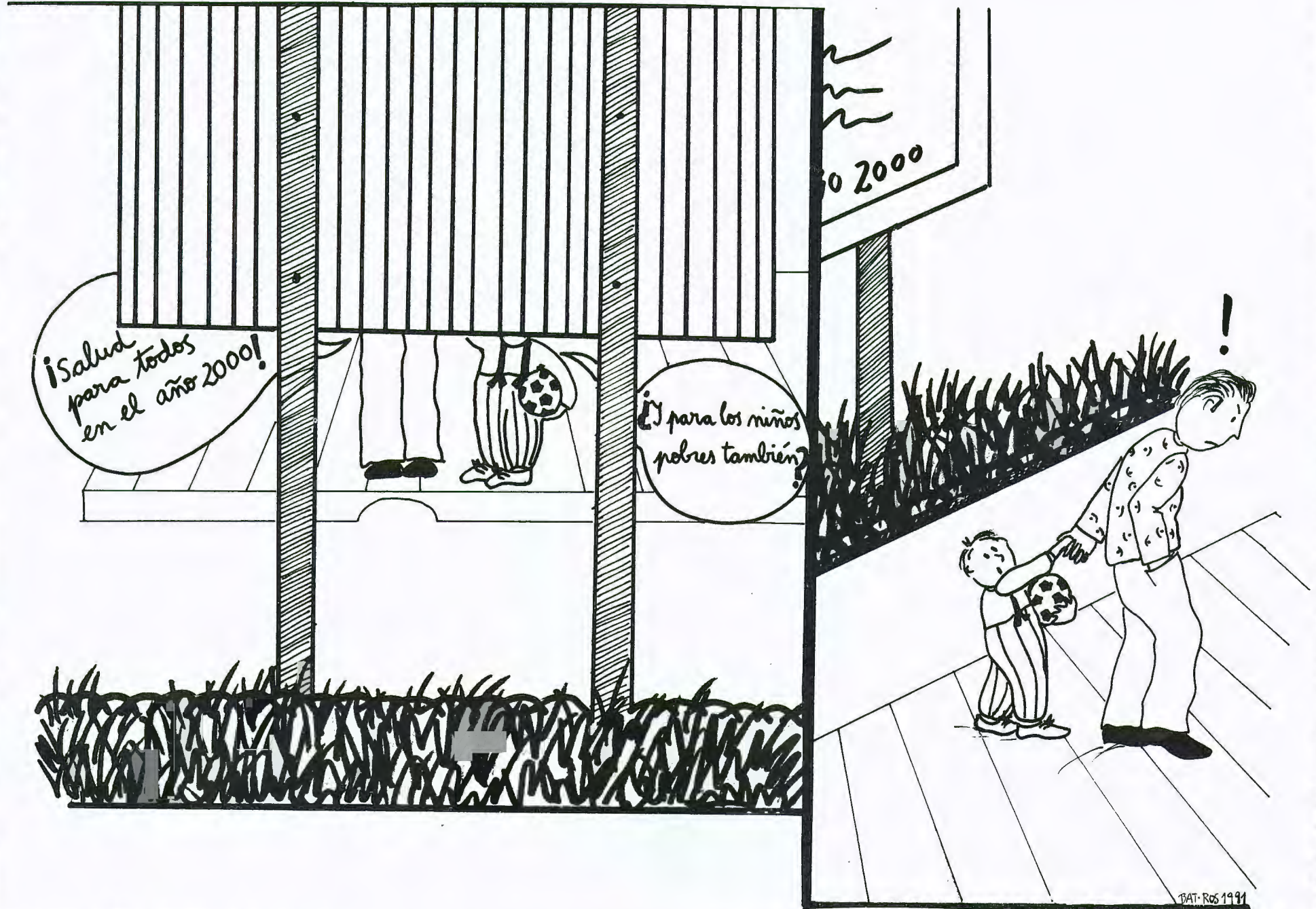
La *vulnerabilidad* a desarrollar una enfermedad o sufrir desajustes, a la luz de este modelo, estaría en íntima relación con el diferente peso de los dos elementos de la razón. Cuantas más necesidades y menos recursos mayor vulnerabilidad y, por el contrario, cuantas menos necesidades y más recursos menor vulnerabilidad.

El *blanco de la intervención en la acción de salud*, pues, son los recursos, y los *objetivos* serían:

- 1º. Mejorar las *competencias* de la infancia a través de procesos educativos y de aprendizaje para animar a los niños y niñas a desarrollar estilos de vida saludables.
- 2º. Mejorar las *redes de apoyo primario y secundario* de modo que éstas estén *disponibles, accesibles y sean competentes* para satisfacer las necesidades de cada etapa del desarrollo y socialización. De especial importancia serían los programas y políticas sectoriales orientados a la familia, escuela y hábitat del niño/a tendentes a *hacer fácil las opciones saludables*.
- 3º. Mejorar la disponibilidad, acceso y competencia de los recursos sanitarios a fin de ayudar a mantener la salud infantil profesionalmente controlada en los casos en que, como las vacunaciones, resulte pertinente.

Por último, cabe subrayar que la adecuación recursos-necesidades que comporta el modelo se ha de contemplar en una *perspectiva sistémica e histórica y evolutiva*. Las necesidades cambian porque cambia la edad del niño pero también porque cambian las redes primarias de apoyo familiar y social. Según esto, los servicios y programas de salud habrán de ser diferentes según el desarrollo evolutivo y habrán de adaptarse al modelo imperante de red primaria de apoyo. Por ejemplo, el mal acoplamiento de la estructura tradicional de trabajo con el modelo cambiante de familia (padres separados, ambos trabajan...) contribuye a que la vida familiar sea especialmente estresante y no ejerza adecuadamente su función de apoyo. Ello implica que la acción de salud ha de integrarse en una política global e intersectorial de atención a la infancia.

quisicosas y quisicasos



érase una vez

EL RATÓN DE LOS TEBEOS



ROSER ROS

- ¡Squash!
- ¡Spoon!
- ¡Bang!
- Gulp
- Siip
- Fiish
- Bronk
- Spliiit
- Grong
- Ziziziir

Comentario

Uno de los autores contemporáneos más prolíficos en el campo de los cuentos es, sin duda alguna, Gianni Rodari. Así lo demuestran los innumerables libros de cuentos por él publicados.

Pero así como no podríamos afirmar que todos los cuentos de este autor son excelentes sí podemos decir que algunos de ellos son obras maestras en el campo de la narrativa contemporánea para niños, pues tratan de temas actuales en clave de cuento oral, que es casi lo mismo que decir en clave de cuento tradicional.

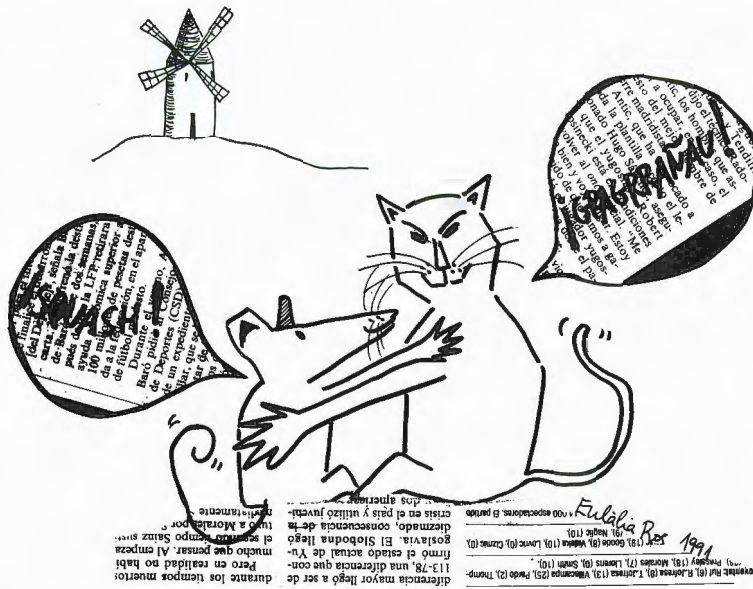
Éste es, por ejemplo, el caso del cuento seleccionado hoy. En él, el autor nos da a conocer una raza de ratón nacido y criado entre los efluvios que emanan las páginas de los tebeos. Nunca nos hablaron de esta raza nuestros antiguos cuentos; desconocíase por aquel entonces su existencia, siendo como es el tebeo algo de reciente creación y, por lo tanto, de no muy prolongada existencia. ¿Cómo se imaginan ustedes que hablaría un ratón de esta procedencia? Si no son capaces de adivinarlo, pregunten, pregunten a los pequeños que les rodean y comprobarán, pasmados, como ellos sí saben del lenguaje de estos animalillos. Y si fuesen capaces de poner por escrito la lista de palabras que usa este tipo de ratones, tengan ustedes por seguro que sería aproximadamente así:

