

19 MAYO / JUNIO
1993

— REVISTA DE LA
ASSOCIACIÓ DE MESTRES
ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

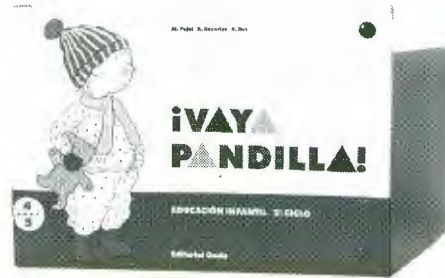


EDUCACIÓN INFANTIL: 2º CICLO

Para empezar con buen pie



3
AÑOS
4



4
AÑOS
5



5
AÑOS
6

CUADERNOS DE TRABAJO

Pica Poco
Libro del maestro

CUADERNOS DE TRABAJO

¡Vaya pandilla!
Libro del maestro

CUADERNOS DE TRABAJO

Sopa de Sabios
Libro del maestro

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

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

Página abierta: UNA VISITA SINGULAR/María Rosa Gilligan	2
Educación de 0 a 6 años: LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL/Alfredo Fierro	4
Educación de 0 a 6 años: ¡A LA VEJEZ, LITERATURAS!/Teresa Durán	10
Escuela 0-3: LA LLEGADA DEL NIÑO A LA ESCUELA/M. Carmen Gamito	13
Escuela 0-3: EXPLICAR CUENTOS CON UN CÓDIGO DE FORMAS Y COLORES/Imma Muyor	15
Buenas Ideas: PEQUEÑOS INVENTOS/ Marina Manferrari y Alida Zambelli	22
Escuela 3-6: LA MATEMÁTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL, ¿UN LENGUAJE O ALGO MÁS?/M. Antònia Canals	23
Escuela 3-6: VISITA AL MUSEO/Llanos Giménez	27
Infancia y Sociedad: LOS RITMOS DEL NIÑO/Ferran Batiste y Enric Batiste	30
Infancia y Sociedad: ¿CÓMO SE MALTRATA A LOS NIÑOS?/Ignacio Gómez de Terreros	33
Infancia y Salud: LACTANCIA NATURAL. COMENTARIOS Y CONSEJOS/A. Andrés Martín	37
Érase una vez: ESCARABAJÍN ESCARABÁJEZ (y van tres...)/Roser Ros	42
Informaciones	44
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

LOS MÁS DESVALIDOS «¿Qué lastimica que dan!», decía hace ya muchos años una vieja y excelente aya, considerando y auxiliando los enormes esfuerzos de las niñas y los niños más pequeños para obtener o rechazar, darse a entender, jugar, crecer, vivir en suma. Qué lastimica que le daba el verlos tan desvalidos.

Han pasado muchos años, y mucho más trabajo en el sector de la educación 0-6 que agua bajo muchos puentes; pero la sequía en los campos de trabajo de *in-fan-cia* –sequía no diremos que pertinaz, pero sí recurrente entre cortos períodos de esperanza y progreso–, la escasez y el desorden de la dedicación a esta educación continúan dejando nuestros 0-6 entre los más desvalidos.

Los dichos y los hechos no nos permiten faltar a la verdad. Junto a, o dentro del maravilloso dicho de la consideración del 0-6 como nivel educativo, aparece la sombra de una división en dos ciclos de muy distinto grado de definición. Junto al hecho positivo en sí, pero a menudo desacompañado como proceso, de la escolarización general de los 3-6, aparece el diseño de una responsabilidad compartida con respeto a la escolarización de los 0-3, diseño en el que ninguna de las partes, y menos aún las administraciones educativas a las que habría de competir, ha tomado la iniciativa de ese «compartir»; han quedado otras administraciones acarreado una carga cada vez más pesada, y muy pocas han tomado la iniciativa de convertir en hecho, congruente con el maravilloso dicho, la educación 0-3 y 3-6 «en estrecha relación».

¿Es de extrañar entonces que hablemos de los más desvalidos? De estas escuelas, de buena parte de sus maestros, de las administraciones que han continuado apechando y las que no han podido continuar, y naturalmente de estos niños, de sus padres y especialmente de sus madres.

Y a pesar de ello, con la validez y desvalidez del mismo título, tenemos ahora el deber ciudadano de contemplar el panorama en toda su perspectiva, en todas sus perspectivas. Perspectiva del pasado, con su innegable progreso; perspectiva de un presente tan variopinto, en el que debemos descubrir y valorar los signos de voluntad y dedicación a la educación de nuestros 0-6; perspectivas posibles, y distintas, de futuro.

Conviene reflexionar a fondo sobre el futuro de la educación de nuestros pequeños desvalidos. La historia y la gramática no van muy acordes en su nomenclatura; la gramática nos ofrece pasados y futuros perfectos e imperfectos y un sólo presente, mientras la historia real nos ha ofrecido sólo pasados ya hechos, perfectos, nos ofrece presentes variopintos y nos depara futuros por hacer, imperfectos. Exactamente como pasa con nuestros niños, exactamente pasa con cada uno de nosotros y con iniciativas conjuntas como la de la más pequeña Escuela infantil o la de *in-fan-cia*. Desde nuestra imperfecta validez hay que continuar trabajando por la validez de la educación de nuestros pequeños desvalidos.

Edición y Administración:

Asociació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271
08008 Barcelona.
Teléf. 237 07 01.
Fax 415 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 Maclariaga, 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, Adoración de la Fuente; **Madrid:** Pepa Alerudo, Sergio Barragan, 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.

Una visita singular



«El proceso de educarse constituye una aventura. Presenta dificultades, peligros, pérdidas y recompensas... La aventura educativa lleva consigo la búsqueda del saber y de la verdad en el mundo y en la experiencia.» (Kieran Egan)*

Organizamos con niños de 4 y 5 años una visita al Museo Argentino de Ciencias Naturales «BERNARDINO RIVADAVIA» de la ciudad de Buenos Aires.

Todo fue sorpresa, la arquitectura del edificio, el jardín que envuelve en verdes amarillentos por el anuncio del invierno que se avecina.

Los niños impulsados por la curiosidad subieron apresurados la escalinata. La altura de los techos los asombró. Uno de ellos al mirar hacia arriba exclama: ¡Es la casa de los gigantes! Otro niño observando a su alrededor dice: ¿Quiénes viven acá?... De pronto se vieron rodeados de gigantes

esqueletos, retroceden curiosos y asustados. Sus ojos interrogan a las docentes...

«Hace muchos... muchos años... en la tierra vivían animales enormes que caminaban despacito. Sus cuerpos estaban cubiertos de escamas como esos cocodrilos que están en la vitrina...» Un niño lleno de orgullo dice: «los... dinosaurios».

