

in-fa

17

— REVISTA DE LA
ASSOCIACIÓ DE MESTRES
ROSA SENSAT

ENERO / FEBRERO

1993 —

er de C



MADRES

de alumnos

La educación que entretiene

- Entrevistas
- Informes
- Opiniones
- Dibujos
- Pasatiempos
- Comix
- Cuentos

Y todo lo que quieras
porque esta revista LA HACES TU

Participa en tu APA
¡ATREVETE A SER PADRE!



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
Provincia

C.P.
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. Agradecere 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 _____

Firma: _____

Página abierta: FAMILIA Y ESCUELA CAMINANDO EN UNA MISMA LÍNEA EDUCATIVA/Genoveva Martín	2
Educación de 0 a 6 años: LA EXPERIMENTACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL (I)/Luisa Martín	4
Educación de 0 a 6 años: LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD DE MADRID/Aurora Ruiz	8
Escuela 0-3: LAS COLONIAS INFANTILES/Nicolás Flores	13
Escuela 0-3: LA ESCUELA INFANTIL, UN ESPACIO DE EDUCACIÓN SOCIAL/Montserrat Jubete y Tere Majem	18
Buenas Ideas: EL LIBRO VIAJERO/M. Luisa Fernández	21
Escuela 3-6: CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FAMILIA/Josepa Gómez	22
Escuela 3-6: DE ANTAÑO... VISITA A UN PARVULARIO FRÖBELIANO/Josép González-Agàpito	29
Infancia y Sociedad: LO REAL Y LO FICTICIO EN TELEVISIÓN/Liliane Lurçat	32
Infancia y Sociedad: NIÑOS INMIGRANTES: VULNERABLES/Luis Lezama	35
Infancia y Salud: EL BEBÉ ACUÁTICO/Andrea Imeroni	40
Érase una vez: SEIS CUENTOS PARA SEIS HERMANOS: ESCARABAJA ESCARABÁJEZ (y va el primero...)/Roser Ros	44
Informaciones	46
Ojeada a revistas	47
Biblioteca	48

LA SOLIDARIDAD ENTRE GENERACIONES

La Comunidad Europea proclama 1993 como el año «de las personas mayores y de la solidaridad entre las generaciones».

Ciertamente, en su visión de conjunto, la vida humana es un proceso de desarrollo, en el que cada etapa tiene su sentido y riqueza específica, pero también en el que la relación, la solidaridad, entre las personas de distintas edades, está en la base del traspaso y la renovación de los valores humanos, de su concepción y de su realización en la sociedad.

Así, niños, jóvenes, adultos y mayores vivimos en sociedad; pero en la actualidad muchas sociedades estructuran, para determinados fines, los sectores de población en instituciones casi cerradas: los niños con los niños en la escuela, los ancianos en residencias, los enfermos en hospitales...

Con ello se quiebra en parte la relación y la solidaridad entre generaciones, base de la construcción social de los valores humanos, se produce marginación y se pierden energía y recursos *de y para* todos.

El problema de niños y ancianos, los dos extremos de la pirámide de edades de la población, cobra especial importancia; son colectivos que tienen que encontrar su nueva relación en la nueva realidad social en que vivimos.

Históricamente, hasta el siglo XVIII, infancia y senectud han tenido en la sociedad tra-

dicional un rasgo común, su escasez, y una situación que conducía su relación. Eran pocos los mayores que llegaban a ancianos y eran pocos los niños que alcanzaban la pubertad; pero los ancianos resultaban ser el archivo más usual de sabiduría, en una sociedad sin imprenta ni medios de comunicación de masas, y los niños y los pueblos los tuvieron como sabios, maestros y conductores natos, abuelos o senadores.

Hoy vivimos una realidad muy distinta; la esperanza de vida se ha dilatado, son muchos los ancianos, pero su experiencia vital se contradice a menudo con los cambios que la sociedad experimenta aceleradamente, y la infancia, como colectivo social, tiene su lugar específico en la escuela, también avasallada por el impacto de aquellos cambios.

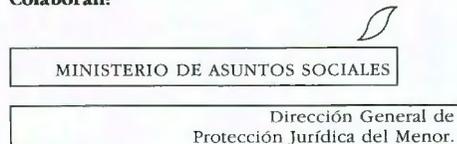
Es necesario que esta sociedad avance en la construcción de un proyecto global que, defina sus colectivos como un sistema integrado de comunicación e intercambio. Es necesario trabajar en programas de relación entre generaciones, nuevas relaciones que integren lo positivo de las antiguas.

A todos compete integrar el presente en el pasado, acogiendo los valores que se desvelan en las generaciones más jóvenes, los pequeños, con su ilusión por ésta su vida de hoy en día. 1993 se presenta como un año para «rescatar» valores entre generaciones y para buscar nuevos valores y formas de compartirlos. *in-fan-cia* dedicará su atención al tema señalado por la Comunidad Europea, a través de algunos artículos y de las portadas de 1993.

Edición y Administración:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Córsega, 271
08008 Barcelona.
Teléf. 237 07 01.
Fax 415 36 80.

Colaboran:



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, Clara Agra, Magdalena Alonso, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Ferran Casas, Avelina Ferrero, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa. **Consejos Autonómicos:** **Andalucía:** Manuel Acevedo, M^a Ángeles Barrón, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Ignacio Gómez, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Juan Mata, Agustín Morón, Isabel de los Reyes, Antonio Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro; **Castilla-La Mancha:** Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco; **Castilla León:** Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero; **Euskadi:** Nerea Alzola, Mariam Bilbao, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño; **Extremadura:** Venancio Gómez, Pilar Morán, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla, M. Victoria Serrano; **Galicia:** M^a Luisa Abad, Clara Agra, M^a Isabel Aguilar, Charo Belda, Adoración de la Fuente; **Madrid:** Pepa Alcrudo, Sergio Barragán, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Teresa Pérez, Lutgarda Reig; **Murcia:** Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, M. Jesús Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez. **Comité Asesor:** Roser Gómez, Teresa Majem, Roser Ros, Rosa M. Securun.

Familia y escuela caminando en una misma línea educativa



¿Por qué es importante la relación con la familia?

La mayoría de las veces y en la mayoría de los casos los padres no son conscientes de que ellos también son educadores de sus hijos.

Piensan que su obligación consiste en vestirlos, alimentarlos, llevarlos al médico cuando están enfermos... y que es la maestra quien debe educarlos.

Es necesario hacerles comprender que, si les escuchan y hablan con ellos, si juegan con ellos, si les cuentan cuentos o

les cantan canciones, si pasean con ellos, si les inculcan unos buenos hábitos de higiene y alimentación, si les compran los juguetes apropiados..., ellos también los están educando.

El niño es un ser global, y de la misma manera percibe y vive la realidad que le rodea.

El niño es un ser global, y de la misma manera percibe y vive la realidad que le rodea.

Es necesario que los dos ambientes bá-

sicos para él en los primeros años, casa y escuela, guarden una estrecha coordinación.

La familia puede y debe compartir los proyectos que se desarrollan en el aula: vamos a ir a la panadería, hacemos una gran tarta, montamos el teatro...

El niño percibe que hay una serie de experiencias, criterios y normas que tienen continuidad entre la clase y su casa: después de jugar recogemos el material, hablamos en voz baja, se

comparten las cosas, prestamos ayuda cuando nos necesitan, los problemas o conflictos se solucionan hablando, cuando alguien tiene algo que decir le escuchamos...

Esta continuidad facilita la interiorización de dichas normas.

El niño se entusiasma, se siente más importante, se implica más en las actividades cuando ve que su madre (digo madre porque son las que en un 99% participan) entra en el aula y es bien acogida.



Entra para ayudarnos en el taller de arcilla, para contarnos el cuento de los lunes, para ayudarnos a coserle el vestido al muñeco de guiñol, nos acompaña a vendimiar a la granja, o simplemente permanece en el aula viendo lo que hacemos.

Manteniendo una buena relación con la familia, existe más confianza entre padres y maestra: nos comunican sus inquietudes, sus opiniones, sus dudas, sus deseos sobre el comportamiento y evolución de su hijo o hija, y nosotros

podemos conocer mejor a cada niña y niño y ayudarle.

¿Cómo podemos favorecer esta relación?

– Por medio de entrevistas en las que intercambiamos opiniones sobre el proceso evolutivo del niño, sus dificultades, sus posibilidades, sus intereses, su comportamiento y la mejor manera de ayudarle.

– Con reuniones periódicas en las que se les va informando sobre lo que esta-

mos trabajando en el aula, qué objetivos nos vamos planteando a corto plazo, las actividades previstas para las que necesitamos su colaboración. Se les muestran o entregan los últimos trabajos realizados por sus hijos y se les explica el sentido y el valor que tienen.

– Haciéndoles partícipes en determinados proyectos: preparación y realización de salidas, teatros, fiestas, comidas; contar los cuentos que les contaban sus madres o los juegos a los que jugaban

cuando eran pequeñas; reparación y/o elaboración de materiales.

– Con charlas informativas-formativas sobre temas de interés que eligen previamente: la alimentación, el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el niño, educación sexual, cómo utilizar el tiempo libre, los juguetes...

– Abriéndoles la puerta del aula para que puedan observar sesiones de trabajo.

Genoveva Martín



Observar, tocar, experimentar, contrastar...

educar de 0 a 6

LA EXPERIMENTACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL (I)

LUISA MARTÍN

Los que habitualmente estamos en contacto con niñas y niños pequeños sabemos muy bien cómo se interesan por la realidad: quieren conocerlo todo. Y para ello observan, chupan, tocan, prueban, comparan, contrastan..., es decir, EXPERIMENTAN.

La experimentación está también en la base del conocimiento científico y en la Educación Infantil –aunque con unas características propias– adquiere pleno sentido, por cuanto es una componente fundamental en el proceso de la construcción del conocimiento y de la personalidad.

En esta entrega y en una segunda parte trataré de exponer mis reflexiones sobre cuáles son las características de la experimentación de 0 a 6 años, por qué se puede considerar como elemento educativo, cuál es el papel del educador en este tipo de actividades, así como un breve apunte sobre las posibilidades de experimentación en la Escuela Infantil.

Características de la experimentación de 0 a 6 años

Las posibilidades de experimentación están sujetas a un proceso de maduración neurológica.

La inteligencia humana es una compleja red que se va tejiendo en un largo proceso de relaciones e interacciones. Cuando nacemos, el sistema nervioso está todavía muy inmaduro y esto hace que las posibilidades de acción y de pensamiento sean muy reducidas. La maduración se va produciendo a la vez que se van estableciendo nuevas relaciones y conexiones entre unas neuronas y otras que, de esta forma, posibilitan la puesta en marcha de nuevos procesos que darán lugar a nuevas conexiones, hasta conseguir el sistema complejo que es nuestra mente.

Las posibilidades, pues, de captar las sensaciones, de controlar los movimientos, de poner intencionalidad en la acción, de anticiparse a las cosas, de tener imágenes mentales y, por lo tanto, ideas... se van desarrollando paulatinamente; y con ellas se va configurando la posibilidad de experimentación.

La experimentación del niño pequeño pasa por unas fases progresivas que, de una forma no muy rigurosa, se podrían expresar así:

– Exploración sensorial:

Es la fase en la cual se toman los objetos, se miran, se cambian de mano, se acercan a la boca, se agitan en el aire, se aprietan entre los dedos, se dejan caer... Es lo típico que hacen los bebés con las cosas. Con ello el pequeño aprende las características físicas de los objetos. Pero no es sólo una fase del proceso; delante de un nuevo material de cualidades desconocidas, todos realizamos algún tipo de exploración.

– Observación del comportamiento de los objetos:

Mediante la acción manipulativa y la observación, el bebé se da cuenta de la diferencia que hay, por ejemplo, entre el comportamiento de una pelotita de ping-pong y el de un osito de peluche que se le caen de las manos. Y, más adelante, entre el de un trozo de corcho y una piedra que deja caer en un barreño con agua; o entre la sombra larga que proyecta su cuerpo por la mañana y lo cortita que se hace al mediodía... La captación de este tipo de cosas le lleva a interrogarse, repetir acciones, probar y reintentar nuevas posibilidades.

Y así, poco a poco, irá adquiriendo un conocimiento personal del mundo, una cosmología particular que –bien conducida por un adulto observador y sensible– le irán acercando progresivamente a una visión ajustada de la realidad y del funcionamiento de las cosas.

– Manipulación para poner en relación unos objetos con otros:

Cuando el pequeño, jugando, trata de confrontar los objetos y prueba, por ejemplo, meter uno dentro de otro, o agrupa espontáneamente los que tienen alguna característica común, o traspasa el contenido de un recipiente a otro de distinto tamaño o forma... está, de alguna manera, comparando las propie-



...interrogar, repetir, probar, reintentar...



Construir el conocimiento.

dades de unos y otros, estableciendo relaciones lógicas entre ellos, etc. Todo ello le ayudará a estructurar sus capacidades cognitivas y de raciocinio.

– Experimentación para observar la transformación de las cosas:

Poniendo en relación unos objetos con otros, puede observar que, a veces, ocurren cosas inesperadas, que no dependen sólo de su acción; como cuando echa pintura en un pote con agua, o hace germinar semillas... Estos sucesos le interesan mucho y quiere probar con diferentes cosas para ver qué pasa. Está aprendiendo que hay factores que él no controla y que no se explica, pero que influyen en los cambios de las cosas. Todo esto le cautiva con su «magia».

– Capacidad de hacer hipótesis:

Si ha podido realizar todas estas acciones de una forma lúdica y satisfactoria, su pensamiento no se quedará ahí, y seguirá progresando. Podrá imaginarse qué va a pasar antes de realizar algo. Este proceso de anticipación, realizado en interacción con el grupo y conducido por un educador competente, puede llevarle a verbalizar sus pensamientos y a confrontarlos con los demás, lo cual da una riqueza mayor a sus expectativas y, por lo tanto, una mayor motivación para seguir investigando.

– Capacidad para extraer conclusiones provisionales:

La confirmación o no de sus expectativas, así como la experiencia repetida, le conducirán a unos conocimientos, a unas afirmaciones «provisionalmente definitivas», ajustadas a sus capacidades y posibilidades concretas. El pequeño aprende enseguida que lo que hoy le parece cierto, puede cambiar cualquier día porque aparece un nuevo elemento que él no consideraba y que modifica su «verdad parcial».

Si analizamos un poco este proceso, globalmente, vemos que en realidad es lo mismo que nos ocurre a nosotros como adultos cuando aprendemos cosas nuevas. Sólo que nosotros tenemos ya unas experiencias sensorial y cognitiva acumuladas que nos permiten saber algunas cosas sin necesidad de explorar y experimentar siempre. Y es también, simplificado, el proceso histórico de las ciencias y el que, de alguna forma, recorren los científicos en sus investigaciones.

El feed-back en la construcción del conocimiento

En este proceso de experimentación y de aproximación a la realidad, la niña y el niño aprenden cosas, verdades parciales, esquemas de conocimiento, que luego tratan de aplicar a otros objetos o situaciones. Como no siempre encuentran la misma respuesta, tienen que hacer reajustes para que sus conocimientos se adecúen a la nueva situación. Estos esquemas nuevos los vuelven a aplicar a las cosas y obtienen respuestas diversas, que les hacen diferenciar

nuevos esquemas. Así van construyendo las estructuras (esquemas de esquemas) que a su vez les permiten un conocimiento más ajustado del mundo. Este movimiento de retroalimentación es constante.

La curiosidad como elemento imprescindible

Viviendo es imposible «no conocer», porque cada situación nueva provoca unas preguntas, y cada respuesta despierta nuevos interrogantes. El niño y la niña disfrutan descubriendo e indagando los fenómenos físicos y naturales que observan a su alrededor. Si esta curiosidad se va perdiendo, si llega a darnos pereza y a desinteresarnos descubrir la verdad de las cosas, sólo puede ser debido a una intervención errónea del adulto. Especialmente los educadores, por el ansia de dar respuestas correctas, de evitar el error, de aportar conocimientos sobre cosas por las que aún no se interesan los chiquillos, y sin despertar previamente sus interrogantes, su curiosidad, podemos conducir en ocasiones a aprendizajes poco significativos y, a la larga, al fracaso escolar. En la Educación Infantil, ya que no recibimos tanta presión social para conseguir aprendizajes concretos, tendríamos que estar siempre alerta para no matar la curiosidad innata, que es la que permite el progreso cognitivo y el aprendizaje significativo.