¿Quieren una prueba más de que lo que les estoy diciendo es así? Pues pasen y lean sin más demora. Lean y, si quedan convencidos, cuéntenlo.

Cuento

Un ratoncito de los tebeos, cansado de vivir entre las páginas de un periódico y deseando cambiar el sabor del papel por el del queso, dio un buen salto y se encontró en el mundo de los ratones de carne y hueso.

- ¡Squash! -exclamó inmediatamente, oliendo a gato.
- ¿Cómo ha dicho? -cuchichearon los otros ratones, puestos en un aprieto por aquella extraña palabra.
- ¡Sploom, bang, gulp! -dijo el ratoncito, que sólo hablaba el idioma de los tebeos.



-Debe de ser turco -observó un viejo ratón de barco, que antes de retirarse había estado de servicio en el Mediterráneo. E intentó dirigirle la palabra en turco.

El ratoncito lo miró asombrado y dijo:

-Ziip, fish, bronk.

-No es turco -concluyó el ratón navegante.

-¿Entonces, qué es?

-Galimatías.

Así, pues, lo llamaron Galimatías y lo consideraron un poco como al tonto del pueblo.

-Galimatías -le preguntaban-, ¿qué prefieres, el queso de Gruyère o el parmesano?

-Spliit, grong, ziziiir -contestaba el ratón de los tebeos.

-Buenas noches -reían los otros.

Los más pequeños, además, le tiraban de la cola adrede para oírlo protestar de aquel modo tan cómico: «Zoong, splash, squarr!».

Una vez fueron a cazar a un molino, lleno de sacos de barina blanca y amarilla. Los ratones hincaron los dientes en aquel maná y comían a dos carrillos, haciendo «Crick, crick, crick», como todos los ratones cuando comen. Pero el ratón de los tebeos hacía «Crek, screk, squererek».

-Aprende por lo menos a comer como las personas educadas -murmuró el

ratón navegante-. Si estuviéramos en un barco ya te habrían arrojado al mar. ¿Es que no te das cuenta de que haces un ruido desagradable?

-Crengb -dijo el ratón de los tebeos, y volvió a meterse en un saco de maíz.

El navegante, entonces, hizo una señal a los otros y se largaron silenciosamente, abandonando al extranjero a su destino, convencidos de que no encontraría nunca el camino de regreso.

Durante un rato el ratoncito continuó comiendo. Cuando finalmente se dio cuenta de que se había quedado solo, ya había oscurecido demasiado para buscar el camino y decidió pasar la noche en el molino. Estaba a punto de dormirse, cuando he aquí que aparecen dos semáforos amarillos en la oscuridad y se oye el ruido siniestro de cuatro patas de cazador. ¡Un gato?

-¡Squash! -dijo el ratoncito, con un escalofrío.

-¡Gragrrañau! -respondió el gato.

¡Cielos, era un gato de tebeo! La tribu de los gatos de verdad lo había expulsado porque no lograba decir miau como es debido.

Los dos abandonados se abrazaron, jurándose eterna amistad, y pasaron toda la noche conversando en el extraño idioma de los tebeos. Se entendían a las mil maravillas.¹

R.R.

1. RODARI, G.: *Cuentos por teléfono*, Barcelona, Juventud, 1973.

Material complementario de iniciación a la lectura

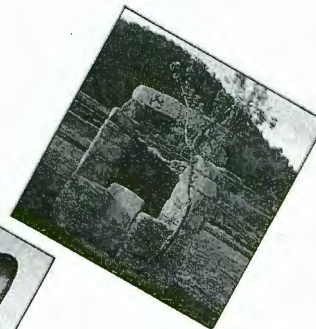
1. PINTO PINTO GORGORITO

El objetivo de esta serie es presentar libro por libro y de forma progresiva las letras, léxico y elementos gramaticales que permitan al niño leer desde que conoce las primeras vocales hasta que alcanza el dominio de la totalidad del abecedario.



2. LAS PALABRAS CORTAS

Colección de 47 fotografías para el aprendizaje de las vocales.



Libros al alcance de los niños



«Una sombra se mueve
en el bosque.
Hay otra más pequeña.
Es una mamá oso
con su pequeño
oso pardo.
Están comiendo
para engordar
y poder pasar
su largo sueño
invernal.»

TEJIMA, Keizaburo: *El otoño del oso*, Barcelona, Juventud, 1986.

Cierto es que en el año 1990 tuvieron lugar muchas, muchísimas cosas. Entre ellas, hay que destacar que la Editorial Juventud tuviese la buena ocurrencia de publicar la versión castellana de un libro, HIGUMA NO AKI, escrito e ilustrado por el japonés Keizaburo Tejima. Casi deberíamos poner en primer lugar lo de la ilustración (como la mayor parte de los libros pensados para quienes priorizan las imágenes, y no necesariamente por no conocer todavía a fondo el manejo del código escrito), concediéndole al texto el papel de acompañante.

Hay por lo menos tres formas distintas de acercarse a este libro:

- con espíritu científico
- con actitud plástica
- con ánimo de deleitarse con el cuento que dentro de él se cuenta.

Lo del espíritu científico queda claro, porque todo lo que en el libro se cuenta está bien documentado, todo es «científicamente verdadero y comprobado».

Añádase a esto las evidentes cualidades plásticas del libro: la calidez de los colores de sus imágenes otoñales, sus bellos atardeceres, las suaves duermelas con que se regalan los animales en compañía de la luna, la calidad de las texturas que han sido dadas a cuantos animales (osos y peces) pueblan el cuento. Imágenes todas que quedan en el recuerdo de uno, de modo que difícilmente se olvidan.

Por último, tuvo el autor el acierto de ponerle como argumento algo que todo pequeño aprecia por lo que de cercano tiene con su vida real: la vida entre una mamá oso y su cría, el osito.

En definitiva: el cuento –un tratado sobre el color, un libro de conocimientos– es una pura delicia. Hágase la prueba y póngase al alcance de los niños.

Cuantos adultos así lo hagan agradecerán la presencia de este texto escueto, cuya tipografía y colocación, sin embargo, fue tan poco cuidada que incluso se permitió que apareciese en una ocasión por encima de un cielo, con lo que dejó así de ser claramente perceptible para el pequeño, y se prestó a confusión cuál es la parte que corresponde a la ilustración y cuál la que debe ser leída. Texto de cuya presencia nos regocijamos, digo, sólo por el mero hecho de que los mayores somos, a veces, tan duros de mollera que sin él no sabríamos cómo contar lo que, por otro lado, tan evidente parece a aquéllos que miran y ven con ojos de niño.

