

in-fan

18

— REVISTA DE LA
ASSOCIACIÓ DE MESTRES
ROSA SENSAT

MARZO / ABRIL

1993

educar de



Materiales llenos de ilusiones

RINCONES

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

CUADERNOS DE TRABAJO

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

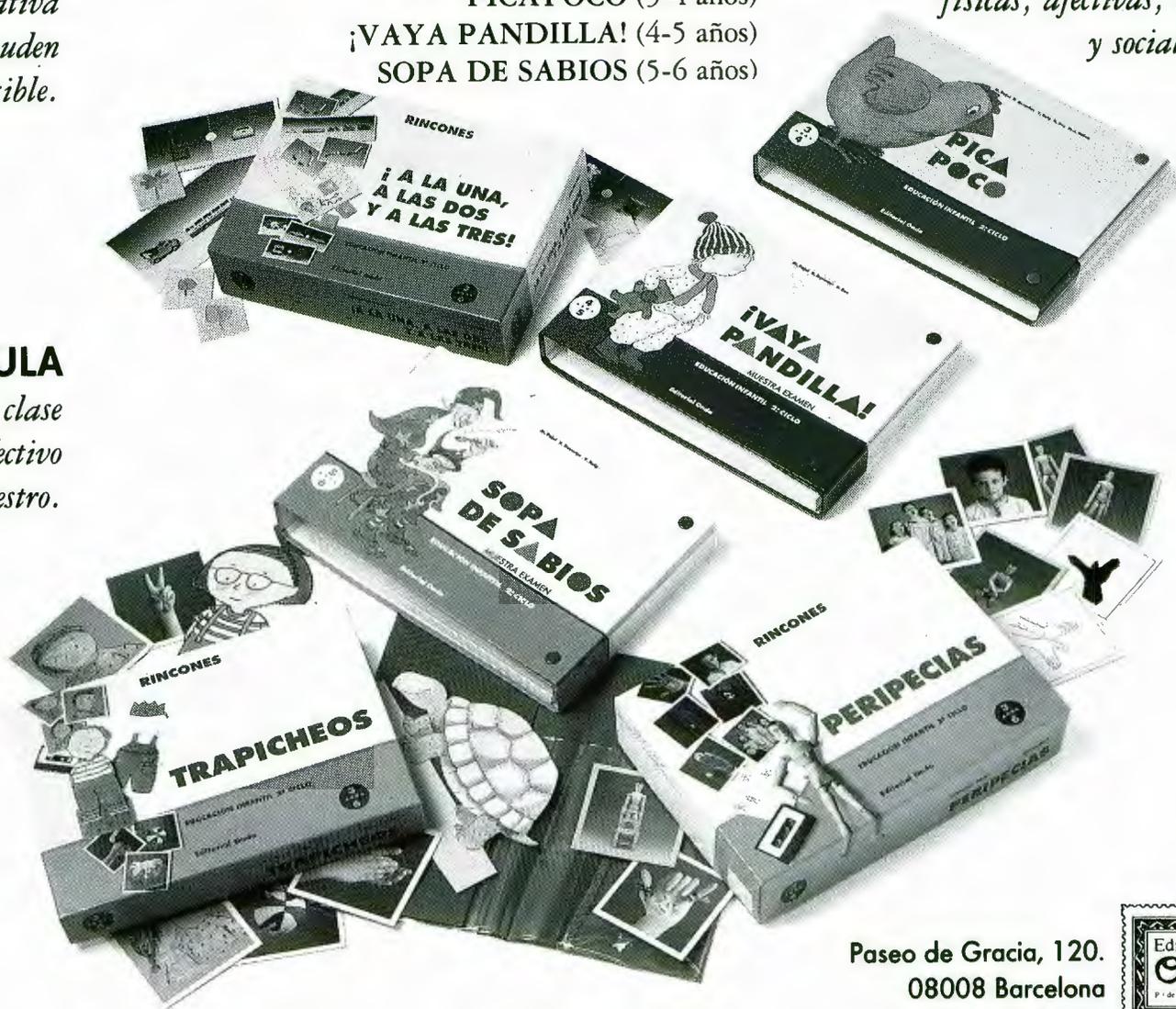
Cuadernos para estimular las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales del niño.

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.



Página abierta: LORIS MALAGUZZI, PREMIO LEGO 1992/Biel Dalmau	2
Educación de 0 a 6 años: LA EXPERIMENTACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL (y II)/Luisa Martín	4
Educación de 0 a 6 años: CONVERSACIÓN CON LORIS MALAGUZZI/Puri Biniés	8
Escuela 0-3: EL MUNDO DE LOS SONIDOS EN LOS BEBÉS: -TODO SUENA, TODO LO OIGO, TODO LO REPITO-/Ana M. Fernández	11
Escuela 0-3: PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA INFANTIL/Natalia Única	16
Buenas Ideas: ADIVINA, ADIVINANZA: ¿QUÉ TIENE EL REY EN LA PANZA?/M. Luisa Fernández	21
Escuela 3-6: ¡CLIC! AQUÍ QUEDA TODO/M. Carmen Arribas, José A. Costa, Fco. José Redondo e Isabel Sequí	22
Escuela 3-6: EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL: LAS BASURAS/M. Teresa Feu y María Rovira	24
Infancia y Sociedad: UNA CONSTELACIÓN PARA LA INFANCIA/Paloma de Pablo	29
Infancia y Salud: UN ENCUENTRO CON EL AGUA/María Castillo y José Palacios	35
Infancia y Salud: EL PORQUÉ Y EL PARA QUÉ DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL/Amado Benito de la Iglesia	39
Érase una vez: SEIS CUENTOS PARA SEIS HERMANOS: ESCARABAJELO ESCARABÁJEZ (y van dos...)/Roser Ros	42
Informaciones	44
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

EL PRECIO DE UNA FORTUNA

Sí, la fortuna nos es propicia, y cada vez más, y más a fondo; habrá que hablar de la inmigración. Porque poder hablar de inmigración y no tener que hablar de emigración es una primera gran suerte, o fortuna, que no se puede tentar, y que, por eso mismo, hay que valorar. Probemos a pensar en la inmigración, desde dentro, dentro suyo y dentro nuestro; veamos causas y efectos en las dos perspectivas.

No nos costará descubrir –podemos recordar mucho e imaginar algo– las causas políticas y económicas que hay detrás de cada rostro cabizbajo o desafiante, al lado de cada gesto huido, o de cada grupo de autoafirmación. Sabemos lo que es vivir en un país económica y políticamente encerrado en sí mismo, sólo para los que mandaban, sin tener en cuenta ni el resto del mundo ni el resto de la gente; es preciso ahora un pequeño esfuerzo de imaginación para comprender. ¿Y si les preguntáramos?

Por otro lado, ¿nos costará valorar los efectos? Valorar, más que en cifras, en calidad y en temor, las diferencias de lengua, de costumbres hogareñas, de vecindad, de trabajo, de gustos, de convicciones y creencias, de color o de raza; todo ello arraigado en una realidad y estimado en otra. Pero todo, ¿es tan diferente, tan mejor o peor, que no nos permite el encuentro del diálogo por encima del puente de la presencia física, para desvanecer su temor y el nuestro?

No nos hagamos ilusiones: hay que contar con nuestro –y de todos– subconsciente, con las reacciones viscerales de todos los que tenemos vísceras; y en eso de las vísceras parece que es donde menos diferencias encuentran los científicos entre los animales más desarrollados y los hombres de uno u otro país, de una u otra lengua, de una u otra raza, de una u otra creencia. Y el parecido se extiende entre los hombres a aquello que visceralmente segrega la víscera cerebral: los prejuicios; y, por doquier, a su consecuencia: el miedo.

Pero hagámonos, hagamos la gran ilusión de que, con el juego humano de las vísceras vuelto del revés, o completado por la educación, los juicios pueden infundir las emociones, y las emociones las acciones más creativas; de que podemos construir con nuestras manos la realidad nueva de cada día y de cada circunstancia, puede que pequeña en apariencia, pero grande en el fondo, como nuevo modelo humano que es. Y esto tiene un precio que hemos de pagar los afortunados.

Los proclamaremos como antirracismo o integración, lo llamaremos multiculturalismo o interculturalismo, pero el nuevo modelo sólo será verdad y de verdad si nos jugamos personalmente, si sabemos que algo nos será devuelto en moneda de mestizaje; bendito mestizaje que permite a la resignación alcanzar las cimas de la caridad, y al doctrinario más etéreo quedar preso en las propias redes, y al niño más pequeño hacer vida propia del juego con el otro. Quizá porque la educación-educación, la que por fortuna podemos hacer entre los 0-6 años, es básicamente relación personal, desde *in-fan-cia* valoramos tanto el mestizaje.

No es sencillo, ni en nuestras pequeñas escuelas, tener mezcla de razas y culturas; y no tanto por los niños como por los padres y por las relaciones maestros y padres. Con todo, es el trabajo en nuestros pequeños laboratorios de educación, de humanidad, el que nos permite afirmar que ahora los hombres y las mujeres de nuestro país somos los más afortunados, los que tenemos la fortuna de poder recibir la inmigración, la fortuna de poder conocer las causas y los efectos, la fortuna de poder pagar el precio de lo que no tiene precio, otorgar el don de la comprensión, de la solidaridad; la fortuna de poder jugarlo todo, sabiendo que aquello que de nosotros perdemos no es nada en comparación con lo que gana la humanidad de todos.

Edición y Administración:

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

Colaboran:

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de
Protección Jurídica del Menor.

 **Fundación "la Caixa"**

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:** Eva Stahel. **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 Alerudo, Sergio Barragán, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Queta Pérez, 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.

Loris Malaguzzi, *Premio Lego 1992*

Los que tenemos el placer de conocer a Loris Malaguzzi y de haber mantenido largas conversaciones con él, mientras visitábamos las escuelas de Reggio Emilia, y de haberlo visto agacharse para observar con curiosidad de niño la actividad de los más pequeños, o de estar en una sesión de trabajo con las maestras y los maestros de cualquier escuela del Ayuntamiento de Reggio, sentimos una profunda emoción y satisfacción por el hecho de que en el mes de noviembre de 1992 le fuera concedido el premio *Lego* de Pedagogía, el cual, juntamente con el *Andersen*, es uno de los

más prestigiosos de Europa en lo que respecta a las cuestiones educativas.

Este reconocimiento le ha sido otorgado por su labor de constante lucha en favor de la infancia.

Desde las páginas de nuestra revista, que no ha dejado de permanecer atenta a la obra y el pensamiento de Loris Malaguzzi, querríamos realizar un comentario sobre este hecho y sobre la personalidad del galardonado.

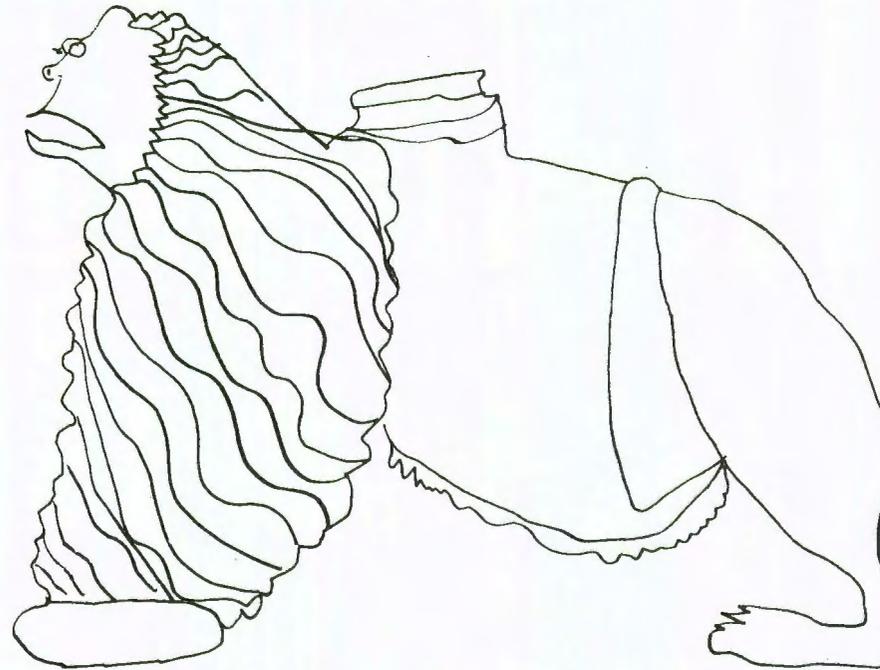
Pasamos a hacerlo en los términos de un

editorial que publicaba la revista *Bambini* 92, continuadora de aquella creada por el mismo Malaguzzi en 1975; este editorial aparece firmado por Francesco Tonucci, personaje a quien también estimamos las maestras y los maestros de aquí.

Tonucci viene a decir que Loris Malaguzzi representa en Italia la creatividad institucional: ha llevado a las instituciones la innovación, la alegría-ilusión, los valores de las niñas y los niños; ha impulsado el debate sobre la cuestión de los valores, de la educación de los más pequeños, en medio

de la tradicional trapisonda de los partidos y de los responsables políticos y de la burocracia de los funcionarios de todos los niveles; desde aquel lejano 1972, en que él y sus colaboradores consiguieron hacer aprobar por el Consejo Municipal de Reggio Emilia el Reglamento de la Escuela Municipal de la Infancia, que después se extendió por toda Italia y más allá...

La escuela de Reggio Emilia –sigue escribiendo Tonucci– es un laboratorio de actividades expresivas, un -espacio- de belleza, de fantasía, de creación, donde puede



experimentarse con toda clase de técnicas y recursos, jugar con las luces de las estaciones, que entran por las ventanas y las claraboyas del techo...

Un lugar en el que también trabajan personas procedentes de las bellas artes y del teatro, personas que ven las cosas desde otro punto de vista.

Mariano Dolci, el titiritero, a quien tanto estimamos, constituye un buen ejemplo de esa creatividad institucional de Loris.

Loris -continúa Tonucci- ha creído y cree en los Ayuntamientos y en la descentraliza-

ción máxima. Por eso sigue defendiendo, a menudo acérrimamente, la Escuela Municipal de la Infancia. Buen ejemplo de ello es el editorial de la misma *Bambini* del noviembre pasado, firmado por él mismo, donde expone su opinión sin cortapisas.

Tras valorar la movilización de la población de muchas ciudades italianas, sobre todo por parte de las madres y los padres de los pequeños, para que los Ayuntamientos continúen ofreciendo el servicio de las Escuelas de la Infancia, concluye:

... La única Reforma seria para la educación de las niñas y los niños sería la de municipalizar todas las escuelas de estos niveles...

La idea es que sólo con la sensibilidad y la dedicación que se reserva para las cosas próximas se pueden llevar a cabo después experiencias más generales, como necesitan y se merecen todos los niños.

No es de extrañar que continúe luchando; él, como hijo de la región de Emilia, tiene el temple y el coraje de los partisanos, a pesar de su frágil estado de salud.

Desde Barcelona, Loris, de corazón queremos felicitarte, sin cesar de recordar todos los inolvidables momentos que hemos pasado contigo, y tu conversación, o tus palabras en la escuela de verano del 76 y en tantas otras... en Reggio...

Desearíamos, asimismo, que para ti llegase el reposo y la contemplación, los paseos por los ríos y riachuelos del valle que tanto amas, y que pudieses escribir el libro que nos debes sobre la infancia del próximo milenio.

Biel Dalmau



Favorecer el conocimiento físico, lógico-matemático y social. Estimular el deseo de aprender.

educar de 0 a 6

LA EXPERIMENTACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL (y II)

LUISA MARTÍN CASALDERREY

En el artículo anterior traté de exponer mi punto de vista sobre la actividad experimentadora de las niñas y niños pequeños, especificando las características que les son propias según mi parecer. Ahora intentaré plantear la función educativa de las actividades de experimentación, siempre intentando mantener ese difícil equilibrio entre lo que aporta la actividad en sí y lo que proporciona el ambiente interactivo escolar a partir de una determinada actitud tomada de una forma consciente y profesional.

La experimentación como elemento educativo

La experimentación proporciona conocimiento físico, lógico-matemático y social.

Según J. Piaget, éstos son los tres tipos de conocimiento. En la experimentación están presentes los tres, porque cuando el niño manipula los objetos no sólo está aprendiendo las propiedades y características físicas de los mismos, sino también las relaciones entre ellos (conocimiento lógico-matemático) y, en tanto que lo hace bajo la guía de un maestro atento y entre otros niños, en colaboración e interacción, también adquiere conocimiento social.

Este proceso cognitivo –según dice Paolo Guidoni– se da en una *dinámica continua*, si no es interferido; en una *dinámica múltiple*, ya que hace utilizar diferentes estrategias de conocimiento para abordar los interrogantes; y, ya que no se realiza en solitario, en una *dinámica interactiva*, sin la cual no sería posible ni la continuidad ni la multiplicidad.

Favorece la autonomía personal

Las niñas y niños que pueden experimentar son agentes de su propio conocimiento, son ellos quienes buscan, quienes ponen los objetivos, quienes obtienen los resultados... Esto les va dando una seguridad en sí mismos y una creciente capacidad de acción.

Desarrolla las capacidades de observación, de atención y de concentración.

Cuando estamos interesados en una cosa, cuando actuamos movidos por la curiosidad, nos entregamos por completo a la actividad con plena atención y concentración en lo que hacemos. Así hace el pequeño mientras experimenta. Y este estar de lleno en la actividad –tan difícil de lograr si no se está del todo a gusto– es lo que garantiza el buen resultado. Pero no sólo eso: también prepara esas cualidades tan necesarias para el estudio y el trabajo y augura un mayor equilibrio mental.

Estimula el deseo de aprender

Cuando el niño está activo y obtiene satisfacción con lo que hace, quiere seguir ahondando en ello, quiere aprender. Son múltiples los aprendizajes que, niño y educador, irán consiguiendo con la experimentación. Van desde la ampliación de los recursos para la observación y la exploración, a la captación de la relatividad de las respuestas obtenidas; desde la capacidad para aislar lo que nos interesa investigar, a la formulación de hipótesis; desde la constatación de los diferentes puntos de vista, hasta la posibilidad de llegar a conclusiones compartidas; desde una manipulación progresivamente más precisa, a la interiorización de conceptos complejos...

Si además surge el diálogo –o lo hacemos surgir– mientras se experimenta, mientras se actúa sobre los objetos o los fenómenos, se puede observar cómo el hecho de ir poniendo palabras a las acciones y pensamientos ayuda a la comprensión; y al hacerlo de forma colectiva las ideas de unos complementan y ayudan a surgir las de otros. «El tratar de definir, de dar nombre a las cosas implica siempre un dominio sobre ellas.»

Papel del educador en este tipo de actividades

En primer lugar habría que señalar (F. Alfieri, 1990) que a la Escuela Infantil le corresponde el papel de trabajar sobre *las ideas de los niños*, es decir, indagar sobre sus creencias, sus formas de mirar el mundo y su manera de inter-



Estimular el deseo de aprender.