La niña y el niño no tienen miedo al error

Si se permite este proceso, más largo pero más interesante, veremos que el error, al cual no temen los pequeños, es muy productivo, porque genera nuevas formas de abordar los hechos y de acceder a la verdad. Es mediante el tanteo, mediante el ensayo error/éxito, como se va construyendo el conocimiento. Y es esta dinámica, y no la de la pasividad, la que se trata de provocar en cada situación concreta.

Los procesos individuales siguen diferentes ritmos.

Este es otro factor importante a tener en cuenta. Si se permite elegir la actividad, al menos en determinados momentos del día, se asegura que cada uno se mueva por sus intereses y según el momento de su proceso personal. Y se asegura también la posibilidad de poder observar atentamente esos intereses y esa actividad de cada niña y niño del grupo, para saber qué tipo de propuestas se pueden hacer, qué materiales nuevos se pueden introducir, qué modificaciones podemos hacer en nuestras intervenciones... En definitiva, se trata de buscar dónde está la punta del hilo del cual se puede tirar para llevar adelante los logros de los niños. Esto nunca se podrá conseguir si se pretende unificar y mantener el mismo ritmo con todos.

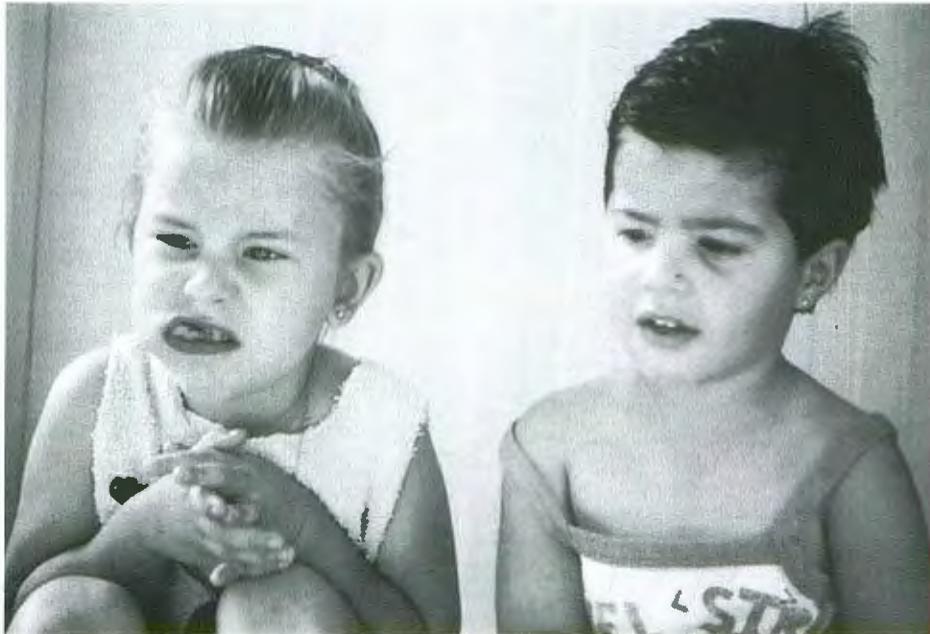
L.M.



Potenciar la innata curiosidad.



La educación comienza desde el nacimiento.



educar de 0 a 6

LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD DE MADRID

AURORA RUIZ

Desde cuándo y con qué principios se viene planteando la Comunidad de Madrid su actuación en el campo de la Educación Infantil

Desde el año 1984, las actuaciones de la Comunidad de Madrid en el campo de la Educación Infantil se han fundamentado, en primer lugar, en la consideración del derecho de los niños a ser educados desde su nacimiento y la obligación de los poderes públicos de contribuir a esa educación, entendida ésta como el pleno desarrollo de una persona en todas sus capacidades físicas, afectiva, intelectuales y sociales. Asimismo, consideramos que la educación –fundamentalmente en los primeros años de la vida– es uno de los principales recursos para la compensación de las desigualdades entre los seres humanos.

Por ello, hemos tratado de dotar a la región de Madrid de unos servicios educativos de calidad destinados a la primera infancia, que contemplen la diversidad de situaciones de los grupos sociales y de las familias en la oferta de Programas y Modelos educativos diferentes; para lograrlo, estamos convencidos de que es básica la cooperación entre las Administraciones Públicas –local, autonómica y central– para rentabilizar e incrementar los recursos públicos destinados a la infancia y para planificar conjuntamente y de forma solidaria la distribución de los mismos.

Qué es y qué pretende la Red Pública de Centros de Educación Infantil

La Red Pública de Escuelas Infantiles

En 1986, mediante el Decreto de 11 de septiembre y la Orden de 8 de noviembre, se creó el marco jurídico por el que los Ayuntamientos y otras Instituciones de carácter público pueden solicitar y suscribir Convenios para la

gestión y financiación de Proyectos e Instituciones destinados a la educación de los niños de 0 a 6 años.

En la actualidad, la Comunidad de Madrid tiene firmados Convenios con 18 Ayuntamientos, 1 con la Universidad Autónoma y otro con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. La financiación del puesto escolar –el precio se establece anualmente mediante Orden del Consejero de Educación– se realiza a tercios: Comunidad de Madrid, Ayuntamiento y aportación de las familias, según sus ingresos. Todos los centros de la Red Pública se rigen por los mismos criterios de ordenación, tanto respecto al funcionamiento como al modelo pedagógico, la admisión de niños u otros aspectos como baremos de selección, cuotas, horarios, etc.

La Red Pública de Escuelas Infantiles cuenta, además, con el apoyo de 19 Equipos Psicopedagógicos de atención temprana, integrados por profesionales procedentes del Ministerio de Educación y Ciencia, la Comunidad de Madrid y los Ayuntamientos.

Es reseñable el incremento producido en la Red Pública de Escuelas Infantiles ya que en el curso 1984/85 disponíamos de 10 centros, y está previsto en el curso 1992/93 disponer de 103 centros (54 de la Comunidad de Madrid y 47 de titularidad municipal y 2 universitaria) y ofertar más de 11.000 plazas.

Red Pública de Casas de Niños

Por otra parte, se ha ido configurando, generalmente en localidades de ámbito rural o con características diferenciales específicas que, por su propia naturaleza, no hubieran podido acceder a una atención educativa para los más pequeños, el Programa «Casa de Niños», que se desarrolla gracias también a la cooperación de los Ayuntamientos y del propio Ministerio de Educación y Ciencia. Las Casas de los Niños han pasado de 9, con 356 alumnos, en el curso 1987/88, a una previsión de 46 en el curso 1992/93, con más de 1.700 alumnos. En ellas los niños permanecen 3 horas diarias y la participación de los padres en el funcionamiento es muy intensa. Recientemente se ha iniciado una experiencia, las Aulas Infantiles, consistente en integrar una Casa de Niños en un Centro de Adultos.

La continuidad de la etapa 0/5 años: ¿cómo deberán ser los Centros de Educación Infantil?

Las peculiares características de la primera infancia y la diversidad de situaciones en que viven los niños y sus familias justifican la necesidad de disponer de ofertas adecuadas a necesidades diversas, y, a la vez, facilitar una adecuada respuesta a las continuas exigencias de una sociedad cambiante. Además, es preciso planificar una serie de actuaciones, recursos, experiencias y programas, que, garantizando la unidad de la etapa, den coherencia a los proyectos educativos. Desde esta perspectiva, se pueden y deben potenciar diferentes



Disponer de ofertas diversas y de calidad.



TIPOLOGÍA DE LOS CENTROS

ESCUELAS INFANTILES	1 ^{er} Ciclo 0/2 Años	Titularidad: Comunidad de Madrid, Ayuntamientos e Instituciones
	1 ^{er} y 2 ^o Ciclos 0/5 Años	
	2 ^o Ciclo 3/5 Años	Titularidad: Ministerio de Educación y Ciencia

CASAS DE NIÑOS	1 ^{er} Ciclo 0/2 Años	Titularidad: Comunidad de Madrid y Ayuntamientos
	1 ^{er} y 2 ^o Ciclos 0/5 Años	

COLEGIOS PÚBLICOS	2 ^o Ciclo Ed. Inf. y Ed. Primaria 3/5 y 6/12 Años	Titularidad: Ministerio de Educación y Ciencia
	2 ^o Ciclo Ed. Inf., Ed. Primaria y 2 ^{er} Ciclo Ed. Secundaria 3/5, 6/12 y 12/14 Años	

tipos de Centros de Educación Infantil, con características estructurales y organizativas diversas, garantizando una calidad educativa similar.

El entramado de Centros Infantiles presenta, además, otra característica que no se debería olvidar: la existencia de Centros de 0/5 años en los que se imparten los dos ciclos de Educación Infantil. Tal circunstancia garantiza un campo de experimentación idóneo para el desarrollo de un currículum unitario para toda la etapa. Estos Centros de 0/5 años pueden contribuir también a la ejemplificación sobre cómo se educa, desde aspectos tan significativos como el cuidado de las necesidades básicas de los niños, el carácter preventivo de las desigualdades sociales y la atención a niños con dificultades especiales. Asimismo, se puede favorecer la coordinación con la etapa de Educación Primaria y el acercamiento del primer ciclo de Primaria a los planteamientos de la Educación Infantil.

Los Centros Públicos que imparten Educación Infantil, según lo dicho, deberán ser: **diversos**, tanto en lo referido a las edades de los niños que se escolaricen en la Red –en el marco de los dos ciclos que determina la L.O.G.S.E.–, como en los diferentes servicios que puedan prestarse, horarios prolongados y comedor; **flexibles**, respecto al modelo que se desarrolle, permitiendo su adecuación a las diferentes necesidades de los niños y de sus familias, siendo de suma importancia el servicio que deben prestar para la incorporación de la mujer a la vida activa; y **homogéneos**, en lo referido a: *la calidad* de los centros, que deberán adaptarse a los requisitos derivados de las nuevas disposiciones sobre Educación Infantil: condiciones materiales de las aulas, espacios físicos comunes, formación de educadores y maestros, currículum que se ofrece, atención homogénea por equipos psicopedagógicos y de atención temprana; *la ordenación educativa*, fundamentalmente en lo referente a los principios de la L.O.D.E., en cuanto a estructuras organizativas de participación, a la admisión de los niños, debiendo ser similares tanto los baremos y criterios de admisión como la posibilidad de escolarización en los Colegios Públicos a partir de los 6 años, y a las cuotas o precios iguales para la escolarización desde los 0 a los 2 años, siendo gratuita en todos los centros la escolarización de los niños de 3, 4 y 5 años. También deben ser similares los precios para los servicios de comedor, horarios prolongados y demás servicios complementarios.

El Plan Cuatrienal de Educación Infantil

La promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, hacía conveniente que la Comunidad de Madrid, pionera en nuestro país en la preocupación política por la atención educativa a la primera infancia, analizara sus postulados a la luz de la nueva normativa existente y promoviera nuevas actuaciones en la perspectiva, no lejana, de constituirse en una Comunidad con competencias plenas en materia educativa.

Al comienzo de la presente legislatura, nos propusimos elaborar un Plan Cuatrienal de Educación Infantil que incluyese:

a) el análisis y las previsiones demográficas de la población infantil entre los 0 y los 5 años de edad en el período 1987-1996, con el fin de conocer la posible demanda potencial en Educación Infantil,

b) el conocimiento de la oferta real de plazas existentes en los dos ciclos que la LOGSE establece para la Educación Infantil,

y que contemplase las medidas y actuaciones sobre:

- la planificación de la Red Pública de Centros de Educación Infantil en la región de Madrid, que, en el marco de los dos ciclos de la Educación Infantil, se adapte a las peculiares características que requiere la atención educativa de la primera infancia y responda a las diferentes necesidades familiares y sociales de los niños y las niñas,
- la ampliación de las plazas públicas ofertadas en Educación Infantil,
- un plan de construcción de Escuelas infantiles y adecuación de espacios físicos en Colegios Públicos para su utilización como aulas de Educación Infantil,
- la prestación a todos los Centros de Educación Infantil de los servicios de los Equipos de Atención Temprana,
- el establecimiento, en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia y las Universidades, de Planes de Formación Inicial y Permanente para maestros y educadores, así como de Programas de Innovación e Investigación educativa en Educación Infantil,
- establecimiento de un plan para la gestión y financiación de los Centros educativos infantiles, mediante la cooperación entre las Administraciones Locales, Autonómica y del Estado.

El estudio ha mostrado que, en el municipio de Madrid, la población 0/5 años será en 1996 inferior en un **43,69%** a la de 1987, en los municipios de más de 15.000 habitantes dicho porcentaje de descenso será del **15,91%** y, en los municipios de menos de 15.000 habitantes, se dará un crecimiento de un **11,84%** a lo largo de la década.

A la hora de analizar la oferta educativa infantil, de los 0 hasta los 6 años, con que cuenta la región de Madrid, se tuvo en cuenta la oferta pública (centros públicos de Preescolar y Colegios Públicos de E.G.B. con Preescolar dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia, Red Pública de Centros Infantiles de la Comunidad de Madrid y Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Madrid), así como la oferta privada (Guarderías laborales, Colegios con Preescolar, Escuelas Infantiles, Guarderías y Jardines de Infancia). Podemos decir resumidamente que, según nuestros datos, la oferta de centros, aulas y plazas en el curso 1991/92 era de **1.728 centros** (825 privados y 903 públicos), con **5.968 aulas** (2.623 privadas y 3.345 públicas) y **142.294 plazas** (62.898 privadas y 79.396 públicas).

La síntesis de los dos conceptos anteriores, demanda potencial y oferta, nos



Círculos cada vez más amplios.

ha llevado a formular algunas propuestas encaminadas a alcanzar, en el tramo 3/5 años, la cobertura de la demanda potencial al 100% a través, fundamentalmente, de la apertura de aulas de 3 años en Colegios Públicos del Ministerio de Educación y Ciencia. Respecto a la etapa 0/2 años, observamos en el conjunto de la región que el porcentaje de escolarización media es del 11,92%.

Conocida la oferta y la demanda de plazas, procedía establecer un programa de actuación de carácter plurianual, el Plan Cuatrienal de Educación Infantil, que consolide y fomente una Red de Centros de Educación Infantil. En consecuencia, nos proponemos a lo largo de estos cuatro años:

- la apertura de 40 Escuelas Infantiles, que supondrán un incremento de 260 aulas para 0/2 años y de 60 aulas para las edades 3/5 años, con un aumento total de 4.950 plazas escolares.
- La creación de 30 Casas de Niños con un aumento de 80 aulas y 1.460 nuevas plazas hasta los 4 años de edad.
- La ampliación de 20 aulas, en Escuelas Infantiles y Casas de Niños ya en funcionamiento, que ofertarían 320 nuevas plazas.
- La creación de 700 aulas, para niños de 3 años durante el próximo cuatrienio, en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia.

Estas propuestas suponen la creación de: **70** Centros Infantiles, **1.120** aulas infantiles y **24.230** plazas escolares.

Para la financiación de estas actuaciones y medidas se precisa la cooperación de las Administraciones Locales, Autonómica y Central. La Administración Local debe, por una parte, ceder el suelo para la construcción de nuevas Escuelas o para la adecuación de Colegios Públicos como Centros Infantiles, y, por otra, cofinanciar con la Comunidad de Madrid los gastos de funcionamiento de la etapa 0/2 años.

Es preciso dedicar esfuerzos concretos y muy especiales para atender la demanda del municipio de Madrid, en especial la de varios distritos que carecen de oferta pública de Escuelas Infantiles. La carencia de suelo en este municipio y el descenso en la ocupación de los Colegios Públicos muestran como soluciones la rehabilitación de Centros de E.G.B. que hayan quedado sin demanda en dicho nivel o el uso ampliado de Centros Públicos que pasen a ser Centros de Educación Infantil.