ÍNDICE DE 1991

SECCIONES

Buenas Ideas

- Banquete de títeres núm. 5, p. 21
- La caja de las sorpresas núm. 6, p. 19
- Tampón patatero núm. 10, p. 17
- BLANCO, Juani: Ideas con rotuladores núm. 9, p. 17
- BORDOGNA, Federico: Test: estar con los niños núm. 7, p. 18-19
- ÚNICA, Natalia: Materiales de recuperación núm. 8, p. 18-19

De antaño...

- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: Alexandre Galí: Las primeras frases en el lenguaje del niño núm. 6 p. 13-15
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: Robert Owen, creador de la escuela infantil núm. 7, p. 4- 5
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: Pauline Kergomard, renovadora de la E.I. pública francesa núm. 8, p. 20-21
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: Fröbel, creador de la moderna educación párvulos núm. 9, p. 4- 5
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: Escolarización 0-6 pública y gratuita. Plan CENU núm. 10, p. 4- 5
- MONTESINO, Pablo: Origen y carácter especial de las escuelas de párvulos núm. 5, p. 4- 6

Educación de 0 a 6 años

- ALZOLA, Nerea y OTAÑO, Juanjo: La formación de los maestros sin título núm. 7, p. 6- 8
- BLASI VÉLEZ, Mercedes, FERRERO TORRES, Avelina y GARCÍA-BERLANGA, Fidel: El decreto mínimos: entre el desengaño y la reforma posible núm. 8, p. 4- 7
- CANALS, M. Antònia: Las paradojas del maestro núm. 6, p. 9-11
- CODINA MIR, M. Teresa: El grupo de 3-4 años entra en la escuela obligatoria núm. 5, p. 7-11
- CODINA MIR, M. Teresa: Protagonista, el grupo de tres años núm. 9, p. 6- 8
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: Robert Owen, creador de la escuela infantil núm. 7, p. 4- 5
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: Fröbel, creador de la moderna educación párvulos núm. 9, p. 4- 5
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: Escolarización 0-6 pública y gratuita. Plan CENU núm. 10, p. 4- 5
- MALAGUZZI, Loris: La integración de la diversidad. Contexto social en que se produce núm. 6, p. 4- 8
- MONTESINO, Pablo: Origen y carácter especial de las escuelas de párvulos núm. 5, p. 4- 6
- ROS VILANOVA, Roser: El niño y el adulto: un tándem educativo núm. 10, p. 6- 9
- STILMAN, Mónica: Espacios urbanos para la primera infancia núm. 8, p. 8-10

Escuela 0-3

- COLS CLOTET, Carme: La Bata núm. 5, p. 13-15
- FERNÁNDEZ, Carmen y JUBETE, Montserrat: Su pequeña historia núm. 6, p. 16-18
- GASPARETTO, M. y STRADA, L.: Comunicación e integración. Un niño sordo en la E.I. núm. 5, p. 16-20

- GAY, Rita: Miedo y autonomía núm. 8, p. 14-16
- GOLDSCHMIED, Elinor: Juegos que ensucian (I): el agua núm. 7, p. 9-12
- GOLDSCHMIED, Elinor: Juegos que ensucian (y II): la arena núm. 8, p. 11-13
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: Alexandre Galí: Las primeras frases en el lenguaje del niño núm. 6, p. 13-15
- MADARIAGA IRAGORRI, Izaskun: El cuaderno diario. Una experiencia de relación con padres en la E.I. núm. 9, p. 9-11
- MAJEM JORDI, Tere: La canción en el grupo de lactantes núm. 7, p. 14-17
- MUSATTI, Tullia: ¿Cómo ven los niños la escuela infantil? núm. 9, p. 12-16
- ODENA SAVÉ, Pepa: Relacionarse para crecer núm. 10, p. 10-12
- PERRAMON, Montserrat: El café de las tres núm. 10, p. 13-16

Escuela 3-6

- ARRIBAS, M. Carmen, REDONDO, Francisco J. y SEGUÍ, Isabel: Huerto y corral, un proyecto globalizador en la E.I. núm. 7, p. 25-27
- BASSEDAS BALLUS, Mercè: Los rincones: una experiencia en la escuela infantil núm. 10, p. 18-20
- BUSQUÉ BARCELO, Montserrat y MALAGARRIGA ROVIRA, Teresa: Hablemos del sonido núm. 9, p. 23-26
- FERNÁNDEZ, Antonio: El Juego, materia básica en la escuela infantil núm. 5, p. 22-26
- GIRBAU, Montse, YLLA, Roser y GÓMEZ, Isabel: Aprendiendo a observar núm. 5, p. 27-28
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: Pauline Kergomard, renovadora de la E.I. pública francesa núm. 8, p. 20-21
- GUERRERO, Pedro: Pintura y poesía en la escuela infantil núm. 6, p. 20-23
- MARTÍNEZ, Juan Pedro: Símbolos y signos en la vida cotidiana núm. 7, p. 22-23
- PLA MAGAÑA, Rosa M., REVERTER OTON, Roser y VALLÈS GENÉ, Jordi: ¡A jugar! Divertirse con las matemáticas núm. 8, p. 22-25
- PROGRAMA Harimaguada: Una experiencia de educación sexual en la E.I. núm. 9, p. 19-22
- TEBEROSKY, Ana: La escritura desde el punto de vista del niño núm. 6, p. 24-25
- VILARRUBIAS CODINA, Pia: Juego didáctico, ¿iniciativa del niño? núm. 10, p. 21-24

Infancia y Salud

- ALBANELL, S.: Vivir con un animal de compañía núm. 8, p. 38-41
- BACARDÍ, Ramón: El clima y la salud de los niños núm. 7, p. 35-38
- BOADA, Conxita: Control de esfínteres núm. 5, p. 34-36
- BRAS, Josep: Entre todos abusamos de los medicamentos núm. 6, p. 36-39
- CANTALAVELLA CERDÀ, Francesc: Las chucherías núm. 9, p. 40-41
- COSTA, Miguel, LARREA, Margarita y LÓPEZ, Ernesto: Salud infantil y comunidad núm. 10, p. 35-37
- FEDERACIÓN FRANCESA DE NATACIÓN PREESCOLAR: Actividades acuáticas para los pequeños núm. 6, p. 32-35
- FERNÁNDEZ VILLAR, A., SARDINERO, E. y PEDREIRA MASSA, José Luis: El niño hospitalizado. Necesidades de apoyo psicológico núm. 9, p. 36-39
- GAY, Esteve-Ignasi: El lavado de boca en los niños pequeños núm. 7, p. 39-41
- LUENGO LATORRE, José Antonio: Adaptación, interacción y comunicación en el recién nacido núm. 8, p. 35-37
- PRANDI, Francesc: La Fiebre núm. 5, p. 37-39

Infancia y Sociedad

- COCEVER, Emanuela: ¿Servicios públicos para la primera infancia? núm. 9, p. 33-35
- DRAC MÀGIC: Hablemos de televisión núm. 5, p. 30-32
- FERNÁNDEZ, Josefina: La adopción: ¿un niño para unos padres o unos padres para un niño? núm. 7, p. 31-34
- MATA ANAYA, Juan: Los nuevos emperadores núm. 8, p. 30-33
- MATO, Juan C.: Los derechos de la infancia núm. 10, p. 31-34
- PELLICER, Juanjo y ROS VILANOVA, Roser: Los servicios de atención a la infancia en Suecia núm. 7, p. 29-30
- QUEROL, Xavier: Prevención de los malos tratos y abandono infantil núm. 6, p. 26-31
- R.M.A.I. DE LA CE: Informe del Seminario técnico sobre los trabajadores de los servicios de atención a la infancia para niños menores de 4 años núm. 8, p. 26-29