Facilitar medios y crear ambientes propicios, para que niñas y niños tengan ganas de experimentar y aprender por sí mismos.



prestar los fenómenos; ocupándose, a la vez, de que esas ideas progresen y el proceso cognitivo no se detenga. Poco a poco el educador tendrá que tratar de matizar el lenguaje que utiliza cuando habla del mundo, de sus fenómenos, de nuestros interrogantes... El «extra-escuela» –mediante el contacto con científicos, documentos, museos, exposiciones...– tendría que ofrecer la posibilidad de confrontar esas ideas con *el mundo como es*, en un proceso de colaboración e interacción.

El educador tiene que poner los medios y crear el ambiente propicio para que el niño tenga ganas de experimentar y de aprender por sí mismo, ampliándole constantemente el campo de acción y de reflexión. Su papel básico consiste en proporcionar un soporte afectivo, alentador y de propio interés que mantenga en tensión el interés y la participación de los pequeños, las ganas de saber, de preguntarse, de probar, de investigar sobre cualquier cosa. Es como despertar en ellos el «espíritu científico». Y para conseguirlo tiene que respetar los ritmos personales y los itinerarios particulares de aprendizaje, valorando las aportaciones individuales y no precipitándose a dar respuestas, ni a simplificar las cuestiones.

Todo ello exige una persona madura y un profesional competente y obliga al maestro a tener una misma actitud de apertura al conocimiento, él mismo, en su formación permanente como educador, en su investigación en la acción.

Las múltiples posibilidades de experimentación en la Escuela Infantil

El hecho de estar vivo en el mundo ofrece innumerables ocasiones para la experimentación. La escuela, como organización para la intervención educativa intencionada, ha de ofertar una gran gama de oportunidades que faciliten este tipo de actividad, tan atrayente y formativa para los pequeños.

Aquí sólo tratamos de apuntar algunas de las posibilidades que hemos dividido en siete grupos que abarcan, a su vez, múltiples actividades:

- Experimentación con el propio cuerpo (juegos de movimiento, juegos en el agua, juegos de destrezas, interrogantes sobre el funcionamiento de órganos...)
- Experimentación con los sentidos (texturas, olores, sonidos, gustos, imágenes que provoquen curiosidad)
- Experimentación con plantas (hacer germinar semillas, cuidar macetas, cultivar huertos o invernaderos...)
- Experimentación-observación de animales (cría de caracoles, gusanos de seda, renacuajos, peces, pájaros, hámsters, tortugas..., participación en el cuidado de granjas...)
- Experimentación con alimentos (harina, lentejas, arroz, masa de harina, ve-

getales frescos: lechuga, zanahoria, col..., hacer compota, palomitas, dulces, bizcochos...)

– Experimentación plástica (pintura, arcilla, mezclas de materiales no usuales, composiciones de volumen...)

– Experimentación con materiales diversos (cesta de los tesoros, juego heurístico, juegos con materiales recuperados, juegos con agua, con tierra, con barro, con la luz y las sombras, con planos inclinados, con imanes, con hologramas...).

El material al que hacemos referencia poco tiene que ver con los juguetes del mercado y, sin embargo, con frecuencia interesa más y sugiere acciones mucho más ricas a los niños.

Por otra parte, aunque todas estas situaciones y materiales pueden posibilitar la experimentación, lo que de verdad suscita el aprendizaje, la construcción del conocimiento, no es ni la escuela, ni el maestro, ni el material, sino esa indeterminada actitud y predisposición de personas y elementos, ese sutil cambio de mentalidad –para el cual no hay receta válida– que hace que la educación desde el nacimiento adquiera pleno sentido.

L.M.

Bibliografía

FORNASA, W. y otros: *Nido futuro: strategie e possibilità*, Milano, Franco Angeli, 1988.

GUIDONI, P.: *Esperienza di luce*.

GOLDSCHMIED, E.: *El niño en la guardería. Guía para educadores y padres*, Barcelona, Fontanella, 1979.

KAMII, C. y DEVRIES, R.: *El conocimiento físico en la educación preescolar*, Madrid, Siglo XXI, 1983.

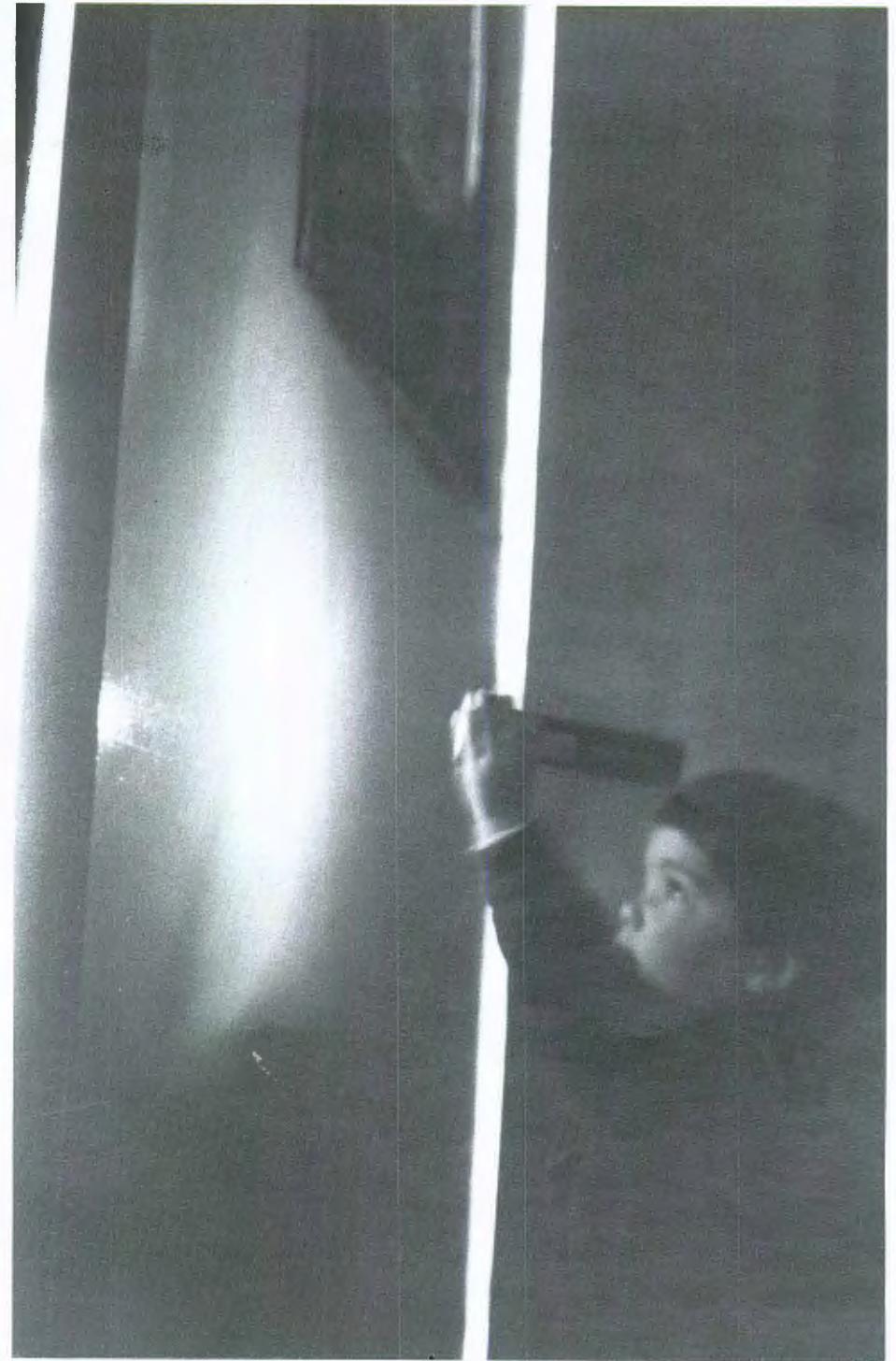
KAMII, C. y DEVRIES, R.: *La teoría de Piaget y la educación preescolar*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1984.

SEMINARI DE DIDÀCTICA DE LA CIÈNCIA. Museu de la Ciència de la Fundació Caixa de Pensions: *Documents*, 1, Barcelona, 1990.

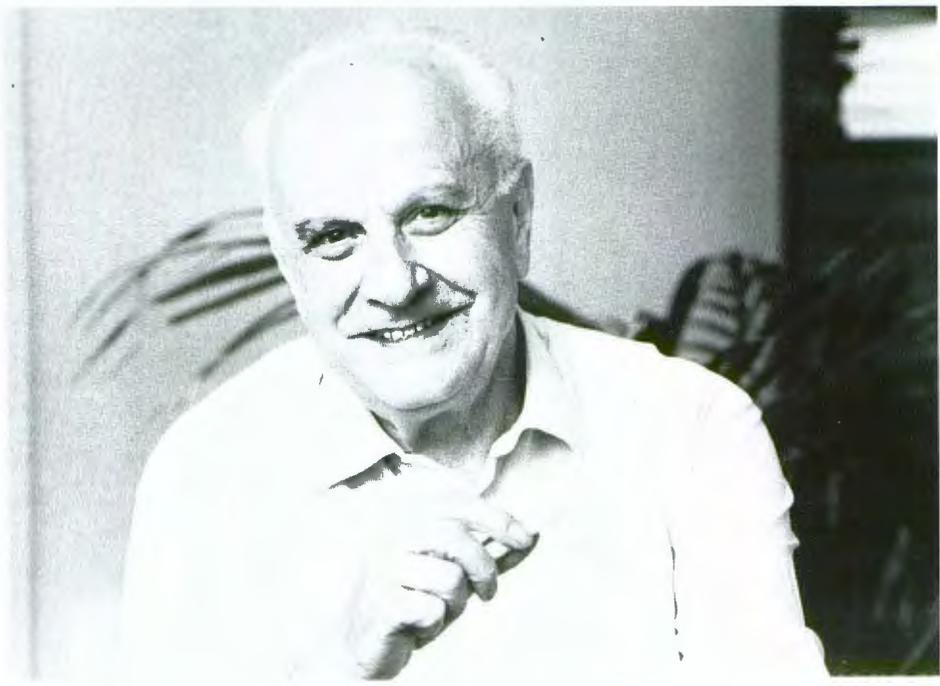
SINCLAIR, H., RAYMA, M., STAMBAK, M., LEZINE, I. y VERBA, M.: *Los bebés y las cosas*, Barcelona, Gedisa, 1983.

STAMBAK, M. y otros: *Los bebés entre ellos. Descubrir, jugar, inventar juntos*, Barcelona, Gedisa, 1984.

TONUCCI, F.: *A los tres años se investiga*, Barcelona, Hogar del libro, 1986.



Crecer a la luz de la experimentación.



(Foto: Anna Miralles)

educar de 0 a 6

Conversación con LORIS MALAGUZZI

PURI BINIÉS

El doctor Loris Malaguzzi, coordinador durante muchos años de las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia y co-director de la revista *Bambini*, estuvo una vez más en Barcelona. El motivo, la dirección de un Seminario para la cuarta promoción del Plan Especial para Educadores de Escuelas Infantiles organizado por la Escuela de Profesorado de EGB de la Universidad de Barcelona. Esta vez no le acompañaba aquella macro-exposición «L'occhio se salta il muro», pero cintas de vídeo y diapositivas documentaban suficientemente el excelente trabajo que se está desarrollando en las escuelas infantiles de Reggio Emilia.

Infancia: Recientemente la revista News Week ha seleccionado el trabajo que se realiza en las Escuelas Infantiles municipales de Reggio Emilia como una de las diez mejores experiencias educativas del mundo, ¿qué opinión le merece este reconocimiento?

Loris Malaguzzi: Creo que finalmente se ha entendido la alta calidad del trabajo que desarrollamos con el niño, nuestra investigación continúa en torno al cómo aprenden y cómo potenciar más sus potencialidades, partiendo siempre de una idea básica: los niños son sujetos capaces. Han sabido valorar la enorme creatividad que demuestran los niños, creatividad que conforma, por otra parte, la forma propia de aprender que tienen todos los niños.

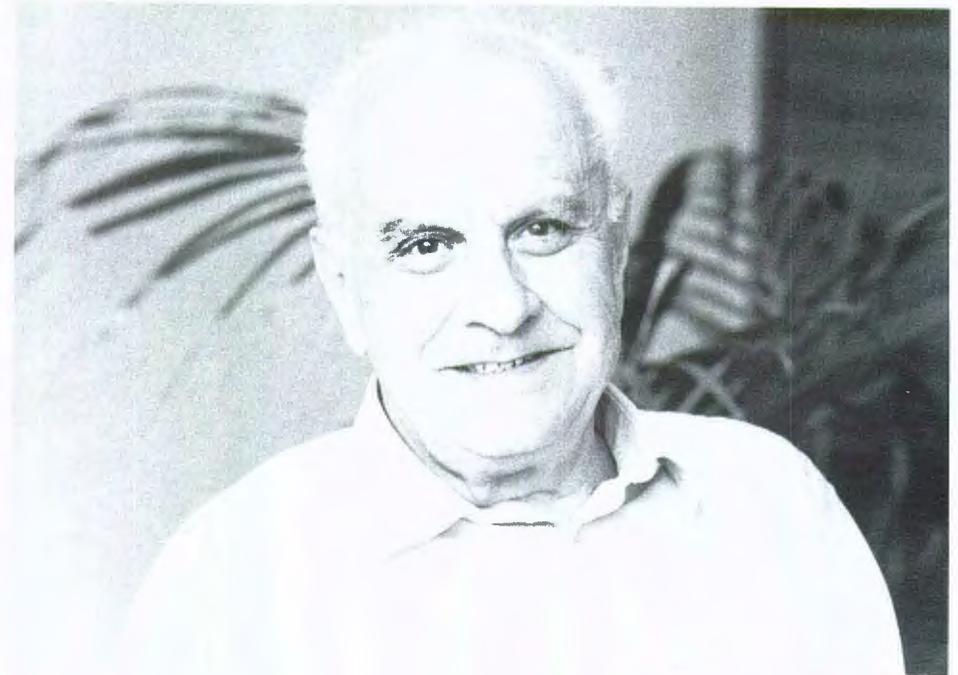
I.: ¿Y qué elementos han hecho posible la consolidación de esta experiencia educativa, en definitiva, su éxito?

L.M.: Son varios los factores que han hecho posible la continuidad y la calidad de nuestro trabajo. Por una parte el hecho de tener un equipo de educadores compacto y estable en constante reflexión e investigación, con el objetivo de aprender día a día y mejorar así el propio trabajo. Partimos además de una idea fundamental: la crítica a toda pedagogía que trabaje por debajo de las potencialidades y las necesidades del niño. También es muy importante el hecho de que el trabajo con los alumnos se desarrolla de forma continuada durante cinco años.

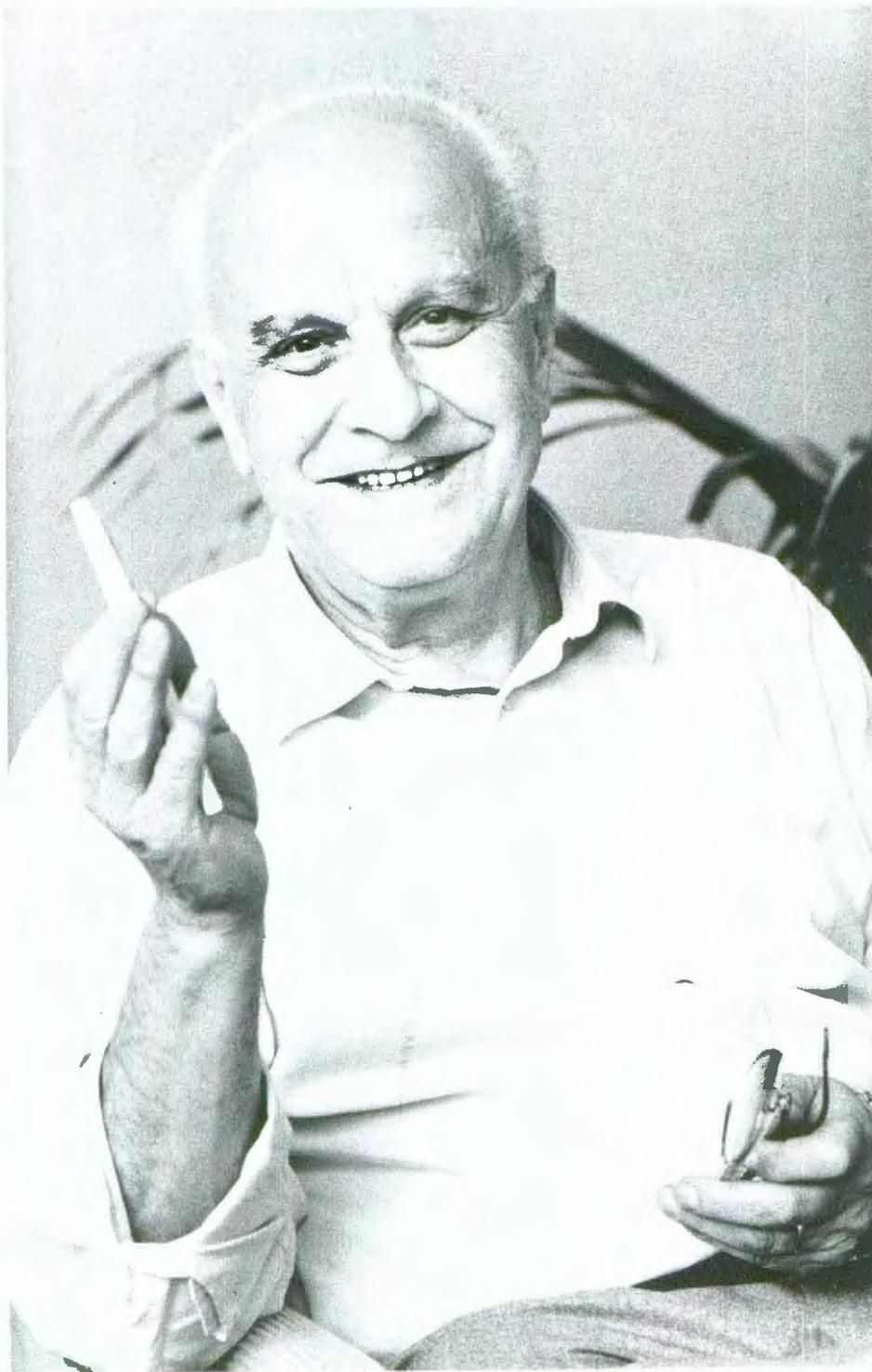
Otro elemento imprescindible es, sin duda alguna, la participación de la familia en la dinámica escolar. La escuela ha de crear una comunicación constante con la familia, lo que significa documentar todas las actividades que se realizan con los niños para que los padres puedan discutir el trabajo que se realiza. Ello puede implicar cambios tanto a nivel metodológico como didáctico. Cuando la participación de las familias en la escuela es activa, y no únicamente a nivel de asistencia a reuniones, aumenta la seguridad del niño y su protagonismo en el proceso educativo, de lo contrario, las familias se inhiben de la educación de su hijo y acaban delegándola a la escuela. Por último, el apoyo económico de la Administración competente, en nuestro caso el Ayuntamiento, así como su no ingerencia, han sido también elementos imprescindibles para el éxito de la experiencia.

I.: El trabajo en la Escuela Infantil de Reggio Emilia, ¿ha tenido eco en otros países?