La voz de la docente tranquilizadora

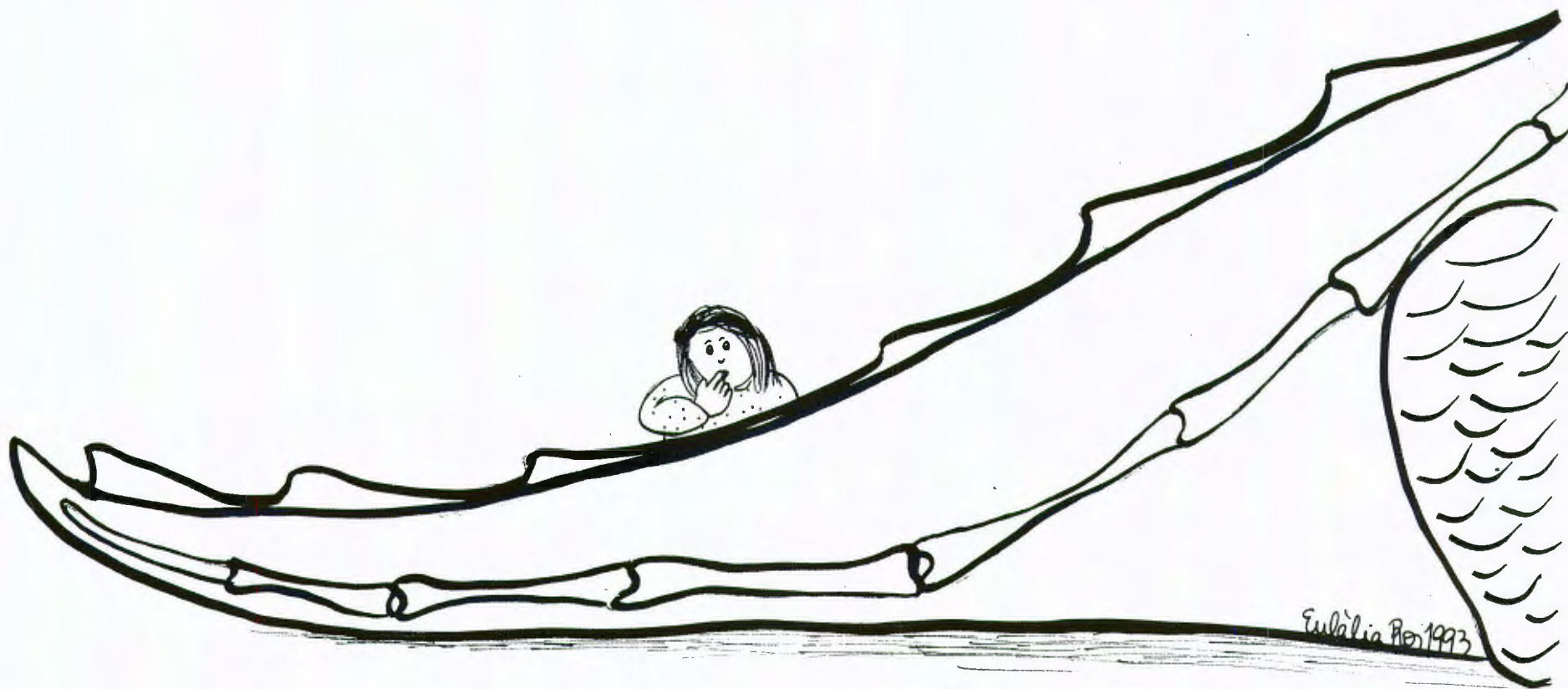
les cuenta la historia de la naturaleza.

Continuamos caminando.

«¡Oh...! paredes hechas de peceras, luminosas y coloridas...»

«¿Y ese animal quieto?»

«Algunas veces para conservar especies los científicos embalsaman.. pájaros, pingüinos, ballenas, lobos marinos...»



Con espontaneidad observaban los animales, descubrían sus partes, los comparaban y las elacionaban entre sí.

«¡Los huesos están unidos con alambre!», dijo uno a sus compañeros. La docente toma el comentario que le permite explicar la tarea que cumplían los paleontólogos.

Los niños deseosos de descifrar sus contenidos adoptan «actitud de lector»

al descubrir los carteles indicadores de las especies expuestas.

Toda la admiración y reflexión frente a la muestra dio paso a un taller lúdico al que denominan: «Las huellas de los animales», donde comparten, recrean y deleitan la vista. Allí jugaron primero en un cuadrado de arena a imprimir «marcas» de los pies y de las manos. Luego, clasificaron huellas de animales y finalmente correspondieron las huellas con el animal.

Los logros de esta actividad participativa traen a mi memoria las palabras de Robin Barrow (1988): «Tener imaginación consiste en poseer la inclinación y la habilidad consciente para concebir lo inusual y eficaz en contextos concretos.»

Los espacios dedicados al aprendizaje no deben convertirse en universos cerrados. El niño actúa en la mayor cantidad posible de situaciones y hábitats, sobre el más diversificado grupo de

objetos y fenómenos asegura su conocer. Por la confrontación permanente con lo conocido y la realidad novedosa aumenta el deseo de investigar, de relacionar, de transferir, de complejizar el conocimiento.

María Rosa Gilligan

**La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria, Madrid, Morata, 1990.*



La Educación Infantil es realmente educación.

educar de 0 a 6

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

ALFREDO FIERRO

No es una redundancia superflua afirmar que la educación infantil es educación, así como la educación especial es educación. Una cierta idea de lo que significa la educación subyace a cualquier planteamiento, sea de la educación infantil, sea de la especial. Respecto a la educación infantil, ese planteamiento quiere decir, ante todo, por una parte, que no se trata de una mera atención de custodia y cuidado de niños pequeños. Es sabido que la escuela, principalmente la Infantil, ha tenido y continúa teniendo una función de «guardería»: obedece a la demanda social de padres que, por razones de trabajo, de no permanecer en casa, tienen que dejar a los niños pequeños en algún lugar con personas responsables de «guardarlos» y «cuidarlos». Esta función de guardería se prolonga incluso a lo largo de la Educación Primaria, hasta el extremo de que cualesquiera modificaciones organizativas que se supone han de redundar en beneficio de la educación, en cuanto afectan al calendario o al horario escolar (vacaciones no previstas a final de febrero, jornada continuada, etcétera) provocan descontento y quejas de los padres, al ver insatisfecha la función de custodia en la escuela.

Por otro lado, es preciso excluir también otra concepción de la Educación Infantil por el extremo opuesto de un concepto selectivo y elitista de la educación, que vuelve con nuevos ímpetus en nuestro tiempo, que considera a la educación como el bien personal más importante del individuo, el que le va a permitir ascender más alto en la jerarquía social y de poder, y que, en consecuencia, plantea en términos cada vez más tempranos la educación de élite que permitirá «triunfar». Para ingresar en algunas escuelas infantiles de Nueva York, a la edad de cinco años, los niños han de pasar un test, que evalúa rendimientos en cinco tipos de tareas verbales y otros tantos tipos de tareas no verbales, y que se prolonga durante algo más de una hora. Son admitidos únicamente niños situados, por comparación con el estándar nacional, en un porcentaje de 98 o superior, lo que equivale a un coeficiente intelectual de 130 o superior. Las familias de la élite neoyorquina consideran que entrar en tan temprana edad en tales escuelas (cuyo coste, por otra parte, es de alrededor de 2.500 dólares por año) constituye la clave para poder entrar años más tarde

en Universidades de prestigio, como Harvard y Yale. Importa resaltar que la adjudicación a la escuela Infantil, como en general a la enseñanza básica, de funciones de éxito social y profesional es una atribución tan distorsionadora de la naturaleza de la educación como el rebajamiento a funciones de guardería; y que en una y otra concepción, desde luego, carece de sentido la educación especial infantil.

Es todo el sentido de la Educación Infantil el que está en juego en el modelo de escuela para niños. El establecimiento de un currículo para la etapa Infantil ha escandalizado a algunos por temer que con ello se introduzcan elementos académicos en un momento en que la educación ha de acompañarse a las demandas y ritmos de desarrollo y maduración de los propios niños. Pero es preciso destacar que el establecimiento de un currículo tiene un sentido completamente distinto en las diferentes etapas educativas; y que en la edad infantil, no ya sólo en sus objetivos y contenidos, sino, con generalidad mayor, en su enfoque mismo, en su naturaleza, difiere esencialmente de un currículo de Secundaria e incluso de Primaria. En Educación Infantil, *currículo* quiere decir esencialmente conjunto de oportunidades mínimas de experiencia que la escuela ha de ofrecer. Lo que se quiere destacar con un planteamiento curricular de la Educación Infantil es que ésta ha de ser realmente educación. O dicho también de otra forma: que las instituciones donde a lo largo de una parte significativa del día, y a lo largo del año, pasan horas los niños españoles, no importa de qué edad, han de ser instituciones educativas, con objetivos educativos, instituciones que proporcionan a los niños experiencias potencialmente educativas, es decir, experiencias a través de las cuales pueden aprender, pueden desarrollarse.