- R.M.A.I. DE LA CE: La calidad de los servicios de atención a la infancia núm. 9, p. 28-32
 - R.M.A.I. DE LA CE: Informe del Seminario técnico sobre los servicios de atención a la infancia en el medio rural núm. 10, p. 25-30
- Érase una vez**
- ROS VILANOVA, Roser: M^a Teresa León: El lobito de Sierra Morena núm. 7, p. 42-43
 - ROS VILANOVA, Roser: El Oso Gangoso núm. 5, p. 40-41
 - ROS VILANOVA, Roser: El pollicio Tico núm. 6, p. 40-41
 - ROS VILANOVA, Roser: Cominfn núm. 8, p. 42-43
 - ROS VILANOVA, Roser: El Ratón Vacilón núm. 9, p. 42-43
 - ROS VILANOVA, Roser: Gianni Rodari: El ratón de los tebeos núm. 10, p. 38-39

AUTORES

- ALBANELL, S.: Vivir con un animal de compañía núm. 8, p. 38-41
- ALZOLA, Nerea: La formación de los maestros sin título núm. 7, p. 6-8
- ARRIBAS, M. Carmen: Huerto y corral, un proyecto globalizador en la E.I. núm. 7, p. 25-27
- BACARDÍ, Ramón: El clima y la salud de los niños núm. 7, p. 35-38
- BASSEDAS BALLUS, Mercè: Los rincones: una experiencia en la escuela infantil núm. 10, p. 18-20
- BLANCO, Juani: Ideas con rotuladores núm. 9, p. 17
- BLASI VÉLEZ, Mercedes: El Decreto mínimos: entre el desengaño y la reforma posible núm. 8, p. 4-7
- BOADA, Conxita: Control de esfínteres núm. 5, p. 34-36
- BORDOGNA, Federico: Test: estar con los niños núm. 7, p. 18-19
- BRAS, Josep: Entre todos abusamos de los medicamentos núm. 6, p. 36-39
- BUSQUÉ BARCELÓ, Montserrat: Hablemos del sonido núm. 9, p. 23-26
- CANALS, M. Antònia: Las paradojas del maestro núm. 6, p. 9-11
- CANTALAVELLA CERDÀ, Francesc: Las chucherías núm. 9, p. 40-41
- COCEVER, Emanuela: ¿Servicios públicos para la primera infancia? núm. 9, p. 33-35
- CODINA MIR, M. Teresa: El grupo de 3-4 años entra en la escuela obligatoria núm. 5, p. 7-11
- COLS CLOTET, Carme: La Bata núm. 5, p. 13-15
- COSTA, José A.: Huerto y corral, un proyecto globalizador en la E.I. núm. 7, p. 25-27
- COSTA, Miguel: Salud infantil y comunidad núm. 10, p. 35-36
- DRAC MÀGIC: Hablemos de televisión núm. 5, p. 30-32
- FEDERACIÓN FRANCESA DE NATACIÓN PREESCOLAR: Actividades acuáticas para los pequeños núm. 6, p. 32-35
- FERNÁNDEZ VILLAR, A.: El niño hospitalizado. Necesidades de apoyo psicológico núm. 9, p. 36-39
- FERNÁNDEZ, Antonio: El Juego, materia básica en la escuela infantil núm. 5, p. 22-26
- FERNÁNDEZ, Carmen: Su pequeña historia núm. 6, p. 16-18
- FERNÁNDEZ, Josefina: La adopción: ¿un niño para unos padres o unos padres para un niño? núm. 7, p. 31-34
- FERRERO TORRES, Avelina: El Decreto mínimos: entre el desengaño y la reforma posible núm. 8, p. 4-7
- GALÍ, Alexandre: Las primeras frases en el lenguaje del niño núm. 6, p. 13-15
- GARCÍA-BERLANGA, Fidel: El Decreto mínimos: entre el desengaño y la reforma posible núm. 8, p. 4-7
- GASPARETTO, M.: Comunicación e integración. Un niño sordo en la E.I. núm. 5, p. 16-20
- GAY, Rita: Miedo y autonomía núm. 8, p. 14-16
- GAY, Esteve-Ignasi: El lavado de boca en los niños pequeños núm. 7, p. 39-41
- GIRBAU, Montse: Aprendiendo a observar núm. 5, p. 27-28
- GOLDSCHMIED, Elinor: Juegos que ensucian (I): el agua núm. 7, p. 9-12
- GOLDSCHMIED, Elinor: Juegos que ensucian (y II): la arena núm. 8, p. 11-13
- GÓMEZ, Isabel: Aprendiendo a observar núm. 5, p. 27-28

- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: Las primeras frases en el lenguaje del niño núm. 6, p. 13-15
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: Robert Owen, creador de la escuela infantil núm. 7, p. 4-5
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: Pauline Kergomard, renovadora de la E.I. pública francesa núm. 8, p. 20-21
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: Fröbel, creador de la moderna educación párvulos núm. 9, p. 4-5
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: Escolarización 0-6 pública y gratuita. Plan CENU núm. 10, p. 4-5
- GUERRERO, Pedro: Pintura y poesía en la escuela infantil núm. 6, p. 20-23
- JUBETE, Montserrat: Su pequeña historia núm. 6, p. 16-18
- LARREA, Margarita: Salud infantil y comunidad núm. 10, p. 35-36
- LEÓN, Ma. Teresa: El lobito de Sierra Morena núm. 7, p. 42-43
- LÓPEZ, Ernesto: Salud infantil y comunidad núm. 10, p. 35-36
- LUENGO LATORRE, José Antonio: Adaptación, interacción y comunicación en el recién nacido núm. 8, p. 35-37
- MADARIAGA IRAGORRI, Izaskun: El cuaderno diario. Una experiencia de relación con padres en la E.I. núm. 9, p. 9-11
- MAJEM JORDI, Tere: La canción en el grupo de lactantes núm. 7, p. 14-17
- MALAGARRIGA ROVIRA, Teresa: Hablemos del sonido núm. 9, p. 23-26
- MALAGUZZI, Loris: La integración de la diversidad. Contexto social en que se produce núm. 6, p. 4-8
- MARTÍNEZ, Juan Pedro: Símbolos y signos en la vida cotidiana núm. 7, p. 22-23
- MATA ANAYA, Juan: Los nuevos emperadores núm. 8, p. 30-33
- MATO, Juan C.: Los derechos de la infancia núm. 10, p. 31-34
- MONTESINO, Pablo: Origen y carácter especial de las escuelas de párvulos núm. 5, p. 4-6
- MUSATTI, Tullia: ¿Cómo ven los niños la escuela infantil? núm. 9, p. 12-16
- ODENA SAVÉ, Pepa: Relacionarse para crecer núm. 10, p. 10-12
- OTAÑO, Juanjo: La formación de los maestros sin título núm. 7, p. 6-8
- PEDREIRA MASSA, José Luis: El niño hospitalizado. Necesidades de apoyo psicológico núm. 9, p. 36-39
- PELLICER, Juanjo: Los servicios de atención a la infancia en Suecia núm. 7, p. 29-30
- PERRAMON, Montserrat: El café de las tres núm. 10, p. 13-16
- PLA MAGAÑA, Rosa M.: ¡A jugar! Divertirse con las matemáticas núm. 8, p. 22-25
- PRANDI, Francesc: La Fiebre núm. 5, p. 37-39
- PROGRAMA Harimaguada: Una experiencia de educación sexual en la E.I. núm. 9, p. 19-22
- QUEROL, Xavier: Prevención de los malos tratos y abandono infantil núm. 6, p. 26-31
- R.M.A.I. DE LA CE: Informe del Seminario técnico sobre los trabajadores de los servicios de atención a la infancia para niños menores de 4 años núm. 8, p. 26-29
- R.M.A.I. DE LA CE: Informe del Seminario técnico sobre los servicios de atención a la infancia en el medio rural núm. 10, p. 25-30
- REDONDO, Francisco J.: Huerto y corral, un proyecto globalizador en la E.I. núm. 7, p. 25-27
- REVERTER OTON, Roser: ¡A jugar! Divertirse con las matemáticas núm. 8, p. 22-25
- RODARI, Gianni: El ratón de los tebeos núm. 10, p. 38-39
- ROS VILANOVA, Roser: El niño y el adulto: un tandem educativo núm. 10, p. 6-9
- ROS VILANOVA, Roser: Los servicios de atención a la infancia en Suecia núm. 7, p. 29-30
- ROS VILANOVA, Roser: El Oso Gangoso núm. 5, p. 40-41
- ROS VILANOVA, Roser: El pollicio Tico núm. 6, p. 40-41
- ROS VILANOVA, Roser: El lobito de Sierra Morena núm. 7, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser: Cominfn núm. 8, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser: El Ratón Vacilón núm. 9, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser: El ratón de los tebeos núm. 10, p. 38-39
- SARDINERO, E.: El niño hospitalizado. Necesidades de apoyo psicológico núm. 9, p. 36-39
- SEGUÍ, Isabel: Huerto y corral, un proyecto globalizador en la E.I. núm. 7, p. 25-27
- STILMAN, Mónica: Espacios urbanos para la primera infancia núm. 8, p. 8-10
- STRADA, L.: Comunicación e integración. Un niño sordo en la E.I. núm. 5, p. 16-20
- TEBEROSKY, Ana: La escritura desde el punto de vista del niño núm. 6, p. 24-25