L.M.: Sí, en estos momentos existen 40 escuelas infantiles, distribuidas por toda Europa, que trabajan en la misma línea y en permanente contacto con nosotros. Incluso estamos desarrollando investigaciones conjuntas sobre el aprendizaje cooperativo. Por otra parte, sólo en los últimos diez años, unos seis mil especialistas de todo el mundo han visitado nuestras escuelas.



(Foto: Anna Miralles)



(Foto: Anna Miralles)

I.: *¿Cómo ve Loris Malaguzzi el paso de los alumnos de la Escuela Infantil a la Enseñanza Obligatoria?*

L.M.: Entre una y otra escuela tendría que haber una continuidad dialéctica. No obstante, y en general, los niveles obligatorios de la Educación están bastante aferrados a lo que es la pedagogía transmisiva. Se valora y se incide mucho más en el término «enseñar» que en el de «aprender» o «coaprender», enseñanzas que parten exclusivamente del maestro, en una consideración absolutamente discapacitadora del alumno. Se está realizando, en general, una pedagogía de dispensario, a los niños se les educa desde una cultura de custodia y asistencia, no de protagonismo personal. La identidad personal empieza a germinar desde la primera infancia, pero no puede construirse si uno no es protagonista de su propio desarrollo. Los alumnos de la escuela obligatoria, como todos los niños, necesitan aprender desde su autonomía y desde su propio descubrimiento. Es necesario crear una escuela más amable para ellos. No es la familia, el entorno social o la televisión los elementos que abocan al fracaso escolar, sino la propia escuela cuando discapacita a los niños, cuando anula su protagonismo.

I.: *¿Y qué sucede con los alumnos de las escuelas infantiles de Reggio Emilia cuando pasan a la escolaridad obligatoria?*

L.M.: Nuestros alumnos han aprendido a aprender, y esto es ya una gran ventaja para su posterior escolarización. Por lo que respecta a la enorme carga creativa que llevan dentro, continuarán expresándola dentro de la escuela si ésta les da la oportunidad de hacerlo. De lo contrario, la expresarán en otros ámbitos fuera de la escuela. Por otra parte, considero que la profesionalidad de los maestros es más débil cuanto más débil es el objeto de esta profesión. Los alumnos-niños, conceptos ambos que el maestro debería saber integrar, están ya cansados de una pedagogía transmisiva que anula su protagonismo y su personalidad, que les acaba haciendo abandonar. Este descontento general puede ser un buen motor de cambio.

I.: *¿Qué elementos considera imprescindibles en la formación profesional de los maestros?*

L.M.: Las Escuelas de Formación del Profesorado no pueden pensar en formar enseñantes con una cultura y formación inamovibles. Es imprescindible una reformulación permanente de todos los presupuestos pedagógicos. El profesional de la enseñanza nunca ha de olvidar, por otra parte, que el alumno es, ante todo, un niño, el conocimiento de las peculiaridades de éste y de su entorno es imprescindible en la labor didáctica. No se trata de llenar de saberes sino de potenciar capacidades, autoaprendizaje y coaprendizaje. Los maestros debemos procurar que los niños sean creadores y productores de cultura, y no meros consumidores.

EL MUNDO DE LOS SONIDOS EN LOS BEBÉS: «TODO SUENA, TODO LO OIGO, TODO LO REPITO»

ANA M. FERNÁNDEZ

Pasado el primer trimestre, cuando ya bebés y educadoras estábamos más adaptados los unos a los otros, al espacio, y teníamos unos ritmos más organizados, nos pusimos a pensar.

¡Qué bonito sería *saber* cómo identifican los niños los sonidos, cómo se comunican a través de ellos, lo que significan en su proceso evolutivo!

El objetivo sería el estudio mismo, que culminaría más tarde en un *cancionero para bebés*, realizado entre las familias y las educadoras.

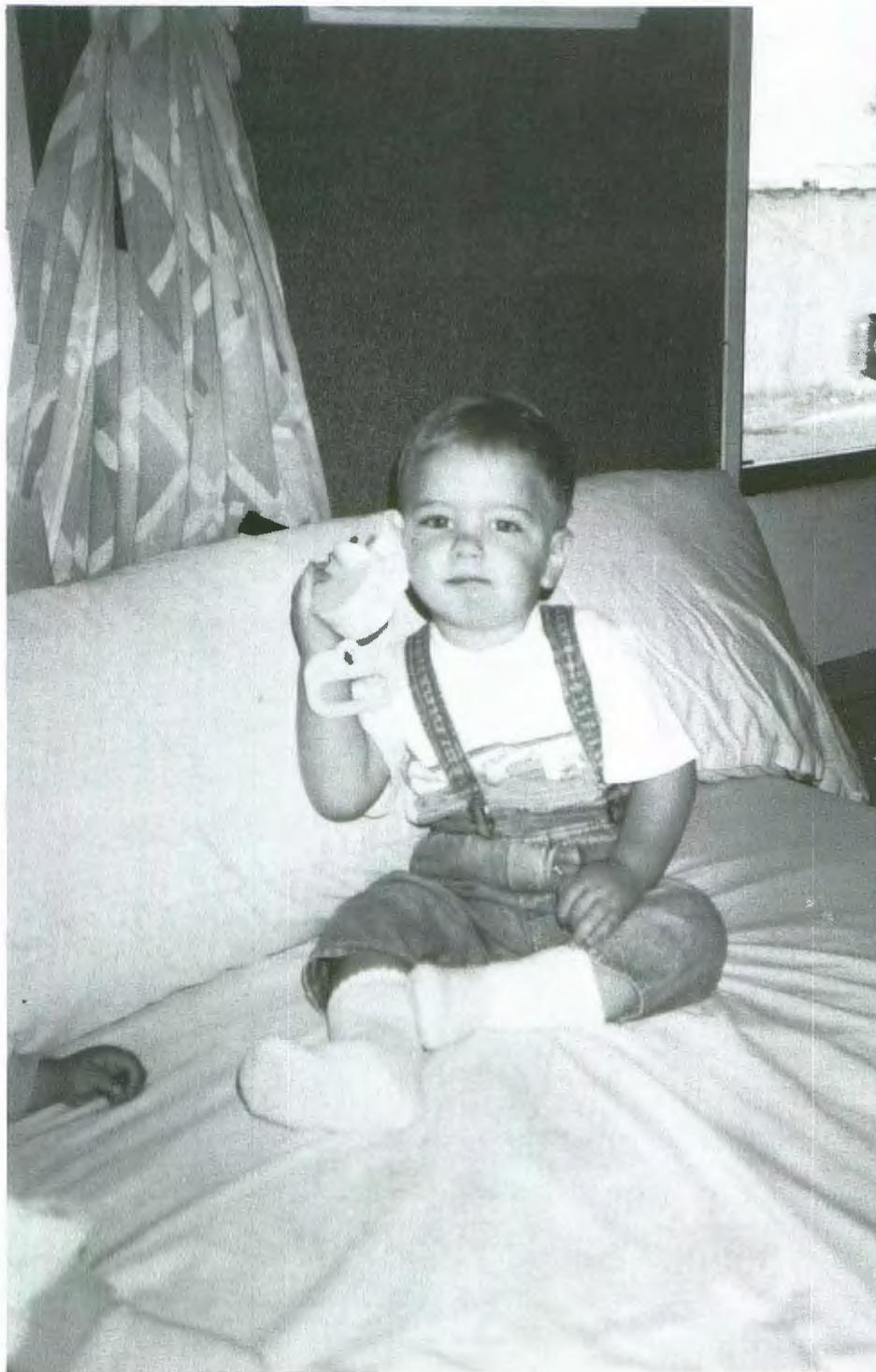
El esquema o interrogantes en los que basamos nuestra reflexión y observación fueron:

- 1º ¿Con qué bagaje llegan los bebés a la escuela?
- 2º ¿Qué proceso hemos seguido nosotras con ellos y ellos con nosotras?
- 3º ¿Cómo continuar?

Pon, pon
gallinita un huevo.
pon, pon
que no caiga al suelo
(golpear con los nudillos
una mesa)



Este compró un huevo.
este lo cascó.
este le echó sal
este lo frito
y este picarillo viejo
se lo comió, se lo comió'
(señalar los dedos de la mano
uno a uno.)



El placer de escuchar.

Desde los primeros días de su nacimiento, los bebés escuchan multitud de sonidos a su alrededor, que poco a poco van discriminando.

- Los pasos de papá o mamá que entran en la habitación.
- La voz, voz más fuerte y voz más suave.
- Una conversación de amigos o familiares.
- El hermanito que viene corriendo y riendo, o llorando.
- Mamá que canta. El musical de la cuna.
- La puerta que se cierra fuerte (se asustan).
- El grifo del agua.
- La batidora.
- Los sonidos que ellos emiten.
- El sonajero.
- La cisterna del wáter.

Digamos que con este bagaje, o más amplio, ya que hay una diferencia de edad de cuatro meses, vienen los bebés a la escuela y nosotras, como educadoras, nos planteamos estimular y potenciar:

- Aprendiendo a escuchar.
- Sentir placer escuchando.
- Cantar mucho, hablar.
- Poner música.
- Llevar un ritmo con el cuerpo.

Desde el principio nos marcamos unas pautas a seguir:

1º Cantaríamos las canciones con un tono de voz bajo, un ritmo lento y pegadizo, acompañando con el movimiento del cuerpo y las manos.

2º Al acostarles les cantaríamos una nana y pondríamos el musical en la cuna.

3º Seleccionaríamos tres canciones:

- Las palmitas.
- Los lobitos.
- Tengo, tengo, tengo...

4º Repetir nosotras todos los sonidos que ellos emiten, alegrarse, volverlo a repetir...

Cantamos estas canciones a diario, acompañándolas del movimiento. Poco a poco, los bebés empiezan a imitarnos, los que están tumbados mueven todo su cuerpecito y los que se sientan hacen movimientos con los brazos, las manos y los pies.

Pasado enero, nos damos cuenta de que los bebés comprenden perfectamen-

te estas canciones, no es necesario que nosotras hagamos los movimientos, ellos solos los hacen cuando nos oyen cantar.

En la primera quincena de febrero, evaluamos hasta dónde habíamos llegado y observamos distintos aspectos en relación al mundo de los sonidos:

- A los bebés les gusta golpear.
- Frotar con los objetos.
- Arrugar papel.
- Meter objetos pequeños en una caja o dentro de otro objeto más grande y moverlo para que suene.
- Escuchar al oído los musicales de las cunas.
- Escuchar una música y bailar.
- Cantar.

Ponemos a su alcance:

- Cajas de cartón para meter cosas.
- Papel de celofán para arrugar.
- Papel de periódico.
- Los musicales de las cunas.
- El magnetofón con cintas infantiles.

Ampliamos las canciones:

- Debajo un botontontón.
- Al pan pan.
- Cumpleaños feliz.

La canción del cumpleaños la introdujimos con motivo de que empiezan a cumplir su primer año.

Procuramos que todas las canciones que se van cantando sean canciones populares para bebés, que ellos escuchan en casa a papá y a mamá, a la abuela y al abuelo.

En los contactos diarios con los padres hablamos y comentamos todo esto. Sugerimos la idea de hacer un *cancionero entre todos*, con el fin de tener un repertorio de canciones que pudiéramos cantar en casa y en la escuela.

El cancionero estaba hecho para primeros de marzo, con la colaboración de todos.

Consta de las canciones siguientes:

- Ocho nanas (canciones de cuna).



El placer de llevar el ritmo.



Compartir los sonidos.



- Ocho canciones para descubrir las manos.
- Cinco canciones para descubrir la cabeza, la cara...
- Dos canciones para los pies.
- Cuatro para hacer cosquillas.
- Cuatro canciones para calmarlos.
- Dos para montar al caballito.
- Tres canciones de fiestas.

Total, 38 canciones para bebés más una fundamentación teórica a modo de introducción.

Este cancionero queda abierto a nuevas canciones para este curso, y el próximo hay que continuarlo.

Las canciones de que consta el cancionero se cantan en cualquier momento, pero nosotras sí tenemos en cuenta aquéllas que en cada situación provocan en el bebé y en nosotras una relación más afectiva y de comunicación.

Por ejemplo: Las canciones de los pies, de las manos y las de hacer cosquillas, las cantamos en el momento del cambio. El bebé tumbado, relajado y desnudo disfruta y se comunica más directamente con la educadora y sólo con ella. Esto se repite en un cambio y en otro. Un día y otro día.

Para apoyar lo que estamos haciendo y tener un marco teórico como referencia, donde poder ubicar nuestro trabajo, pedimos ayuda al E.A.T.

Esta experiencia nos ha servido para descubrir o afianzar más nuestra idea de que lo afectivo y lo humano tiene un significado importante en los bebés. No provoca en ellos la misma reacción ni el mismo estímulo cuando canta mamá, papá o la educadora, que cuando se les pone una música.

Poner música, cantando las sílabas que ellos emiten, las repiten cantando también, hasta la saciedad:

«üa-üa-üa, ta-ta-ta»...

Este trabajo se ha basado en:

- La relación afectiva.
- La comunicación.
- La repetición.
- La relación con los padres.
- La satisfacción de las educadoras y de los bebés.

quisicosas y quisicasos





La escuela infantil, un lugar de encuentro.



escuela 0-3

PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA INFANTIL

NATALIA ÚNICA

La escuela infantil es (o debe ser) lugar de encuentro de todos los elementos humanos que la componen: niñas y niños, equipo de centro y familias.

Si partimos de esta premisa, es imprescindible que nos planteemos la relación con las familias, igual que nos planteamos la relación con las niñas y los niños y con los miembros del equipo del centro.

Ahora bien, tenemos muy claro que, aunque otorguemos la misma importancia a cualquier relación humana que se produce en la escuela, cada tipo de relación es distinto y lleva aparejados distintos factores, sus propias concreciones, su peculiar metodología, su particular temporización... aunque, naturalmente, aquí, todos inciden sobre un mismo gran objetivo: acompañar a los niños en su desarrollo y garantizarles un ambiente sano, feliz y equilibrado.

Para dar forma a lo expuesto, creemos que hemos de analizar varios aspectos generales:

1. Qué tipo de relación queremos.
2. Cuándo propiciarla.
3. Cómo hacerlo.
4. En qué lo vamos a concretar.

Qué tipo de relación queremos

Entendemos que esta especial relación, tiene peculiaridades que debemos tener presentes si queremos que discurra por vías de entendimiento y colaboración; sin duda, ello redundará en beneficio de lo que se quiere lograr: la educación de las niñas y los niños.

Queremos una relación que logre que las familias se sientan parte integrante de la escuela y la sientan como propia, precisamente por ser la escuela de sus hijos.

Para que esto sea así, creemos que deben tenerse en cuenta varios factores que agrupamos de este modo:

A) Referentes a las familias

– *El respeto*: Si ha de estar presente en cualquier tipo de relación, en ésta además debe demostrarse. Debe tenerse especialmente presente que son padres y madres de los niños y niñas que estamos ayudando a educar y que, aunque a veces pensemos que están equivocados, tienen derecho a que *se respete su error*. De esta forma, en la medida de lo posible, podrán aprender y sacar consecuencias positivas de sus equivocaciones.

– *La situación familiar*: tiempo libre, condición laboral, nivel cultural... porque todo ello nos dará la pauta para saber el tipo de participación que cada familia puede aportar.

B) Referentes a la escuela

– *«Abrir puertas»* a las familias en dos sentidos. Uno, físico: que puedan entrar siempre que les sea posible; cosa que no significa desorden ni caos. Otro psíquico, espiritual si se quiere: que la actitud de los educadores sea tal, que a los padres y familiares de los niños les resulte grato colaborar con ellos, y, a su vez, ellos se muestren permeables a las muchas lecciones que las familias pueden aportar.

– *Eliminar la discriminación* en cualquier sentido, dando cauces de participación abiertos, a través de los que las familias se sientan acogidas, sea cual sea su situación; se hará así válido el principio de igualdad de oportunidades.

– *Compromiso de escuela*, alcanzado entre todos los integrantes de ésta, para que cada cual, dentro de sus características individuales, sea capaz de defenderlo y actuar en consecuencia.

Cuándo propiciarla

La idea de una escuela «abierta» (también a las familias), en la que se tengan en cuenta variaciones en los cauces de participación, no es opuesta a la de una temporización y organización en la misma; ambos aspectos se complementan. Si se quiere una participación variada, para atender el mayor número de necesidades posibles, la escuela tiene que organizarse y temporizar para evitar una situación caótica, que conduciría a que nos encontrásemos con todo lo que no deseamos para nuestras niñas y niños. Ello no significa que no deba estar presente el principio de flexibilidad, puesto que deben atenderse las demandas especiales que se presenten.

En la escuela infantil, hay momentos que consideramos «claves» y determinantes en las relaciones familia/escuela, será en ellos en los que se establezca el derrumbamiento de las primeras barreras (sin quitar importancia a los demás). Los momentos a los que nos referimos son:



Es muy grato colaborar.





Respeto mutuo, comunicación, disponibilidad...



a) *La primera vez* que van al centro a solicitar plaza; de cómo sean recibidos y de lo que vean en ese primer momento, dependerá mucho la actitud de temor o confianza que los padres muestren hacia la escuela (aunque sea un momento «burocrático»).

b) *La entrevista inicial* que se hace entre las familias y educadores es decisiva para ir eliminando las posibles barreras: si este primer contacto real no se hace en un clima de respeto, tranquilidad y confianza, las familias aumentarán sus temores a dejar allí a sus hijos; si por el contrario, este clima se da, creemos que se puede asegurar, sin temor a equivocarse, que se habrá logrado cimentar lo que, muy probablemente, será una buena relación.

c) *El período de adaptación* de niñas y niños y familias al centro. Somos conscientes de que no son sólo los primeros los que deben adaptarse, sino todos a todos. Si esta adaptación –también de la familia– se produce en un clima cálido y acogedor, estamos convencidos de que influirá positivamente en la de los niños.

d) *Las horas de acogida y despedida* son cruciales para que los padres y las madres se interesen no sólo por sus hijos, sino también por lo que ha ocurrido en el aula, en el comedor, en el patio...

Creemos que es éste un momento de dedicación individual a cada familia que hay que cuidar con mimo.

Aunque hemos señalado estas situaciones como momentos «claves» en la relación de la escuela con la familia, entendemos que cualquier momento es bueno para despertar interés por la vida de la escuela y propiciar su participación en las tareas que entre todos determinemos.

Cómo hacerlo

Aunque entendemos que cada concreción de relación entre la familia y la escuela tiene su propia metodología, creemos que es posible establecer unos principios básicos aplicables en todos los casos.

a) *El respeto* mutuo entre padres, madres y educadores. Creemos que se logra si las partes tienen claro desde el principio que las respectivas misiones en relación con los niños son distintas aunque complementarias y nunca antagónicas.

b) *La comunicación* positiva entre familia y escuela. Es éste un factor imprescindible en cualquier relación que pretenda un gran objetivo común.

c) *La disponibilidad* que la escuela (y, como parte de ella, los educadores) debe tener y mostrar para entablar relaciones con las familias, consecuentemente con todo lo que eso implica.

d) *Motivación suficiente*, eligiendo bien los cauces participativos para que se sientan integrados como padres; nunca como el ayudante o sustituto de los educadores.