En cuanto a la Educación Especial, también necesita puntualizaciones. Por de pronto, no es tan especial como su nombre da a entender. No es algo raro, singular, aparte de la educación. No hay una distinción neta entre Educación Especial y Educación General. Ni siquiera hay una distinción difusa puesto que la Educación Especial forma parte de la Educación General, al menos de la Educación General Básica, y es una variedad de ella. Si acaso, podemos hablar de Educación Especial como un extremo dentro de un continuo donde la Educación General misma es una educación específica. La Educación Especial –mejor, en todo caso, sería decir Educación Específica– refiere a la singularidad de individualización que toda educación ha de tener, una singularidad de individualización que resulta más marcada en ciertos casos.

Objetivos y áreas de la Educación Infantil

Los objetivos de la Educación Especial Infantil no pueden ser otros que los de la Educación Infantil en general. En ese sentido, o hay un currículo especial; hay un solo currículo, para el que pueden ser precisas sean adaptaciones de acceso, sean adaptaciones propiamente curriculares: de objetivos, de contenidos, de criterios de evaluación, de metodología.



Proporcionar experiencias potencialmente educativas.



Enriquecer y diversificar posibilidades expresivas.

En la Educación Infantil, como en otras etapas, son los objetivos los que rigen el resto de los elementos del currículo. Esos objetivos están enunciados, en el Real Decreto de aspectos básicos de la Educación Infantil, en términos de capacidades, que son las siguientes:

- a) Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismos, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.
- b) Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos.
- c) Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás.
- d) Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.
- e) Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman y alguna de las relaciones que se establecen entre ellos.
- f) Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno, desarrollando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas.
- g) Representar y evocar aspectos diversos de la realidad, vividos, conocidos o imaginados, y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión.
- h) Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendido por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados, regular la propia conducta e influir en la de los demás.
- i) Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de los recursos y medios a su alcance, así como apreciar diferentes manifestaciones artísticas propias de su edad.

Las áreas en las cuales la escuela infantil ha de crear experiencias que sirvan para el aprendizaje son las de:

1. Identidad y autonomía personal. Esta área se refiere al conocimiento, valoración y control que los niños van adquiriendo de sí mismos y a la capacidad para utilizar los recursos personales de los que dispongan en cada momento.

2. Medio físico y social. Esta área se refiere a la ampliación progresiva de la experiencia infantil de la construcción de un conocimiento sobre el medio físico y social cada vez más completo.

3. Comunicación y representación. Esta área trata de contribuir a mejorar las relaciones entre el niño y su medio a través de las distintas formas de comunicación y representación que facilitan las interacciones, la representación y la expresión de pensamientos, sentimientos, vivencias, etcétera.

Necesidades especiales en la infancia

El currículo se refiere al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Pero es siempre un currículo para unos destinatarios concretos. El carácter «especial» tiene que ver con el «a quién» va destinado el currículo. Para algunos destinatarios de la educación, ésta toma características que se definen como especiales. Pero también interesa resaltar que lo especial no se halla tanto en los sujetos, en los educandos, cuanto en la educación misma. Es lo que trata de resaltar el concepto de necesidades educativas especiales: la idea de que la Educación Especial se define no por déficits o discapacidades de partida de los niños (discapacidades de diverso tipo, que, en todo caso, pueden darse pero que nunca han de ser vistas como fijas, sino móviles, dinámicas), sino por la respuesta educativa a esas necesidades, por la interacción en que consiste la educación. En general, la idea es que el fracaso educativo es siempre, y ante todo fracaso de la escuela, y no sólo del alumno, y que las dificultades o problemas escolares se definen en una interacción.

El desarrollo de medidas educativas especiales plantea, sobre todo en edades tempranas, un grave problema: el de la etiquetación y del consiguiente riesgo de un pronóstico que se autorrealiza por el mero hecho de llegar a formularse. Hay modos de disminuir este peligro: la identificación de necesidades especiales no es etiquetación de las personas; la evaluación no es un diagnóstico, mucho menos, un pronóstico. Pero, pese a las cautelas que puedan adoptarse, parece existir siempre el riesgo de que las medidas especiales adoptadas ejerzan efectos secundarios marginadores indeseados. En todo caso, hay que destacar que la identificación de un problema no ha de equivaler a marcaje de las personas; y que la evaluación educativa o con fines educativos no es separable de la intervención.

Con el debido cuidado para que no genere tales efectos indeseados, la Educación Especial Infantil tiene un valor preventivo: puede contribuir a evitar lo que de otro modo casi con toda seguridad será un proceso de progresiva incapacitación del niño a lo largo de su vida escolar. A semejanza del proceso circular –de círculo vicioso– que se da en sujetos deprimidos y que consiste en una autoincapacitación, que es preciso atajar cuanto antes, en su raíz, en los niños «de riesgo», con limitaciones sensoriales, motrices o de otro tipo, o expuestos a dificultades de desarrollo, es frecuente que se dé un proceso análogo de incapacitación a través de un conjunto de interacciones desafortunadas



Expresión de pensamientos, sentimientos, vivencias...



La Educación Infantil Especial es una educación integrada...

con el medio, familiar y educativo. La Educación Especial ha de atajar ese proceso de incapacitación, enderezándolo en un proceso de desarrollo de todas las potencialidades del niño.

La Educación Especial Infantil ha de comenzar cuanto antes, tan pronto como la educación, es decir, desde el momento del nacimiento o, respectivamente, de la detección de un problema o de un riesgo. Esto no quiere decir que la educación deba impartirse en la escuela. La mayor parte de la Educación Infantil se realiza –y debe realizarse– en la propia familia, aunque en el caso de la Educación Especial difícilmente pueden los familiares por sí solos desarrollarla y necesitan de la guía y soporte de los profesionales. La escuela infantil tiene por finalidad facilitar aquellas experiencias y desarrollar aquellos aprendizajes ordenados que es difícil que se produzcan de modo espontáneo en la vida familiar. Los aspectos ordenados y sistematizados de la Educación Especial, tal como se han de ofrecer en la escuela infantil, obedecen a un planteamiento curricular, en los términos ya expuestos, y que difícilmente pueden desarrollar los padres. Es significativo, desde luego, que se haya pasado de hablar de «atención precoz» a la infancia con discapacidades, tal como se hacía a comienzo de los años 70, a hablar de «educación temprana»: en primer lugar, no se trata sólo de atención o de estimulación, sino de educación propiamente dicha; y ésta, además, en ningún caso puede considerarse precoz, como si se realizara antes de tiempo.

Integración en la Escuela Infantil

En el marco del planteamiento anterior, tiene sentido la integración de niños con discapacidades o problemas de desarrollo en la escuela infantil ordinaria. No sólo tiene sentido esa integración, sino que difícilmente puede justificarse cualquier planteamiento segregador en esas edades. Por de pronto, en los primeros años de vida, y para muchos de los déficits, es precisamente en la escuela donde pueden llegar a ser detectados. En segundo lugar, las diferencias de desarrollo y el tiempo de experiencias educativas que los niños necesitan en estas edades no les alejan todavía de sus compañeros. Por último, las posibles razones que aconsejan formar grupos educativos diferentes en niveles superiores, a partir de los últimos años de la Secundaria Obligatoria, no tienen validez alguna en la escuela infantil. Que la Educación Infantil Especial ha de ser una educación integrada es un principio axiomático dentro de un planteamiento comprensivo –y no elitista– de la escuela infantil. En ésta, además, apenas hay otras dificultades para la integración que las de naturaleza física, las de niños con déficits sensoriales o motóricos, dificultades que requieren un acondicionamiento del centro y una dotación de recursos educativos, pero que no dañan en absoluto a las actividades educativas. La integración desde edades tempranas contribuirá a facilitar su continuidad a lo largo de posteriores niveles educativos y en la vida social en general.

Los niños con necesidades educativas especiales tienen también mayor nece-

sidad de escolarización temprana. Muchas de las experiencias y de los aprendizajes que espontáneamente se producen en otros niños no llegan a producirse en éstos, sea por razón de algún déficit, sensorial o motórico, sea por retraso en el desarrollo. Los objetivos y contenidos curriculares, tal como están ordenados en el currículo, son de mayor necesidad para éstos que para otros niños. Eso es lo que no sólo justifica, sino aconseja su escolarización temprana, una escolarización en condiciones de integración.