- ÚNICA, Natalia: Materiales de recuperación núm. 8, p. 18-19
- VALLÈS GENÉ, Jordi: ¡A jugar! Divertirse con las matemáticas núm. 8, p. 22-25
- VILARRUBIAS CODINA, Pia: Juego didáctico, ¿iniciativa del niño? núm. 10, p. 11
- YLLA, Roser: Aprendiendo a observar núm. 5, p. 27-28

TEMAS

Adaptación

- LUENGO LATORRE, José Antonio: Adaptación, interacción y comunicación en el recién nacido núm. 8, p. 35-37

Alimentación

- CANTALAVELLA CERDÀ, Francesc: Las chucherías núm. 9, p. 40-41

Análisis Institucional

- CODINA MIR, M. Teresa: El grupo de 3-4 años entra en la escuela obligatoria núm. 5, p. 7-11

Audiovisuales

- DRAC MÀGIC: Hablemos de televisión núm. 5, p. 30-32

Deporte

- FEDERACIÓN FRANCESA DE NATACIÓN PREESCOLAR: Actividades acuáticas paa los pequeños núm. 6, p. 32-35

Derechos del niño

- MATO, Juan C.: Los derechos de la infancia núm. 10, p. 31-34
- QUEROL, Xavier: Prevención de los malos tratos y abandono infantil núm. 6, p. 26-31

Didáctica

- BUSQUÉ BARCELÓ, Montserrat y MALAGARRIGA ROVIRA, Teresa: Hablemos del sonido núm. 9, p. 23-26
- FERNÁNDEZ, Carmen y JUBETE, Montserrat: Su pequeña historia núm. 6, p. 16-18
- GALÍ, Alexandre: Las primeras frases en el lenguaje del niño núm. 6, p. 13-15
- GIRBAU, Montse, GÓMEZ, Isabel y YLLA, Roser: Aprendiendo a observar núm. 5, p. 27-28
- GOLDSCHMIED, Elinor: Juegos que ensucian (I): el agua núm. 7, p. 9-12
- GOLDSCHMIED, Elinor: Juegos que ensucian (y II): la arena núm. 8, p. 11-13
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: Las primeras frases en el lenguaje del niño núm. 6, p. 13-15
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: Fröbel, creador de la moderna educación párvulos núm. 9, p. 4- 5
- MARTÍNEZ, Juan Pedro: Símbolos y signos en la vida cotidiana núm. 7, p. 22-23
- PLA MAGANA, Rosa M.; REVERTER OTON, Roser y VALLÈS GENÉ, Jordi: ¡A jugar! Divertirse con las matemáticas núm. 8, p. 22-25
- VILARRUBIAS CODINA, Pia: Juego didáctico, ¿iniciativa del niño? núm. 10, p. 21-24

Disposiciones Legales

- BLASI VÉLEZ, Mercedes, FERRERO TORRES, Avelina y GARCÍA-BERLANGA, Fidel: El Decreto mínimos: entre el desengaño y la reforma posible núm. 8, p. 4- 7
- FERNÁNDEZ, Josefina: La adopción: ¿un niño para unos padres o unos padres para un niño? núm. 7, p. 31-34

Educación en el Mundo

- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: Robert Owen, creador de la escuela infantil núm. 7, p. 4- 5
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: Pauline Kergomard, renovadora de la E.I. pública francesa núm. 8, p. 20-21
- MATA ANAYA, Juan: Los nuevos emperadores núm. 8, p. 30-33
- PELLICER, Juanjo y ROS VILANOVA, Roser: Los servicios de atención a la infancia en Suecia núm. 7, p. 29-30

Educación

- BASSEDAS BALLUS, Mercè: Los rincones: una experiencia en la escuela infantil núm. 10, p. 18-20

- CANALS, M. Antònia: Las paradojas del maestro núm. 6, p. 9-11
- MONTESINO, Pablo: Origen y carácter especial de las escuelas de párvulos núm. 5, p. 4- 6
- ROS VILANOVA, Roser: El niño y el adulto: un tándem educativo núm. 10, p. 6- 9

Elementos Naturaleza

- GIRBAU, Montse, GÓMEZ, Isabel y YLLA, Roser: Aprendiendo a observar núm. 5, p. 27-28
- GOLDSCHMIED, Elinor: Juegos que ensucian (I): el agua núm. 7, p. 9-12
- GOLDSCHMIED, Elinor: Juegos que ensucian (y II): la arena núm. 8, p. 11-13

Escuela Infantil

- COLS CLOTET, Carme: La Bata núm. 5, p. 13-15
- MADARIAGA IRAGORRI, Izaskun: El cuaderno diario. Una experiencia de relación con padres en la E.I. núm. 9, p. 9-11
- MAJEM JORDI, Tere: La canción en el grupo de lactantes núm. 7, p. 14-17
- MUSATTI, Tullia: ¿Cómo ven los niños la escuela infantil? núm. 9, p. 12-16

Filosofía

- MALAGUZZI, Loris: La integración de la diversidad. Contexto social en que se produce núm. 6, p. 4- 8

Fisiología

- BOADA, Conxita: Control de esfínteres núm. 5, p. 34-36

Formación maestros

- ALZOLA, Nerea y OTAÑO, Juanjo: La formación de los maestros sin título núm. 7, p. 6- 8

Historia

- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: Robert Owen, creador de la escuela infantil núm. 7, p. 4- 5
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: Pauline Kergomard, renovadora de la E.I. pública francesa núm. 8, p. 20-21
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: Fröbel, creador de la moderna educación párvulos núm. 9, p. 4- 5
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: Escolarización 0-6 pública y gratuita. Plan CENU núm. 10, p. 4- 5

Infancia

- COCEVER, Emanuela: ¿Servicios públicos para la primera infancia? núm. 9, p. 33-35
- MATO, Juan C.: Los derechos de la infancia núm. 10, p. 31-34
- R.M.A.I. DE LA CE: Informe del Seminario técnico sobre los trabajadores de los servicios de atención a la infancia para niños menores de 4 años núm. 8, p.26-29
- R.M.A.I. DE LA CE: La calidad de los servicios de atención a la infancia núm. 9, p.28-32
- R.M.A.I. DE LA CE: Informe del Seminario técnico sobre los servicios de atención a la infancia en el medio rural núm. 10, p. 25-30
- ROS VILANOVA, Roser: El niño y el adulto: un tándem educativo núm. 10, p. 6- 9

Integración

- GASPARETTO, M. y STRADA, L.: Comunicación e integración. Un niño sordo en la E.I. núm. 5, p. 16-20
- MALAZZI, Loris: La integración en la diversidad. Contexto social en que se produce núm. 6, p. 4- 8