En qué lo vamos a concretar

De lo expuesto anteriormente podemos deducir que, a la hora de concretar, queremos ofertar un abanico de posibilidades en el que todas las familias tengan cabida.

Podemos agruparlas en:

a) *Aula*

a.1. *Trato diario* entre las familias y los educadores para comentar las pequeñas incidencias del día vividas en la escuela o en casa. Creemos que es éste el primer paso; unas veces se podrá traspasar y otras no; pero entendemos que es imprescindible.

a.2. *Participación en algunas experiencias de aula*, tales como la elaboración de material, trajes para el carnaval, participación en una fiesta...

a.3. *Fiestas de cumpleaños*, invitando a las familias a celebrar una fiesta personal con todos los niños.

a.4. *Reuniones de aula*, en las que se mantiene una relación entre las familias del aula y los educadores correspondientes. La periodicidad de este tipo de reuniones es trimestral (y siempre que sea necesaria). La «excusa» para la relación es: lo que se ha hecho, lo que vamos a hacer y lo útil que sería su participación en algunas de sus actividades.

a.5. *Salidas del grupo* a una tienda, a otro colegio, a correos, al mercado... En estas salidas siempre nos acompañan algunas madres o padres.

b) *Centro*

b.1. *Cooperación de las familias en la acción educativa*

– *Entrevista inicial* entre el educador futuro del niño y las familias, a la que siempre asisten otros miembros del equipo de la escuela, tales como el psicólogo y el director.

Esta entrevista pretende la búsqueda de los primeros datos sobre el niño y su familia para intentar encontrar una ubicación inicial y detectar los posibles «riesgos» del niño o la niña (si los hubiera).

Es éste un momento decisivo para establecer el primer paso en las futuras relaciones; por tanto, creemos que debe ser preparado con un cuidado especial.



Trato diario, participación en experiencias, reuniones, fiestas...





¡Las cartas y los cuentos sobre la mesa!



- *Días de puertas abiertas*, en los que los futuros asistentes a la escuela, acompañados de sus familias, visitan el centro durante un cierto tiempo y a unas horas determinadas, para hacerse una ligera idea de lo que será su escuela en un futuro inmediato.

- *Excursiones y salidas*, puesto que consideramos decisiva la participación de las familias para llevarlas a cabo. Ahora bien, entendemos que, para que esa participación sea efectiva, cada adulto debe tener claro cuál es su función y cómo llevarla a cabo.

- *Talleres con padres y madres, niños y niñas, educadores y educadoras*. Consideramos estas actividades muy importantes para que las familias conozcan el trabajo de los educadores como profesionales y el comportamiento de los niños en el centro. Por su parte, los educadores tendrán oportunidad de conocer más profundamente a padres y madres. De este modo se irá haciendo efectiva la tan necesaria complementariedad y el aprender todos de todos.

- *Fiestas* que se hacen a nivel general, como las de acogida, Navidad, carnaval, graduación... Se ofrece a los padres la posibilidad de asistir no sólo como espectadores, sino como miembros activos; para ello se les brinda la posibilidad de participar incluso en su preparación y ejecución.

- *Reuniones individuales* entre educador, familia y psicólogo, con el fin de dar solución a problemas puntuales que vayan surgiendo en el comportamiento de los niños, tanto en la escuela como en la casa, y que pueden afectar a su desarrollo.

- *Período de adaptación*, porque entendemos que la actuación de las familias es decisiva en este período. De cómo la vivan las familias y los profesionales dependerá la vivencia de los niños y se agravarán o se aligerarán las peculiares angustias que pueda llevar aparejada esta situación.

- *Apoyo a los diversos proyectos del centro*: salud, alimentación, cuentos, descanso... aportando nuestras sugerencias y recogiendo las que las familias nos hagan para su posterior estudio en las reuniones de equipo.

b.2. *Cooperación de las familias a nivel institucional*

- *Reuniones generales* con todas las familias, tanto de carácter informativo (principio de curso, excursiones, salidas...) como de carácter formativo (escuela de padres).

- *Consejo de padres*, en el que una minoría representativa de las familias toma parte en las reuniones de carácter organizativo y decisorio del centro.

Adivina, adivinanza: ¿Qué tiene el rey en la panza?

Se trata de un libro-juego que nos propusimos hacer dentro del programa de animación a la lectura y de educación compensatoria.

El libro fue elaborado por niños y niñas de 4 y 5 años, pero lo que resulta más interesante es el empleo que luego le dieron.

Lo primero que hicimos fue enseñarles la adivinanza –muchos ya la sabían–, y entonces, les pedimos que pensarán cada uno una cosa que pudiera estar dentro de la panza del rey. Insistimos en que cada uno dijera cosas distintas, desde frutas hasta niños y objetos.

Después, cada uno dibujó un rey, y, claro, todos los reyes tenían una panza gorda. Después de colorearlo, picaban con un punzón la mitad inferior de la línea de la panza, con puntos muy juntitos para que se despegara. En otro papel pequeño dibujaron lo que querían ponerle al rey dentro de la panza y lo pegaron por detrás.

Como muchos niños querían seguir haciendo reyes, les dijimos entonces que hiciesen reinas. Y, esta vez, en vez de dibujar una cosa para ponérsela dentro de la panza, les pegamos cromos y cosas recortadas de revistas (una botella de coca-cola, una flor, un bebé...).

Al lado de cada rey y reina escribieron el nombre de lo que tenían en la panza.

Posteriormente encuadernamos a los reyes y reinas. Cuando el libro estuvo acabado, se lo presentamos, enseñándoles el rey para ver si quien lo había dibujado se acordaba de qué le había metido dentro. Luego lo comprobamos «levantando la barriga».

Otro día no les enseñamos el rey o la reina, sino que les describíamos el objeto para que lo adivinasen.



A partir de aquí, observamos que, libremente y a diario, niños y niñas se iban a la alfombra, hacían un corro y jugaban a «describir objetos». Y pudimos ver cómo evolucionaban:

Al principio, quienes describían sólo decían un aspecto o dos (es redondo y rojo, y podría haber distintas cosas redondas y rojas), y los que escuchaban no hilaban lo que se les decía (se quedaban con el primer concepto, (ej: «redondo», y sólo decían cosas redondas, fuesen rojas o no.)

Con el paso de los días, quienes describían iban dando más pistas, y los otros niños recogíendolas.

En definitiva, esta experiencia nos sirvió:

- para que los niños reflexionaran y evolucionaran en su esquema corporal, ya que había algunos que normalmente dibujaban la cabeza-extremidades y sin embargo ninguno se olvidó de dibujar el cuerpo-tronco;
- para construir un libro de forma colectiva y que es de «todos y de cada uno»;
- para jugar a describir objetos;
- porque siempre es bueno que jueguen libremente con libros.

Pero esta propuesta se puede ampliar y aplicar en otras unidades didácticas.

Así, en la unidad didáctica «el mar», para estudiar qué había debajo del mar, elaboramos el libro:

Adivina, que te adivina: ¿Qué pescó tía Josefina?

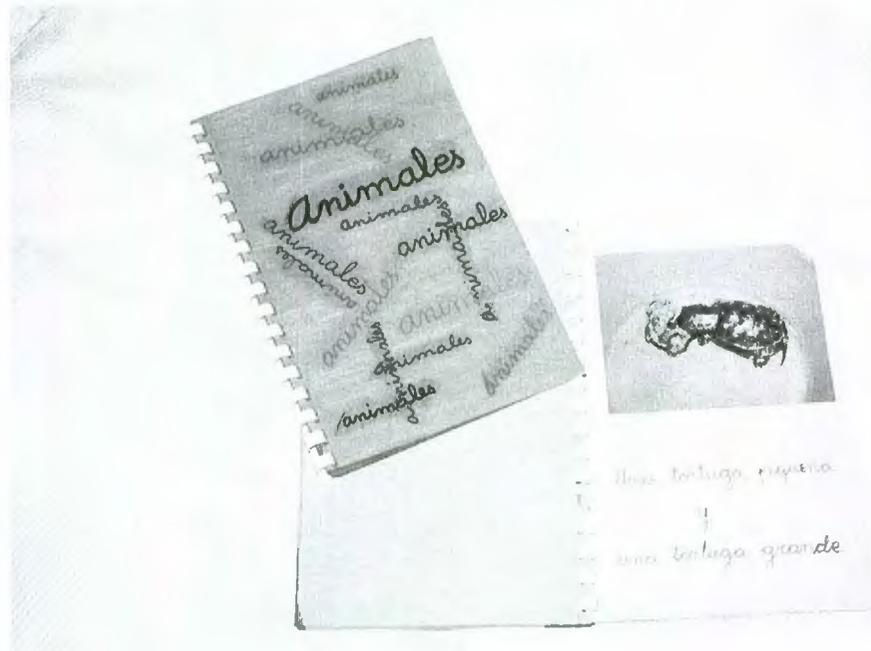
O a propósito de cartas, buzones, etc., este curso construiremos:

Adivina, adivinaca: ¿Qué lleva el cartero en su saca?

Y todas las que os queráis inventar.



¡Nuestras realidades en libros de imágenes!



escuela 3-6

¡CLIC! AQUÍ QUEDA TODO

M. CARMEN ARRIBAS, JOSÉ A. COSTA,
FCO. JOSÉ REDONDO e ISABEL SEQUÍ

Las tendencias educativas actuales nos recuerdan continuamente la importancia y la necesidad de aproximarnos al mundo de los niños, a sus experiencias y a sus intereses o necesidades, para introducir conceptos, procedimientos y actitudes que les lleven a la consecución de aprendizajes. Desde hace años, nuestra investigación gira en torno a estos principios: centros de interés, globalización, significatividad del aprendizaje, motivaciones, necesidades... Las editoriales se esmeran en lanzar materiales y nuevos recursos que consigan esto, en algunas ocasiones sin éxito.

Comprobamos continuamente que los niños son pequeñas personitas que se adaptan fácilmente a cualquier situación, por lo que aprenden a fingir rápidamente, siendo capaces de «pasar» de todo lo que ponemos en sus manos sin enterarnos siquiera. Es difícil saber, por tanto, qué materiales se adaptan a sus necesidades, partiendo realmente de sus intereses. Siempre se dice manipular, experimentar, verbalizar, plasmar, reproducir... *¿es posible encontrar el material que interese ahora a los niños y niñas de mi grupo?*

Uno de nuestros objetivos fundamentales es que el niño tome conciencia e interiorice todo aquello que le rodea, para lo cual no es suficiente con enfrentarle a multitud de estímulos, sino que es necesario, además, conseguir que esas vivencias perduren en el tiempo.

Al principio, decidimos hacer dibujos de su propio entorno: objetos, personas conocidas, experiencias vividas, y con ello elaborar libros de imágenes con palabras. La elaboración de los libros de imágenes con nuestros dibujos resultó un trabajo muy costoso, pero mereció la pena como inicio de una experiencia que abrió nuestra perspectiva de trabajo. Por otra parte, al no contar con demasiados medios económicos, esta línea de trabajo resultó más asequible. Pronto fuimos conscientes de que este recurso se quedaba corto. Los niños estaban cada vez más motivados, demandaban mayor cantidad de material. Al fin estábamos partiendo de su propio interés: trabajando con sus vivencias, ahondando en sus experiencias y haciéndoles protagonistas de la historia, su propia historia.

Por todo ello, nos preguntamos: ¿cuál es la manera más fidedigna de reproducir y perpetuar la realidad? La respuesta fue clara: una fotografía. Así de sencili-

llo, más fiel, en menor tiempo, más atrayente, menos costoso para el educador, pero... eso sí, más caro.

El problema comenzó. Los presupuestos escolares no cubrían este tipo de material, por lo que se nos ocurrió la idea de implicar a los padres en esta experiencia. Esto nos permitió comprar carretes, revelar fotos, encuadernar los cuentos, utilizar en principio la cámara fotográfica de uno de nosotros, etc. El proyecto estaba iniciado.

Nuestra biblioteca de aula comenzó a crecer y, además de contar con los títulos publicados en el mercado, empezaron a existir nuestras propias publicaciones, en las que niños, educadores, padres y escuela eran los verdaderos protagonistas. Los diferentes temas emanaban rápidamente sobre la marcha. «¿con qué podemos jugar en el patio?»: «con una pala». No basta con decir esto, sino: «con la pala azul que trajo Rubén en Navidad». Por ello hicimos fotos de nuestras palas, carretillas, rastrillos, ruedas, en fin todas las cosas con las que día a día jugamos en el patio de nuestra escuela.

Un día Jorge tuvo una idea: «¿por qué no hacemos un librito con las fotos de los amigos?»; de esta manera comenzamos a conocer los nombres de nuestros compañeros. Y, para saber lo que comemos cada día, elaboramos libritos con las fotos de los diferentes menús de la escuela.

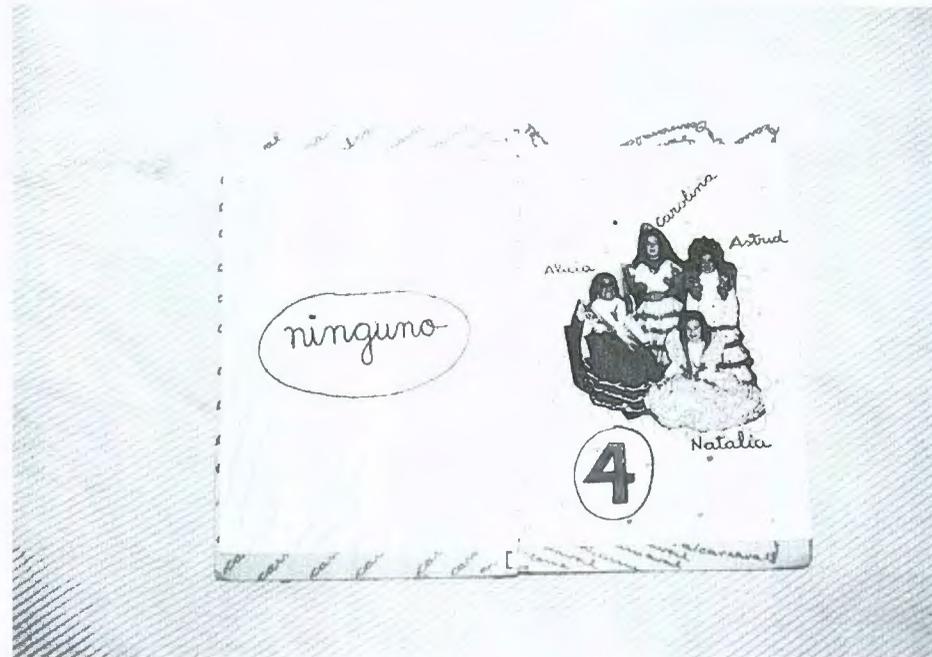
De la misma forma, confeccionamos libros que plasmaban nuestras salidas y excursiones o los pasos que se realizan para llegar a adquirir determinados hábitos: recoger el comedor, limpiarnos los dientes, lavarnos las manos. También pudimos inmortalizar la fiesta en la que aquel grupo de payasos nos hizo reír tanto, su nombre, el color de sus trajes, las payasadas que hicieron; el cuento de Caperucita Roja que representaron los adultos que están todos los días con nosotros. ¡Cuántas cosas podemos recordar a partir de una fotografía! Recordar es volver a hacer realidad detalles que en su momento quizás nos pasaron desapercibidos. ¿Resulta atrayente la idea?

Probad y veréis cómo, al tiempo que aprendéis un poco de fotografía, los niños y niñas se entusiasman, se llevan los libros a casa, hacen partícipes a sus padres de lo que viven y la escuela entra en la familia, lo cual hace falta, ¿no? Existen aún tantas contradicciones entre estos dos ambientes, escuela y familia, en los que el niño se desarrolla.

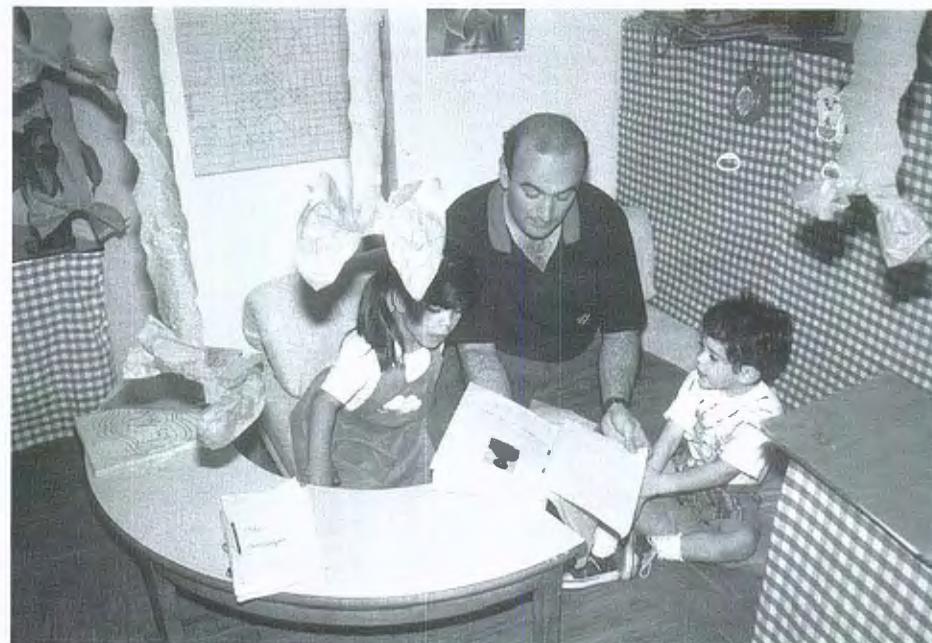
Todo esto fomenta las relaciones entre padres e hijos. Cuantas veces hemos preguntado a los niños cuando llegan de la escuela: «¿qué has hecho hoy?», y responden escuetamente: «jugar». Cuando los niños llevan a sus casas estos libros, el recuerdo de lo vivido fluye con facilidad estableciéndose un diálogo en el seno de la familia.

Al conocer mejor los padres lo que sus hijos e hijas hacen en la escuela, depositan una mayor confianza en los educadores y la relación entre todos los miembros de la comunidad escolar mejora notablemente.

MC.A.-J.A.C.-FJ.R.-I.S.



¡Protagonistas con papel!





Recogida de basura.

escuela 3-6

EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL: LAS BASURAS

M. TERESA FEU y MARIA ROVIRA

La educación sobre el medio ambiente debe incluirse en el currículum escolar. Presentamos una experiencia concreta de escuela que puede ser aplicada a otras situaciones semejantes.

El trabajo se realizó durante el curso 1990-91 en la escuela La Monjoia de Sant Bartomeu del Grau (Osona).

Sant Bartomeu es un pueblo de 1.200 habitantes que ha aumentado su población en pocos años a consecuencia de la implantación de una industria textil.

El objetivo era global, de toda la escuela, y consistía en comprobar el deterioro del medio ambiente a raíz del aumento de población. Cada ciclo profundizó en un apartado determinado relacionándolo con el trabajo propio del curso.

En las clases de 4 y 5 años, nos centramos en el tema de las basuras.

El objetivo era percatarse de la gran cantidad de residuos que se producen, desarrollar el espíritu crítico hacia este hecho y buscar soluciones para paliar este problema.