La importancia de la escolarización temprana en niños con necesidades especiales, y precisamente en relación con la dificultad de que los padres, por sí solos, puedan desarrollar todo el programa educativo que ellos necesitan, en ningún modo significa que los padres y la familia pierdan la importancia y la responsabilidad educativa que es característica de estos primeros años. La cooperación de profesores y padres es siempre necesaria en educación, pero de modo particular lo es en la Educación Infantil y también en toda Educación Especial. Esa cooperación ha de concretarse en un buen conocimiento que los profesores y educadores infantiles han de tener del entorno familiar en donde se desarrolla el niño con necesidades especiales y un buen conocimiento que los padres y familiares han de tener de lo que sucede en la escuela. Además, no sólo es preciso un buen conocimiento recíproco, sino también una cooperación, en el sentido de que profesores y educadores completen las experiencias educativas familiares y la familia complete las experiencias escolares. En estas edades es esencial que los profesores tengan oportunidades de contactos, en grupo e individuales, con los padres de los niños, y que los padres tengan la oportunidad de ver a su hijo o hija en el ambiente escolar, de hablar con los profesores y otros adultos que en la escuela infantil tratan con las criaturas, de intercambiar información acerca del desarrollo del niño y de proponerse objetivos educativos comunes.

En el caso de niños con algún importante retraso, disfunción o déficit en el desarrollo, sea en el desarrollo general, sea en determinados aspectos, sensoriales o motóricos, la colaboración de los padres en la Educación Especial puede ser absolutamente crucial, al tener que desarrollar en casa programas educativos que han de organizarse y estructurarse en la escuela infantil, pero que sólo pueden desarrollarse de modo pleno en casa, tales como son programas de instrucción para la adquisición de habilidades básicas de autonomía: de alimentación, de limpieza e higiene, de vestido y, en general, de cuidado de sí mismo. La escuela y la familia han de colaborar, en general, en el desarrollo de la autonomía con niños que tienen limitaciones y que experimentan especiales dificultades en actividades que a menudo no se dan ni en la casa ni en la escuela, como el desplazamiento y el uso de los transportes públicos.*

A.F.

* Ponencia presentada en la VI Semana Monográfica *La Educación infantil, una promesa de futuro*, organizada por la Fundación Santillana.



...como corresponde a un planteamiento comprensivo de la escuela infantil.



Domenico del Ghirlandaio: *El anciano y su nieto.*

educar de 0 a 6

¡A LA VEJEZ, LITERATURAS!

El anciano como representación de la sabiduría y el niño como representación de la ingenua voluntad son tema recurrente en los varios cuentos tradicionales que la narrativa infantil actual recoge e ilustra para que abuelos y nietos puedan compartir, a través de los libros, un ocio y una cultura en común.

TERESA DURÁN

La lengua opone, como antónimos, lo viejo y lo nuevo, pero el lenguaje simbólico, que es el nutriente de la comunicación humana, los une. El niño -define Cirlot en su *Diccionario de símbolos*- constituye el símbolo del futuro, en contraposición al anciano que significa el pasado, pero también es símbolo de la etapa en que el anciano se transforma y adquiere una nueva simplicidad. Así se nos presenta en las estampas populares que retratan al año viejo y al año nuevo, o en aquellas aleluyas que representan alegóricamente la escalera de la vida.

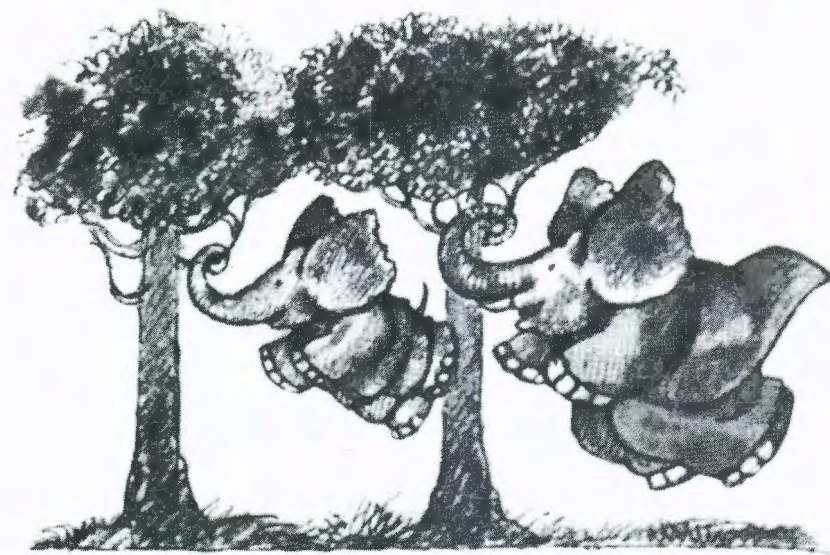
La tradición ha sido muy amante de presentar la relación entre ancianidad e ingenuidad desde el ángulo más positivo, mostrando un vínculo entre ancia-

nos y niños comunicativamente fuerte y afectivamente profundo, características que en la vida cotidiana y familiar son frecuentes. De esta forma, en los cuentos populares, el anciano es, a menudo, el sabio, el transmisor, el previsor. Y el niño, el ingenuo que sale al encuentro de esta sabiduría, el que sabe hacerla efectiva, el que sabe propiciársela. Se unen así el prudente saber de la experiencia y el impulsivo saber de la voluntad.

Hay varios relatos maravillosos donde aparecen escenas que dejan constancia de este tipo de relación. Son aquellos cuentos donde el joven héroe, que no se arredra ante nada, se cuelga dentro de la mismísima casa del diablo, o del ogro, y la anciana madre de éste lo acogerá, lo esconderá y dará respuesta a sus preguntas sin pedir nada a cambio. ¡Entrañable personaje el de estas ancianas! Ellas se sacrifican por su terrible hijo, al que alimentan y acunan, pero sienten una tan innegable debilidad por los más pequeños y desvalidos que, sin reparar en el honor del linaje, traicionarán al hijo en favor del recién llegado. Otros viejos recurrentes en las historias maravillosas son los indicadores de caminos, los mendigos que a cambio de una limosna ofrecida de corazón conceden talismanes prodigiosos, los deshacedores de enigmas y entuertos, como la madrina de la Cenicienta, que hizo una carroza de una calabaza, trocando, con ello, unas lentejas en un baile y convirtiendo a una fregona en una princesa. Todos estos viejos piden poco y dan mucho, porque, sin duda, poseen la auténtica sabiduría. No siempre el héroe se acuerda de ellos al final de la historia, pero ¡qué importa!

Importa poco, a lo que se ve, porque ni al mismísimo dios Creador en persona se le ha ocurrido nunca tirarse de los pelos por lo desagradecida que es la criatura humana salida de sus manos. No sólo en la mitología judeo-cristiana el hombre es la otra cumbre con la que culmina la sabia ancianidad del dios Creador. Entre las leyendas cosmogónicas africanas hay una, preciosa, donde se nos cuenta que dios, cuando era todavía barbilampiño, quiso, con su poder, crear al hombre amasando barro y cociéndolo, pero, impaciente como todos los jóvenes, lo retiró del horno demasiado temprano y le salió una criatura tan cruda y asquerosa que sólo podía ser el hombre blanco. Apenas tuvo bigote, dios lo intentó de nuevo, y aunque tuvo más espera para sacarlo del horno, no sabía, aún, el punto exacto de cocción necesaria, y por ello el resultado fue sólo el de un cerdo sonrosado. Esperó y esperó y cuando gozaba ya de una luenga barba blanca lo intentó por tercera vez. Y entonces sí, a su justo tiempo, del horno salió el hombre negro, bien tostado y resistente. Su creador miraba embelesado cómo la perfecta criatura recorría la palma de su mano divina, y oyó que el negrito le interpelaba: «¡Viejo, aparta tu barba, que quiero pasar!». Y pasó.