Asimismo, se precisa que el Ministerio de Educación y Ciencia aporte los maestros suficientes que impartan el Segundo Ciclo de la etapa infantil en aquella aulas que para estas edades existen en las Escuelas Infantiles, toda vez que la escolarización de estos niños de 3 a 6 años debe ser, como hemos dicho, gratuita en todos los Centros Públicos. También será preciso seguir contando con la colaboración del Ministerio de Asuntos Sociales, de manera que consigamos alcanzar las metas propuestas en el presente Plan.

El presupuesto de gastos de financiación del Plan Cuatrienal de Educación Infantil supondrá un desembolso de 6.448 millones de pesetas en el cuatrienio,

de los que aproximadamente la mitad, 3.290 millones, serán de inversión.

Cómo ha reconocido el Ministerio de Educación y Ciencia los centros de la Comunidad de Madrid

Con fecha 8 de mayo de 1992, la Comunidad de Madrid solicitó autorización de apertura y funcionamiento para los Centros de la Red Pública, tanto para los de titularidad propia como para los de titularidad municipal e institucional.

Los fundamentos de derecho que ha aplicado el Ministerio de Educación y Ciencia para acceder a la solicitud han sido: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (B.O.E. de 4/7/85); Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. de 4/10/90); Real Decreto 332/1992, de 3 de abril, sobre autorizaciones de Centros docentes privados para impartir enseñanzas de régimen general no universitarias (B.O.E. de 9/4/92); Real Decreto 1.004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que imparten enseñanzas de régimen general no universitarias (B.O.E. de 26/6/91); Real Decreto 986/1991, de 14 de junio (B.O.E. del 25), por el que se aprueba el Calendario de Aplicación de la nueva Ordenación del Sistema Educativo.

Amparándose en todo lo anterior, el Ministerio de Educación concedió, mediante Órdenes de 24 de julio de 1992 (B.O.E. de 24/8/92) y de 31 de julio de 1992 (B.O.E. de 1/9/92), autorización para su apertura y funcionamiento a los Centros para los que se había solicitado. Las citadas Órdenes contienen algunos detalles de interés, como el que la denominación de dichos Centros será la de «Escuela de Educación Infantil», que el personal educador deberá reunir los requisitos que, sobre titulación, establece el Real Decreto 1.004/1991, de 14 de junio, en sus Artículos 14 a 17 y teniendo en cuenta, en su caso, lo dispuesto en las Disposiciones Transitorias 5ª y 8ª. También se especifica la necesidad de que los Centros que se autorizan para implantar alguno de los dos ciclos de la Educación Infantil con menos de tres unidades, de acuerdo con la Disposición Transitoria Quina 1 del Real Decreto 1.004/1991, de 14 de junio, deberán ampliar sus unidades en el plazo de diez años para impartir el Ciclo completo. Asimismo, las Órdenes especifican que los Centros quedan sujetos a la normativa sobre currículo, en especial a los Reales Decretos 1.330/1991, de 6 de septiembre (B.O.E. del 9), por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil, y el Real Decreto 1.333/1991, de 6 de septiembre (B.O.E. del 9), que establece el currículo de la Educación Infantil para los Centros situados en el ámbito de la gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, y, en general, a toda la normativa que sobre Educación Infantil apruebe dicho Ministerio.

LAS COLONIAS INFANTILES

NICOLÁS FLORES

Según el diccionario, por la palabra colonia podemos entender: «Conjunto de personas que van de un territorio a otro, nacional o extranjero, para establecerse en él, así como el lugar donde se establecen.»

Iniciar el artículo con esta definición puede ser útil para entender la variedad de colonias que hemos realizado con los grupos de la Escuela Infantil *Belén*, donde trabajo. Todavía recuerdo las que hace varios años realizó el grupo de 2-3 años a una casa forestal, sin agua, sin luz y prácticamente teniendo que adaptarse transportando colchonetas, cocina, menaje..., en fin, cosas que hoy nos llaman la atención a las compañeras y compañeros de equipo. En aquella ocasión, el contraste lo fue por doble motivo: por un lado, la exuberancia de la vegetación y fauna; por otro, el retrotraernos a condiciones de vida que este país abandonó hace decenas de años.

Todavía podríamos seguir preguntándonos acerca de lo ocurrido, pero sin duda coincidiríamos en entender la vivencia como algo fuera de las pautas dominantes en nuestra cultura de la comodidad (pinchando un cable en la pared, tenemos luz, calor, televisión; girando una llave dispuesta en el cuello del volante obtenemos unos inimaginables viajes, con desplazamientos que escapan a la percepción en las edades infantiles –y aún nos resultaría más difícil entender cómo se introducen los personajes en la pequeña pantalla del televisor...).

Nuestra forma de vida es el entorno que envuelve y acompaña a la infancia. El egocentrismo y sincretismo natural a estas edades interacciona con el entorno cultural, natural, espacial y temporal, nutriéndoles de las experiencias, del lenguaje y conocimientos de nuestra época.

Cuando un grupo sale a un nuevo espacio y se establece en él, las características, las novedades que le ofrece el lugar escogido, van a proveerle de descu-



La salida a un nuevo espacio abre las puertas a nuevos descubrimientos.



Valorar la naturaleza.



brimientos. El contacto del niño o la niña con el medio es de índole sensorial. Las ideas nacientes, los sentimientos, deseos, temores, proyectos, etc., que componen su vida interior... en contacto con otro medio, despertarán su asombro.

De la ciudad a zonas con predominio de naturaleza

Los territorios o lugares aún no antropizados, con una naturaleza silvestre o asilvestrada, están cada vez más amenazados por la extensión e intensificación de los usos que nuestra cultura realiza de sus territorios-recursos. Sin ir más lejos, en tan solo 10 años, desde la ventana del grupo de 0-2 años, se percibe un cambio de la panorámica rural-vega a la urbana-nuevos edificios. Ni qué decir de otros agentes que han colonizado y actúan sobre nuestras vidas, ruidos, más coches, y se ha incrementado la velocidad con que se mueven los elementos del paisaje que rodea a nuestra escuela.

Patrocinar una valoración de la naturaleza, ser capaces de establecer relaciones de cooperación con las comunidades vegetales y animales, con el medio físico, que nos sustenta, nos acerca a la comprensión del sentido deseable de la evolución humana... Para un niño o niña de la Escuela Infantil, familiarizado con los animales domésticos, la imagen del lobo que ha construido nuestra cultura rural abre un campo de contradicción entre lo animal y lo humano. Matar cualquier alimaña -cucaracha, caracol, hormiga-, arrancar plantas, de la calle o del patio de la escuela, son comportamientos muy arraigados en nuestro modo de vida urbano.

Todo o casi todo tiene un extraño sabor utilitarista, hasta el juego espontáneo es inhibido por la supremacía de otros usos en el diseño de la ciudad (circulación de vehículos, ruidos, olores...). El predominio de otros usos sobre los infantiles, en el espacio urbano, convierte a la ciudad en un lugar que ofrece pocas experiencias importantes a nuestra infancia.

Sin ánimo de entrar en un diagnóstico de lo que inhibe y aporta la ciudad a nuestra infancia, paso a relatar aspectos generales que podemos tener en cuenta a la hora de realizar unas colonias con los diferentes grupos de edad de la Escuela Infantil. En *Belén*, se han realizado salidas por lo general de tres días. La variedad de experiencias se muestra en el hecho que cité al principio y se amplía cuando ha sido el grupo de 0-2 años el que, junto con sus familias y educadores, ha compartido unos días de playa. Por lo general, son los grupos del segundo ciclo (3-6 años) los que más colonias realizan.

¿Cómo organizar una salida a la naturaleza?

La experiencia de colonias en nuestra escuela nos ha habituado a manejar una

serie de criterios y pautas, previamente, *en y durante* la realización de las mismas, así como *a la vuelta* de la salida.

Normalmente suele preocupar la elección del lugar. Un aspecto que favorece la toma de decisiones es la estación del año en la que vamos a realizar la colonia; por ejemplo, en nuestra escuela, se optó, en los grupos del segundo ciclo, por realizar una salida en otoño y otra en primavera. En las primeras reuniones de padres y madres, al inicio del otoño, ya se les informa y explica esta actividad.

Seleccionar entre lo que conocemos los adultos, buscar opiniones. Visitar el lugar del que tenemos referencia, hablar con quienes lo mantienen o explotan, ver el dormitorio, los aseos, la cocina, los espacios comunes, la orientación –cuántas horas de sol puede tener al día– si dispone o no de menaje etc., con la idea de ver cómo se resuelven situaciones nuevas para el grupo y para nosotros mismos– horas del día que cotidianamente pertenecen a lo que se vive en las casas.

Es importante que en el viaje de visita percibamos el tiempo que tardamos en llegar, la presencia de algún recurso para atender una urgencia o en su defecto preve la evacuación, por si tuviéramos que recurrir a ella (garantizarnos un vehículo para tal fin).

En este caso, persiguiendo un espacio natural, podemos detectar la simpleza o complejidad de su comunidad vegetal y animal, el medio físico –tierra, agua, sol–, el impacto de la acción humana, la pervivencia de usos y costumbres tradicionales... Las posibilidades de sentir la naturaleza –un paseo nocturno–, el piar de las aves, el agua, la tierra, los animales... «Este lugar reúne condiciones, además es seguro y nos permite ubicar al grupo en una zona de las inmediaciones para utilizarla como punto de referencia.»

Por último, es de desear un equilibrio entre seguridad y aventura, un territorio que posibilite el derecho a explorar sin límites ni prisas.

El grupo se va de colonias

La capacidad adaptativa de un grupo y cada uno de sus miembros es algo que podremos apoyar si sugerimos a las niñas y niños participar en la preparación de todo lo necesario. Una persona que vive en el lugar que vamos a visitar, u otras actividades motivadoras, estimularán el estado de ánimo. En cada casa, se va a suscitar el tema, una carta de la escuela lo indica. Otra simbología le dará vida de la mano de cada niña y cada niño.

La vida interior de cada uno encuentra un tema que interesa en la escuela y es vivido también en la casa. Se abre un espacio de intercomunicación.

La educadora o el educador del grupo va a compartir estos días con otros



Jugar, relacionar, compartir, crecer...





¡Déjate llevar de colonias!

adultos del equipo o cercanos a la escuela. El pequeño equipo ultima los por menores organizativos y se pone de acuerdo sobre las propuestas que se pueden plantear al grupo.

Conociendo el terreno y los espacios interiores, diseñamos un esquema de las posibilidades que nos ofrecen y seleccionamos: el itinerario de un paseo, juegos que podríamos desarrollar, si podremos comer en el transcurso de una pequeña excursión, olores, algún proceso observable, al alcance de las destrezas, energías y percepciones del grupo de edad al que se lo vamos a proponer...

Cuando nos planteamos este tipo de iniciativas, pensamos en nuestras irrepetibles experiencias infantiles, cuando aún quedaban espacios por colonizar.

En nuestro caso, el de la Escuela Infantil *Belén*, las colonias se desarrollan al hilo de las intenciones educativas generales del proyecto de escuela. El descubrimiento del entorno está arraigado y en tensión con las inercias que contagia la vida urbana. Muchos de los recursos para la investigación infantil (trabajo en pequeño grupo, lenguaje icónico, reparto de tareas, creación, fabulación, materiales...) forman parte de la vida cotidiana de la escuela. Para la realización de las salidas, entendemos que nuestras intenciones educativas deben proyectarse sobre el grupo de niñas y niños, las familias y la escuela.

Evaluación de las colonias

Con los actuales medios audio-visuales, grabadora, etc., podemos registrar diferentes momentos que van a producir un mural de las colonias; el vídeo ha sido muy paseado de casa en casa en otras ocasiones. Elegir el soporte, la puesta en común, de la vivencia es interesante. La letra nos complica en más funciones mentales, pero es insustituible cuando se realizan anotaciones o se confecciona un diario de la aventura.

Las salidas son un episodio más de la tarea educativa diaria. Incardinar estos hechos en el trabajo cotidiano, en lo que se ha previsto o se está trabajando, y dar continuidad, reelaborar a partir de lo que hemos percibido como importante en la vida del grupo durante esos días, hacen de esta experiencia una vivencia completa.

En el terreno de la expresión y del juego, encontramos posibilidades de sacar, reflejar, dar color, comunicar y comunicarnos lo que hemos visto, oído, descubierto...

La puesta en común, en el equipo de escuela, con las madres y los padres, con los niños y niñas, enriquecerá el patrimonio cultural de la comunidad escolar.

quisicosas y quisicasos





El primer saludo del día.

escuela 0-3

LA ESCUELA INFANTIL, UN ESPACIO DE EDUCACIÓN SOCIAL

MONTSERRAT JUBETE y TERE MAJEM

Al nacer, necesitamos aprender a convivir con las personas y las cosas; con esta convivencia, aprendemos a diferenciarnos de las personas y las cosas que nos rodean. Es un proceso lento que se va adquiriendo por medio de la maduración evolutiva, la experiencia, la comunicación.

La niña y el niño aprenden a observar, a conocer, y, mediante la sucesión ordenada de los hechos, se van informando día a día del entorno que los acoge, almacenan información, hallan respuestas a sus demandas, son receptores de estímulos, reciben y reparten afecto, sienten satisfechas sus necesidades básicas, y, a partir de esta interacción con las personas que los atienden, los objetos, los sonidos, etc., van adquiriendo *conciencia* de las relaciones que se van estableciendo con los demás.

Se hace necesaria una acomodación por ambas partes, pero debe tenerse en cuenta que esta adaptación mutua, esta experiencia conjunta empieza a existir

cuando comienza la interacción con el adulto. Esta acomodación reviste una gran importancia, ya que el entorno que acogerá resulta totalmente desconocido. A lo largo de este proceso, se va construyendo el principio de la propia identidad, la *conciencia de uno mismo*, de la individualidad, base importante para las adquisiciones y aprendizajes durante los primeros años de vida.

La niña y el niño están predisuestos de una forma natural a la comunicación y experimentan la necesidad del intercambio, les gusta relacionarse con las personas y las cosas. Los adultos les ayudan, los aproximan al entorno, y así van entendiendo y aprendiendo unas pautas de relación y de ritmo de vida que les permiten relacionarse con los que se encargan de atenderlos y conviven con ellos.

Un factor de gran importancia es el de la calidad de las relaciones: el lenguaje, la comunicación, las miradas, las sonrisas, el afecto...

A medida que la niña y el niño se desarrollan, aumenta su interés por su propio cuerpo, se chupan las manos, las observan, van dominando paulatinamente su cuerpo con nuevos movimientos, pueden acceder a los objetos más próximos, manipularlos y explorarlos, mostrando cada vez más interés por el entorno y *el espacio*, hasta alcanzar así la máxima conquista de la autonomía mediante el desplazamiento y el dominio del espacio.

Al niño y la niña les gusta querer y sentirse queridos, reír, ser felices. Se comunican generalmente con las personas con que conviven: padres, hermanos, abuelos... y se sienten seguros cuando las ven y las tienen cerca. Con éstas, van ampliando el conocimiento de otras personas: tíos, vecinos, amigos; y también del medio más cercano a su casa: la calle, las tiendas del barrio, los jardines, donde acuden a menudo acompañados de un adulto y establecen unos vínculos de relación importantes. Saben que tienen una familia, una casa, donde se encuentran las cosas que conocen y aprecian, donde duermen y comen; es su vida que va configurando poco a poco su pequeña historia.

La estabilidad del entorno confiere a la niña y al niño unos puntos de referencia y una seguridad sobre la que podrán ejercitar su actividad hacia la autonomía.

La escuela de los pequeños puede de esta forma ofrecerles la posibilidad de ayudarlos a descubrir y ampliar el conocimiento del entorno en el que ocupan un lugar, respetando y aceptando siempre la historia y las diferencias de cada uno.

Cuando una niña o un niño llegan a la escuela, no podemos olvidar lo que hasta aquel momento ha constituido su entorno y su familia. Un entorno a menudo muy diferente de la escuela y de los adultos que en ella trabajan, por su individualidad, historia, cultura, etnia, sensibilidad, valores...



Ambiente acogedor en cualquier estación.





Ir configurando una pedagogía de la vida cotidiana.