A fin de constatar la existencia de basuras trabajamos observando tres situaciones:

a) En la clase producimos basura

Aprovechando que habíamos celebrado un cumpleaños y que en la papelería había materiales muy diversos, propusimos vaciarla. Encontramos: papel, papel de aluminio, vidrio, bolsas de plástico, envases de yogurt y de natillas, pajitas para beber, chapas y restos de comida.

Decidimos agrupar los residuos siguiendo la siguiente clasificación: vidrio, papel, plástico, metal y comida. Fue difícil colocar el papel de aluminio, ya que dudábamos entre ponerlo en el grupo del papel o en el del metal.

Después de la clasificación, preguntamos:

¿Dónde va a parar todo esto?

Los niños explicaron el recorrido de las basuras desde que se recogen hasta el vertedero, donde, según ellos, todas se quemaban y desaparecían. (Este recorrido lo conocen perfectamente pues aquí en el pueblo la recogida la hace un camión en pleno día.)

Dada esta afirmación, debíamos demostrarles que no todo desaparece, y por eso salimos al patio e hicimos un fuego con todos los residuos.

La sorpresa fue mayúscula al ver que no todo se quemaba; había cosas, como el plástico, que se transformaban, y otras, como el vidrio y el papel de aluminio, que quedaban casi inalteradas.

b) En casa producimos basura

Para ampliar y reforzar lo que habíamos hecho en clase, les pedimos que observasen qué tipo de basura había en casa y quién era el encargado de dejarla en la calle. Al día siguiente lo explicaron en la escuela.

Los materiales que encontraron coincidían bastante con los de la papelería de la clase.

Aprovechamos para realizar un trabajo de ordenación de viñetas donde se mostraba el recorrido de las basuras desde casa hasta el vertedero.



¡Una montaña entera!



¡Maquetando!

A partir de aquí parecía un trabajo acabado, pero les preguntamos si había más lugares donde también se podía encontrar basura.

Los niños contestaron enseguida:

– ¡Hay en el bosque y en la calle!

c) *En el bosque encontramos basura*

El paso siguiente fue realizar una salida al bosque donde observamos que había mucha basura y decidimos recogerla. Al llegar a la escuela repetimos las clasificaciones. Aparecieron las cosas más diversas: latas de bebida, de aceite de coche y de sardinas, bolsas de plástico, papeles, zapatos...

Los grupos eran parecidos a los que habíamos hecho con los residuos de la clase y los de casa, pero no había restos de comida. Los niños dedujeron que se la habían comido los animales.

Aquel fue el momento de poner en evidencia que somos los hombres quienes ensuciamos el bosque pues éste tiene sus mecanismos para mantenerse limpio. Esto nos llevó a estudiar el papel de los hongos como basureros del bosque.

Aumento de basuras

Después de este trabajo fuimos a visitar el vertedero del pueblo, donde pudimos ver la gran cantidad de residuos existentes y comprobar lo que ya habían descubierto en la escuela: el vidrio y el metal no se queman ni desaparecen.

Para comprobar la relación entre el aumento de población y el aumento de basura, organizamos una visita a Vic, ciudad cercana mucho mayor (40.000 habitantes).

Para aprovechar más la visita y enlazando con sus deducciones, en la clase hablamos de la necesidad de mantener las calles limpias y contactamos con el servicio de limpieza de la ciudad.

Los responsables de este servicio nos citaron en un parque público de Vic, donde nos hicieron una demostración: el camión cisterna regó la carretera que rodea el parque, el camión escoba la limpió y otro camión, vaciando unos contenedores, demostró cómo se recoge la basura en la ciudad.

Después visitamos el vertedero de la ciudad. Los niños se quedaron boquiabiertos a causa de la gran cantidad de basura que había acumulada.

-No se acabarán nunca- decían-. Es una montaña entera de basura. ¿Qué haremos si cada día añadimos más?

Al regresar a la escuela, trabajamos en la representación de lo que habían visto. Realmente les había afectado. Los trabajos reflejaban claramente lo que sentían. Pero les tranquilizaba el hecho de que en Sant Bartomeu no teníamos tantos residuos acumulados. Fue entonces cuando trabajamos la relación entre cantidad de personas y cantidad de basura. Lo entendieron perfectamente. Nos preguntamos si aquí siempre había habido el mismo número de personas. Dudaban; realmente no lo sabían.

Aumento de población

Ahora era necesario que se diesen cuenta del aumento de población y consecuentemente del aumento de basura.

Dijimos a los niños que preguntasen su lugar de nacimiento, el de sus padres y el de sus abuelos. Recogimos los datos y fuimos poniendo en diferentes murales los dibujos de los padres, de los abuelos y los suyos, según hubiesen nacido en Sant Bartomeu o fuera.

Los murales dejaban claro que prácticamente casi todos los abuelos y padres habían nacido fuera, mientras que ellos, prácticamente todos habían nacido aquí.

Fue necesario razonar qué había pasado. Para poder demostrarlo gráficamente, fotocopiámos los dibujos de sus familiares y, en un gran autocar, los hicimos viajar hacia Sant Bartomeu. Ahora teníamos un nuevo mural, en el que había todas sus familias viviendo aquí.

Entre todos nos imaginamos cómo debería ser antes el pueblo.

- Debía haber pocas casas -decían los niños-, seguramente el bosque llegaba hasta la escuela...

Para conseguir que fuesen más conscientes de lo que representaban sus reflexiones, decidimos modelar con barro el pueblo de Sant Bartomeu tal como creíamos que debía ser antes. Después de esto, pidieron que lo hiciésemos también tal como es ahora. No es necesario comentar las interesantísimas discusiones y consultas que suscitó la elaboración de estas maquetas: nociones de proporcionalidad, de situación en el espacio, de representación de rutas, etc.

Se dieron cuenta de que el pueblo había crecido mucho y muy pronto lo relacionaron con cómo debían haber aumentado los residuos.



¡Clasificando!



¡No todo se quema!

- Si cada día somos más -decían-, las basuras lo ocuparán todo.

Debíamos buscar una solución.

Búsqueda de soluciones

Hablamos del reciclaje. Ya hacía tiempo que en la escuela guardábamos el papel para reciclarlo, y este trabajo sobre las basuras aumentó el interés para continuar haciéndolo. En la clase tenemos una papeleras para el papel de aluminio, para el plástico, para las minas de los lápices, para los rotuladores viejos, etc., y una caja de cartón para el papel.

Además, los niños explicaron esta recogida selectiva en casa y ahora hay bastantes personas que traen los diarios viejos y las revistas a la escuela en vez de tirarlos a la basura.

Por lo que se refiere al reciclaje del vidrio, fuimos a ver el contenedor para vidrio que hay en el pueblo y acto seguido vimos un vídeo en que se explica el proceso que sigue el vidrio una vez se ha recogido del contenedor.

Finalmente volvimos a ir al bosque. Volvía a estar sucio. Hicimos una recogida de desperdicios otra vez, pero los niños veían que aquello no era suficiente. Debía hacerse algo más. Pero ¿qué?

Los niños del aula de 5 años propusieron hacer carteles para recordar a todos los que fuesen al bosque que debían mantenerlo limpio. Redactamos tres tipos de carteles diferentes, en los que pedíamos que no se ensuciase el bosque. Se tuvo que discutir cómo serían estos carteles: no podían ser de papel ni de cartón, porque si se mojaban se estropearían; tampoco podían ser de metal, porque, si se caían, «ensuciarían» el bosque; así que se hicieron de madera.

Los colgamos en diferentes árboles y de vez en cuando algún niño revisaba, por su cuenta, si todavía estaban o no en su sitio y si habían servido para mejorar el estado del bosque.

Pensamos que todo este trabajo hizo que los niños adoptasen nuevas actitudes ante este problema; se dieron cuenta de la necesidad de tomar una postura activa: la recogida selectiva, el reciclaje de los materiales y el respeto por el entorno. No sólo saben que puede hacerse sino que también lo llevan a la práctica.

UNA CONSTELACIÓN PARA LA INFANCIA

PALOMA DE PABLO

Cuando se demanda la generalización de la Educación Infantil varias son las opiniones que afirman que la escuela no puede ser ya el objetivo. Entonces, ¿qué se entiende por generalización?, ¿cuál es la dirección en el futuro?

En el número doce de esta Revista, hacíamos una breve reseña sobre la Semana Monográfica de la Fundación Santillana que se celebró el diciembre pasado bajo el lema *La Educación Infantil, una promesa de futuro*. Según estaba planteado el debate de las cinco sesiones, tuvimos la oportunidad de asistir a un foro de opiniones a las que desafortunadamente no estamos muy acostumbrados en nuestro país. Baste con señalar que sólo se dedicó una sesión a tratar la Educación Infantil en el Sistema Educativo.

Es difícil formular una síntesis de las ideas, comentarios y reflexiones aportadas en las distintas sesiones, ya que hubo numerosas contribuciones especialmente clarificadoras e importantes sobre el papel de la familia, de los adultos, del Sistema Educativo, de los medios de comunicación, la responsabilidad de los poderes públicos y organizaciones civiles en la generalización de la Educación Infantil, la educación multiétnica, etc. No obstante, me gustaría detenerme en el concepto de generalización, para reflexionar brevemente sobre las direcciones de futuro en los servicios de atención a la infancia.



¡Por un futuro de calidad!



El paradigma de la educación infantil persigue el desarrollo integral...

En la clausura, Robert Myers destacó el cambio de paradigma que se está produciendo en la Educación Infantil y que nos indica, por ejemplo, que debemos reemplazar el preparar para la escuela, el aprendizaje de contenidos, por el objetivo del desarrollo integral, porque los niños sean felices; «los métodos deben cambiar de un énfasis en enseñar o instruir a un énfasis en aprender y construir, de métodos didácticos a los basados en el principio de aprender haciendo. El monólogo debe volverse diálogo...; del «aula» en su antiguo sentido cerrado debemos pasar a «espacios de encuentro» para adultos y niños, en un sentido amplio». Estas fueron algunas de las palabras que sirvieron para caracterizar los cambios que se están produciendo.

Afortunadamente, en varios Servicios/Programas, escolares y no escolares, se está produciendo una evolución positiva ampliándose las perspectivas hacia una educación integral de los niños y niñas. Así lo explicitan, por ejemplo Ferradás y Veiga: «... el horizonte se amplía. La escuela no puede ser ya el objetivo. Busquemos, mejor, una educación integral de los niños. Busquemos el objetivo intermedio: que los padres, a través de un proceso de autoformación con pequeñas ayudas de un profesional, se formen como educadores en un sentido amplio, antes que como sustitutos del maestro.»¹

Y retomando la afirmación «el monólogo debe volverse diálogo», Myers estaba poniendo sobre la mesa la cuestión (aún no resuelta en nuestro país) de la responsabilidad compartida y no sólo de la escuela en la educación. En este sentido Roser Ros precisaba: «decir esto es lo mismo que afirmar que ni la escuela puede creerse la única principal detentora del rol de los aprendizajes formales, ni la familia puede desentenderse de los avances del niño en este campo, sea cual sea el lugar donde se realicen tales aprendizajes».²

La generalización de la preescolarización

¿Qué se ofrece al niño en la Escuela? ¿Es que situar la generalización de la Educación Infantil como objetivo supone la generalización de la preescolarización?

Loris Malaguzzi, a quien siempre me gusta citar, en una entrevista publicada en esta revista, afirmaba que «La escuela tiene que aceptar que cada vez cuenta menos en la cultura de los jóvenes, en sus intereses (...) La escuela da respuesta a las materias, a las asignaturas, pero no a la libertad de poder integrarse con los acontecimientos, al saber incardinarse en las vivencias y en el mundo cambiante.

La intervención de todos los participantes es sustancialmente «autística»; ello se manifiesta en las dificultades de comunicación entre colegas, en los obstáculos en la relación con las familias y en las carencias en el contacto con las instituciones: la escuela no debe pretender coordinar a los diversos partici-

pantes en la educación de los niños pero sí reconocer que es una parte en este conjunto».³

Y claro, Loris, puso el dedo en la llaga al criticar las dificultades de comunicación, el autismo y aislamiento del contexto y las cambiantes situaciones y necesidades de sus protagonistas en el que se desarrolla a menudo la escuela.

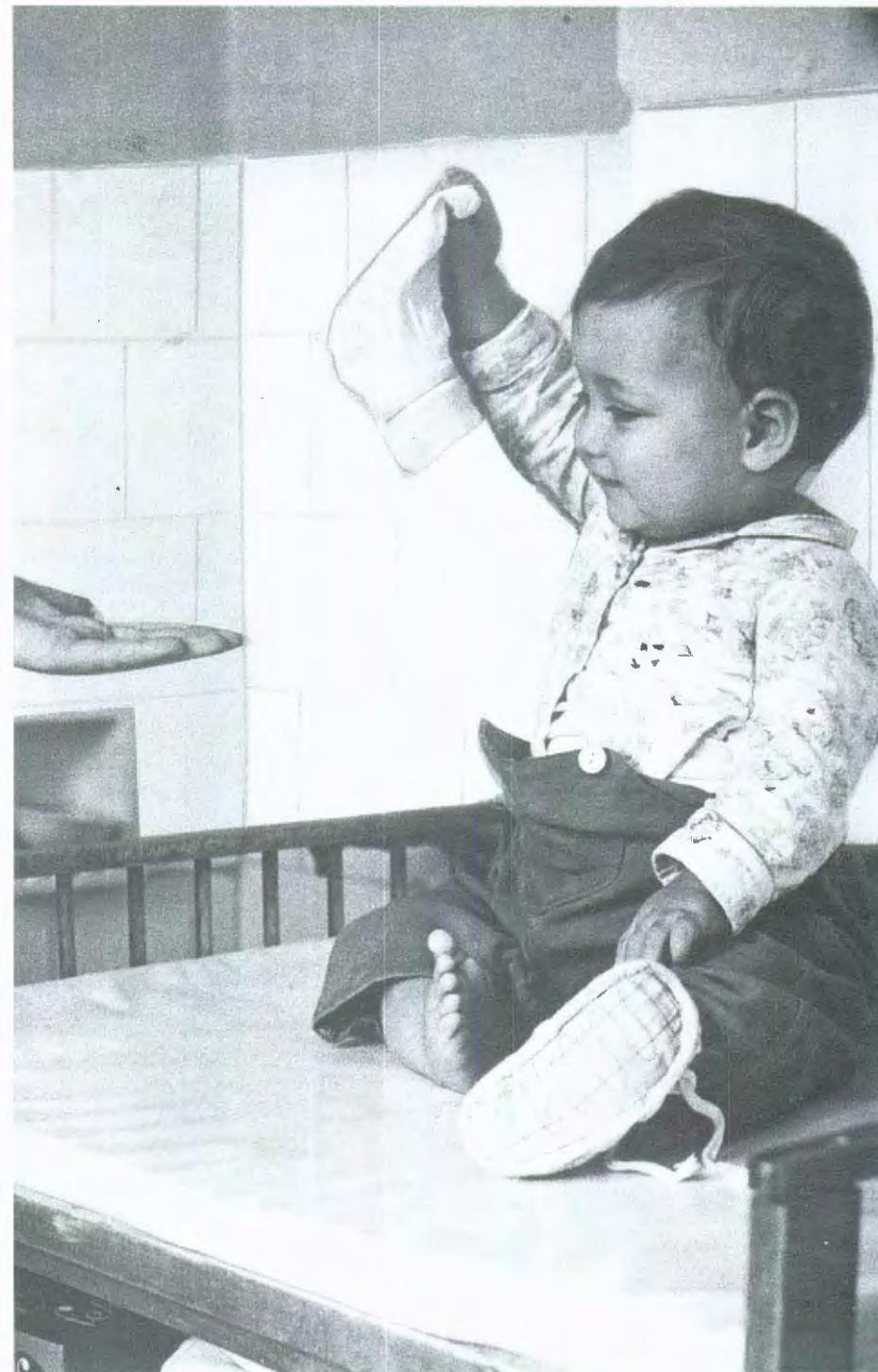
Varios de los participantes explicitaron en sus intervenciones que la escuela no puede por sí sola responder a las necesidades de los niños, o responder a todas adecuadamente; quizás, la pregunta que formulábamos –¿qué se ofrece al niño en la Escuela?– debería ser reformulada, por ejemplo, en este sentido: ¿qué ofrece la escuela al niño que vive en situaciones de riesgo?

A esta pregunta habría que responder, como dijo Nico Van Oudenhoven, que es generalizada la falta de una respuesta adecuada por parte del sistema formal a la situación de los niños pobres o en condiciones de inferioridad y a las familias en condiciones más desfavorecidas. Por ello, defendió la tesis de que los sistemas de educación formal debén «cambiar drásticamente tanto su actitud institucional como su forma de operar para dar respuestas, facilitar o capacitar y no para dirigir, imponer o modelar. Las familias, los grupos de familias y las comunidades locales deberían tener la oportunidad de hablar con su propia voz y encontrar respuestas a sus propias necesidades y limitaciones, así como ejercer control sobre esas respuestas».⁴

A lo largo de las sesiones, en varias ocasiones se indicó la conveniencia de adoptar una mayor flexibilidad y descentralización en los servicios para la primera infancia, abandonando la asimilación que comúnmente se hace de generalización y escolarización; la generalización de la Educación Infantil no es la simple extensión del modelo escolar (por muy bueno que éste sea) hacia las edades cada vez más tempranas; de hacerlo así, sería un grave error porque no es posible articular una respuesta ajustada a las distintas necesidades de los niños y niñas y de sus padres y madres desde un modelo único de servicio al que coincidieron en calificar como «desfasado, monolítico, socialmente parcial, burocrático y poco recreativo».

Por una constelación de instituciones

En este sentido, fue muy bonito escuchar en el inicio de las sesiones como Marta Mata, en sintonía con la evolución del paradigma a nivel internacional, dedicó su intervención a la discriminación que sufren los pequeños entre 0 y 3 años y en especial a la ausencia de otros servicios de infancia además de la Escuela Infantil, precisando que cuando se demanda generalización se está pidiendo servicios que respondan a las necesidades infantiles y de los adultos, necesidades que son muy diversas, cambiantes y emergentes y en complejidad creciente. «(...) La generalización permite y exige el nuevo diseño de una constelación de instituciones y de acciones...» ¡Qué bonita metáfora!, no



...que niñas y niños sean felices.



Estimular la flexibilidad y diversidad de los servicios.

se podría haber definido mejor el concepto de servicios para la infancia, ya que una constelación es un conjunto de estrellas fijas que juntas forman una figura muy bonita y con sentido, que puede verse con mayor precisión al amanecer. Y era imprescindible hacer esta afirmación porque, desafortunadamente, en las primeras medidas de aplicación de la LOGSE se observa nuevamente el afán centralizador, monolítico, homogeneizador; decía Marta Mata, «Podría decirse que tenemos una de las mejores Leyes en lo que se refiere al trato cualitativo de la educación infantil, pero que, aplicada a una realidad muy poco estructurada y, además, con esta disparidad en el tratamiento cuantitativo de uno y otro ciclo, no favorece la correcta generalización de la educación infantil».