Y pasaron muchas más cosas. Pasó que, desde entonces, el niño siempre ha esperado del viejo las respuestas veraces y justas. Y así la ingenua Caperucita visitó a su abuela y, extrañada por su aspecto, entabló con ella un diálogo a través del cual Caperucita captó el engaño y la traición de la escena. Las frases



Arnold Lobel: Tío Elefante, Madrid Alfaguara, 1984, p. 55.



Hans Wilhelm: Un Chico Valiente como yo, Barcelona, Juventud, 1992.

de este diálogo son un prodigio de observación de la realidad: porque es cierto que los niños se extrañan del aspecto de los abuelos, de sus arrugas, de sus verrugas, de sus pelos nasales. ¡Qué buen retrato nos hizo de ello el Ghirlandai!

De la sorpresa ante el aspecto de los ancianos tratan varios de los libros infantiles actuales, por ejemplo: *Berni*, de Mira Lobe; aunque, sin ninguna duda, el mejor diálogo entre ancianos y críos es el que nos ofrece Arnold Lobel en su magnífico *Tío Elefante*. Éste es un libro esencial, brillante en todos los aspectos, poético y realista, donde se hace de lo más patente la especial relación de mutua complicidad y ternura entre un anciano y un niño. Ningún niño debería salir de la infancia sin haberlo leído ni ningún adulto debería perderlo.

Sorprende, sin embargo, cómo la mayoría de los cuentos actuales que toman como tema el de la sabia relación entre ancianos y chiquillos utiliza, prioritariamente, el personaje del elefante como símbolo. Así, el más clásico de los álbumes infantiles, el de *Babar*, establece y prolonga en libros sucesivos la relación entre un pequeño elefante y una Vieja Señora. La Vieja Señora de Babar es uno de los protagonistas literarios infantiles mejor perfilados. Ejerce de maestra, de consejera, de amiga, de canguro y de banca. Es sabia y dinámica y, como a los grandes poetas, le enamora lo viejo y le exalta lo nuevo.

Otro libro hay, menos genéricamente simbólico, donde siguiendo la línea realista germánica, se nos ofrece una aguda observación de la relación positivamente comprensiva establecida entre una abuela y su nieto. Se trata de *Un chico valiente como yo*, de Hans Wilhelm. Es significativo que las ilustraciones de este autor nos brinden la imagen de una abuela contemporánea, de pelo corto y vestida de amarillo. Pues, aunque el personaje de los abuelos aparezca siempre en la literatura infantil actual como mucho más positivo y menos equívoco que el de los padres, su figuración continúa siendo, en muchos casos, retroactiva. Así las abuelas con moño blanco y todas vestidas de negro; así los abuelos en batín y zapatillas, calvos y encorvados, todos ellos arquetipos que ya no son tan frecuentes en la realidad de los noventa.

Y, de paso, constatemos también otro fenómeno. En el libro para primeros lectores, la abuela está más presente que el abuelo. Ancianas intrépidas, como en el libro de Ana María Machado *La abuelita aventurera* o en *Por los aires* de Asun Balzola. Mucho más atractivas en su perfil anímico en relación con el retrato de los ancianos, tozudos y refunfuñones, como, por ejemplo, en *Las zapatillas del abuelo*, de Joy Watson.

A partir de los seis años, los niños se encontrarán con una más amplia y variada gama de ancianos y de situaciones intergeneracionales en los libros, pero éste ya sería otro artículo. O sea que vale más poner un definitivo punto y aparte por hoy.

LA LLEGADA DEL NIÑO A LA ESCUELA

M. CARMEN GAMITO

Soy madre de dos niños y os escribo estas líneas para comentaros cómo viví, particularmente, la experiencia de la Escuela Infantil.

Os contaré todo desde el principio: mi primera hija.

Cuando nació, la cogí en brazos, miré y besé muchas veces. Apenas podía distinguir su piel de mi piel, su vida de la mía. Esa carita que lloraba era yo misma, y no precisamente porque nos pareciéramos físicamente. Me embargaba un sentimiento extraño, todavía no podía disociarla de mí (esto mismo volvió a suceder con mi segundo hijo). Tal vez estuve en el limbo, o en algún sitio semejante, pero lo cierto es que salí del hospital con mi querido paquetito entre los brazos y pasé tres meses de permiso laboral con ella, en completa intimidad. Ocupaba toda la casa, la calle, toda mi vida, y yo me sentía calor, amor, abrazos, pañal, pis, encías...

En este estar y no estar, alguien me recordó: ¿y tú trabajo? ¿Qué vas a hacer con la cría? Entonces desperté, ¡había estado tanto tiempo dormida!, se me había olvidado el trabajo y todo lo demás, os pareceré un poco absurda, pero en verdad ni yo misma entiendo qué pasó.

Sin más remedio, tuve que ocuparme de la realidad que me rodeaba y de mis propias circunstancias... Tenía que trabajar. A mi pequeña podría cuidarla alguien, o bien podría llevarla a una guardería (entonces así se llamaban). Me daba igual, todo me era indiferente, sólo sentía el dolor de tener que separarme de mi bebé.

Llena de dudas, me dejaba arrastrar un tanto por la inercia. Solicité una plaza en las Escuelas Infantiles de Getafe, visité varios centros de acogida de niños, tanteé el terreno charlando con varias mamás que tenían hijos en estos centros; busqué una muchacha. Dejé pasar el tiempo, apurándolo como un cigarrillo, del que, cuando te quieres dar cuenta, casi se ha consumido hasta el filtro.

Antes de que se terminara mi permiso, llamaron de la Escuela Infantil que me interesaba, me preguntaron si quería llevar a mi hija. No busqué más, la duda se había disipado, dije que sí, casi sin pensarlo.



Túneles de diversión y relación.



Comer en buena compañía.

Luego, comencé a vivir la Escuela. Todo iba a estar lleno de sorpresas para mí. La primera, cuando me llamaron del centro para que fuera a conocerlo. Recuerdo que hablé un ratito con la futura educadora de mi hija, ambas sentadas en las colchonetas de la clase, rodeadas de bebés que gateaban y que me hacían consquillas en las rodillas. Luego me enseñaron la Escuela, –parecía limpia– y me invitaron a un café en la misma cocina; allí, rodeada de educadoras y cocineras, charlé un ratito y, antes de que me fuese, estas últimas me mostraron las cacerolas de aluminio donde guisaban, algo así como muy satisfechas de su brillo. Me fui antes de comer, puedo decir que pasé una mañana muy hermosa.

Me gustó todo lo que vi y sentí, el rostro de la gente, los espacios amplios y diferenciados (habitación para dormir, para jugar, para cambiar los pañales), me gustaron las cacerolas tan limpias, los dibujos de los niños en las paredes, sus voces alegres, las educadoras en chándal –me parecieron niñas mayores–. Olía la Escuela a pintura, a comida y a pañal cargadito, y esos olores me eran muy familiares; mi casa también olía así.

Observé cierto organizado desorden y pensé: «Aquí los niños no tienen que sentirse agobiados.»

La segunda sorpresa, fue la charla con la psicólogo. Era amable, nosotros parecíamos unos pardillos. Le contamos nuestra historia y nos pareció bien que se interesasen por la vida familiar de la criatura; el niño es un «todo» y no sólo una parte.

La tercera, «el período de adaptación» y, por último, el desprendimiento; la fase más dolorosa para mi hija y para mí. Dejaba a la pequeña unas horas, volvía, estaba con ella en clase. Poco a poco, fue conociendo los colores, la voz, el olor de la Escuela, de la educadora. Este tiempo lo considero muy beneficioso para todos, mi hija tenía que adaptarse, pero yo no menos que ella.

Al fin, un día interminable, la dejé en la Escuela todas las horas que necesitaba. Día de lucha, en el que tuve que vencer la continua necesidad de ir a por ella y abrazarla. Una vez doblegado este impulso, continué luchando con el teléfono y repitiéndome una y otra vez la misma frase: «¡Con que llames una sola vez, basta!».

Hasta el día de hoy, mi hija se ha adaptado perfectamente y, lo que es más importante para mí, se ha sentido querida y feliz.