La escuela que educa en la diversidad, en el respeto y la tolerancia es la escuela que cree que, para educar, se necesita este intercambio de maneras de ser y de actuar, para poder entender y comprender a cada uno de los niños y a su familia. La escuela es un sistema de relaciones, de responsabilidades compartidas entre padres y madres, educadores y educadoras, niñas y niños, y tiene que organizar el ambiente facilitando estas interrelaciones, la confianza mutua y una estrecha colaboración, sin la cual no es posible una auténtica educación.

La adaptación de las niñas y niños a la escuela requiere que el educador posea un conocimiento profundo de cada uno. La relación con las familias, las entrevistas, las visitas a casa, reuniones y otras estrategias, como la comunicación escrita, fotos, etc., nos permiten compartir el saber que unos y otros tienen sobre las niñas y niños.

La información y el contacto diario ayudan a mantener esta relación y constituyen la base de una tarea compartida.

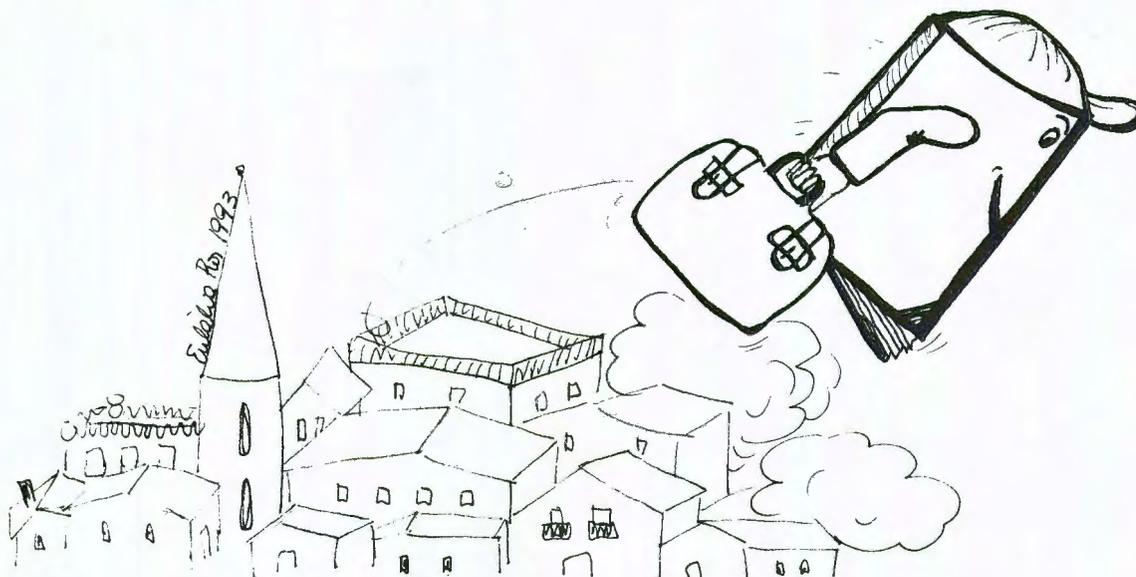
La entrada de la niña y el niño en la escuela significa una ampliación de sus relaciones sociales: educadores, cocineros, compañeros, otras familias, etc., un paso de lo conocido a lo desconocido, que ha de plantearse sobre una base educativa de respeto hacia lo que el niño ya conoce.

La escuela infantil centrada en la niña y el niño debe ofrecer una estructura material, ritmo de vida, cualidad de actividades, dinámica de trabajo, relación entre el equipo, las familias, barrio, etc., basados en el diálogo, la investigación, el progreso.

Una escuela en la cual niñas y niños conviven con otras y otros de su misma edad, reparten su vida entre la familia y la escuela, realizan actividades variadas, juegan, corren, saltan, ríen, comen, duermen, aprenden unos hábitos y unos valores, crecen, se estimulan, progresan, conocen el mundo, espoleados por su curiosidad e interés y el diálogo constante con los demás.

Esta escuela nos permite abordar el descubrimiento del entorno desde ámbitos diversos, ya que la educación se concibe de una manera global, orientada hacia el desarrollo de todos los aspectos (físicos, emocionales, mentales y de relación), no sólo por las características de cada uno y su forma de ver el mundo, sino también por la propia historia institucional, en la que tanto las situaciones que se viven cotidianamente (atención e higiene, comidas, sueño y juego) como las que van surgiendo espontánea y premeditadamente son consideradas educativas, se intenta extraer de ellas el máximo provecho, para ir configurando así lo que se denomina pedagogía de la vida cotidiana.

El libro viajero



Esta experiencia, que implica la colaboración de los padres, se ha realizado a partir de una propuesta del curso «Animación a la Lectura», dentro del programa de Educación Compensatoria.

Encuadernamos unos folios a modo de libro con el título *El Libro Viajero*.

En la primera hoja escribimos una carta con el texto acordado entre todas las niñas y niños –previamente se les ha explicado en qué consiste el libro–, y pedimos a los padres, familiares, vecinos... que nos escriban poemas, cuentos, canciones, canciones-juegos de sortear, de comba, adivinanzas, dichos populares... composiciones todas de tradición oral, que recuerden de su infancia.

Posteriormente, cada uno va llevándose el libro a su casa, y, cuando les han escrito algo, lo devuelven.

Cuando el libro ha hecho el recorrido de todas las casas, viene la tarea de clasificar lo escrito: todas las adivinanzas juntas, todos los dichos populares juntos, todas las canciones juntas... Se debe procurar saber quién ha escrito el texto y poner el nombre debajo. También se puede incluir cosas que los propios niños recuerden.

Al terminar la clasificación, hacemos una devolución del texto a «letra de libro», con la máquina de escribir o el ordenador, y, en su defecto, a mano. Después, niños y niñas ilustrarán el libro.

También incluiremos un índice con la clasificación que hagamos y su paginación, y un apartado de agradecimiento a quien ha colaborado.

Sacamos una copia para cada uno, encuadernamos el libro y nos quedamos con el original en el aula. El resto lo regalamos: un libro para cada una y cada uno.

Este libro final va a servirnos como recurso para enseñar la poesía y el folclore de tradición oral autóctono de la zona, tanto a las niñas y niños en el aula como a los padres en casa.

Además, esta experiencia favorece la relación familia-escuela, la participación de los padres en actividades para el aula. Perciben así que los maestros valoramos lo que ellos saben y ven que ello tiene utilidad para nosotros. Incidimos en la importancia de que enseñen estas cosas a sus hijos en las casas, de que les hablen, de que les cuenten cuentos... (cuando la televisión ha quitado tanto espacio a las conversaciones padres-hijos y cuando pequeños y pequeñas juegan cada vez menos en las calles).

El resultado suele ser muy positivo: para los padres, porque lo que nos han escrito es aquello que recuerdan gratamente, lo que aprendieron con gusto; y para los niños, porque les ilusiona traer los «trabajos» de sus padres.

Además, nos sirve para analizar el proceso de fabricación de un libro.

M. Luisa Fernández



escuela 3-6

CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FAMILIA

JOSEPA GÓMEZ

Nos preguntamos: ¿Podemos hablar del estudio de las ciencias sociales en la escuela infantil?

La escuela infantil basa su trabajo en la educación entendida como un fenómeno total, integral, globalizador, no diferenciador de áreas de conocimiento. Basa su trabajo en la vida que aportan niñas y niños, que transcurre dentro y fuera de la escuela.

Uno de los objetivos prioritarios de la educación infantil es el proceso de socialización. Por este motivo, todo lo que contribuya al conocimiento del entorno favorecerá el proceso de desarrollo de la sociabilidad. Entendemos, pues, que todas las reflexiones que podemos hacer acerca del ámbito en el que viven las niñas y niños –la familia, el grupo clase, el entorno...– son elementos positivos para su crecimiento.

En definitiva, nos referimos a que en la escuela infantil trabajamos el núcleo de lo que sería el estudio de las ciencias sociales: la relación que establece el individuo con su entorno. Porque las niñas y niños necesitan establecer constantemente relaciones de comunicación para su desarrollo afectivo y cognitivo, con referencia al contexto social que les es más cercano.

Uno de los trabajos más importantes de maestras y maestros es el de recoger y potenciar la comunicación de las niñas y niños con su medio. Hay que señalar la validez que tiene para los pequeños el hecho de que sus pensamientos, sus noticias, sus cuentos, sus poemas, sus cartas, sus descubrimientos..., que ellos comunican de forma oral, puedan ser recogidos mediante la transcripción escrita por la maestra o el maestro. Aunque niñas y niños, en esos momentos, todavía no sepan escribir –están intentándolo–, sí saben que lo que han dicho queda allí plasmado y que cualquiera que conozca el código de la lectura y de la escritura podrá descifrar su mensaje.

Este trabajo de recopilación de los mensajes de niñas y niños, para ser trans-

critos, es, ciertamente, laborioso; pero merece la pena, porque los materiales resultantes son sumamente entrañables, corresponden al interés y la comunicación más íntimos y verdaderos, y nos ayudan a conocer sus pensamientos, sus deseos, su punto de vista del mundo...

Consideraciones en torno al estudio de la familia. Trabajo no sistematizado

Debe entenderse la familia como el núcleo que acoge, atiende y cuida a los pequeños.

A menudo, este núcleo coincide con la madre y el padre de la criatura, pero no siempre es así necesariamente. Dentro del colectivo de la escuela se dan diversas modalidades de familia.

Podría decirse que el tema de la familia es objeto de estudio constante a lo largo de la escuela infantil. La familia es el referente básico afectivo y de crecimiento de las criaturas. Por este motivo se dan múltiples situaciones de trabajo no sistemático en las cuales los que están al cuidado de los niños se convierten en los protagonistas.

Véase el caso de la conversación que se establece cada mañana. Gran parte de las cosas que explican hace referencia al padre, a la madre, a los hermanos, a los abuelos, a los tíos.

Le he preguntado a mi madre: ¿de dónde sale la magia del juego...? Y ella me ha contestado: ¡cuando seas mayor lo entenderás!

Edgar D. 5 años

¡Qué pena! Un abuelo se ha muerto y otro está muy enfermo en el hospital.

Ida V. 5 años

Mi padre fue a cazar un faisán. Me dio estas plumas porque él ya sabía que aquí en la escuela las estudiaríamos.

Eva M. 5 años

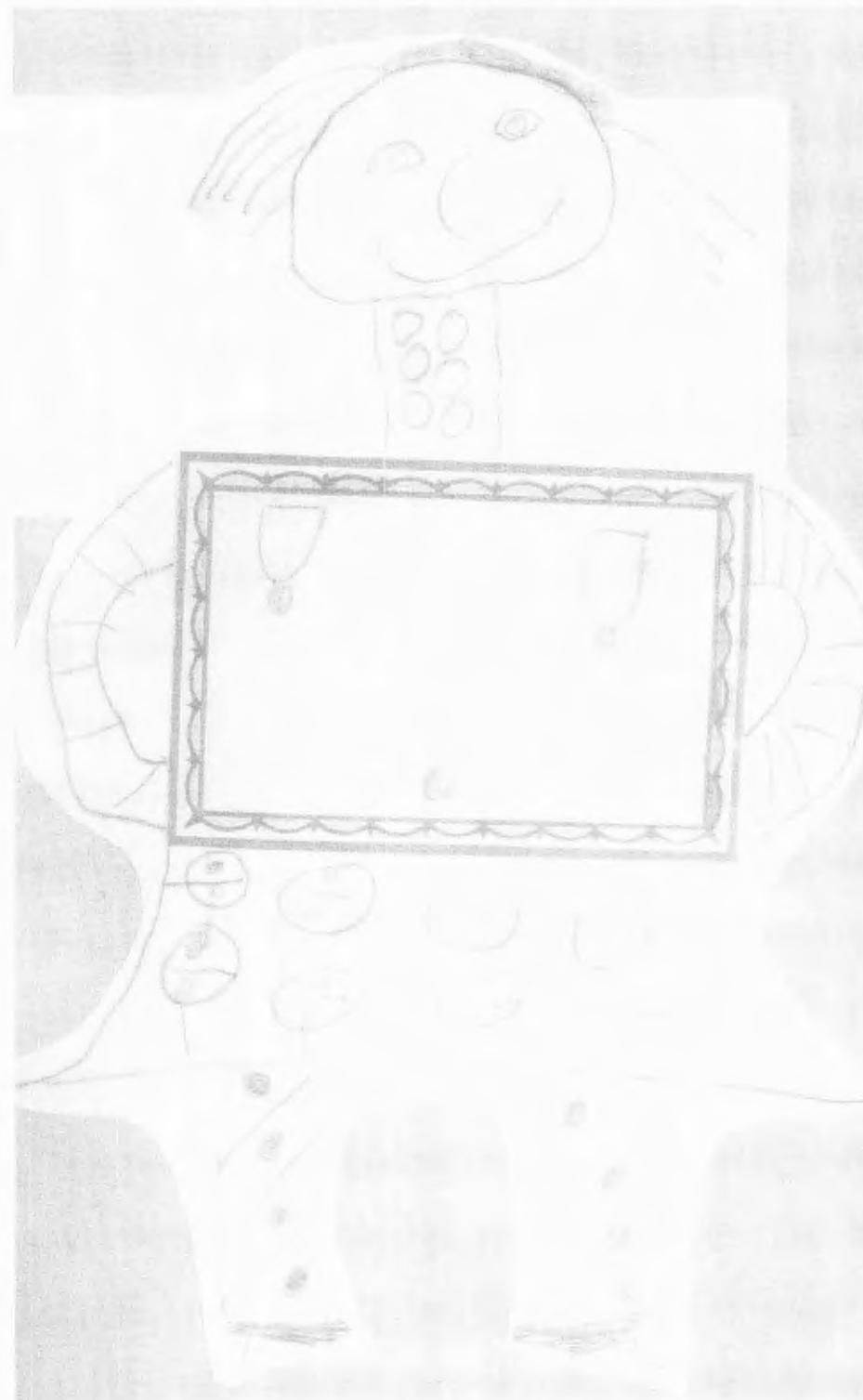
Mi bisabuelo tiene muchas caquetas, es superviejecito y dice muchas tonterías. Y dice: «Traed los perros que quiero ir a cazar.»

Santi V. 6 años

El tío Salvador sólo tiene cuatro dedos, dice que un día dormía y una rata se le comió un dedo. No sé, a lo mejor me gastó una broma.

Oriol C. 5 años

El juego simbólico que desarrollan los niños es una copia de las situaciones familiares que viven. Hay, además, un afán de emulación, porque, jugando, de alguna manera, los niños aprenden a vivir, su juego es una preparación para





las situaciones reales de la vida. En el juego, pues, los padres también pasan a ser objeto de observación.

En el terreno de la simbolización por medio del dibujo, el tema del padre y de la madre también se repite con cierta frecuencia.

Cuando emprenden un trabajo para un corresponsal, generalmente inician la carta con su descripción, para pasar, a continuación, a plantear situaciones familiares. Por ejemplo:

Yo soy Alex. Cuando fuimos al Tibidabo subimos a un coche con Itziar. Mi madre no subió a ninguna atracción. Mi padre sí. Nuestro coche corre mucho, es muy grande. Con el coche vamos a Barcelona y al Tibidabo.

Alex M. 4 años

Yo soy Violante. En Mallorca nos lo pasamos muy bien. Mi hermano no quería jugar, pero jugó. Jugábamos por las montañas, nos tirábamos por el suelo, nos cansábamos, hacíamos de vaqueros. Mi padre, cuando mi madre se va, nos prepara la leche por la mañana.

Violante P. 5 años

Yo soy Ana. Mi padre va a buscar leña. Donde la compra hay unas cestas muy grandes. Mi madre hace una comida muy buena y yo juego, pero juego en el comedor.

Ana S. 5 años

Además de la correspondencia que pueden establecer con otras escuelas, a los niños les gusta mucho escribir a los diferentes maestros de la escuela y, naturalmente, también a sus padres.

Hola mamá: Tendrás un hijo ¿Tú que crees que será, un niño o una niña? Adiós mamá. Te quiero mucho.

Inés S. 5 años

Hola Inés: Me ha gustado mucho tu carta. Yo también te quiero mucho. No sé si tendré un niño o una niña, lo más importante es que sea un bebé que nazca bien y que sea sano. Adiós Inés. Muchos besos.