En mi opinión en nuestro país todavía se construye insistentemente el discurso que contrapone las guarderías (mod. asistencial) y las escuelas de párvulos (mod. instructivo) con la Escuela Infantil. Considero que una vez definida la Educación Infantil en la reforma del Sistema Educativo no se trata ya de defender la Escuela Infantil (aunque todavía se requiere mayor apoyo público para la financiación y la extensión de este servicio), sino de ir un poco más allá dando un salto cualitativo; ¿qué sentido tiene continuar con el antiguo discurso «la escuela infantil es la institución que mejor responde a las necesidades de los niños»? ¿Es que este servicio es el único que precisan los niños y sus familias? Se trata, más bien, de empezar a sustantivar y a hacer realidad el concepto de Servicios para la Infancia cuya principal característica ha de ser la flexibilidad, la diversidad, la implicación de las familias y de las organizaciones y Administraciones Locales, el enfoque multisectorial, etc.

La Propuesta de Recomendación del Consejo de las Comunidades Europeas sobre Atención a la Infancia acordada en Bruselas, del 28 de agosto de 1991, recomienda en su Artículo 3: En relación con el establecimiento de servicios de atención a la infancia, se recomienda que los Estados miembros adopten medidas destinadas a:

...

b. Estimular la flexibilidad y diversidad de los servicios, como parte de una estrategia tendente a aumentar las posibilidades de elección y a responder a las diferentes preferencias, necesidades y circunstancias de los niños y las familias. Habría que garantizar la coherencia entre los diferentes servicios.

d. Alentar a los servicios para que trabajen en estrecha colaboración con los padres y con las entidades locales, lo cual implicaría contactos regulares e intercambios de información para así poder responder a las necesidades y circunstancias locales de los padres.

Es un grave error el de seguir operando en base a la rutina, sin evaluar y facilitar el control y la participación de los miembros de la comunidad, de los profesionales, de los padres y madres de familia. Es inaceptable seguir rele-

gando a los padres (léase madres en la mayoría de los casos) cuando existe la oportunidad histórica de impulsar y apoyar programas descentralizados que pivoten sobre su participación y la de la comunidad.

Hay que evitar comportarse con el Ciclo (0-3) como se ha comportado el Sistema Educativo en su momento con la educación Preescolar, priorizando la Educación Básica por encima de la atención a los pequeños; al igual que la Educación Primaria y Educación Infantil no deben estar en competencia sino que son complementarias, ahora tampoco deberían entrar en competencia el primer ciclo de educación infantil con el segundo ciclo. Por el contrario, es necesario ofrecer diversos Programas Institucionales y no exclusivamente los «escolares». En este sentido, además de las Escuelas y Centros de educación infantil, es imprescindible crear algunos Programas de atención a padres/madres y a sus hijos e hijas, ludotecas, actividades en parques infantiles, deporte y natación para los pequeños, bibliotecas, teatro infantil, grupos de juego, granjas escuela, música y bailes, Programas de asesoramiento y ayuda «madre a madre», de formación a los padres para que asuman mejor su función, para recibir mejor a su nuevo hijo o hija, programas con una orientación claramente preventiva para que los padres y madres detecten tempranamente las necesidades educativas de sus hijos, etc.

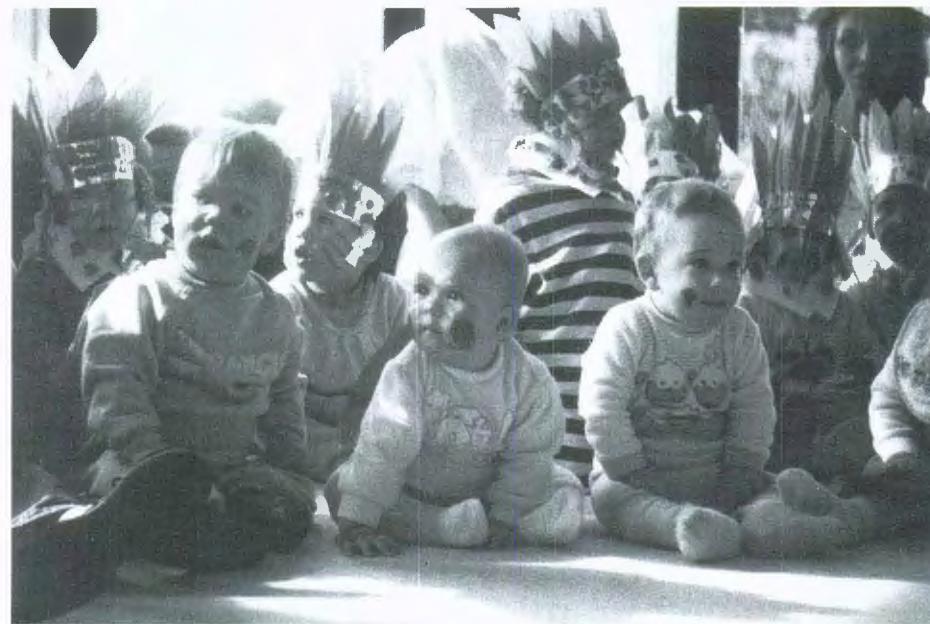
Así como hay niños y niñas que no precisan la escuela infantil en los primeros años de su vida, en otros casos es mucho más que conveniente; por ejemplo, los niños y niñas cuyos padre y madre trabajan, varios niños con necesidades educativas especiales necesitan asistir a una escuela infantil tempranamente.

Como si se tratase de una constelación, cada uno de estos programas debería estar unido/articulado a los demás para que se pueda ver la figura que forman: una atención integrada para la infancia.

Crear servicios para la infancia y darlos a conocer es una responsabilidad de los poderes públicos, y hacerlo, preferentemente allí donde se precisan, en los sectores de población más desfavorecidos, para favorecer la inserción social y facilitar el trabajo de los padres y madres. La construcción de un mapa de servicios elaborado, con la colaboración de las distintas administraciones, puede ser el primer paso que desencadene el proceso de planificación.

Los Municipios deben tener un gran protagonismo en esta tarea para articular una acción próxima y diversificada ya que deben desempeñar un papel relevante, como instituciones más próximas a los ciudadanos y a sus problemas concretos. Los Municipios, desde su conocimiento de la realidad y su vinculación afectiva y efectiva, deben y pueden favorecer con eficacia la participación de los padres y demás ciudadanos en los distintos servicios.

Es evidente que debe producirse un cambio, al igual que se está pasando de un paradigma a otro, y en esto también hemos de evolucionar los educadores y educadoras, porque, si alguien es capaz de crear, definir y materializar estos



Crear servicios de atención a la infancia y darlos a conocer.



El valor de jugar, conversar, abrir los ojos y la mente, confiar en los procesos...

servicios, esos somos nosotros, identificando las necesidades y buscando soluciones de forma participativa.

La ceguera de la centralización a la que nos tiene acostumbrados la Administración no es a veces menos grande que la ceguera que manifestamos cada uno de nosotros en lo cotidiano de nuestras acciones. En este proceso, la actitud ya no puede ser la misma, «sólo quiero/puedo enseñar a los niños, sólo me siento segura estando con “mi grupo”...». Es cierto que nuestra formación/competencia profesional es, como calificaba Loris, *autística*, que tiene el gran agujero de la incapacidad para la relación sosegada, para la interacción, para poder dejar de ser el eje para ser el facilitador, aunque todos estemos de acuerdo en defender las actitudes de diálogo, de valoración mutua, de colaboración.

El paradigma al que aludimos no es futuro, porque existe ya en el presente. Por ejemplo en Italia, como en otros países, se está empezando a articular otros servicios gracias al compromiso de buenos profesionales de escuelas infantiles. El servicio *La Casa de los osos* del Municipio de Pistoia pretende ofrecer «un espacio de encuentro y de socialización entre coetáneos». Las intervenciones educativas han sido estructuradas pensando más en la formación del grupo infantil, que en la relación con el educador. Respecto a la vida en familia, lo que se pretende conseguir es un reequilibrio de la relación adulto niño en favor de la experiencia autónoma de este último, que adquiere la conciencia y la satisfacción que deriva de la capacidad «de hacerlo por sí mismo».⁵

Es evidente que es imprescindible/posible superar ese sentimiento de incapacidad que caracteriza a buena parte de los padres y educadores y recuperar el valor de «jugar en la calle» de conversar, abriendo nuestras mentes y confiando en los procesos, en lo que puede llegar a suceder...

P.P.

Notas

1. Ferradás, L, y Veiga, F.: *Preescolar Na Casa. Educación Infantil. Formación de padres y desarrollo comunitario rural en la Galicia del nuevo siglo*, en Revista *in-fan-cia* nº 14, pág. 9.
2. Ros, R.: *El niño y el adulto: un tándem educativo*, Revista *in-fan-cia*, nº 10, 1991, pág. 9.
3. Malaguzzi, L.: Revista *in-fan-cia* nº 2, 1990, pág. 45.
4. Esta cita, como las demás, ha sido tomada de las ponencias y conclusiones de la Semana Monográfica de la Fundación Santillana. Pendiente de publicación.
5. Revista BAMBINI: *La Casa de los osos*. En castellano en la Revista *in-fan-cia*, nº 14, pág. 33.

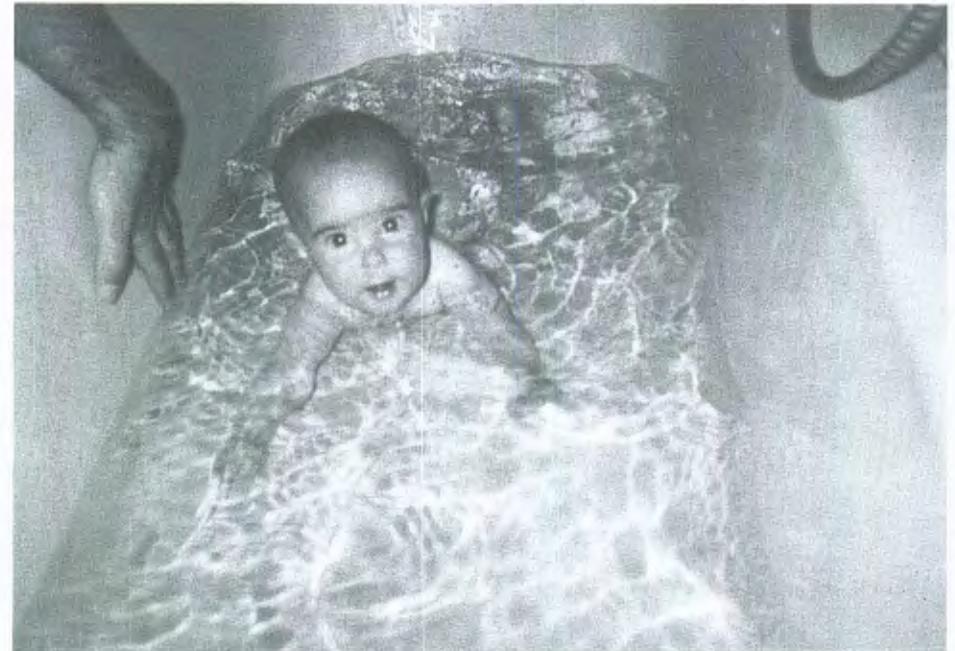
UN ENCUENTRO CON EL AGUA

MARÍA CASTILLO y JOSÉ PALACIOS

La estimulación precoz del recién nacido es todavía una asignatura pendiente que actualmente parece que empieza a ser reconocida. La experiencia que describimos a continuación es un ejemplo de cómo realizar este tipo de educación a través del agua. Un grupo de madres de La Coruña hemos creado un equipo experimental de «natación» con nuestros bebés, que nos está dando la oportunidad de aprovechar sus primeros meses de vida, tan críticos, experimentando todos situaciones auténticamente enriquecedoras.

Introducción

Conocemos la importancia de la estimulación precoz en el desarrollo del niño. En todos los manuales de Psicología y de Educación se repite hasta la saciedad que los tres primeros años de vida son fundamentales y que en la infancia se asientan los pilares de la madurez. Desgraciadamente, estas teorías, con rigor científico, respaldadas y aceptadas por todos, la mayoría de las veces no pasan del papel. Existen muy pocas experiencias educativas innovadoras para los más pequeños. Normalmente, se deja a la madre «novata» sola con su recién nacido, confiando en que el «instinto maternal» se despierte y solucione todos los problemas, pero sin contar con ningún tipo de apoyo o ayuda profesional.



Los primeros pasos se realizan en la bañera familiar.



Cada madre forma con su hijo una «unidad de trabajo» fundamental.

No pretendo justificar con estas palabras la necesidad de ampliar la escolarización hasta los primeros meses de vida. Lo que sí defiendo es que se deben ofertar experiencias educativas y asesoramiento suficiente para asegurar que la estimulación que recibe el niño, en sus primeros años de vida, principalmente a través de la madre, es la más adecuada.

Los comienzos

Nuestra experiencia *surgió cuando supimos que estaba embarazada*. Durante todo el embarazo empezamos a poner en práctica nuestros conocimientos sobre estimulación precoz, tratando, sobre todo, de crear un clima positivo y un ambiente favorable. Personalmente empecé una búsqueda de bibliografía sobre el tema de los bebés y el agua, intentando completar una formación teórica que me permitiera afrontar en el futuro una experiencia práctica con *suficiente* seguridad y con un conocimiento responsable. Tenía que prepararme bien para ese «segundo parto» que representa educar a un hijo, a veces mucho más doloroso que el que le trae al mundo, y que significa un conocimiento que no se puede englobar en ningún libro.

Cuando Beatriz estaba ya con nosotros, todo cambió. A pesar de lo que sabíamos, nos sorprendió gratamente su conducta. Nunca habíamos imaginado «tanto» en un ser tan pequeño. Yo siempre había creído que los recién nacidos eran aburridos y que, como se dice popularmente, sólo comen, duermen y defecan. ¡Nada más lejos de la realidad!

Desde el momento en que se le cayó el cordón umbilical empezamos a trabajar, o mejor dicho disfrutar, en el agua. Usando la bañera grande de casa, con suficiente agua como para permitir sensaciones de flotación, pudimos comprobar que nuestra recién nacida conocía perfectamente ese medio. En el agua, la niña se estiraba, se movía libremente, bloqueaba la respiración cada vez que se salpicaba la boca o la *nariz*, y, lo que es más importante, se sentía segura y obtenía placer. Al instante comprobamos que flotaba perfectamente, sujetándola solamente con una mano por la cabeza. Todo lo que yo había estudiado estaba siendo desbordado por la respuesta de mi hija. Era ella quien me decía lo que yo debía hacer en cada momento. Yo simplemente la observaba y la seguía en sus intentos de dominar cada situación y el medio en el que se encontraba.

La experiencia del baño se repetía cada día al atardecer, baño al que seguía el masaje y la cena. Estas tres actividades han llegado a ser muy importantes en la vida de Beatriz y las reclama cuando le faltan. Las situaciones de contacto y de juego que le proporcionan son tan «alimenticias» como la propia leche materna.

Compartir experiencias

Después del parto yo seguí asistiendo al Curso Postnatal de la Unidad de Educación Maternal del Hospital Materno-Infantil «Teresa Herrera» de La Coruña. Allí se encuentra apoyo real: la matrona monitora siempre dispuesta a nuevas experiencias, aportando consejos y soluciones prácticas; las otras madres con sus hijos intercambiando vivencias. Cursos como éste son una luz de esperanza para la correcta educación de los recién nacidos, a la que hacía referencia en la introducción.

En este marco tan favorable surgió la idea de trabajar con los bebés en el agua a nivel de grupo. Gracias al entusiasmo y valor de un equipo de siete madres con sus respectivos hijos y la comadrona, salió adelante una actividad que está siendo muy importante y cuya proyección futura es todavía incalculable.

Comencé por enseñar el trabajo en la bañera familiar para los bebés de menos de tres meses, que cada madre debía adaptar a sus características en casa. Es muy importante dejar claro que el trabajo con estos niños es *completamente* individualizado. Por esta razón, solamente me limitaba a dar unas explicaciones básicas sobre las pautas a seguir por la madre, pero luego cada pareja madre-hijo o padre-hijo desarrollaba la actividad de una forma personal.

El siguiente paso, para mayores de tres meses, fue la búsqueda de una piscina adecuada: agua a 30 grados mínimo, temperatura ambiente igual o superior, higiene asegurada, profundidad media, escasez de ruidos...; desgraciadamente este tipo de instalaciones son minoría en nuestro país, por lo que esta tarea resultó un poco complicada.

El descenso progresivo de la temperatura en el baño familiar nos permitió pasar a este nuevo entorno acuático sin ningún problema por parte de los niños, aunque la duración de los baños se vio reducida en función de la resistencia al frío de cada uno.

Los resultados

Acudiendo una sola vez por semana a la piscina, hemos obtenido en esta primera etapa de marzo a junio sorprendentes resultados. Nuestros niños disfrutaban del agua cada día más. No se trata en ningún momento de enseñarles a nadar, aunque éste sea un objetivo utilitario secundario que no descartamos, sino de vivir el agua y aprender a manejarse y dominar un medio que es diferente al terrestre. Igual que les animamos a que gateen y anden o repten por el suelo, en la piscina les ponemos en situación de descubrir cómo flotar para no tragar agua, o cómo avanzar para coger ese juguete o llegar a tal sitio. Cada madre forma con su hijo una «unidad de trabajo» fundamental. El diálogo entre ellos de gestos, miradas, sonidos, determina el éxito de la sesión, de tal



Diálogo de gestos, miradas, sonidos...



La piscina puede ser un marco de actividades placenteras: baño, masaje, comida...

forma que «cuando una madre no funciona, el niño tampoco». Esta máxima la hemos podido comprobar cada día que hemos ido al agua.

Por encima de esta unidad de trabajo está el grupo completo que dirijo personalmente con el apoyo de nuestra comadrona. De esta forma, las demás madres saben cómo ir estimulando a sus hijos para seguir avanzando en el desarrollo de sus habilidades acuáticas.

Después del baño seguimos manteniendo la rutina del masaje y la comida, porque, al ser estas últimas actividades placenteras para el bebé, contagian su carácter positivo a la experiencia del agua.

Nuestros niños se conocen y juegan juntos en el agua. Son abiertos y no lloran en brazos de otra mamá cuando la propia se viste o ayuda a otro bebé. Demuestran gran interés por probar nuevas cosas bajo la atenta mirada de su madre, siempre cerca para apoyarles. Cada uno lleva su propio ritmo de aprendizaje: Laura con siete meses ya flota sola, Pedro con diez bucea estupidamente y Beatriz con seis se ha bañado en las playas del norte ante el asombro de los veraneantes.

El futuro

Durante el verano el trabajo de la piscina ha quedado suspendido por diversos motivos, pero los «deberes» son aún más atractivos que lo realizado hasta ahora. La playa ofrece una nueva ocasión de disfrutar del agua, un agua que además permite flotar más fácilmente por ser más densa y sabe mejor cuando entra en la boca que la de la piscina. Por otra parte, la arena es un nuevo elemento asociado al agua, que amplía considerablemente la variedad de situaciones enriquecedoras para cualquier niño. Cada madre con su hijo va a vivir una experiencia única que intercambiaremos a la vuelta de vacaciones, cuando la actividad se reinicie en la piscina.

M.C.-J.P.