Juego

- FERNÁNDEZ, Antonio: El Juego, materia básica en la escuela infantil núm. 5, p. 22-26
- GOLDSCHMIED, Elinor: Juego que ensucian (I): el agua núm. 7, p. 9-12
- GOLDSCHMIED, Elinor: Juego que ensucian (y II): la arena núm. 8, p. 11-13
- VILARRUBIAS CODINA, Pia: Juego didáctico, ¿iniciativa del niño? núm. 10, p. 21-24

Lenguaje

- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: Alexandre Galí: Las primeras frases en el lenguaje del niño núm. 6, p. 13-15

● TEBEROSKY, Ana: La escritura desde el punto de vista del niño ...	núm. 6, p. 24-25	● CODINA MIR, M. Teresa: El grupo de 3-4 años entra en la escuela obligatoria	núm. 5, p. 7-11
Literatura infantil		● QUEROL, Xavier: Prevención de los malos tratos y abandono infantil	núm. 6, p. 26-31
● ROS VILANOVA, Roser: El Oso Gangoso	núm. 5, p. 40-41	● R.M.A.I. DE LA CE: Informe del Seminario técnico sobre los trabajadores de los servicios de atención a la infancia para niños menores de 4 años	núm. 8, p. 26-29
● ROS VILANOVA, Roser: El pollico Tico	núm. 6, p. 40-41	● R.M.A.I. DE LA CE: La calidad de los servicios de atención a la infancia	núm. 9, p. 28-32
● ROS VILANOVA, Roser: M ^a Teresa León: El lobito de Sierra Morena	núm. 7, p. 42-43	● R.M.A.I. DE LA CE: Informe del Seminario técnico sobre los servicios de atención a la infancia en el medio rural	núm. 10, p. 25-30
● ROS VILANOVA, Roser: Cominín	núm. 8, p. 42-43	Psicología	
● ROS VILANOVA, Roser: El Ratón Vacilón	núm. 9, p. 42-43	● BOADA, Conxita: Control de esfínteres	núm. 5, p. 34-36
● ROS VILANOVA, Roser: Gianni Rodari: El ratón de los tebeos	núm. 10, p. 38-39	● GAY, Rita: Miedo y autonomía	núm. 8, p. 14-16
Maestros		● LUENGO LATORRE, José Antonio: Adaptación, interacción y comunicación en el recién nacido	núm. 8, p. 35-37
● CANALS, M. Antònia: Las paradojas del maestro	núm. 6, p. 9-11	● ODENA SAVÉ, Pepa: Relacionarse para crecer	núm. 10, p. 10-12
Matemáticas		Recursos didácticos	
● PLA MAGAÑA, Rosa M., REVERTER OTON, Roser y VALLÈS GENÉ, Jordi: ¡A jugar! Divertirse con las matemáticas	núm. 8, p. 22-25	● ARRIBAS, M. Carmen, COSTA, José A., REDONDO, Francisco J. y SEGUÍ, Isabel: Huerto y corral, un proyecto globalizador en la E.I.	núm. 7, p. 25-27
Medicina		Relación con padres	
● BRAS, Josep: Entre todos abusamos de los medicamentos	núm. 6, p. 36-39	● MADARIAGA IRAGORRI, Izaskun: El cuaderno diario. Una experiencia de relación con padres en la E.I.	núm. 9, p. 9-11
● PRANDI, Francesc: La Fiebre	núm. 5, p. 37-39	Salud	
Música		● ALBANELL, S.: Vivir con un animal de compañía	núm. 8, p. 38-41
● BUSQUÉ BARCELÓ, Montserrat y MALAGARRIGA ROVIRA, Teresa: Hablemos del sonido	núm. 9, p. 23-26	● BACARDÍ, Ramón: El clima y la salud de los niños	núm. 7, p. 35-38
● MAJEM JORDI, Tere: La canción en el grupo de lactantes	núm. 7, p. 14-17	● COSTA, Miguel, LARREA, Margarita y LÓPEZ, Ernesto: Salud infantil y comunidad	núm. 10, p. 35-37
Naturaleza		● FERNANDEZ VILLAR, A., PEDREIRA MASSA, José Luis y SARDINERO, E.: El niño hospitalizado. Necesidades de apoyo psicológico	núm. 9, p. 36-39
● ALBANELL, S.: Vivir con un animal de compañía	núm. 8, p. 38-41	● GAY, Esteve-Ignasi: El lavado de boca en los niños pequeños	núm. 7, p. 39-41
● ARRIBAS, M. Carmen, COSTA, José A., REDONDO, Francisco J. y SEGUÍ, Isabel: Huerto y corral, un proyecto globalizador en la E.I.	núm. 7, p. 25-27	● PRANDI, Francesc: La Fiebre	núm. 5, p. 37-39
● BACARDÍ, Ramón: El clima y la salud de los niños	núm. 7, p. 35-38	Sexualidad	
Organización Escolar		● PROGRAMA Harimaguada: Una experiencia de educación sexual en la E.I.	núm. 9, p. 19-22
● BLASI VÉLEZ, Mercedes, FERRERO TORRES, Avelina y GARCÍA-BERLANGA, Fidel: El Decreto mínimos: entre el desengaño y la reforma posible	núm. 8, p. 4-7	Sociedad	
● COLS CLOTET, Carme: La Bata	núm. 5, p. 13-15	● COSTA, Miguel, LARREA, Margarita y LÓPEZ, Ernesto: Salud infantil y comunidad	núm. 10, p. 35-37
● FEDERACIÓN FRANCESA DE NATACIÓN PREESCOLAR: Actividades acuáticas para los pequeños	núm. 6, p. 32-35	● DRAC MÀGIC: Hablemos de televisión	núm. 5, p. 30-32
Padres		● FERNÁNDEZ VILLAR, A., PEDREIRA MASSA, José Luis y SARDINERO, E.: El niño hospitalizado. Necesidades de apoyo psicológico	núm. 9, p. 36-39
● PERRAMON, Montserrat: El café de las tres	núm. 10, p. 13-16	● FERNÁNDEZ, Josefina: La adopción: ¿un niño para unos padres o unos padres para un niño?	núm. 7, p. 31-34
● ROS VILANOVA, Roser: El niño y el adulto: un tándem educativo	núm. 10, p. 6-9	● GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: Robert Owen, creador de la escuela infantil	núm. 7, p. 4-5
Parvulario		● MATA ANAYA, Juan: Los nuevos emperadores	núm. 8, p. 30-33
● CODINA MIR, M. Teresa: El grupo de 3-4 años entra en la escuela obligatoria	núm. 5, p. 7-11	● MATO, Juan C.: Los derechos de la infancia	núm. 10, p. 31-34
● GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: Fröbel, creador de la moderna educación párvulos	núm. 9, p. 4-5	● QUEROL, Xavier: Prevención de los malos tratos y abandono infantil	núm. 6, p. 26-31
Pedagogía		● R.M.A.I. DE LA CE: Informe del Seminario técnico sobre los trabajadores de los servicios de atención a la infancia para niños menores de 4 años	núm. 8, p. 26-29
● CODINA MIR, M. Teresa: El grupo de 3-4 años entra en la escuela obligatoria	núm. 5, p. 7-11	● R.M.A.I. DE LA CE: La calidad de los servicios de atención a la infancia	núm. 9, p. 28-32
● GASPARETTO, M. y STRADA, L.: Comunicación e integración. Un niño sordo en la E.I.	núm. 5, p. 16-20	● R.M.A.I. DE LA CE: Informe del Seminario técnico sobre los servicios de atención a la infancia en el medio rural	núm. 10, p. 25-30
● MALAGUZZI, Loris: La integración de la diversidad. Contexto social en que se produce	núm. 6, p. 4-8	● STILMAN, Mónica: Espacios urbanos para la primera infancia	núm. 8, p. 8-10
Plástica		Urbanismo	
● GUERRERO, Pedro: Pintura y poesía en la escuela infantil	núm. 6, p. 20-23	● STILMAN, Mónica: Espacios urbanos para la primera infancia	núm. 8, p. 8-10
Poesía			
● GUERRERO, Pedro: Pintura y poesía en la escuela infantil	núm. 6, p. 20-23		
Política Educativa			
● COCEVER, Emanuela: ¿Servicios públicos para la primera infancia?	núm. 9, p. 33-35		

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

ojeada a revistas

Aprendizaje

DOSSIER: -Le Jeu, outil de la construction de soi à l'école maternelle-, *L'École maternelle française*, núm. 9, 1991.