Nunca olvidaré el día en que no quiso que yo la diese su papilla de frutas, la pequeña cabezona, quería que se la ofreciera su educadora. ¡Qué alegría!, a un niño no le engañas, se siente a gusto o no.

Con el segundo hijo, no lo pensé dos veces. La Escuela Infantil ya no se puede desligar de mi existencia. Algún día mis hijos crecerán y se marcharán de ella, pero, en el fondo de mi memoria, quedará, para siempre, hondamente sentida.

EXPLICAR CUENTOS MEDIANTE UN CÓDIGO DE FORMAS Y COLORES

IMMA MUYOR

Los niños de tres y cuatro años y los libros de cuentos

Escuchar y explicar cuentos es una experiencia que todos los que tenemos ojos para mirar, oídos para escuchar, nariz para oler, boca para gustar y manos para tocar hemos practicado un día u otro, y seguro que nos lo hemos pasado realmente bien.

Desde muy pequeños hemos oído, más o menos boquiabiertos, la historia de aquella niña que llevaba siempre una caperuza de color rojo. Y la de aquel niño, tan pequeño como un garbanzo, empeñado en llevar la comida a su padre. Y también la de aquella ratita presumida que quiso casarse, desafortunadamente, con quien menos le convenía. Y aquel otro... Y el de más allá.

A las niñas y los niños de la clase de las tortugas, y a la maestra, también nos gustan los cuentos. Incluso diría que nos gustan mucho, tanto como los helados de fresa o las fiestas de cumpleaños. Por eso este año hemos querido confeccionar unos libros de cuentos para recoger todas esas historias que tan bien conocemos y con las que tanto disfrutamos al explicarlas o escucharlas una y otra vez.

Empezamos haciéndonos el libro de la Caperucita Roja, después hicimos el de Garbancito y el último ha sido el de la Ratita Presumida. Seguro que os estaréis preguntando cómo hemos podido hacer estos tres cuentos. Pues mucha atención, que ahora os lo vamos a explicar.



El código en pictogramas se puede leer sin que la edad tenga ninguna importancia.



Pintamos grandes superficies de papel con los colores necesarios para representar los personajes y elementos del cuento.

Todo lo que los niños pueden hacer

Las niñas y niños de la clase de las tortugas aún no han aprendido a utilizar el lenguaje escrito ni a dibujar tal y como lo hacen los mayores. Saben, no obstante, hacer muchas otras cosas, como esos redondeles, por ejemplo, que, poco a poco, y después de mucha práctica, se van convirtiendo en soles, personas, animales y los más variados objetos. Conocen las formas más elementales: círculo, cuadrado, rectángulo y triángulo. Comprenden el significado de conceptos, como dentro y fuera, encima y debajo, o abierto y cerrado. Conocen prácticamente todos los colores y los identifican con su nombre utilizándolos en muchas actividades y juegos. Empiezan a recortar con tijeras, punzan, pegan y pintan con un buen dominio manual. Pero, además de todo eso, tienen una gran capacidad imaginativa: en un abrir y cerrar de ojos son capaces de convertir cualquier cosa en un personaje e inventar una historia, un objeto cualquiera puede convertirse en un elemento vivo.

Ha sido así, con todo este buen número de conocimientos y habilidades que tienen los niños y las niñas, como ha sido posible realizar estos tres libros de cuentos.

Unos cuentos explicados en código de colores

El lenguaje que hemos utilizado para explicar los cuentos es bien sencillo, y además divertido: sólo hemos tenido que sustituir la palabra escrita, que todavía no descifran, y las ilustraciones figurativas, que justo empiezan a realizar, por un código de colores que ellos pueden comprender y utilizar.

Este lenguaje, basado en un código de colores y formas, consiste en representar cada uno de los personajes o elementos importantes del cuento por una forma y un color.

Forma y color se convierten en símbolo. En el cuento de la ratita, por ejemplo, la protagonista está representada por un redondel negro, el gato por un redondel gris, la ventana por un cuadrado azul, y así hasta que cada uno de los personajes o elementos de la historia está simbolizado por una forma y un color.

Los niños van combinando adecuadamente las formas de colores, siguiendo cada una de las secuencias narrativas, de manera que se puede ir narrando el cuento de la misma manera que lo haríamos con un libro que utilizase el lenguaje escrito y las ilustraciones figurativas.

Este sistema permite al niño la utilización de su propio lenguaje, así como la creación de las propias imágenes mentales que el cuento pueda sugerirle; cada uno de nosotros puede imaginar su particular e irrepetible ratita o gato sin el condicionamiento que suponen las ilustraciones figurativas, más o



Jugamos a disfrazarnos y nos convertimos en los personajes de los cuentos.

to, el amarillo a la madre, el rojo al padre, el verde la col, el marrón la cesta, el negro al buey y el azul la lluvia.

Por último, en el cuento de la Ratita introducimos más colores, ya que interviene mayor número de elementos y personajes. En este caso el color negro representa a la ratita, el gris al gato, el azul la moneda, el marrón los piñones y avellanas, el naranja la escoba, el rojo el lacito, el rosa al cerdo, el verde al gallo, el amarillo al perro y el azul cielo la ventana.

b) Seguidamente, recortamos las superficies de papel pintadas con los diferentes colores, en forma de redondel, de cuadrado o de rectángulo, con diferentes medidas.

c) Hacemos la composición de las diferentes secuencias de los cuentos.

d) Ordenamos las secuencias y las ponemos en el interior de una carpeta-portafolios transparente, lo que nos permite manipular los cuentos sin ensuciarlos ni romperlos.

e) Al final de cada cuento añadimos varias hojas de papel en blanco, con el objetivo de que las familias anoten sus opiniones cuando los niños lleven los cuentos a casa.

Éste es el procedimiento que seguimos para elaborar cada cuento; no los realizamos a la vez, sino de forma separada.

Color y forma simbolizan un personaje

El primer cuento que realizamos es el de la Caperucita Roja y una vez acabado nos sentimos más que satisfechos.

Nos encontramos con que unos colores y unas formas se han convertido en el símbolo de los personajes del cuento; niñas y niños los identifican en su libro, pero también en su entorno inmediato de forma natural y espontánea.

La identificación tan clara que realizan me empuja a creer que puede ser contraproducente utilizar el código de colores para explicar otros cuentos, por la confusión que ello podría suponer. Por eso quedo muy sorprendida cuando un día, explicando el cuento de Garbancito, son los mismos niños quienes inician el juego de relacionar colores con personajes, tal y como habíamos hecho en el cuento de la Caperucita, de manera que el buey se convierte en color negro, la madre en amarillo, el padre en rojo... y así hasta construir, sin pretenderlo, una nueva relación, y así hasta elaborar un nuevo cuento.

Con la realización de este segundo cuento queda muy claro que entienden perfectamente el mecanismo de relación color-personaje y que se puede utilizar en dos cuentos diferentes sin que los niños confundan uno con otro. Por último probamos con el cuento de la Ratita.

Hacemos la correspondencia color-personaje, la memorizan, la utilizan sin equivocarse y elaboramos el tercer cuento.

Otras actividades que realizamos paralelamente a la elaboración de los cuentos

- a) Escuchamos y explicamos cuentos.
- b) Observamos la manera en que diferentes autores han ilustrado los tres cuentos trabajados.
- c) Hacemos dibujo libre y moldeamos plastilina utilizando el código de colores para representar personajes y secuencias de los cuentos.
- d) Jugamos a los disfraces y nos convertimos en los distintos personajes de los cuentos. Utilizamos ropa y papel de colores como símbolos para identificarnos.
- e) Jugamos a buscar objetos y juguetes según sus cualidades de forma y color.
- f) Clasificamos objetos y juguetes según sus cualidades de forma y color.
- g) Seguimos circuitos respetando consignas que tienen en cuenta el color, las formas geométricas y la situación en el espacio.
- h) Jugamos con instrumentos musicales, identificándolos con los diferentes personajes del cuento de la Caperucita.
- i) Explicamos y enseñamos los cuentos a los niños y las niñas de las otras clases.
- j) Llevamos los cuentos a casa para explicarlos y enseñarlos a la familia.