Bibliografía

- CIRIGLIANO, P. M.: *Iniciación acuática para bebés. Fundamentos y metodología*, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- DEPELSENEER, Y.: *Os bebês nadadores e a preparação pré-natal aquática*, Sao Paulo (Brasil). Ed. Manole Ltda., 1989.
- DIEM, L.: *El niño aprende a nadar*, Valladolid, Miñón, 1978.
- FOUACE, J.: *Nadar antes de andar: los niños anfibios*, Madrid, Paraninfo, 1980.
- FRANCO, P. y NAVARRO, F.: *Natación: habilidades acuáticas para todas las edades*, Barcelona, Hispano-Europea, 1980.
- MATILERI, A.: *Los niños y el agua*, 1984.

EL PORQUÉ Y EL PARA QUÉ DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

AMADO BENITO DE LA IGLESIA

Podríamos decir que hoy en día la Educación para la Salud está de moda. No se suele encontrar autoridad, que se precie de serlo, en el campo de la salud que, al hablar de los grandes problemas que tiene la sociedad actual, no acabe haciendo hincapié en la importancia de la educación para que los ciudadanos, desde muy pequeños, aprendan a comportarse de una manera saludable. Es más, en algunas enfermedades tan temidas como es el SIDA, los especialistas nos dicen que hasta que no aparezca una vacuna o un fármaco que evite o cure la enfermedad el único medio eficaz de hacerle frente es la Educación para la Salud. Evitar las prácticas o comportamientos de riesgo que aumentan considerablemente la probabilidad de ser contagiados por el virus es la mejor forma de combatir la enfermedad.

No es de extrañar, pues, que desde el campo de la educación, y en un momento de cambio en la organización del Sistema Educativo (LOGSE), esté presente en el Diseño Curricular la Educación para la Salud. La necesidad de incorporar nuevos contenidos en el currículum, que sean de importancia para el futuro ciudadano, es un reto ineludible para cualquier proyecto educativo moderno y progresista.

Un nuevo concepto de salud

Estas nuevas inquietudes suponen un cambio en el concepto de salud. Hasta hoy en día ha prevalecido, incluso entre los profesionales de la salud, un concepto organicista de la salud: «Buen funcionamiento del cuerpo.» «El estado físico perfecto.» «La salud es la ausencia de enfermedad.» El cuerpo, el médico y el hospital parece que son los únicos protagonistas de la salud. Muy pocas veces se entendía la salud como un equilibrio biopsíquico, y menos aún como un estado o situación en la que se incluya lo físico, lo psíquico y lo social. Así podíamos, y podemos todavía hoy, encontrar profesores y padres que definen la salud con frases sin sentido concreto y tautológicas: «La alegría de vivir.» «Uno de los grandes progresos de un país civilizado.» «Lo mejor que tenemos en la vida.»



La salud como equilibrio biopsíquico y social.

Estos estereotipos y tópicos están cambiando. Son cada vez más los profesores que definen la salud como «el estado de bienestar completo resultante del equilibrio entre los factores biológicos, psicológicos y sociales». Han descubierto ya la importancia de los estilos de vida, de la cultura de la alimentación, de las prácticas de higiene, de las actividades de ocio y esparcimiento, de la calidad de las relaciones interpersonales como los verdaderos protagonistas y productores de una parte muy importante de la salud de los niños. Una manifestación de estos cambios en la conceptualización de la salud la podemos encontrar también en las definiciones que de la salud dan los propios niños de seis y siete años: «La salud es tomar mucho zumo.» «La salud es tu vida y hay que evitar salir a la calle sin abrigarse bien.» «La salud es ser buenos con tus padres y tus padres contigo.» «La salud es estar alegres, y jugar todos los niños juntos y sin que se peleen.» «La salud es que la clínica te cuide y haga lo posible por curarte de la droga, los piojos, la alimentación, el sida, cualquier problema de la boca, los granos, la diarrea líquida, etc.»

Aunque no tengamos una definición única de qué es lo que se entiende por salud, sí hay bastante consenso en aceptar que la salud es un recurso imprescindible para el desarrollo armonioso y equilibrado del ser humano. ¿Acaso es posible el bienestar personal sin estar sano? Cada vez hay más evidencia de que la salud es el estado completo de bienestar físico, psíquico y social que se irá construyendo desde que uno nace, e incluso antes, allí donde se vive y a partir de lo que *hace el propio sujeto* y/o de lo que los demás *hacen con él*. Desde esta concepción de la salud, el *comportamiento* se constituye en un factor protagonista de primer orden. Hay suficientes datos experimentales para poder afirmar que con el comportamiento podemos producir cambios muy importantes en el organismo mediante la vía de ingesta de alimentos, el consumo de sustancias químicas, la dosificación del ejercicio físico, el contacto con agentes nocivos y, cómo no, mediante la adquisición de hábitos y estilos de vida saludables. *Muchas enfermedades podríamos evitarlas si cambiamos nuestro comportamiento.*

El reto de la educación para la salud

Educación, salud y comportamiento caminan juntos. No comprenderemos a un niño concreto si no prestamos atención a aquello que lo ha ido complementando desde que nació hasta el momento actual. No cuenta sólo el momento de nacer. Es el repertorio comportamental del niño, sus posibilidades y recursos, el reflejo más exacto de las posibilidades de su familia, de sus profesores y de sus amigos. En otras palabras, la calidad de los universos educativos que le proporcionen los adultos que le protegen y cuidan, y de quien depende totalmente, determinará en buena medida su nivel de salud.

La tarea básica de la Educación para la Salud, a través de los agentes primarios de salud y educación: los padres y los profesores, se deberían centrar fundamentalmente en proporcionar a los niños y las niñas de cero a seis años los

cuidados y las atenciones que facilitasen su desarrollo integral y el aprendizaje de comportamientos y hábitos de salud. Esta tarea exigirá una estrecha colaboración entre padres y profesores. Las transformaciones profundas de las formas de vivir y de pensar que ha experimentado la sociedad en la que vivimos, a finales de siglo, han producido cambios radicales en los procesos educativos. La crianza y la educación de los hijos ya no es competencia exclusiva de los padres. Aparecen nuevos universos distribuidores y proveedores de estímulos. Uno de ellos es la escuela. Hoy, desde muy pequeños, los niños pasan muchas horas en instituciones de educación infantil. La presencia de la mujer en el mundo laboral fuera de la casa hace que sus hijos queden en manos de los profesionales de la educación infantil. Esta realidad exige que la función educativa que se desarrolla en la institución escolar tenga que estar estrechamente relacionada con la que se ejerce en la familia. Tanto los padres como los profesores han de conocer las posibilidades de experiencia, de desarrollo y de aprendizaje en estas edades de cero a seis años. Y, además, tendrán que entender de sus esquemas mentales y representaciones del mundo y, a partir de ellas, dar respuestas a sus necesidades peculiares de higiene, alimentación, descanso, cariño, juego, autonomía personal, confianza en sí mismo y de seguridad.

El éxito de la Educación para la Salud en esta etapa del desarrollo estará muy directamente relacionada con la competencia educativa de los educadores. Los padres y los profesores deberán tener un conocimiento amplio y profundo del sentir, pensar y hacer del niño, así como una gran capacidad de inventiva didáctica para aprovechar todos los recursos didácticos a su alcance y, de esta manera, organizar de forma efectiva los estímulos del entorno que impregnan la conducta de los niños. Si el fin de la educación es orientar y dirigir al educando para que adquiera su autonomía personal y la capacidad para gobernarse por sí mismo, la Educación para la Salud tendrá que proponerse que los niños, desde pequeños, adquieran hábitos que le faciliten esa realización personal integral.

¿Cómo promocionar la salud y prevenir la enfermedad?

El profesor al poder influir en el comportamiento del niño a través de la educación se constituye en un agente de salud muy importante. Diariamente podrá realizar las siguientes tareas:

- OBSERVAR LA ALIMENTACIÓN Y EL CRECIMIENTO. Comprobar diariamente si los niños hacen el número adecuado de comidas; si la dieta está equilibrada y si las comidas se preparan con alimentos sanos y frescos y si van adquiriendo hábitos saludables relacionados con la alimentación, por ejemplo, tomar un desayuno fuerte y variado todos los días.
- OBSERVAR EL ASEO Y LA HIGIENE. Incitar y estimular que el niño desde

pequeño cuide su cuerpo. Es muy importante que se inicie poco a poco en el control de esfínteres y en el lavado de las manos antes y después de las comidas.

– OBSERVAR LOS INDICADORES DE DESARROLLO PSICOMOTOR. Descubrir e identificar tempranamente indicadores de posibles deficiencias, retrasos o trastornos del desarrollo es muy importante. El contacto directo y diario con el niño y la gran capacidad de observación que suele tener el profesor le proporcionan una gran cantidad de información relacionada con la salud.

– ESTIMULAR LAS CAPACIDADES MOTÓRICO-PERCEPTIVAS, COGNITIVAS Y LINGÜÍSTICAS. A través del juego, de la actividad física, de los paseos y excursiones de las actividades plásticas y artísticas los educadores pueden activar la fantasía, la imaginación y el aprendizaje de normas y hábitos de socialización y comportamiento.

– POTENCIAR LA IDENTIDAD Y LA AUTONOMÍA PERSONAL. Ayudarles a que vayan adquiriendo consciencia de sus posibilidades, una imagen positiva de sí mismos, sentimientos de eficacia, seguridad y propia estimación son el resultado de una acción educativa globalizadora.

– FACILITAR LA ADQUISICIÓN Y MANTENIMIENTO DE HÁBITOS DE SALUD. Es importante ayudarles a que adquieran los hábitos básicos de la salud: alimentación, descanso, higiene y ocio. Aunque en esta tarea son los padres los principales protagonistas, al ser la fuente principal de estímulos afectivos y sociales, los profesores también disponen de un gran número de situaciones para incidir y reforzar estos comportamientos a lo largo de esta etapa de la educación infantil.

Conviene recordar que la adquisición de un hábito es un proceso largo y laborioso. Algunos de estos hábitos de salud ya se empiezan a construir desde el nacimiento. Es importante que se les incite durante la educación infantil a ejecutar el mayor número posible de conductas relacionadas con la salud. La tarea de la Educación para la Salud, además de preocuparse por facilitar la adquisición de conocimientos y actitudes favorecedoras de salud, consistirá en provocar muchas veces la emisión de las conductas deseadas, que sean manifestación del hábito de salud que pretendemos implantar, hasta que, a fuerza de repetirlas, se fijen de manera estable en el modo de comportarse de los niños y las niñas.

Provocar la emisión de una conducta, fijarla de forma estable y constante en el repertorio de comportamiento de los niños y aumentar o disminuir su frecuencia son las fases básicas de la adquisición de un hábito. El conocimiento de algunos de los modelos teóricos que explican estos procesos de aprendizaje nos puede ser muy útil para desarrollar tareas de Educación para la Salud. En otros artículos los iremos describiendo.

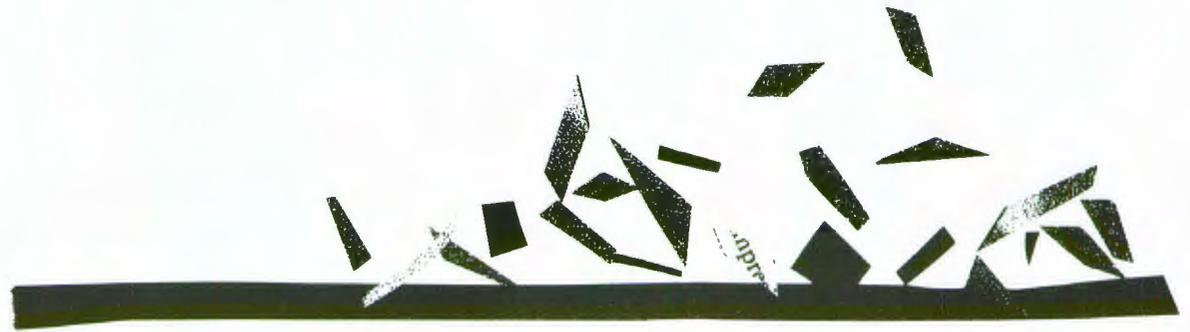
A.B.



Favorecer conductas favorables relacionadas con la salud.



SEIS CUENTOS PARA SEIS HERMANOS: ESCARABAJELO ESCARABÁJEZ (y van dos...)



ROSER ROS

el pelo de este pelón?

—decía el desconsolado Escarabajelo enseñando su pelona cabeza.

Pero nadie podía darle razón de aquel pelo de terciopelo pues nunca nadie lo había visto.

No tardaron el resto de los Escarabájez en poner remedio a las penas de su querido Escarabajelo; corrieron a la peluquería del Pájaro Pinto y le contaron todo cuanto se refería al caso. Y como buen profesional que era aconsejó a la atribulada familia que se fueran a su casa, y él con ellos, en espera de que volviese Escarabajelo pues creía el pájaro saber de buena tinta dónde se hallaba el pelo en cuestión.

No bien llegó Escarabajelo a su casa, desesperado y lloroso por el resultado de su infructuosa búsqueda, le cogió el Pájaro Pinto de la pata y se lo llevó directamente a casa de Doña Urraca, clienta suya de toda la vida:

*—Doña Urraca, Doña Urraca
díganos, con perdón,
¿no vio usted por estos mundos
el pelo de este pelón?*

A lo que Doña Urraca contestó:

*—En efecto he visto uno
que más parecía terciopelo que pelo.*

La segunda cría recibió el nombre de Escarabajelo.

Tenía, ¡ay!, Escarabajelo un único pelo en la cabeza. Tan bello era que parecía de terciopelo y cada día iba a su peluquero particular, Pájaro Pinto por más señas, quien se lo peinaba y repeinaba con todo primor.

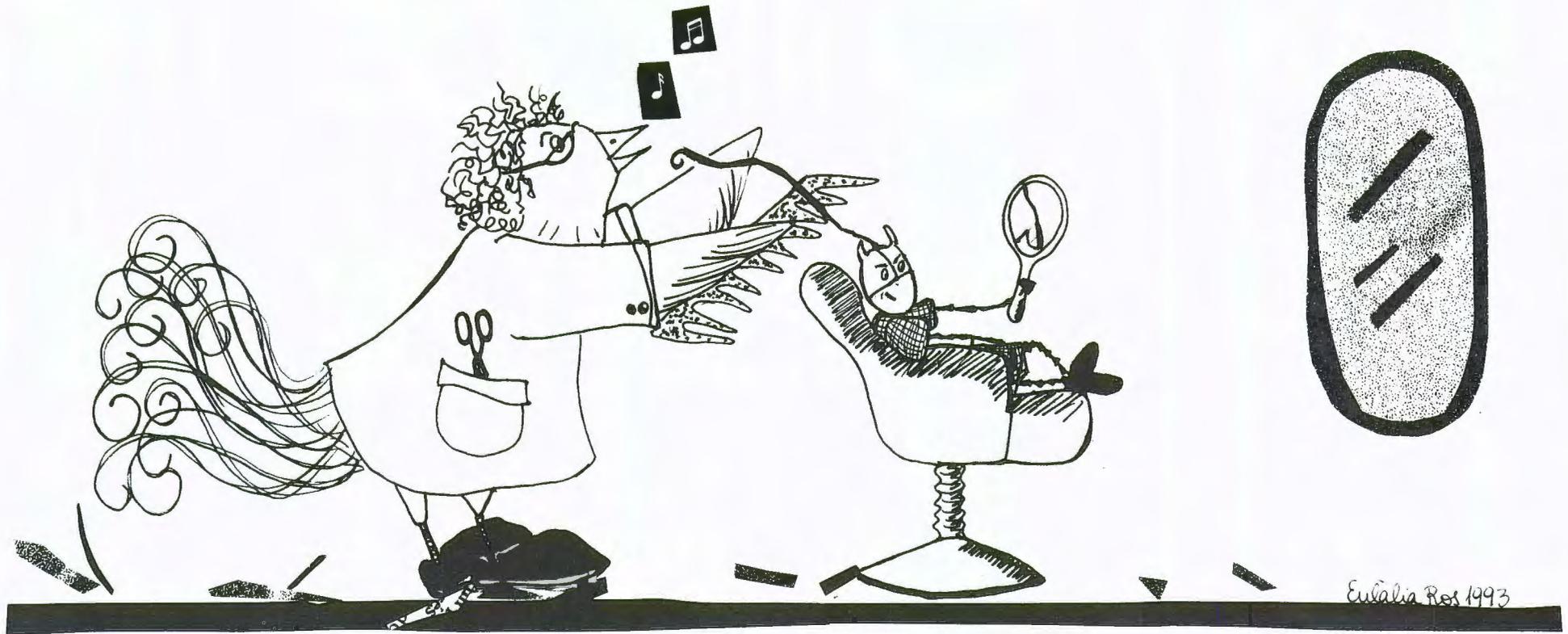
Pero lo que son las cosas, un día amaneció Escarabajelo sin su amadísimo pelo en la cabeza. De ello se enteró su familia pues aquella mañana salían del baño unos gritos que decían así:

*—Llamad a mi peluquero
pues necesito de su acción:
¡tengo calva la cabeza
y no quiero ser pelón!*

Ante tal desgracia decidió Escarabajelo en un arrebato salir de inmediato en busca del aterciopelado pelo.

Anda que te anda, pregunta aquí, pregunta allá:

*—Paisano, paisano,
dígame, con perdón,
¿no vio usted por estos mundos*



-¿Dónde lo encontraremos?

-Por mi casa lo escondí.

-¿Dónde está, dónde estará?

-se decía Escarabajelo mirando hacia la derecha.

-Frío, frío como el agua del río.

-contestaba Doña Urraca:

-¿Dónde se esconde?

-se decía buscando por debajo de la cama.

-Frío, frío como el agua del río

-le canturreaba Doña Urraca.

-¡Pelo, ven a mi vera
que tengo calva la cabeza
y no quiero ser pelón!

-decía Escarabajelo gritando a todo pulmón.

-Frío, frío como el agua del río

-se reía Doña Urraca.

Hasta que el Pájaro Pinto se acercó al tocador de Doña Urraca y desde allí se le ocurrió preguntar:

-¿Estará por abí?

Y esta vez la urraca le contestó:

-Caliente, caliente como el agua de la fuente.

Y el Pájaro Pinto ya no tuvo necesidad de preguntar más: como buen profesional de la peluquería que era fue derecho al peine de Doña Urraca y ¿qué es lo que encontró allí? El pelo de Escarabajelo que, a decir verdad, lucía como el terciopelo.

Doña Urraca accedió a devolver el pelo. Y el Pájaro Pinto, haciendo gala de una gran profesionalidad, le hizo un injerto a Escarabajelo de modo que éste pudo seguir luciendo su pelo en lo alto de la cabeza como si nada hubiera ocurrido.

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

Comunicación entre mayores y pequeños



Con motivo de la presentación del Programa *Niños y mayores* de la Comunidad de Madrid, el profesor José Luis Aranguren pronunció una Conferencia relacionada con el tema de la **Solidaridad entre generaciones**, cuestión incluida dentro de la Campaña Europea del año en curso, y que diversos organismos y entidades han considerado como propia impulsando distintas acciones sociales.

Las palabras del profesor Aranguren, viejas, sabias y jóvenes al mismo tiempo, contuvieron la riqueza atesorada en su edad y experiencia, la emoción de sus vivencias personales y de su probada inteligencia, la solidaridad de su fundamentación ética... Dejemos que sean retazos de sus mismas palabras los que resuenen una vez más en la lectura del siguiente *collage*:

«...Me gusta decir que tengo ochenta y tres años...
Me sé viejo pero no me siento viejo...»