Mamá

Incluso cuando los niños inventan poemas proyectan relaciones afectivas que son un reflejo de la relación afectiva que establecen con sus padres.

*Cuando la luna
tiene hijos
no come.*

Laia Ch. 5 años

*¡Cómo llora
el bebé!
No quiere dormir
porque los relámpagos le dan miedo.
Mamá le consuela
y' ya está dormido.*

Ana H. 6 años

La familia. Estudio más sistematizado

QUÉ SE PRETENDE

Con un estudio más sistematizado de la familia se pretende que los niños conozcan este grupo entendido como grupo social. Así mismo, también se pretende que puedan llegar a conocer su situación dentro de la familia. Por este motivo es bueno que estudien qué miembros la componen y qué relaciones de parentesco se establecen.

CÓMO SE LLEVA A CABO

Se presenta el trabajo a partir de la descripción de la familia con la simbolización por medio del dibujo. Nos puede ayudar, también, el material fotográfico.

Finalmente se invita al niño a explicar individualmente lo que quiera de su familia: sus nombres, qué hacen, qué les gusta, qué es lo que no les gusta... No hay un guión preestablecido, se deja que el niño pueda explicarse a su aire, intervendremos en el caso de los pequeños que se atascan y no saben qué contar.

Todo lo que los niños explican se escribe y pasa a formar parte de un libro que confeccionamos en clase, con dibujos, fotografías, descripciones... y que constituye el núcleo de conceptos que se va comunicando al resto del grupo clase. Posteriormente este libro se llevará a casa.

VALORES QUE APARECEN

Muchas veces los niños hablan de recuerdos de cuando eran pequeños. Generalmente, estos recuerdos surgen con la ayuda que representa la explicación de un miembro de la familia, de las fotografías que han estado a su alcance. Así, los miembros de la familia son la referencia necesaria para que el niño construya su propia historia, sepa situarse en el espacio y en el tiempo.

...de cuando era pequeña sólo me acuerdo de una cosa: cuando salía a la terraza, mi padre me sujetaba para que no me cayese.

Carolina L. 5 años

...cuando era pequeña hacía muchas payasadas, yo me acuerdo. Pero ahora también hago muchas payasadas y las hago para que mi hermanito se ría.

Marina V. 6 años





...cuando estaba en el vientre de mi madre le daba puñetazos y ya estaba a punto de salir...

David D. 5 años

...cuando era pequeña, yo no quería chupete...

Marta E. 5 años

...cuando era pequeña, con mi abuelo me lo pasaba muy bien porque me hacía cosquillas. Cuando era pequeña, hacía gracia porque hacía tonterías. Cuando estaba en la cuna, lloraba mucho porque hacía tonterías. Cuando estaba en la cuna, lloraba mucho porque no quería dormir y quería estar con mis padres. Cuando estaba en el cochecito, me dormía enseguida. Yo sé muchas cosas de cuando era pequeña porque me lo han explicado papá y mamá.

Mónica L. 5 años

Mi padre tiene una libreta con cosas apuntadas de cuando era pequeña y me las explica...

María M. 6 años

Cuando era pequeña, lloraba mucho y muchas veces. De noche también lloraba. A veces me lo explica mamá y tengo fotos de cuando era pequeña.

Muguet G. 5 años

...yo no sé nada de cuando era pequeño porque mis padres nunca me cuentan nada.

Bernardo G. 5 años

Cuando analizamos los comentarios que hacen las criaturas acerca de sus familias, apreciamos la importancia de la relación afectiva que establecen con los padres y la importancia que adquieren las pequeñas cosas de cada día, porque son una muestra de la atención y del afecto que se les manifiesta. Por ejemplo:

...papá me quiere mucho porque siempre está conmigo...

...cuando estoy en la cama, viene a darme un besito. Cuando es de día, también me da besos.

...cuando voy a dormir, me explica cuentos...

...mamá me explica un cuento que tiene muchas páginas, pero solamente me lo explica cuando me voy rápido a la cama...

...cuando llevo el álbum de la escuela a casa, mis padres lo miran y me felicitan...

...todo lo que sé me lo explica mamá...

...mamá juega conmigo a mamás y papás. Y ella es la hija y yo la madre.

...papá me regaña y a mi hermana también y es que, a veces, nos portamos mal.

La reflexión que hacen los niños en torno a sus familias les sirve, también, para que empiecen a entender otros ámbitos exteriores, como el del trabajo, que es, sin duda, motivo de atención.

Mi padre es músico y vino a dar un concierto en la escuela y me gustó mucho porque le quiero mucho...

...cuando sea mayor, quiero hacer como mi madre: trabajar en una oficina...

Mi padre trabaja mucho, trabaja con oro y plata. Hace anillos y pulseras. Pitti, ¿quieres que te haga una pulsera?

...Mamá siempre se va muy temprano a trabajar pero nos deja el desayuno preparado...

Papá trabaja en el huerto. Y también hace de médico.

A mamá le gustaría no trabajar, pero tiene que trabajar. Es ama de casa...

Es curioso constatar que, generalmente, los hijos de maestros siempre explican el trabajo de los padres y, en algunas ocasiones, detalladamente. Por ejemplo:

...mamá es profesora y cuida a unos niños.

...mamá es maestra y trabaja con unos niños que están un poco enfermos...

...mamá es profesora. Papá también es profesor. Papá tiene cuatro clases de cuarenta niños. Mamá, no lo sé.

...mamá es maestra de niños pequeños, bueno de niños mayores pero que juegan como niños pequeños y que no saben hablar...

El estudio de la familia supone que los niños analicen algunas de las actividades que se llevan a cabo en la casa. El placer de comer es un aspecto que a menudo aparece en las descripciones de la familia.

...mamá hace una comida muy buena...

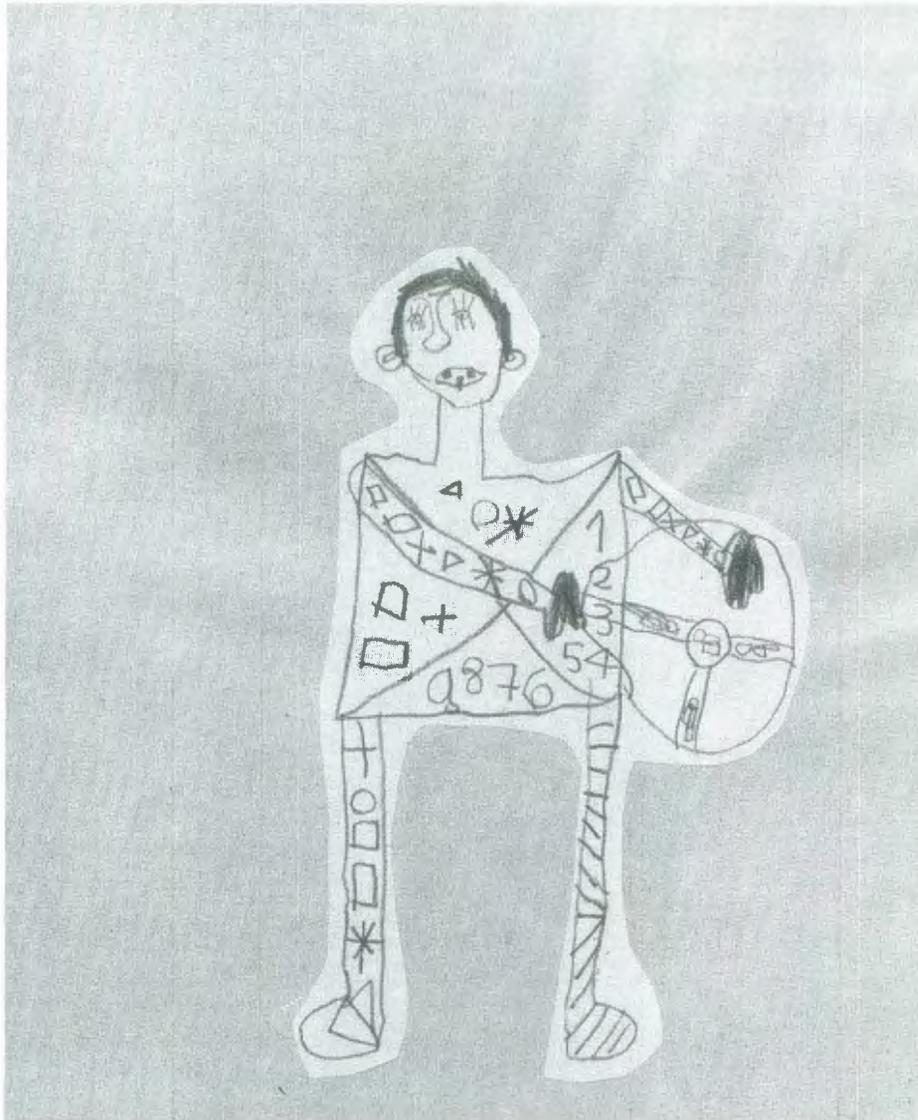
...mi padre y mi madre hacen una comida muy buena. Son muy buenos cocineros...

...papá sabe hacer «creps», y hace unos «creps» muy buenos...

...mamá hace unos macarrones que me gustan mucho...

...un día papá me compró una piruleta. Eso fue el año pasado.





A través de las descripciones los niños emiten juicios de valor y manifiestan cosas que no les gustan de sus relaciones con los padres.

...cuando mamá llega del hospital, le gusta mucho dormir y casi no puede vernos...

...papá muchas veces hace enfadar a mamá y entonces mamá llora...

...ayer papá y mamá se enfadaron y yo les decía que tenían que ser amigos y que no tenían que pelearse...

...me gusta irme a dormir tarde porque así puedo estar con mi padre. Pero él dice que no, pero yo pienso que sí...

...mis padres son unos frescos, siempre se compran lo que a ellos les gusta...

COMO CONCLUSIÓN

Hay que incluir el estudio de la familia en la escuela infantil, como todos los demás núcleos de contenidos que se desarrollan, dentro de la intención de que los niños adquieran determinados aprendizajes instrumentales básicos para su desarrollo: el lenguaje oral, la simbolización gráfica, la simbolización dinámica, las relaciones personales positivas, la identificación de su personalidad.

Hay que alcanzar todos estos objetivos con la implicación del niño; hay que partir de su experiencia y de la capacidad de formulación de sus conocimientos. Esta concepción del trabajo escolar implica una consideración básica de la libre expresión del niño, de manera que puede utilizar las diversas institucionalizaciones que hay en el ámbito de la clase en función de aquello que quiere decir, abordando temas y contenidos de importancia personal, al margen de los trabajos colectivos que se lleven a cabo.

Así, los niños estudian su propia familia a partir de sus aportaciones espontáneas en diversas situaciones escolares: en el rato de charla, en el juego, en el dibujo, en los textos orales, en la correspondencia...

Cuando se plantea trabajar la familia como tema de trabajo colectivo, partimos de aportaciones pertinentes, intencionadas, que los niños realizan utilizando, también, las técnicas expresivas que están a su alcance dentro de la organización de la clase.

Los contenidos básicos que aparecen son: las relaciones de parentesco, roles, funciones y actividades de los miembros de la familia, actividades y situaciones familiares, la situación del niño en la familia y su desarrollo.

J.G.

Nota

Comunicación presentada en el Segundo Simposio sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona, Abril de 1991.

escuela 3-6

DE ANTAÑO...

VISITA A UN PARVULARIO FRÖBELIANO

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

Las propuestas renovadoras del parvulario aportadas por Fröbel sufrieron un deterioro paulatino durante todo el siglo XIX, especialmente a partir de la ola reaccionaria que siguió a la revolución de 1848. Las ideas de Fröbel, especialmente en Prusia, se veían como un peligro para la sumisión del proletariado, en plena expansión del capitalismo y la industrialización. La concienciación, iniciativa y creatividad que propiciaba la pedagogía fröbeliana no podían ser aceptadas por la voluntad de servidumbre que propugnaba Bismarck, el «canciller de hierro».

En Inglaterra, prosperaban las ideas de Fröbel bajo la influencia de los exiliados alemanes, pero, hasta la creación del Instituto Fröbel en 1871, no consiguieron un verdadero desarrollo. No obstante, el conservadurismo dominante en la segunda mitad del siglo XIX, bajo la influencia de Herbart y del positivismo pedagógico, había prostituido lo que de más vivo y progresista tenía el método fröbeliano. Y, como en el caso del parvulario que en Barcelona dirigía Julià López Catalán, los dones y otros ejercicios de Fröbel se convirtieron en una práctica estereotipada y mecanizada, que poco tenía que ver (excepto en la forma) con el espíritu de autodesarrollo del naturalismo pedagógico tanto del pedagogo alemán como de Pestalozzi.

De todas formas, especialmente durante el último tercio del siglo pasado y en los inicios del presente, asistimos a una recuperación, fruto de la nueva mentalidad, que desembocara en el movimiento de la Escuela Nueva. Una de las instituciones en esta línea era el llamado Froebel Educational Institute inglés, uno de los mejores y reconocidos parvularios fröbelianos europeos. Era una fundación dotada de importantes ingresos provenientes de donaciones, que contribuyó a difundir por Europa y América la pedagogía fröbeliana. Lejos de caer en el formalismo en el que habían desembocado muchos *Kindergarten*, mantenía sus objetivos fundamentales.

Agregado al Jardín de Infancia del Instituto, existía el Training College, donde se formaba a los futuros maestros parvulistas tanto de manera experiencial como teórica. Durante el día asistían a todas las actividades del *Kindergarten*, y, al acabar, en el mismo recinto, recibían la formación teórica, conferencias o lecturas. Los estudios duraban tres años y se obtenía la titulación para ejercer profesionalmente.

En 1908 María de Maeztu, una de las más activas innovadoras del parvulario en Euskadi, fue becada por la Junta para la Ampliación de Estudios para asistir a la Exposición Franco-británica de Londres y visitó este parvulario fröbeliano. Pero dejemos que sea la propia María de Maeztu quien nos guíe en esta visita enriquecida con sus admoniciones y reflexiones.

J.G.-A.

VÍDEOS

¡Novedad!

Publicaciones de ROSA SENSAT presenta
dentro de su colección LOS VÍDEOS
DE LA ESCUELA INFANTIL:

LA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE DE 3 AÑOS

El vídeo aporta propuestas concretas para la organización
de la clase de 3 años:

- Los principales rincones de trabajo
- Las relaciones entre niños/as y maestros/as
- Los diferentes ritmos de trabajo
- Los momentos clave de una jornada escolar

R
S
S
E
A
N
T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80 •
BBSRS 415 67 79 •
08008 Barcelona



«Una mayor libertad en los juegos, el fomento de la iniciativa del niño y el respeto de la independencia personal, nos hacen olvidar la rigidez de otros asilos froebelianos que no tienen de tal más que el nombre. En la mayoría, dando por alto el sentido que inspiró al innovador, sus procedimientos degeneran en un mecanismo rutinario, que aburre al niño tanto como el antiguo sistema, y que en resultados negativos corre parejas con aquél. Las más de las veces no consiguen el fin que se propuso su fundador, porque quieren que los muchachos hagan determinados ejercicios y juegos, y de este modo se impide a la naturaleza obrar libremente con oportunidad y eficacia. Así, el Kindergarten se convierte en invernadero: la planta que prometió ser fuerte y vigorosa se torna endeble y triste, porque ni el sol ni el aire se derraman a torrentes ni el espacio la ilumina con polícromos tonos. Un pequeño terreno de preferencia, donde se pretende cultivar un raro injerto, le sepulta en las negruras de la muerte.

Otro gran error de los jardines froebelianos es la gran preponderancia de las verdades primeras. Éstas, como innatas que son, surgen espontáneamente, sin necesidad de ayuda; pero con frecuencia el maestro abrumba el cerebro del alumno con las ideas de distancia, magnitud y forma. Diríase que está enseñando a niños imbéciles, a los que hay que dar de modo artificial el concepto que les robó su anormalidad.

A veces, oyendo estas lecciones que tienen el grave pecado de la inutilidad, pienso que si los niños se diesen cuenta de la burla que con ellos se comete, protestarían enérgicamente.