GARDOU, C.: -A. de la GARANDERIE - Pour une pédagogie de l'intelligence. Phénoménologie et pédagogie-, *Revue française de pédagogie*, núm. 95, abril-mayo-junio 1991, p. 151.

LAAK, Jan J.F. ter: -Presuppositions and relation of cognitive functions in a schoolreadiness curriculum-, *European Journal of Psychology of Education*, núm. 1, marzo 1991, pp. 3-14.

MINGAT, A.: -Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école-, *Revue française de pédagogie*, núm. 95, abril-mayo-junio 1991, pp. 47-64.

Didáctica

MORO, E. y SALAZAR, S.: -Gencume en educación infantil-, *Zeus*, núm. 14, mayo 1991, pp. 18-21.

Espacio

DIEZ, M.C.: -El patio de mi escuela es particular-, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 193, junio 1991, pp. 34-35.

Formación

FONTS I BALDRICH, M.: -La preparació dels mestres de música-, *Perspectiva Escolar*, núm. 155, mayo 1991, pp. 20-22.

Lectura y escritura

COMET I SEGU, M.C.: -Proposta de lectura col·lectiva d'un text narratiu. Per a primers lectors (Pàrvuls de 5 anys o inici de 1r d'EGB)-, *Escola Catalana*, núm. 280, mayo 1991, pp. 21-24.

Lengua

JOVE, M. y ORIOL, M.C.: -Els rodolins a la classe de la llengua-, *Escola Catalana*, núm. 280, mayo 1991, pp. 7-9.

PEDEZZI, P.: -La poesia a scuola/4: Creare "dal nulla" parole, calligrammi, metafore-, *L'Educatore*, núm. 23, junio 1991, pp. 22-27.

VÁZQUEZ LATAS, A.L.: -Las cuatro estaciones-, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 193, junio 1991, pp. 36-37.

Literatura infantil

CUBELLS SALAS, F.: -Las ilustraciones de los álbumes infantiles tiene su propio idioma-, *Comunidad educativa*, núm. 189, junio 1991, pp. 6-10.

GARRALÓN, A.: -Ilustración y literatura infantil-, *Educación y biblioteca*, núm. 18, junio 1991, pp. 45-52.

Matemáticas

D'AMORE, B.: -Fare per saper pensare-, *Riforma della scuola*, NÚM. 5, mayo 1991, pp. 36-39.

GIRONDO, L.: -Aprentatges lògic-matemàtics a l'escola infantil. Una proposta de treball-, *Perspectiva Escolar*, núm. 155, mayo 1991, pp. 45-50.

Plástica

RUIZ CAPELLAN, V.: «Un taller para desarrollar la expresión creativa. Experiencia sobre el color en movimiento en un aula de 3 años», *Comunidad educativa*, núm. 189, junio 1991, pp. 15-18.

Psicolingüística

CLEMENTE, M.: «El lenguaje en la educación infantil», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 193, junio 1991, pp. 73-77.

Psicopedagogía

CONTINI, M.G.: «L'anima e l'esattezza», *Riforma della scuola*, núm. 5, mayo 1991, pp. 31-34.

LEFEUVRE, A.: «L'Enfant qui donnait des coups», *Le Nouvell Educateur*, núm. 29, mayo 1991, p. 5.

LORENZO, M.N.: «Tradició oral II: Jocs de dits», *Guix*, núm. 164, junio 1991, pp. 41-44.

Salud

«Educación para la salud», *Padres/Madres de alumnos/as*, núm. 17, marzo-abril, 1991, p. 46.

Sociedad

LEFEUVRE, T.: «En Pologne, une pédagogie en marche», *Le Nouvell Educateur*, núm. 29, mayo 1991, p. 4.

MAURIZIO, C.: «Angrogna, un angolo di Piemonte», *Il Giornale dei genitori*, núm. 188, mayo 1991, pp. 15-25.

ZONGOLI, M.: «Tra monti e valli, un'immagine dell'infanzia», *Il Giornale dei genitori*, núm. 188, mayo 1991, p. 10.

Para información o fotocopia de material citado, ponerse en contacto con:
Biblioteca de Rosa Sensat
C/ Còrsega, 271, bajos
08008 Barcelona

Boletín de suscripción

□ □

_____ Apellidos _____ Nombre

_____ Dirección _____ □ □ □ □

_____ C.P. _____ Población _____ Provincia _____

_____ Teléfono (con prefijo) _____

Se suscribe a In-fan-cia (6 números al año)

Precio para 1992: 3.300,- ptas. (IVA incluido)

Precio ejemplar: 620 ptas. (IVA incluido)

Pago: Por talón adjunto al Boletín
Por domiciliación bancaria

(Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

_____ Nombre y apellidos del suscriptor

_____ Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

_____ Banco/Caja _____ Agencia

_____ Entidad _____ Oficina _____ Cuenta _____

_____ Población _____ Provincia _____

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 del titular

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca

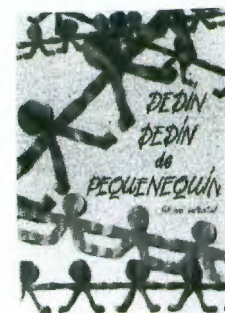


P. GUERRERO y A. LÓPEZ: **Vocabulario básico para la educación infantil**, Murcia, Universidad de Murcia, 1990.

Este libro aporta una recopilación del vocabulario básico del niño de 3 a 6 años, así como una propuesta de actividades para el paso del vocabulario latente al activo. Fruto del trabajo del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Escuela Universitaria de Magisterio de Murcia, en colaboración con un grupo de alumnos de dicha escuela y algunos profesores de Educación Infantil de la Región de Murcia, este estudio, a partir de una investigación cuantitativa del vocabulario infantil, pretende potenciar dicho vocabulario cualitativamente.

El contenido de la obra se estructura en tres apartados: familia, escuela y mundo circundante. A su vez, cada uno se subdivide rigurosamente.

Esta densa obra se ameniza con algunos dibujos y canciones. Al final, se propone una abundante bibliografía.



VARIOS: **Dedín dedín de pequenequín (folklore infantil)**, Coruña, Edición do Castro, 1990.

Los medios audiovisuales han relegado a un segundo plano la literatura popular. Un grupo de maestros quiere rescatar del olvido esta preciosa herencia y, con tal finalidad, el seminario 'Papeles de la literatura infantil' publica una edición preparada por el Servicio Municipal de Educación do Concello de a Coruña.

La obra corre paralela al ciclo vital del niño: desde las canciones de cuna a las de conocimiento del cuerpo y movimiento; de las canciones sociales, que le ayudarán en su identificación con el grupo, a las de habilidades, de crítica, de ingenio y las que transgreden las normas sociales o *coprolalias*.

Un libro interesante, con divertidos dibujos de David Sotelo. Si bien la mayoría de canciones pertenece a la cultura gallega, se incluyen también canciones en lengua castellana.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

Foto de cubierta: Gabriel Serra.

Composición, fotolitos e impresión: Libertype Fotocomposición, S.L. c/ Casanova, 57, 6è. 08011 Barcelona. Depósito legal: B-19448-90. ISSN 1130-6084.