La participación de las familias

Cada niña y cada niño de la clase ha llevado a su casa los cuentos para enseñarlos y explicarlos. Los padres escriben al final del cuento su opinión sobre la narración realizada por su hijo o su hija, después en la escuela leemos lo que piensan.

Los libros de cuentos se han convertido así en un vehículo de comunicación familia-escuela, estableciendo un diálogo enriquecedor para todos.

A continuación transcribo algunos de estos comentarios:

«Elena ha llegado muy contenta a casa, explicando el cuento a cualquiera que se le ponga por delante. Antes de explicarlo, hace la presentación de los personajes y después explica la historia siempre igual, entonando frases y palabras. Hay que decir que la entonación coincide perfectamente con el hilo de la narración. Vale la pena destacar que asimila perfectamente las formas redondas, que sólo se diferencian por el color, con los personajes del cuento pero, al mismo tiempo, es plenamente consciente de que son redondeles, y, si



Utilizamos el código de colores en la representación de los personajes.



¡De múltiples formas!

le preguntas "¿Esto es un gallo?", contesta "no, pero esto es un cuento y este redondel representa al gallo".»

«Jordi ha venido con el cuento a casa como si fuera una joya, y a lo largo de todo el camino no ha dejado de explicarlo. Exigiendo toda nuestra atención, recalcando una y otra vez el significado de cada redondel y de cada signo, diciendo "Ésta es la ratita, ves, aquí lo pone. Éste es el gato, por el color..." Pensamos que el hecho de crear una relación de color y formas con un personaje es algo muy positivo para los niños, y para el nuestro aún más. Le cuesta mucho expresarse y hablar y, sin embargo, nos ha explicado el cuento con todo lujo de detalles, sin olvidar un solo gesto o entonación.»

«¡Hola!, me llamo Aida, tengo siete años y soy la hermana de Omar. Hoy, cuando ha llegado de la escuela, nos ha explicado este cuento; ya nos lo sabíamos pero la explicación que ha hecho mi hermano nos ha dejado boquiabiertos. El libro era muy bonito, nos ha impresionado mucho. Me gustaría que hicierais otros, como el de la Blancanieves o la Bella durmiente, u otros así, infantiles. Pero el cuento que nos ha explicado era muy bonito, nos ha gustado mucho.»

«Corina me ha contado el cuento nada más llegar, me lo ha contado muy bien. Intentaba confundirla con el cazador y el lobo pero los distinguía muy bien. Lo ha contado muy entusiasmada y no me dejaba ni tocar el cuento. Espero que otro día me cuente otro, el de Garbancito también me gusta mucho.»

«Mireia, como ya os he comentado, nunca me explica nada de lo que hace en la escuela, ni siquiera haciéndole preguntas. Pero esta tarde, en cuanto ha llegado a casa, se me ha sentado en el regazo y he tenido que dejar lo que estaba haciendo porque tenía mucha prisa por explicar el cuento. Lo ha explicado con detalles y con un poco de vergüenza. Cuando ha acabado la explicación, ha cogido unos papeles y ha empezado a confeccionar otro cuento siguiendo la misma técnica: primero ha dibujado un redondel marrón y lo ha pintado por dentro, después ha hecho lo mismo con el color rojo, el verde... y de esta manera nos ha explicado el cuento: "... y el negro se comía al rojo..."»

Todos estos comentarios de las familias han sido una fuente muy rica de información para la evaluación. Tienen el valor de una observación a distancia, sin ningún tipo de implicación personal por mi parte. Esto me ha permitido realizar un análisis, y una valoración de trabajo más amplia y objetiva. En ellos he encontrado unos elementos de reflexión más particulares, de cada niño, y otros más generales. En todos ellos se pueden establecer unas constantes: el interés de niñas y niños por explicar y enseñar los cuentos; la enorme satisfacción que muestran por el trabajo que han realizado; el dominio del código para desarrollar la narración; la idea, más o menos clara, del valor simbólico de los signos del código y su utilidad para explicar cosas.

Valoración general de la experiencia

De la mano de los cuentos, esas historias tan cercanas que oímos desde la cuna y que vamos incorporando a nuestra vida sin darnos cuenta, hemos hecho una incursión en el campo de los lenguajes y la comunicación, utilizando todas y cada una de sus diversas áreas: lenguaje oral, simbólico, escrito, plástico, musical y matemático.

Esta experiencia, que empezaba con la pregunta «¿Servirá el código de colores y formas para los niños?», ha contestado afirmativamente a esta pregunta, pero también ha servido para dar respuesta a muchas otras.

Nos ha permitido además, mientras buscábamos respuestas, pasárnoslo muy bien.

Ha sido realmente gratificante y muy satisfactorio para todos aquellos que hemos participado directa o indirectamente, tanto por el proceso de realización como por el resultado final.

Este trabajo nos ha permitido, a todos, crecer un poco más en conocimientos, capacidades y en la propia autoestima.

Ha hecho estrecharse entre nosotros los lazos de afecto y respeto mutuo.

Nos ha enseñado a ser más creativos, comunicativos y abiertos.

Nos ha servido de canal para establecer un mayor nivel de comunicación entre todos aquellos que configuran la escuela: niños, padres y maestros.

Nos ha abierto puertas y ha dado paso a un buen número de proyectos y expectativas.

Ha sido un buen comienzo para continuar trabajando.

I.M.

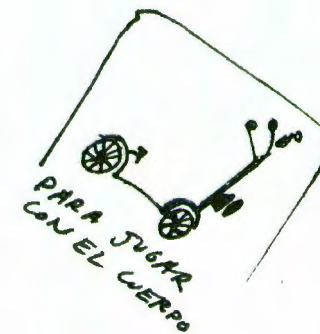


¡Abrir puertas y ventanas para que vuelen los proyectos!

Bibliografía

LAVATER, W.: *La petite chaperon rouge*, París, Adrien Maeght, 1965.

Pequeños inventos



Cerca de 70 fichas muestran otros tantos materiales contruidos por los trabajadores de los diversos centros educativos (escuelas infantiles, centros integrados, aulas didácticas) del Ayuntamiento de Bolonia.

Las fichas están subdivididas en 7 secciones, cada una de las cuales va precedida de una breve presentación; subdivisión de carácter funcional con vistas a una fácil y rápida consulta: «Para organizar el espacio», «Para personalizar el espacio», «Para explorar», «Para fantasear», «Para jugar con el cuerpo», «Nuestros amigos blandos», «Entre escuela y ludoteca».

La ideación de objetos para los niños y su construcción artesanal demuestran la voluntad de reconstruir un alfabeto de las cosas que englobe la relación adulto-niño, y vuelva a dar de nuevo calor a la curiosidad infantil, pero permitiendo, al mismo tiempo, la evolución y la elaboración directa de los hallazgos.

No se trata de inventos enfocados prioritariamente al didactismo; la construcción de objetos que se lleva a cabo en la escuela persigue, primordialmente, fines comunicativos más que educativos: los objetos que los educadores construyen convierten las ideas en realidades concretas, abren posibilidades de juego y mecanismos de proyección y de identificación.

La estandarización de objetos para la infancia impuesta por el mercado especializado está conduciendo a que la capacidad imaginativa infantil sea cada vez más restringida; capacidad de imaginación, por otro lado, cada vez con más deseos de parecerse (porque se ve obligada) a un modelo, el modelo preconcebido. De ahí, por tanto, el valor educativo de un objeto diferente (porque es artesanal, porque está hecho a medida, porque responde a necesidades que se han detectado con anterioridad...) que permite revestir los obje-

tos de un significado profundo, incluso los más sencillos, sentirlos como propios, considerarlos como instrumento importante de la propia existencia.

Estos pequeños inventos representan el encuentro entre la imaginación de los adultos y la de los niños: son la mejor prueba concreta sobre la posibilidad de reapropiarse de los objetos, considerados no sólo como elementos de meditación, sino, además, como indicios de proyectos de indagación y de juego compartidos por mayores y pequeños.