Ninguno de estos defectos se observa en el jardín inglés. Toda violencia e imposición ha sido evitada, y en su lugar, un vasto y fácil campo se ofrece a la intuición natural.

Entramos en el hall; en un espacioso salón claro y alegre, adornado con todas las delicadezas del gusto y todos los refinamientos del arte. Las ventanas, llenas de plantas y flores, dan la sensación de amable vida de campo; los muros, cubiertos con los más bellos grabados, nos dicen que no se ha olvidado un detalle para hacer felices las horas. En vez de nuestros crucifijos pobres, que despiertan el terror y no la fe, se destaca en el fondo el cuadro de la Madona, suave, amorosa, invitando a la piedad. En el centro, 30 niños de tres a cuatro años, rubios y gozosos, de encantador atractivo, juegan acompañados de una maestra. Es la más joven, elegante y hábil de todo el profesorado; elegida así, exprofeso, para los más pequeños, ya que sus almas tiernecitas conservarán para siempre las huellas marcadas por su cincel modelado. Entregarlos a los peores maestros, como lo hacemos en España, es el más grave error.

Aquel juego tiene por fin educar el oído; cantan todos un aire popular inglés, y al terminarlo se sientan graciosamente en el suelo; un niño, con los ojos vendados, espe-

ra que le llame un compañero, cuyo nombre adivina por el timbre de voz; otras veces entonan un trozo de canción ya conocida y dice a qué pieza pertenece; con frecuencia, los tambores y cornetas son la música acompañante.

Hay una sencillez tan armoniosa en esta enseñanza natural, que alegra y conforta el espíritu. Pero nosotros evocamos con dolor la visión de nuestras escuelas tristes; también los maestros españoles ponemos toda nuestra alma en esta obra de formación infantil; pero nuestras ansias de mejora, nuestros anhelos de perfección, con frecuencia se quiebran ante la realidad. ¡La grada y el banco, símbolos de la rutina y el atraso, donde los niños, en fuerza del excesivo número, han de estar quietos, sin agitar libremente sus alas, cual si estuvieran muertos!

Presenciamos una clase de dibujo; en largas mesas rectangulares y sentaditos en sillas, los mozos de cuatro años copian del natural unas cerezas. Los pinceles, manejados por aquellos pintores en embrión, trazan sobre el papel una mancha roja, después otras verdes más alargadas, y los pequeños, cual si fueran Reynold, contemplan orgullosos su obra.

Seguimos visitando las clases; hay seis grados, desde tres a doce años –coeducación–. Nada se enseña en la última clase que no esté ya esbozado en la primera, y así la Escuela elemental es una continuación suave, insensible del Kindergarten, sin bruscas transiciones que perturben la marcha natural y progresiva. Las diferentes edades de la vida son anillos de una misma cadena, y separarlos sería quebrar la unidad armónica. La enseñanza, en un curso inferior, se corrige y se recuerda en cuantos cursos haya; en el primero se expone sólo el orden general, y en los restantes se les da más extensión y se presenta mayor riqueza de particularidades. Así la adquisición de nuevas ideas es más fácil para el alumno, pues como tiene algún conocimiento anterior de la materia, su atención está más libre para fijarse en lo que le interesa.

Un corto número de alumnos en cada clase rodean a la profesora. Todos son activos, piensan, hablan, discuten, se mueven, y su fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración en la obra del maestro.

A los niños del Kindergarten no se les exige ningún esfuerzo mental; se despierta su curiosidad, se excita su interés y espontáneamente hacen lo que entienden, exponen lo que recuerdan. Poco interesados en la cronología fatigosa de los reyes, oyen, en cambio, con placer la historia de los grandes hombres, su carácter, sus rasgos salientes en la vida privada, allí donde el valor y la bondad realizaron actos heroicos. La defensa del débil y del oprimido atrae su simpatía y sus almas ingenuas y sencillas se preparan inconscientemente a imitarlos. No ponen gran cuidado en los límites de las comarcas, en los nombres de las villas y ciudades, pero los accidentes de la Geografía física, los arroyos y los ríos, las colinas y los montes, los aprenden en el

jardín jugando. Los elementos de Botánica y Física satisfacen su pronta curiosidad, y más tarde, el amor a la Naturaleza y el hábito de inquirir sus hechos y sus leyes, completarán esta enseñanza, la más interesante, y hasta nuestros días la más descuidada. En los juegos con bolas y bastoncillos de madera aprenden las formas geométricas, las propiedades de las diversas figuras, y así, la ventaja de lo concreto sobre lo abstracto se destaca en los maravillosos resultados.

Ni libros, ni listas, ni programas, ni aprendizaje de memoria. Sólo la vibrante y persuasiva palabra de la Maestra, los objetos familiares que caen en sus manos, las ilustraciones, cuentos, canciones y juegos, son fuente de observación, manantial de ideas.

Salimos de esta escuela hondamente impresionados. Sólo tres horas de trabajo, los juegos atléticos ocupan la mayor parte del día; de niños se apasionan por ellos, y de hombres son la ocupación principal de su vida.

En suma: la enseñanza inglesa cumple el sabio y eterno principio de seguir el progresivo curso de la naturaleza humana avanzando sin interrupción hacia la meta, sin rompimientos bruscos ni repentinos cambios. El niño, el adolescente, el hombre, en su madurez, no pueden considerarse como seres diferentes extraños uno al otro, cual si una de las edades estuviese aislada del resto. No hay, como en nuestro país, una separación profunda entre la vida del niño y la del hombre; la escuela y la sociedad no están alejadas, la una integra la otra. Las ideas que en aquélla reciben se conforman a la época, al espíritu, a los ideales de ésta. Y así, cuando solos en la vida tienen que hacer uso de sus propias fuerzas, como antes aprendieron a medirlas, adaptan sus facultades y no van a aumentar la turba de los escépticos y descontentos.»¹

M.M.

1. MAEZTU, María de: *La pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos*. Madrid, 1910, págs. 20-24.



Eulàlia Ros 1992

infancia y sociedad

LO REAL Y LO FICTICIO EN TELEVISIÓN

LILIANE LURÇAT

El sentido de lo real

Los programas infantiles y los dibujos animados forman parte del universo cultural de niñas y niños. Los otros programas los convierten en usurpadores, a veces a su pesar, de lo que pertenece al mundo de los adultos, para el que todavía no se les ha preparado. Se trata, pues, de una iniciación brutal. La actualidad irrumpe en su universo infantil. Quedan unidos así a algo que les resulta familiar, pero no por medio de la familia, sino a través del mundo de las imágenes televisivas. Su referencia es interna a la televisión: no es accesible por la experiencia directa, es una experiencia mediatizada.

Nos podemos preguntar cómo la mediatización de la violencia puede afectar el sentido de lo real. Los niños sitúan en un mismo nivel acontecimientos de distinta naturaleza, ya que se guían por las apariencias. Por ello, mezclan las diferentes formas de violencia, las reales y las fantásticas. Sin embargo, algunos se esfuerzan por formular hipótesis sobre el posible origen del acontecimiento o sobre su naturaleza, mientras que otros se rigen por un pensamiento puramente asociativo.

Podría creerse que el situar en un mismo plano las causas fantásticas y las reales o posibles revela un pensamiento más propenso a mezclar que a distinguir, y que asocia, por una especie de condicionamiento, las diferentes formas de violencia. La asociación y la mezcla se ven favorecidas por la mediatización en general y también por el uso inmoderado de escenas violentas en los dibujos animados. A menudo, la violencia se hace omnipresente: los personajes se aplastan, revientan, se reaniman inmediatamente. Presentada como una diversión y deseando resultar estafalaria, la violencia de los dibujos animados frena en cierto modo el juicio de los pequeños que se hallan en una etapa elemental de discriminación de las causas. El gran número de dibujos animados que ven los niños aumenta la confusión entre las causas posi-

bles y las causas fantásticas. Por regla general, la mediatización hace más difícil la distinción entre lo real y lo imaginario.

El sentido de lo ficticio

La televisión ha transformado a las niñas y los niños que han nacido después de su aparición. Antes eran iniciados por el entorno familiar del que extrañan costumbres y valores. En la actualidad se encuentran atrapados por un poderoso haz de influencias en la edad decisiva de la formación de su personalidad.

Con la introducción de la televisión en los hogares, se ha producido una ruptura cultural sin precedentes históricos: la separación entre la vida pública y la vida privada ha dejado de existir debido a la irrupción de la vida pública en lo que H. Arend denomina la seguridad de la vida privada. Hoy en día ya no se puede afirmar que «estas cuatro paredes en cuyo interior se desarrolla la vida familiar constituyen una protección contra el mundo y, en particular, contra la faceta pública del mundo».

La iniciación a lo ficticio por medio de la televisión influye sobre las propias representaciones y da lugar a un conocimiento sin intercambio, sin interacción. Lo ficticio es visto siempre en una determinada situación, y muchas veces se hace presente bajo un aspecto decisorio e inquietante. La mediatización de la violencia es deshumanizadora, ya que muestra el sufrimiento sin llegar a hacerlo sentir. La banalización de los actos violentos legitima la crueldad y difunde el miedo.

En un universo brutal, el coraje es la virtud de los seres míticos, poseedores de poderes sobrenaturales, y el pequeño se identifica forzosamente con esos seres. Las virtudes de la vida cotidiana dejan de existir, ya que no se prestan a la mediatización.

En definitiva, la violencia televisiva no deja incólumes a las niñas y niños, aunque los adultos lo creamos así. Actúa de múltiples formas, por lo que es necesario protegerles. Por ello sería conveniente:

Limitar el tiempo que se dedica a ver la televisión, no ritualizar su escucha y diversificar las actividades culturales de las niñas y niños. Convendría escoger los programas que ven, vigilar su contenido, aun tratándose de programas infantiles. No se debería permitir que contemplaran escenas horribles que quedan fijadas de una forma persistente y pueden producir malestar junto con el deseo difuso de todo lo que resulta horripilante. Si el juego puede tener un efecto liberador, no obstante no impide que la mente sea invadida por temas irracionales y decisorios.

L.L.



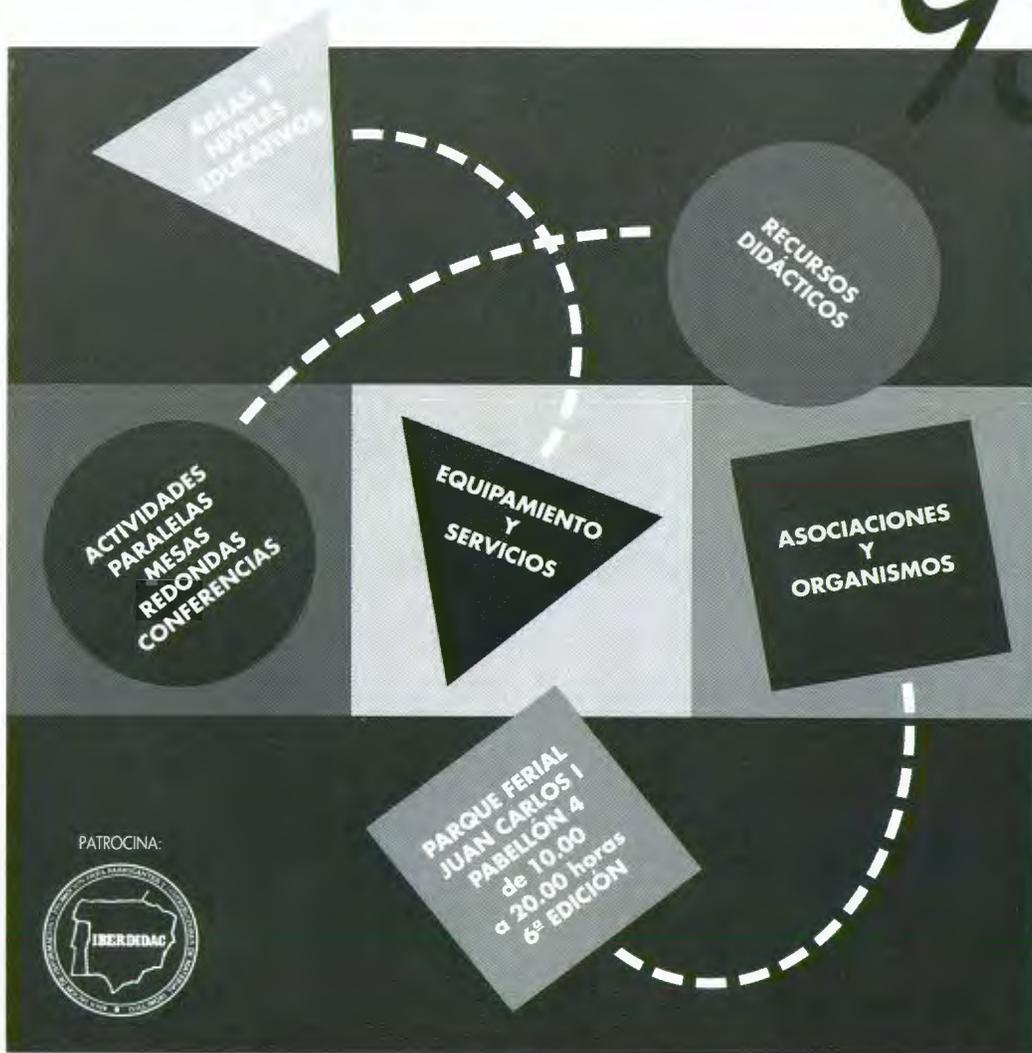
17-21 MARZO

MADRID

INTER DIDAC

SALÓN INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN
INTERNATIONAL EDUCATION EXHIBITION

93



PATROCINA:



PARQUE FERIAL
JUAN CARLOS I
PABELLON 4
de 10.00
a 20.00 horas
6ª EDICIÓN

INTERDIDAC'93 SALÓN INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN

Estoy interesado como: visitante Jornadas Técnicas
 expositor CATÁLOGO OFICIAL
Contra reembolso 1.000 ptas.

Empresa/Centro: _____

Nombre: _____ Cargo: _____

Dirección: _____

Ciudad: _____ C.P. _____ tel.: _____ fax: _____

INFORMACIÓN: PARQUE FERIAL JUAN CARLOS I. 28067 Madrid. ESPAÑA.
Tel.: (91) 722 50 00. Fax (91) 722 57 88.



IFEMA
Feria de Madrid

NIÑOS INMIGRANTES: VULNERABLES

LUIS LIZAMA

El problema de la inmigración es reciente en España, país con gran tradición en el fenómeno migratorio. La permanencia de los inmigrantes y sus familias plantea un nuevo reto a los educadores. La alternativa propuesta es la educación intercultural. Frente a la xenofobia y racismo emergentes hace falta potenciar en la educación la tolerancia activa, el respeto y la convivencia en igualdad de deberes y derechos, desde los más tempranos años de la escuela. Los niños y las niñas inmigrantes son un grupo vulnerable que requiere protección.

Favorecer la educación intercultural

La idea de la educación intercultural se refuerza en 1986, a raíz del proyecto nº 7 del Consejo de Cooperación Cultural, del Consejo de Europa, cuyo tema fue la educación y el desarrollo cultural de los emigrantes.

La educación debe plantearse en primer lugar la *necesidad de un desarrollo educativo intercultural adaptado a las necesidades del niño y su familia*. Han pasado los tiempos en que imperaba la filosofía de la asimilación y asistimos, al menos en teoría, a un nuevo esquema donde se plantea la necesidad de la integración en igualdad de condiciones.

Cualquier proyecto de educación intercultural enlaza a las más altas instancias ministeriales, a la comunidad educativa, profesores y alumnos, lo cual implica



La educación intercultural favorece al grupo.



Rica diversidad alrededor de una mesa.

una nueva organización escolar y una revisión de los contenidos de la enseñanza (López, 1988).

Ante el auge del racismo y la xenofobia alentados por determinados grupos hace falta fomentar una educación y formación democrática desde la primera infancia. Se deben favorecer los programas de educación intercultural promovidos desde los colectivos de inmigrantes, la cooperación con organizaciones, fundaciones e instituciones dedicadas a la promoción de los inmigrantes y la lucha en defensa de los derechos humanos de la infancia vulnerable.