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

Precio de suscripción: 2.900 pts. al año. P.V.P.: 580 pts. I.V.A. incluido.



CL&E COMUNICACION LENGUAJE Y EDUCACION

«La clave de la nueva educación»

OFERTA AÑO 91 + 92 PRECIO ESPECIAL

	Año 91	Año 92	Oferta 91+92
<input type="checkbox"/> Suscripción individual, tarifa regular.....	6.000	6.500	10.000
<input type="checkbox"/> Suscripción individual, tarifa especial para suscriptores de INFANCIA Y APRENDIZAJE.....	5.000	5.500	8.000
<input type="checkbox"/> Suscripción institucional, tarifa regular.....	11.000	12.000	18.000
<input type="checkbox"/> Suscripción institucional, tarifa especial para suscriptores de INFANCIA Y APRENDIZAJE.....	8.500	9.500	14.000

Apellidos y nombre

Dirección (calle, n.º, C.P. localidad)

Tel.:

Adjunto: Talón.

Fotocopia transferencia* o giro postal.

* B.º Central. Ag. 224. Ctra. Canillas, 134. 28043 Madrid. c/c. 74130
Para mayor información: Aprendizaje. Carretera de Canillas, 138. 28043 Madrid.
Tels.: 200 93 38 - 388 38 74

DOMICILIACION: AUTORIZACION DE PAGO

(Rogamos escriban a máquina o con letra clara).

Apellidos y nombre

Dirección

Ruego acepten con cargo a mi cuenta corriente

los recibos que presenten al cobro la/s revista/s
en concepto de pago de suscripción a dichas publicaciones, en tanto no reciban órdenes en contrario por mi parte.

Banco/Caja de Ahorro

Agencia n.º Calle y n.º

Población y código

Fecha y firma,

Remitir a: APRENDIZAJE, Carretera de Canillas, 138. 28043 Madrid. España.

De lo que trata CL&E: algunos de los artículos publicados:



Lengua

La lengua escrita en el Ciclo Medio. *Nuria Vilá*
Paradigmas actuales en el diseño de programas. *Michael E. Breen*.
Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Christopher Candlin*.



Lenguaje oral

La actividad de escucha estructurada: un modelo para mejorar la comprensión oral. *Joyce S. Choate y Thomas A. Rakes*.
La expresión lingüística de los niños pequeños. *Claudine Dannequin*.



Lectoescritura

Alternativas a la enseñanza tradicional de la lectura. *J. Lloyd Eldredge y Dennie Butterfield*.
Las actividades de lectoescritura compartida: principios y prácticas orientativas para la participación de los padres. *Timothy V. Rasinski y Anthony D. Fredericks*.
Técnicas para evaluar el potencial de comprensión y aprendizaje de los estudiantes. *Daniel Cassany*.



Segunda lengua y lengua extranjeras

La radio, instrumento motivador para el aprendizaje del euskera. Una experiencia realizada en 3.º de E.G.B. *Luisa María Puertas*.
Un modelo metodológico alternativo para la enseñanza de la L2. *Concha Sanz*.
Sobre lenguas y educación en Europa. *Miguel Siguán*.



Matemáticas

¿Cuáles son las conexiones entre las variables en Logo y las variables en álgebra? *Rosamund Sutherland*.
La adquisición del lenguaje matemático: un difícil equilibrio entre el rigor y la significación. *Carmen Gómez-Granell*.
El papel del análisis gráfico en la resolución de problemas aritméticos. *M.E. Botsmanova*.



Ciencias

Física para simples mortales. *Joanne Striley*.



Ciencias sociales

La enseñanza de la Literatura en el ciclo 12-16. *Eduardo Aznar*.
Comprender para aprender: Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos informativos. *Eduardo Vidal-Abarca y Ramón Gilabert*.



Codificación motriz y educación física

El baloncesto en la E.G.B.: técnicas de conducción del balón. *G. N. Grigoriev*.



Ordenador

De la ciudad aislada a la aldea global. El microordenador como catalizador del aprendizaje cooperativo y del intercambio cultural. *Jim Cummins*.
¿Software para hacer pensar? La yuxtaposición de sistemas simbólicos. *Patrick Dickson*.
El ordenador como instrumento de la mente. *David R. Olson*.
Literidad del ordenador y literidad del libro: Paralelismo y contrastes. *Robert Calfee*.



Audiovisuales e imagen

«No, pero he visto la película.» *Laurene Krasny-Brown*.
El uso de los medios desde los modelos del currículum. *Antonio Bautista*.
La mejora de la lectura y el vocabulario mediante los «sustantivos en imágenes». *Edward D. Fry*.



Música

Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la psicología del siglo XX. *Arlette Zenatti*.
Hacia una formalización de los procesos implicados en la comprensión musical. *Emmanuel Bigand*.
El aprendizaje del ritmo musical. *Claire Gérard*.
Dificultades rítmicas en la lectura musical visual durante los primeros años del aprendizaje de piano. *Béatrice Dubost*.

NUMERO 7-8/1990

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS (MONOGRAFICO)

Editorial

La enseñanza de lenguas extranjeras. *Ignasi Vila*.
Paradigmas actuales en el diseño de programas. *Michael P. Breen*.
Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Christopher Candlin*.
El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Sheila Estaire y Javier Zanón*.
Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE. *Miquel Llobera*.
Actividad y lenguaje. El diseño cultural como marco para un programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Amelia Alvarez y Pablo del Río*.
Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años. *Josep M.ª Artigal*.
Aprender entre dos culturas: estudio de un caso de escolarización bilingüe para hijos de emigrantes. *Antonio Guerrero*.
Particularidades de la enseñanza del árabe en España: algunos datos para la reflexión. *María Dolores Cínca*.

escucha mis derechos... y enséñame mis deberes.

¡Anda, escúchame!
A ver si, entre todos los mayores, conseguís
que se respeten todos mis derechos.
¡Ah! y, de paso, enseñadme también
cuáles son mis deberes. ¿Vale?



Igualdad.

Ya sabéis. Somos de distinta
raza, nacionalidad, clase
social... ¡Pero todos somos
niños y niñas!

Protección.

Necesito vuestros
cuidados. Y además,
os pido tres deseos:
proteged mi barrio,
mi pueblo y nuestro
planeta.



Identidad.

Necesito un nombre y
una nacionalidad,
desde mi nacimiento.
¡Para empezar a ser
yo mismo!



Calidad de Vida

Un hogar, una escuela, buenos
alimentos, amigos, jardines y
parques, un médico que se
preocupe por mí...
¡Y creceré mucho mejor!



Integración.

¡Somos iguales...
y diferentes!
Aceptadme como soy,
y educadme según mi capacidad
y mis necesidades.



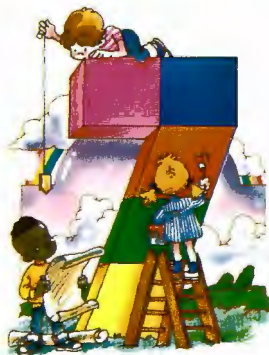
Amor.

Necesito que me quieran y me
cuiden mis padres.
Si les resulta difícil, ayudadles.
Y si ellos no pueden ocuparse
de mí, o no tengo familia,
la sociedad me buscará un
hogar donde crecer feliz.



Educación y juego.

Enseñadme a pensar, a jugar,
a dialogar, a disfrutar.
Despertad mis sentimientos de
solidaridad.
Así, cuando sea mayor,
podré elegir mejor mi propia vida.



Auxilio.

Si tengo hambre, si estoy triste,
si sufro, si estoy enfermo...
¡Ayudadme!



Denuncia.

Abandono, explotación,
malos tratos, humillación...
No lo permitáis.
¡Denunciadlo!

Solidaridad.

Educadme para la paz.
Para que, junto a otros,
colabore
por un mundo mejor.