Los viejos y los niños nos parecemos... no estamos en la edad adulta ni los unos ni los otros... tenemos disponibilidad de tiempo, tiempo sin medida... destaca el aumento de afecto...

Esta relación, afectiva sobre todo, de los mayores con los niños nos facilita el que seamos unos maestros que han de insistir en desarrollar en el niño lo que es en efecto infantil, enseñarle a ser plenamente niño...

Los abuelos tienen un papel de comunicación directa con los nietos... A esta educación que nos compete a los viejos con respecto a los niños, debe dárse-

le un giro lúdico: todo lo que nosotros enseñemos a los niños tenemos que enseñarlo en su propio lenguaje, que es el lenguaje del juego, el lenguaje lúdico...

Nosotros debemos educar más bien para hablar, para soltarse la lengua, para leer, para jugar sobre todo...

Acompañar a los niños, a su paso, enseñar a los niños y aprender a la vez...

La relación con personas de otra edad enriquece mucho... Nos enseñan una visión de la realidad complementaria a la nuestra...

Es importantísimo en los viejos el introyectarse en el niño, el intentar vivir como vive por dentro el niño... Es un gran enriquecimiento...

El principio de la existencia del niño es el juego... Si queremos comunicar con los niños a su nivel y no solamente para hacerlos mayores, tenemos que entrar en esa mentalidad de puro juego... frente a los principios de quehacer o diversión, porque toda su vida es juego...

El juego es el ocio del viejo... el viejo de algún modo puede jugar, es una gran ventaja esa disponibilidad de tiempo...

La distinción entre educar e instruir es enormemente importante... Educar es eso que hacemos los viejos cultivando sobre todo la personalidad afectiva del niño...»

Libros al alcance de los niños



HOLZWART, Werner y ERLBRUCH, Wolf:

El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza, Madrid, Altea, 1991.

¿Qué era aquello?

«Aquello era gordo y marrón, se parecía un poco a una salchicha... y lo peor de todo: le fue a caer en la cabeza.»

Podría haber sido un goterón húmedo y blancuzco, o algunas boñigas, o unos balines... o un pastelón marronverdoso...; pero no era así, y, además, ¿quién era el autor de semejante afrente?

Pues... ¡A averiguarlo! ¿Cómo? Pues a través de una genial descripción verbal y plástica que se dará con el desvergonzado, aunque lo que más le importa a nuestro ofendido protagonista es la venganza.

Éste sí que es un libro verdaderamente interesante, con nuevas aportaciones para el área de conocimiento del entorno, incluso en lo que se refiere al conocimiento de uno mismo, también podría incluirse como tema transversal en una campaña cívica para mantener limpias las calles... Pero mejor que no sea así, y que sirva únicamente para ser cómplices de algo a lo que niños y niñas dan gran valor por su intimidad, y porque es suyo, y por lo poco que pueden disfrutar de ello viendo cómo se va por un agujero empujado por una catarata de agua.

Estamos ante el claro ejemplo de desarrollo de un tema que a ojos de alguien podría resultar molesto o por lo menos como para fruncir la nariz, pero que en lugar de ello sale más que airoso y se afronta de forma divertida y simpática, haciendo uso de un brillante ejercicio descriptivo, adoptando un léxico variado e ingenioso. En este caso texto e ilustración se dan la mano jugando a una aparente sencillez de imágenes muy gráficas.

No sabría decir si es una lástima o una gran suerte que en esta divertida historia no puedan intervenir otros sentidos, los autores lo dejan en manos de la magia que se establece entre los niños y el libro. Seguro que aportará nuevas ideas y el descanso de muchos.

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

CONVOCA

Un concurso de dibujos
para las niñas y los niños
de la escuela infantil.

Estos dibujos constituirán un primer material
para preparar las portadas de **in-fan-cia** del año 1994.

Los originales habrán de estar en la Redacción
de **in-fan-cia** el 1 de octubre de 1993.

Las escuelas ganadoras aparecerán
reseñadas en la leyenda de créditos de la revista.

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

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

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
O
E
A
S
N
T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

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

ojeada a revistas

Aprendizaje

HUGUET, T. y BASSEDAS, E.: «Jugar, crecer y aprender en la Etapa de la Educación Infantil», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 7, octubre 1992, pp. 30-36.

CARRILLO, I. y LOPEZ, S.: «Habilitats socials en la infància», *Guix*, núm. 180, octubre 1992, pp. 9-14.

VOLPATI, A.: «La dimensione creativa del gioco in Freud, Piaget e Winnicott», *Scuola Materna*, núm. 3, septiembre 1992, pp. 17-18.

Didáctica

BELLONI, C. y TINTI, M.: «Didattica... nell'acqua», *Infanzia*, núm. 2, octubre 1992, pp. 43-44.

Educación

DIEZ, M. C.: «¡Música, maestro!», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 207, octubre 1992, pp. 26-28.

VIDAL, M.: «La Música en la Educación Infantil», *Comunidad Educativa*, núm. 199, septiembre-octubre 1992, pp. 9-14.

COROCOLES, M. V.: «Sombras navideñas», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 208, noviembre 1992, pp. 42-44.

Educación Especial

JUAREZ, A.: «El acceso a la comunicación y el lenguaje en el niño deficiente auditivo», *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, núm. 2, junio 1992, pp. 68-75.

Lectura y escritura

RODRÍGUEZ, M. C.: «Leer y escribir», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 208, noviembre 1992, pp. 38-41.

Lengua

GRANEN, G. y MAESO, N.: «El racó de llengua en una aula de 5 anys», *Guix*, núm. 176, junio 1992, pp. 43-48.

FERNÁNDEZ, M. P.: «Interacción social y comunicación preverbal en bebés», *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, núm. 1, marzo 1992, pp. 10-18.

Matemáticas

BERNOUSSI, M.: «Les premières acquisitions numériques chez l'enfant - l'apport de la Psychologie Cognitive», *Psychologie et Education*, núm. 10, septiembre-octubre 1992, pp. 55-70.

Pedagogía

DE PABLO, P.: «La adecuación de objetivos en Educación Infantil», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 8, noviembre 1992, pp. 51-56.

VARIOS AUTORES: Monográfico: «Innovar a l'Escola Infantil», *Guix*, núm. 181, noviembre 1992, pp. 5-33.

FIGUERAS, C.: «Educació infantil i currículum», *Perspectiva Escolar*, núm. 168, octubre 1992, pp. 59-64.

Plástica

CENTIONI, R. y RAPARELLI, M. G.: «Gesti... Tracce... Colori... Sens-azoni», *Bambini*, núm. 9, noviembre 1992, pp. 32-37.

Psicopedagogía

FREDIANI, P.: «L'inserimento collettivo», *Bambini*, núm. 7, septiembre 1992, pp. 28-31.

Sociedad

MARTÍNEZ, M. C. y VERA, J.: «Escolarización de gitanos y respuesta institucional: entre la asimilación y la integración», *Educación y Sociedad*, núm. 10, trimestre 1992, pp. 23-33.

Información, fotocopia y contrarrembolso del material citado:
 Biblioteca de Rosa Sensat
 C/ Còrsega, 271, bajos
 08008 Barcelona

Boletín de suscripción

Apellidos Nombre

Dirección

C.P. Población Provincia

Teléfono (con prefijo)

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

Precio para 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



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: **Materiales para la Reforma Infantil**, Madrid, 1992.

El Ministerio de Educación y Ciencia ha editado los *Materiales para la Reforma*, las conocidas -Cajas Rojas-. Una de estas -cajas- está dedicada a la Educación Infantil y agrupa nueve títulos bajo los cuales queda contenido el nuevo currículum de la Reforma, así como su filosofía y reflexiones en torno de la misma, orientaciones, etc.

Los títulos que forman este conjunto de documentos son los siguientes:

Currículo de la etapa, donde se recoge la normativa e instrucciones oficiales para el desarrollo de la Educación Infantil en las diferentes áreas.

Orientaciones Didácticas, en las que se dan pautas de intervención didáctica de gran utilidad para diseñar y planificar la intervención en el aula y elaborar el Proyecto curricular.

Proyecto curricular, se determina el marco en el que se toman los distintos acuerdos y decisiones del profesorado para trabajar con unos objetivos comunes.

Temas Transversales presenta temas que pueden desarrollarse en distintas áreas, por ejemplo: Educación moral y para la paz, Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, Educación para la salud, Educación Ambiental...

Individualización de la Enseñanza, en este documento se analiza el papel de la acción tutorial y se ofrecen ejemplos de estrategias y criterios de actuación en los cambios o adaptaciones curriculares.

Colaboración de los padres pretende transmitir la importancia de que padres y escuela compartan líneas paralelas y sean coherentes.

Educación en el medio rural. En una primera parte, se señalan las características específicas de la escuela rural. En la segunda, se presentan algunas reflexiones sobre los contenidos y orientaciones didácticas en relación con ese medio.

Guía documental y de recursos, se recogen los diferentes tipos de materiales y documentos que pueden utilizarse para la elaboración del Proyecto curricular, así como para las actividades programadas en el aula.

La -Caja Roja- se complementa también con la *Guía General*, que contiene una breve introducción de cada uno de los apartados.

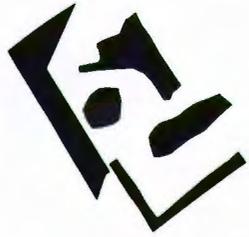
Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

Foto de cubierta: Gabriel Serra.

Composición, fotolitos e impresión: Libertype Fotocomposició, S.L. c/ Casanova, 57, 6è. 08011 Barcelona. Depòsit 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.



CL&E

COMUNICACION LENGUAJE Y EDUCACION

**MÉTODOS Y TÉCNICAS
PARA EL EDUCADOR
EN LAS ÁREAS
DEL CURRÍCULUM**

«La clave de la nueva educación»

OFERTA AÑO 93 PRECIO ESPECIAL

	Año 93	Oferta especial
<input type="checkbox"/> Suscripción individual, tarifa regular	7.200	6.500
<input type="checkbox"/> Suscripción individual, tarifa especial para suscriptores de INFANCIA Y APRENDIZAJE .	6.000	5.400
<input type="checkbox"/> Suscripción institucional, tarifa regular	13.200	11.800
<input type="checkbox"/> Suscripción institucional, tarifa especial para suscriptores de INFANCIA Y APRENDIZAJE .	10.500	9.500

Apellidos y nombre _____
 Dirección (calle, n.º, C.P. localidad) _____
 _____ Tel.: _____

Adjunto: Talón.

Fotocopia transferencia* o giro postal.

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

DOMICILIACION: AUTORIZACION DE PAGO

(Rogamos escriban a máquina o con letra clara).

Apellidos y nombre

Dirección

Ruego acepten con cargo a mi cuenta corriente

los recibos que presenten al cobro la/s revista/s

.....

en concepto de pago de suscripción a dichas publicaciones, en tanto no reciban órdenes en contrario por mi parte.

Banco/Caja de Ahorro

Agencia n.º Calle y n.º

Población y código

Fecha y firma,

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

De lo que trata CL&E

Secciones:

-  LENGUA
-  LENGUAJE ORAL
-  LECTOESCRITURA
-  2.ªS Y 3.ªS LENGUAS
-  MATEMÁTICAS
-  MÚSICA
-  CIENCIAS FÍSICAS Y NATURALES
-  CIENCIAS SOCIALES
-  CODIF. MOTRIZ Y EDUCACIÓN FÍSICA
-  IMAGEN Y AUDIOVISUALES
-  SISTEMAS NO VERBALES
-  ORDENADOR
-  SISTEMAS ALTERNATIVOS Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Monografías:

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS. NUMERO 7-8/1990

La enseñanza de lenguas extranjeras. *Ignasi Vila*. Paradigmas actuales en el diseño de programas. *Michael P. Breen*.

Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Christopher Candlin*.

El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Sheila Estaire y Javier Zanón*. Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE. *Miquel Llobera*.

Actividad y lenguaje. El diseño cultural como marco para un programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Amelia Alvarez y Pablo del Río*.

Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años. *Josep M.ª Artigal*.

Aprender entre dos culturas: estudio de un caso de escolarización bilingüe para hijos de emigrantes. *Antonio Guerrero*.

Particularidades de la enseñanza del árabe en España: algunos datos para la reflexión. *María Dolores Cinca*.

LA DIDACTICA DE LAS MATEMATICAS. NUMERO 11-12/1991

Introducción: La didáctica de las matemáticas en los 90. *Carmen Gómez*.

Cognición, contexto y enseñanza de las matemáticas. *Carmen Gómez*.

«Pásame la brújula!» Un ejemplo de metodología histórico-cultural en la enseñanza de las matemáticas. *Pablo del Río*.

El niño y el sistema de numeración decimal. *Evelio Bedoya y Mariela Orozco*.

Aprender matemáticas con ordenadores. *Eduardo Martí*. El lenguaje de las gráficas cartesianas y su interpretación en la representación de situaciones discretas. *Jordi Deulofeu*.

Utilizar el cálculo en la escuela: la programación de una situación significativa. *Eulàlia Bassetas*.

Las matemáticas en primaria y secundaria en la década de los 90. *Geoffrey Howson, Bienvenido Nebres y Brian Wilson*.

¿Qué clases y profesores tendremos para los 90 en la enseñanza de las matemáticas? Posibilidades y alternativas. *Geoffrey Howson y Brian Wilson*.

La enseñanza de contenidos específicos en matemáticas. *Geoffrey Howson y Brian Wilson*.

EL ENFOQUE HISTORICO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS. NUMERO 11-12/1991

Un lugar para la historia y la filosofía en la enseñanza de las ciencias. *Michael R. Matthews*.

La educación de las ciencias, la Historia de la Ciencia y el libro de texto, las condiciones necesarias contra las suficientes. *J. Bruce Brackenbridge*.

Historia de la ciencia y enseñanza de las ciencias. *Stephen G. Brush*.

La difícil tarea de articular historia, filosofía e introducción a la física. Una perspectiva americana. *James T. Cushing*.

ORDENADOR Y EDUCACION. NUMERO 13/1992

Editorial. Ordenador y educación: el aire se renueva. *Pablo del Río*.

Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Gavriel Salomon, David N. Perkins y Tamar GLOBERSON*.

El impacto del ordenador en la organización de la Escuela: perspectivas para la investigación. Denis Newman.

El ordenador y la organización de nuevas formas de actividad educativa: una perspectiva socio-histórica. *Michael Cole y LCHC*.

La informática educativa: Presente y Futuro. *José Luis Rodríguez*.

La inteligencia artificial y su aplicación en la enseñanza. *Begoña Gross*.

Estructura y organización de una base de datos. *Guillermo Trentin*.

Procoor: Un sistema para estudiar la geometría espacial. *Valentina Pellegrini*.

Informática aplicada a la comprensión textual. *Luis Guerra y Juan Martín*.

El hipertexto y la tecnología multimedia: Un paradigma

para los diccionarios del futuro. *Donatella Persico*. El uso de una tecnología interactiva de video-disco para la enseñanza en el lenguaje por señas americano y en inglés escrito. *Vicki L. Hanson y Carol A. Padden*. Herramientas de autor para el desarrollo de software educativo. *José Luis Rodríguez*.

LOS AUDIOVISUALES EN LA EDUCACION. NUMERO 14/1992

Editorial. Qué se puede hacer con lo audiovisual en la educación. La imagen: un problema trivial con implicaciones básicas. *Pablo del Río*.

Medios de comunicación telemática y educación. *Mar de Fontcuberta*.

La integración de la representación audiovisual en la Reforma educativa. *Pablo del Río*.

Uso activo de recursos audiovisuales en la educación infantil. *Marta M.ª Alvarez*.

Posibilidades didácticas del sonido y radio escolar. Implicaciones curriculares. *Isidro Moreno*.

Educación con y para la radio. *Josep María Valls*.

Los medios como soportes de sistemas de representación: implicaciones educativas. *Antonio Bautista*.

EDUCACION MORAL. NUMERO 15/1992

Criterios para educar moralmente en una sociedad democrática y plural. *Josep M.ª Puig*.

Educación en valores y Educación Moral: Un ámbito de diseño y construcción curricular para el profesorado. *Miquel Martínez*.

La ética: polémica en el curriculum escolar. *Isabel Carrillo, Silvia López y Montserrat Payá*.

Actitudes, valores y norma: aprendizaje y desarrollo moral. *M.ª Rosa Buxarrais*.

La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor. *Jaume Trilla*.

La interacción familiar como educación moral. *Marvin W. Berkowitz*.

La comprensión crítica, una estrategia para la confrontación y análisis de valores. *Xus Martín*.

Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral. *Isabel Carrillo*.

El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Xus Martín*.

El autoconocimiento como condición para construir una personalidad moral y autónoma. *Montserrat Payá*.

Análisis crítico del entorno, elección de alternativas y clarificación de valores. *Isabel Carrillo*.

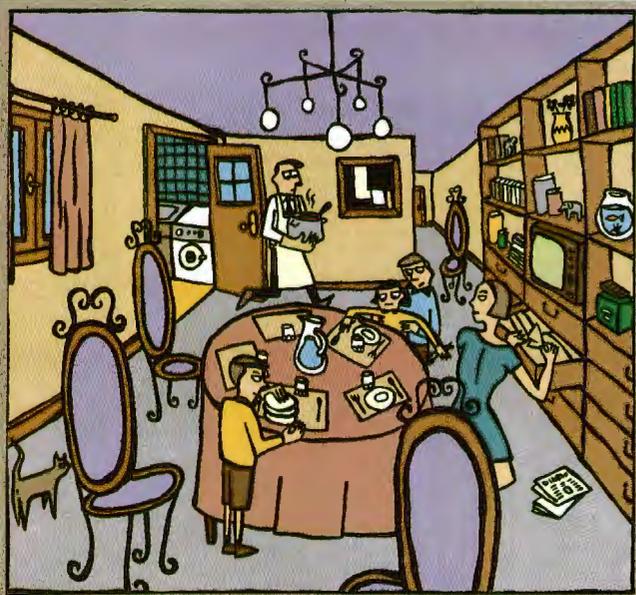
Relaciones interpersonales, elección entre alternativas y resolución de conflictos. *Montserrat Payá*.

Construcción racional y autónoma de valores y habilidades sociales. *Silvia López*.

El diagnóstico de situación, una técnica para el análisis de alternativas y la valoración de sus consecuencias. *Jesús Vilar*.

Identificación y análisis de valores y construcción conceptual. *M.ª del Mar Galcerán*.

Autorregulación y desarrollo de capacidades que incrementan la coherencia entre juicio y acción. *Silvia López*.



En casa también
somos iguales

C O E D U C A C I O N

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES
DIRECCIÓN GENERAL DE PROTECCIÓN JURÍDICA DEL MENOR



Nos gusta compartir
todos los juegos

C O E D U C A C I O N

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES
DIRECCIÓN GENERAL DE PROTECCIÓN JURÍDICA DEL MENOR



Queremos un futuro
sin limitaciones

C O E D U C A C I O N

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES
DIRECCIÓN GENERAL DE PROTECCIÓN JURÍDICA DEL MENOR

¿QUÉ ES COEDUCAR?



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de
Protección Jurídica del Menor