La xenofobia refleja

Un problema emergente es el aumento de los episodios de xenofobia, tanto en Europa como en España, el reflejo en la escuela es muy duro ya que los niños extranjeros son discriminados por otros niños, con apodos, canciones, y otras invenciones que aluden generalmente a significados peyorativos.

Los niños son meros intérpretes de las actitudes, opiniones y creencias xenofobas imperantes en su medio ambiente. Recientemente observamos con preocupación la aparición de panfletos, pintadas y a veces agresiones contra los inmigrantes, episodios de este tipo ocurren desde hace poco en Barcelona y Madrid.

Calvo Buezas, T. (1990) en un estudio sobre el prejuicio étnico por parte de profesores y alumnos describe cómo el primer lugar de prejuicio lo ocupan los gitanos, seguidos de árabes, negros y judíos y finalmente los latinoamericanos. Estos estereotipos y prejuicios son reforzados también en la prensa española que asocia determinadas nacionalidades o etnias con delincuencia y todo tipo de patología social (Lizama, 1990).

Algunos padres intentan ocultar el origen étnico o nacional por temor a la discriminación. En el mundo ingenuo del niño, es impensable la intención hostil o el rechazo, los niños juegan y pelean, lloran y ríen, hacen y deshacen amistades con absoluta inocencia y simplicidad. El problema está planteado para los educadores, para las familias, para todos aquellos que pretenden hacer de la Tolerancia un valor moral aceptado y practicado en la sociedad. La Tolerancia debe ser un valor activo para luchar contra la discriminación a la que están expuestos los niños inmigrantes y sus familias.

La protección de los niños y sus familias

Los niños inmigrantes no pueden ser discriminados en función de la situación legal/ilegal o el motivo de la inmigración de sus padres (inmigración económica o refugio/asilo).

Todos los chicos y chicas tienen los mismos derechos a una educación y

nadie puede negarle a una niña o un niño inmigrante el derecho a educarse en libertad.

Los niños llegan a un mundo nuevo, desconocido, con otras claves culturales (en algunos casos semejantes, como los de países iberoamericanos; un poco más distantes, los del Norte de África; y de universos culturales alejados, exóticos y diametralmente diferentes de nosotros, como son los de países Asiáticos).

La protección y educación de los niños inmigrantes debe fundarse en valores universales como el expresado por el gran maestro de la tolerancia: *«Toda la humanidad es una familia no dividida e indivisible, y cada uno de nosotros es responsable de los delitos de todos los demás»* (Mahatma Gandhi, 1939).

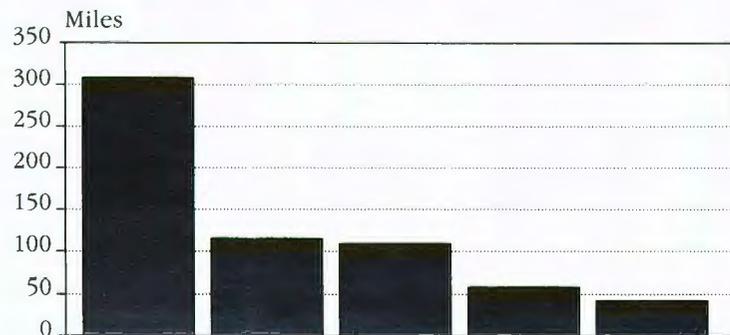
La barrera lingüística

No es lo mismo un párvulo de habla castellana, que un chico japonés, chino, coreano, rumano o filipino. Aquí el lenguaje impone la primera barrera, el primer obstáculo en la educación del niño inmigrante. A pesar de todo, la adaptación de los chavales es mucho más rápida que la de sus padres y en término medio aprenden primero el idioma del país de acogida.

¿Cuántos son y dónde están?

No poseemos por el momento cifras exactas del número de niños inmigrantes en la Escuela. En todo caso el problema planteado a los educadores representa un reto importante. Extrapolando de cifras de hace dos años y considerando que en Diciembre de 1991 se habían presentado más de 130.000 nuevas

Extranjeros España. Estimación al 12/12/1989



¡La humanidad, indivisible!



¡La integración de la inmigración, un reto!



solicitudes de regularización, estimo que la población infantil inmigrada puede estar sobre un $n=60.000$. La mayoría de los inmigrantes del tercer mundo se encuentran en Madrid y Barcelona.

La inmigración un nuevo reto

En la aldea global en que vivimos, existe cada vez mayor conciencia y preocupación acerca del fenómeno de *la inmigración económica y los desafíos a la integración local que esta población plantea*. En Europa viven más de 20 millones de extranjeros. En España un 0.9% de población total es foránea, correspondiendo a la población extranjera no súbdito de la comunidad europea un 0.4% y un 0.5% a los extranjeros súbditos comunitarios en España (Salt, 1991). En este artículo trataré con más insistencia el tema de los inmigrantes del tercer mundo, a mi juicio más relevante por los problemas que plantea a la sociedad española.

Países en su día surtidores de emigrantes, como los del Sur de Europa, (España e Italia por ejemplo), se han convertido en destinos de inmigración. Es esta una novel dimensión del problema, que algún indocto malintencionado ha calificado de nueva invasión.

La política europea de los 90 se caracteriza por el freno de la inmigración ilegal y las restricciones de todo tipo al establecimiento de trabajadores extracomunitarios que supongan una competencia para los nacionales, especialmente en los países de alto nivel de desempleo y sin mucha necesidad de mano de obra extranjera. Los acuerdos de Shengen y Dublin son para establecer mecanismos de freno de la inmigración ilegal en la Comunidad Europea.

El contexto del niño inmigrante y su vulnerabilidad

Cuando se estabiliza el flujo migratorio surge la necesidad de unas políticas de integración local de las comunidades inmigradas en la sociedad mayoritaria. La integración no implica una asimilación de esas comunidades en la sociedad mayoritaria. De este modo esos grupos vivirán mejor y la sociedad de acogida se enriquecerá con las aportaciones que pueden hacer; en este sentido la educación de los niños inmigrantes es fundamental.

Las personas emigran por razones económicas y/o políticas, a veces solos o acompañados de sus familiares más cercanos. Huyen del hambre, de la miseria, de la falta de oportunidades para su desarrollo, de la carencia de libertad, de la guerra, de la persecución, en fin, de todo aquello que impide el desarrollo humano. Los niños inmigrantes pueden venir muy sensibles y a veces traumatizados por: 1) las duras condiciones que han vivido, 2) el éxodo y 3) el choque con el nuevo mundo.

Los inmigrantes pobres vienen con pequeñas maletas, insuficiente dinero y una gran incertidumbre con respecto al futuro. Llegan con la determinación de quedarse, de permanecer a toda costa, incluso en la ilegalidad con tal de reiniciar una nueva vida. La situación familiar es en la mayoría de los casos muy deprimida y esto afecta a sus hijos.

La idea es apoyar a las familias y a los niños, potenciar el valor de las culturas y favorecer el conocimiento intercultural en la Escuela, con el fin de reestablecer el equilibrio psicosocial de las familias.

L.L.



¿Quieres aprender a pintar conmigo?

Bibliografía

- SOLE, C. y HERRERA, E. (1991): *Trabajadores extranjeros en Cataluña*, Barcelona, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CALVO, B. (1990): *El racismo que viene*, Madrid, Tecnos.
- LÓPEZ, E. (1988): *La Europa multicultural, un desafío para la educación*, Crítica, 758, 40-44.
- COMISIÓN INTERDEPENDIENTE SOBRE ASUNTOS HUMANITARIOS INTERNACIONALES (1989): *El desafío del ser humano*, Madrid, Inerser.
- LIZAMA, L. (1990): «Estereotipos y prejuicios hacia los gitanos». *Cuadernos de Acción Social* nº 23. Ministerio de Asuntos Exteriores.



¡El agua de la vida!

infancia y salud

EL BEBÉ ACUÁTICO ¡La salud empieza aquí!

ANDREA IMERONI

Han pasado muchos años desde que encontré, por vez primera en Barcelona, a los que llegarían a ser expertos en temas relacionados con el agua y su utilización como medio de educación y prevención.

En los cursillos y congresos que siguieron a aquellos primeros encuentros, tuve la oportunidad de conocer también a otras personas que, con todo, se habían puesto al día de una manera muy distinta de la nuestra.

Para comprender bien qué diferencia básica existe actualmente entre los que se han puesto al día sobre los temas del bebé acuático, es necesario profundizar en el concepto que constituye la base de este congreso: la relación entre la salud y el agua. Puede parecer atrevido que quienes se ocupan de educación relacionen un medio, concretamente el agua, con la salud, ya que desde siempre el agua representaba en la mente popular (y a menudo también en la científica) la fuente de muchos riesgos y patologías. El agua en la rodilla o en la pleura, el agua que te hace coger el resfriado o la gripe, el agua que nunca debe beberse después de la fruta o del helado, el agua que hace que te ahogues si te sumerges sin haber esperado tres horas... ¡Cuántos tópicos!

Pero hay otros aspectos que a menudo pasan a un segundo plano, por lo que no podemos olvidar que son diversas las personas que, actualmente, se ocupan del agua como factor educativo. Para todas estas personas, la inmersión de un bebé en el agua representa un hecho positivo, que va unido a la salud del individuo. Al mismo tiempo, si analizamos mejor los métodos que *habituán/condicionan* al niño en la inmersión nos damos cuenta inmediatamente del tipo y del calibre de las diferencias entre los «expertos» que se ocupan del bebé acuático y de cómo esta diversidad se relaciona con la salud del bebé y de quienes le rodean.

Cuando hablamos de salud todos sabemos que no nos referimos tanto a la ausencia de la enfermedad como a la consecución de un estado de bienestar que predisponga y favorezca un acercamiento individual y colectivo a una vida más positiva y activa. El concepto de salud, por lo tanto, presupone una estrecha correlación entre estado físico y mental, una estrecha conexión entre ser y sentirse, entre hacer y producir, entre actuar y obtener placer.

Así pues, podemos entrar mejor en el tema de las diferencias tratadas con un ejemplo que nos ayude inmediatamente a su comprensión. Todos nosotros conocemos, porque lo hemos visto más de una vez en la televisión, en el cine o en la publicidad, tal o cual piscina o centro para el bebé, donde es posible encontrarse con la siguiente escena: un adulto lanza un bebé de pocos meses al interior de una piscina; el pequeño flota y de repente se pone sobre la espalda y un momento después la hermanita o el hermanito, unos años mayor, nada en la misma piscina hacia el niño, lo coge y lo lleva al adulto que espera cerca. El estupor de quien observe es total: ¡Increíble! Ante nuestros ojos una escena que descubre lo que es posible hacer desde la más tierna edad.

La escena aparentemente, aséptica, feliz, positiva, esconde sin embargo algunas preguntas: ¿quién es el adulto que está presente?, ¿cuánto tiempo ha de pasar para que el bebé y la hermana o el hermano hagan estas cosas?, ¿era realmente lo que deseaban hacer o es posible que los deseos de los niños hayan sido rápidamente sacrificados a las órdenes de los progenitores o de los siempre solícitos instructores?, ¿cuál es la relación que hay entre sorpresa y salud? Y, para finalizar, ¿son más sanos estos niños o aquéllos que, después de algunos meses, no quieren saber nada de sumergirse y nadar, sino que prefieren «chapotear» en el agua, sentados fuera del peligro en los brazos de mamá o de papá? Cualquier «experto» sabe sin duda que hasta los seis-siete meses el niño que adquiere la posición de sentarse se opone a que intenten ponerlo de espaldas. Cualquiera de nosotros, por otro lado, sabe que no hay nada más contraproducente para el equilibrio en el agua que el hecho de estar en la posición sentada.

¡Un dilema para el experto! ¿Qué hacer?

Pedagógicamente, el pedagogo del deporte tiene dibujadas dos actitudes bien



¡Salud física y de ánimo!



El agua también es un juego.

diferentes y diametralmente opuestas, unidas a la educación o al condicionamiento.

Cualquiera de nosotros, por lo tanto, en cada instante de su trabajo, se encuentra ante el eterno conflicto entre una educación impuesta como decisión del adulto y una educación que tiene en cuenta los ritmos y deseos de la niña y el niño.

Cuanto más pequeño sea el bebé, más difícil es respetarle, cuanto mayor se hace más fácil es «venderle» lo que ya ha estado «felizmente» prefabricado para él por los *mass-media*, y por las mamás, los papás, entrenadores, instructores, etc.

Habíamos planteado una serie de preguntas que en este momento exigen una respuesta.

El adulto presente no puede ser solamente el instructor; en este caso, sería más parecido a un domador de circo que a un educador; y si, por el contrario, fuera un progenitor, su comportamiento rezumaría exhibicionismo y ganas de deslumbrar más que amor por su propio retoño, ya que más de un llanto habrá tenido que pagar el bebé sometido a esta terapia condicionadora.

Es necesario dedicar mucho tiempo para condicionar de esta manera el comportamiento de un bebé en el agua, aunque se invertiría el mismo tiempo en seguirlo y disfrutar con él de comportamientos menos espectaculares pero más naturales.

Éstos son pues los comportamientos reales que se pretende obtener con las niñas y los niños, en los que puede intervenir un educador, sea el padre o la madre o un instructor externo, para introducir variaciones sobre el tema.

Por lo tanto, ¿puede considerarse sano un bebé que responde a comportamientos condicionados por parte de los adultos? Sin ningún tipo de duda, si los parámetros que utilizamos para responder a esta pregunta son los unidos clásicamente a la ausencia de enfermedades y al dualismo no menos clásico cuerpo-mente.

En realidad, los bebés crecerán sanos, fuertes, capaces, y más adelante estarán preparados para continuar en las primeras competiciones juveniles para su propio placer y el de sus padres y entrenadores. Pero incluso entre los otros bebés, los no condicionados, habrá algunos que llegarán a brillar en la competición por su propio placer y el de mamá y papá. Entonces, ¿dónde está la diversidad que nos ha hecho disertar sobre este punto?

En nuestra sociedad, y desde la primera infancia, se ha consolidado sutilmente el concepto relacionado con «producir cueste lo que cueste» no sólo un producto sino gestos significativos para uno mismo y para los demás, que está falseando todo aquello que se refiere a contenidos importantes, como por

ejemplo la prevención y la salud. Si sólo por un momento consideráramos lo que hemos dicho hasta ahora, aquel estado de bienestar del que hablábamos al iniciar estas breves notas, nos daríamos cuenta enseguida de que no siempre lo que se manifiesta ante nuestros ojos es fruto de una acción respetuosa de quien actúa.

El concepto de salud, por lo tanto, no se ve desde el exterior, sino desde el interior del individuo, en todas las edades.

Estar bien ha de representar un imperativo para cada uno, favorecido por las condiciones ambientales y por los comportamientos de quien se ocupa de ti.

En este caso es la familia quien tiene, en primer lugar, las responsabilidades mayores, pero también es la que por medio de los *mass-media* posee un gran poder sobre el uso.

El instructor, en estos momentos, ya no es más que el intermediario de los comportamientos, de quien pueden depender las «maneras» de interpretar los mensajes subyacentes en nuestra sociedad. Entre ellos, los sacrosantos «saber hacer» y «saber aprender» pueden ponerse al servicio del bebé y de su familia, así como ser utilizados para deslumbrar. En la respuesta a la última pregunta planteada está, quizá, la clave de la lectura de nuestras posiciones. Habíamos dicho que el estado de salud efectivo sólo puede ser «medido» desde el interior del sujeto y no desde el exterior. La sorpresa ante los resultados de uno mismo supera ampliamente la que experimentan los demás al ver lo que uno ha conseguido. A menudo, los dos resultados no encajan, ya que para sorprender a los demás es necesario hacer algo grande, mientras que para sorprendernos a nosotros mismos es suficiente con pequeñas conquistas cotidianas.

Así pues, ir con mamá y papá a jugar en el agua, entender y probar nuevos comportamientos y disfrutar de ellos; y con un instructor presente escoger, según los ritmos de uno mismo, entre los innumbrables y maravillosos estímulos que ofrece el ambiente, utilizar el agua usualmente en todos los lugares posibles y desear hacerlo, estar en compañía de otros bebés o niñas y niños, y divertirse con ellos y con sus padres y, después, tal vez, ducharse y lavarse la cabeza, todo esto, no sorprende quizá a quien mira, pero sí en cambio, y mucho, a quien al lado del pequeño e indefenso cachorro de hombre está construyendo premisas reales de su futura salud.

Un bienestar a la medida del hombre y no construido sobre el hombre por una sociedad competitiva y exhibicionista.

A.I.

Nota

Ponencia del segundo congreso de actividades acuáticas organizado por SEAE (Servicio de Enseñanza y Asesoramiento Deportivo) los días 26, 27 y 28 de Setiembre de 1991 en Barcelona.



El agua sirve para educar.

SEIS CUENTOS PARA SEIS HERMANOS: ESCARABAJA ESCARABÁJEZ (y va el primero...)



ROSER ROS

Si ustedes dan su permiso, vamos desde ahora mismo a interesarnos por los Escarabájez. Son ellos una pareja de escarabajos cuyas principales preocupaciones se centran en las mil y una atenciones a su descendencia ofrecidas. Seis crías en total tendrán a lo largo de este año. Tantas como revistas están previstas para el 1993.

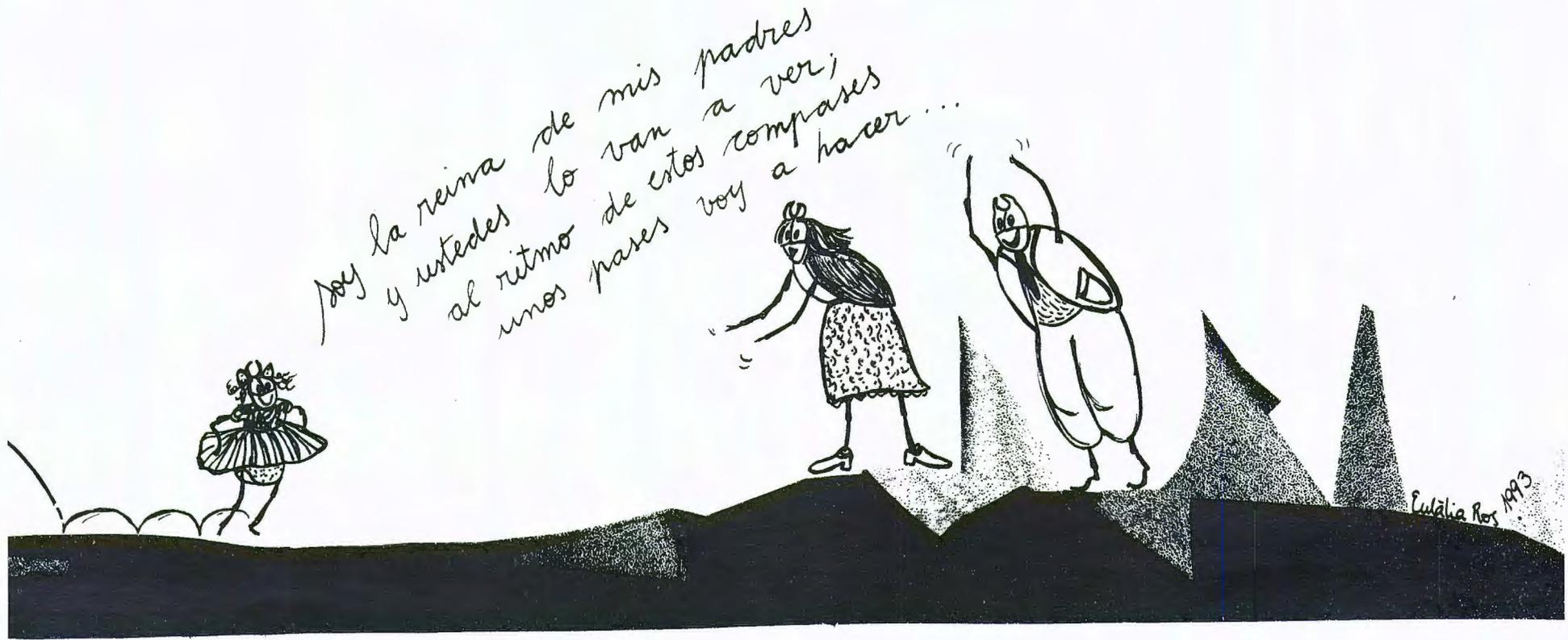
Eran los Escarabájez una pareja de insectos pertenecientes ambos a la familia de los Escarabeidos. La hembra de este par de dos escarabajos poseía una gran habilidad en la formación de ciertas bolitas de excremento, vulgarmente llamado caca, habilidad que había heredado de sus muy nobles y antiguos ascendientes, los ya nombrados Escarabeidos. Y es de todos sobradamente conocido que las tales féminas utilizan este su arte en parte para alimentarse y en parte para procurar cómoda cuna a sus crías, que ni son pocas ni, al parecer de sus progenitores, han venido a este mundo para padecer de las incomodidades que otros animalejos o insectos sufren no por mala voluntad de sus padres sino por la ancestral costumbre de la que hacen gala ciertas especies de no prever con tiempo dónde hacer la crianza de las crías.

Así las cosas y con todo el porvenir por delante, recibieron con gran alegría los Escarabájez el anuncio de que muy pronto llegaría la que sería su primera cría. No bien se hubo formado el huevo de donde habría de salir la larva que a su vez se convertiría en escarabajo, colocáronle sus papás, con todo el amor de que fueron capaces, en el centro de la bolita de caca que mamá Escarabájez había confeccionado para la ocasión.

Recién asomada a este nuestro mundo y por ser ella muy maja, dieron en llamarla sus papás Escarabaja; y tal era, a decir de sus más allegados parientes, su guapura, que más les parecía una albaja que una cría. A decir verdad, era un primor.

Así que, tan ricamente pasó Escarabaja sus primeros tiempos que de ningún modo quería la feliz criaturita echar a andar sus primeros pasos. Y en vista de lo terca que era y habiendo agotado todos los argumentos en boga sobre lo bueno que era poder ser autónomo, no tuvo otro remedio su papá que inventar unos compases para motivar los sus primeros pases:

Soy la reina de mis padres



y ustedes lo van a ver;
 al ritmo de estos compases
 unos pases voy a hacer:
 el primero para el barbero;
 el segundo para Facundo;
 el tercero para el tendero;
 con el cuarto me hago lagarto;
 y con el quinto me voy a Pinto.
 Corre, corre, que te pillo...

¡Claro que aprendió a andar la muy cazurra!

Cuando Escarabaja se hizo mayor ni se acordaba de su tozudez en materia
 de andar. Pero su canción preferida para saltar a la comba era una que
 decía:

Soy la reina de mis padres
 y ustedes lo van a ver;
 al ritmo de estos compases

unos pases voy a hacer:
 el primero para el barbero;
 el segundo para Facundo;
 el tercero para el tendero;
 con el cuarto me hago lagarto;
 y con el quinto me voy a Pinto.
 Corre, corre, que te pillo...

Y lo que es al principio, nadie parecía conocer tal canción... ¡Claro! Como
 que se trataba de unos compases que su papá se había inventado para que
 Escarabaja, su cría tan maja acompañase sus primeros pases... Pero lo que
 es al final, amigos y amigas la cantaban por un igual.

Y unos dicen que sí,
 que esa es la pura verdad;
 y otros dicen que no,
 que eso jamás ocurrió.

Jornadas de enseñantes con gitanos

Los días 2, 3, 4 y 5 de septiembre han tenido lugar en Bilbao las XII JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS, organizadas por la ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS.

Estas jornadas, que son de ámbito estatal, han reunido cerca de 250 personas, entre enseñantes y profesionales relacionados con la escolarización del pueblo gitano (monitores, asistentes sociales, educadores de calle, equipos de intervención comunitaria, de seguimiento escolar...) procedentes de casi todas las Comunidades Autónomas.

La dinámica de las Jornadas, como en años anteriores, ha estado desarrollada a través de grupos de trabajo que ponían en común experiencias y reflexionaban conjuntamente para ir elaborando propuestas y conclusiones que ayuden en la lucha *POR UNA SOCIEDAD INTERCULTURAL Y SIN RACISMO*, tema central o lema de estas jornadas.

Los temas en torno a los cuales han trabajado los diferentes grupos han sido:

- La práctica intercultural.
- Trabajo social y educación.
- Educación de adultos (Alfabetización-Formación ocupacional).
- Aproximación a la problemática educativa de la Comunidad Gitana.
- Intervenciones profesionales con población infantil de difícil escolarización.
- Las relaciones de comunicación entre familia gitana y escuela.

Además de los grupos de trabajo se han presentado dos ponencias y realizado una Mesa Redonda que tenían como objetivos enriquecer el debate aportando elementos de reflexión. Éstas en concreto han sido: «Culturas del estado español y Currículum», «Gitanos y no gitanos: racismo y convivencia en nuestra sociedad», «La LOGSE y la diversidad cultural». Hubo también una comunicación

sobre «La lengua gitana», romanó-kaló, algunas características fonéticas y gramaticales y la importancia de su recuperación.

A lo largo de estos días también ha habido tiempo para presentar varias *experiencias*:

- Estrategias de intervención con mujeres gitanas (Asociación Romí).
- La experiencia de educación intercultural en la escuela pública Collazo i Gil (Barcelona).
- Presentación de materiales alternativos teniendo en cuenta alumnado intercultural (Barcelona).
- Educación sanitaria (Galicia).
- Plan de inserción socio-laboral en un barrio de Toledo.
- La Casa de Oficios de Madrid.
- Modelos de intervención con jóvenes y adultos gitanos (Cataluña).

El último día los diferentes grupos de trabajo expusieron en paneles sus reflexiones y/o conclusiones y en Asamblea se evaluaron las Jornadas constatándose una vez más la importancia de seguir profundizando en todos los temas y de intercambiarse las aportaciones a través de los colectivos de la Asociación de Enseñantes con Gitanos que funcionan en las Comunidades Autónomas y animando a las zonas que no tienen colectivo a coordinarse durante el año para entre todos y todas poder ir avanzando en nuestra lucha por conseguir que *la escuela sea realmente la escuela de todos los niños y niñas, incluidos los niños y niñas gitanas, en una sociedad intercultural y sin racismo*.

Nota

La secretaría de estas Jornadas ha estado a cargo del Colectivo Pedagógico ADARRA (c/ Lcdo. Poza 31, 7º - 48011 BILBAO) a donde se puede dirigir quien tenga interés en lo relacionado con las mismas.

Estas Jornadas han estado subvencionadas por el Consorcio para la Educación Compensatoria del Territorio Histórico de Vizcaya y por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Didáctica

ÁLVAREZ, M. M.: «Uso activo de recursos audiovisuales en la educación infantil», *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 14, mayo 1992, pp. 49-56.

VARIOS AUTORES: «Cómo dramatizar un cuento», *Cuadernos de pedagogía*, núm. 206, septiembre 1992, pp. 30-33.

Educación

MAURIZIO, D.: «Se a scuola si impara e mangiar bene», *Il giornale dei genitori*, núm. 201, junio 1992, pp. 20-27.

Lectura y escritura

HUG-MAZUET, F.: «L'écrit au quotidien du cycle 1», *Les actes de lecture*, núm. 39, septiembre 1992, pp. 75-80.

Literatura infantil

CHAOS, C.: «Bibliotecas infantiles: el juego de la imaginación», *CLIJ*, núm. 42, septiembre 1992, pp. 18-21.

GAVILÁN, T.: «Contes de tots colors. Una oportunitat intercultural», *Literatura infantil y juvenil*, núm. 111, junio-julio 1992, pp. 33-35.

MESA REDONDA: «Bologna y la ilustración», *Literatura infantil y juvenil*, núm. 111, junio-julio 1992, pp. 22-31.

Matemáticas

HENDE, F.: «Mathématiques», *L'école maternelle française*, núm. 1, septiembre 1992, pp. 51-52.

Psicología

GUIZZI, P.: «La scuola materna come ambito per una paternità e una maternità diffusa», *Scuola materna*, núm. 1, agosto 1992, pp. 11-13.

Psicopedagogía

VICENZI, S.: «Quale osservazione del bambino?», *Scuola materna*, núm. 2, septiembre 1992, pp. 63-66.

VOLPATI, A.: «Il rischio del gioco spettacolo», *Scuola materna*, núm. 2, septiembre 1992, pp. 13-15.

MONOGRÁFICO: «Perspectivas psicosociales sobre la infancia.»

CASAS, F. y MUNNE, F. (coord.), *Anuario de psicología*, núm. 53, 1992.

Salud

DOSSIER: «The Feeding Relationship», *Zero to Three*, núm. 5, junio 1992.

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 1993: 3.550,- ptas. (IVA incluido)

Precio ejemplar: 650 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



MARGEN: Análisis de la demanda de servicios para la primera infancia, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1992.

El presente estudio es producto de una investigación realizada por Margen, equipo de profesionales autónomos de diversas especialidades, por encargo de la Dirección General de Protección Jurídica del Menor del Ministerio de Asuntos Sociales. Tiene como objetivo conocer la demanda social de servicios de atención a la primera infancia al objeto de poder cubrirla, teniendo en cuenta que en la actualidad los únicos servicios existentes están orientados hacia la escolarización y están dirigidos mayoritariamente a niños y niñas de edades superiores a los tres años. Un desarrollo coherente de la igualdad de oportunidades de la mujer, la coresponsabilidad de los dos cónyuges en la atención a los hijos y la implicación de toda la sociedad en cuanto servicio público son los principales factores que justifican la necesidad de un estudio de estas características.

Comienza con una breve revisión histórica de la educación infantil en España, cotejándola con otros países de la Comunidad Europea. Después entra de lleno en la investigación, con el diagnóstico de la oferta actual en lo que respecta a la oferta pública/privada y las características de los servicios, personal, horarios, actitudes de los padres, centros... A continuación se presenta el análisis de la demanda y las expectativas de la sociedad. En el último capítulo se exponen las conclusiones de la investigación.

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: 3.550 pts. al año. P.V.P.: 650 pts. I.V.A. incluido.



A. GONÌ GRANDMONTAGNE: La Educación Social. Un reto para la Escuela, Barcelona, Graó, 1992.

El propósito de este libro es ofrecer al educador unas claves que le permitan escoger entre las distintas estrategias educativas para la modificación de la conducta social.

Para comenzar, el autor hace una revisión de las distintas teorías explicativas del comportamiento social, para terminar remarcando el papel activo del sujeto en su interrelación con el entorno, siendo a partir de esta interrelación cómo irá construyendo su forma de comprender su realidad social, con sus contradicciones, aprendiendo a pensar por sí mismo, a criticar, a decidir...

La nueva Ley de Educación contempla este aspecto de la educación desde distintos bloques de contenidos así como desde distintas áreas, sin embargo, como muy bien remarca el autor, para que pueda hablarse de educación social no debemos compartimentar los nuevos conocimientos (referentes a educación moral, educación cívico-social, ética, educación del consumidor, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación ambiental, educación para la salud, educación sexual...), sino interrelacionarlos en un mismo conjunto temático.

Materiales llenos de ilusiones

RINCONES

Para acompañar la acción educativa con materiales que la ayuden y la hagan posible.

CUADERNOS DE TRABAJO

PICA POCO (3-4 años)
¡VAYA PANDILLA! (4-5 años)
SOPA DE SABIOS (5-6 años)

Cuadernos para estimular las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales del niño.

MATERIAL DE AULA

Para facilitar el equipamiento de la clase y crear un ambiente afectivo entre los niños y el maestro.

LIBRO DEL MAESTRO

Todo esto acompañado de un libro que ayude al maestro a orientar las actividades de los niños.



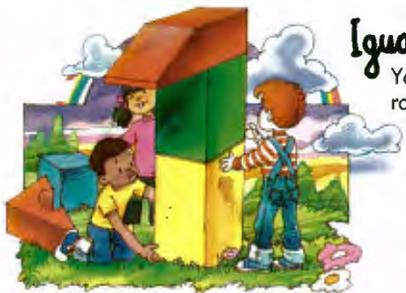
Delegaciones en todo el territorio Nacional

Paseo de Gracia, 120.
08008 Barcelona
Tel. (93) 415 02 12.



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.