Ponen en evidencia, también, otros tantos casos de adultos que no se han conformado con utilizar únicamente los objetos sugeridos por el mercado, siguiendo pautas preestablecidas, sino que han querido recuperar su propia capacidad proyectual y constructiva como elemento educativo importante.

Cada uno de estos inventos nos estimula para inclinarnos a la investigación, a seguir inventando, a encontrar soluciones creativas y originales para cada contexto educativo, a recuperar la curiosidad hacia los objetos, al mismo tiempo, convencidos de nuestra propia capacidad de proyección.

Marina Manferrari y Alida Zambelli

Bibliografía

Pequeños inventos, Materiales y juguetes contruidos en las escuelas infantiles, a cargo de Franca Marchesi y Marina Manferrari, Ayuntamiento de Bolonia, Asesoría para la Coordinación de la política escolar, Centro de Documentación, formación e investigación pedagógica, Ed. Thema.

LA MATEMÁTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL, ¿UN LENGUAJE O ALGO MÁS?

M. ANTÒNIA CANALS

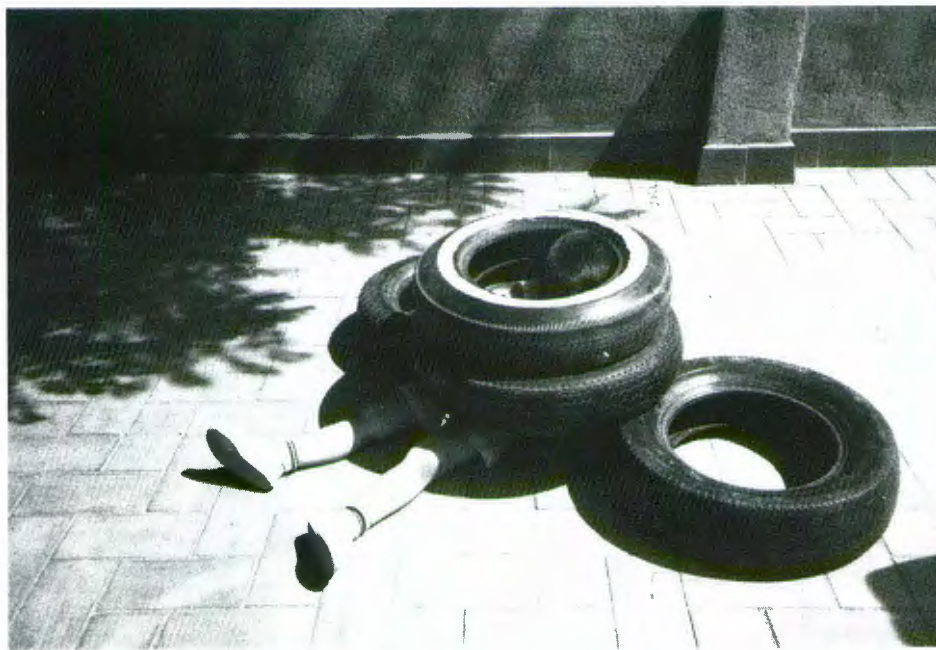
El diseño curricular de la Reforma, para Educación Infantil, ha querido romper con el esquema clásico de las asignaturas, y para ello ha agrupado de una nueva manera las distintas áreas del saber, vertebrándolas alrededor de tres bloques temáticos fundamentales: Conocimiento de uno mismo, Conocimiento del medio, y Lenguajes. A mí me parece muy bien esta nueva estructura, sobre todo en la etapa de Educación Infantil, en la que la separación entre diversas materias es no sólo difícil, sino a todas luces artificial. Incluso me parecería bien que se hubiese intentado algo semejante en la Primaria, pero, por razones que no hace al caso analizar aquí, no se ha hecho.

Lo que ha sucedido en Educación Infantil es que, una vez roto el clásico esquema de siempre, sería lógico esperar que la Reforma hubiese continuado con el mismo criterio al contemplar las distintas áreas de conocimiento y planificar su progresiva introducción en la Escuela... Pero no; ¡no ha sido así!, parece que, después de un primer impulso tan loable, se acabaron las fuerzas, y el paso siguiente ha sido coger cada asignatura y meterla otra vez, toda entera, en alguno de los tres bloques temáticos citados. Y así es como las Matemáticas se encuentran en el bloque de los Lenguajes, que comprende Lenguaje verbal (oral y escrito), los lenguajes Plástico y Musical, y las Matemáticas. Y con ello volvemos a estar donde estábamos: las Matemáticas, una asignatura, como siempre. Continúa el mismo problema, cambiado de lugar...

Con ello no quiero decir que me queje de que las Matemáticas estén contempladas como un Lenguaje; al contrario, me felicito por este primer paso. Pero me parece insuficiente, y creo que no puede aplicarse alegremente, sin ir acompañado de algunas matizaciones. Por otra parte, creo que todo lo que las Matemáticas tienen de lenguaje, que es mucho, no lo tienen sólo en la etapa Infantil, sino también en la Primaria y en las etapas siguientes, y, en cambio, en todas ellas, el diseño curricular deja bastante relegado este aspecto.



Espacios matemáticos.



Conocimiento de uno mismo.

Por todo ello me parece útil abrir una reflexión sobre estos puntos, centrada en la etapa Infantil, y no con el ánimo de establecer definiciones cerradas, sino con el ánimo de dar simplemente mi punto de vista, como una aportación más a un diálogo abierto.

Las Matemáticas son un conjunto complejo de actividades (por esto se nombran en plural, como «ciencias exactas»), tan distintas unas de otras que a veces se nos hace difícil encontrar el denominador común. Pensemos en la gran diferencia que hay entre el Cálculo, que es la ciencia de los números, y la Geometría, que es la ciencia del espacio... Incluso históricamente no siempre han ido juntas estas dos ciencias (es bien sabido que para los griegos la Geometría era inseparable de la Filosofía). Cuando se trata de enseñanza Secundaria, aparece ya una mayor relación entre ambas materias (por ejemplo, en el teorema de Pitágoras, cálculos de áreas y volúmenes se combinan con elementos geométricos y números), pero esta relación es más rara en el trabajo de Primaria, y prácticamente nula en el de Infantil. Pensemos, por ejemplo, en lo que supone, para los niños de 5 años, el ir elaborando una primera noción de cantidad, y en lo que supone orientarse y organizar el esquema mental del espacio; son dos cosas completamente distintas! Así pues, el papel que desempeñan las Matemáticas en la educación es múltiple. Intentemos contemplarlo en sus distintos aspectos:

- Primeramente conviene destacar el aspecto formativo, es decir, de contribución al desarrollo del pensamiento lógico y de todas las capacidades mentales en general. Este aspecto es importante siempre, pero en la etapa Infantil adquiere una especial singularidad por su contribución a la maduración de diversas capacidades básicas, propias del momento en que se empieza la Primaria, como son el inicio del pensamiento «lógico», la operatividad y la noción de cantidad. En efecto, durante la etapa Infantil, el niño organiza su pensamiento realizando relaciones mentales, desde las más simples comparaciones de objetos por sus cualidades, pasando por las seriaciones y ordenaciones, hasta llegar a las comparaciones de grupos o conjuntos de cosas, por la cantidad. Esta progresiva organización del pensamiento va acompañada de un vocabulario matemático importantísimo en estas edades (igual, mayor, menor, distinto, antes, después; más que, menos que, tantos, alguno, todos, ninguno...). Su uso, en la verbalización de las actividades y juegos en las que se concretan las relaciones lógicas, no sólo permite la comunicación de las mismas, sino que da precisión al pensamiento. Al mismo tiempo, se inician unos primeros lenguajes gráficos (sencillos diagramas, signos para la afirmación y negación, flechas...). Todo ello no es otra cosa sino un Lenguaje, que permite expresar las distintas estructuras y relaciones descubiertas.

- Otro aspecto importante de las Matemáticas es el numérico. Los números y el cálculo juegan un importante papel en la interpretación de la realidad y en la comunicación de la información entre las personas. En el uso verbal y escrito de los primeros números dígitos, y más adelante de los demás números

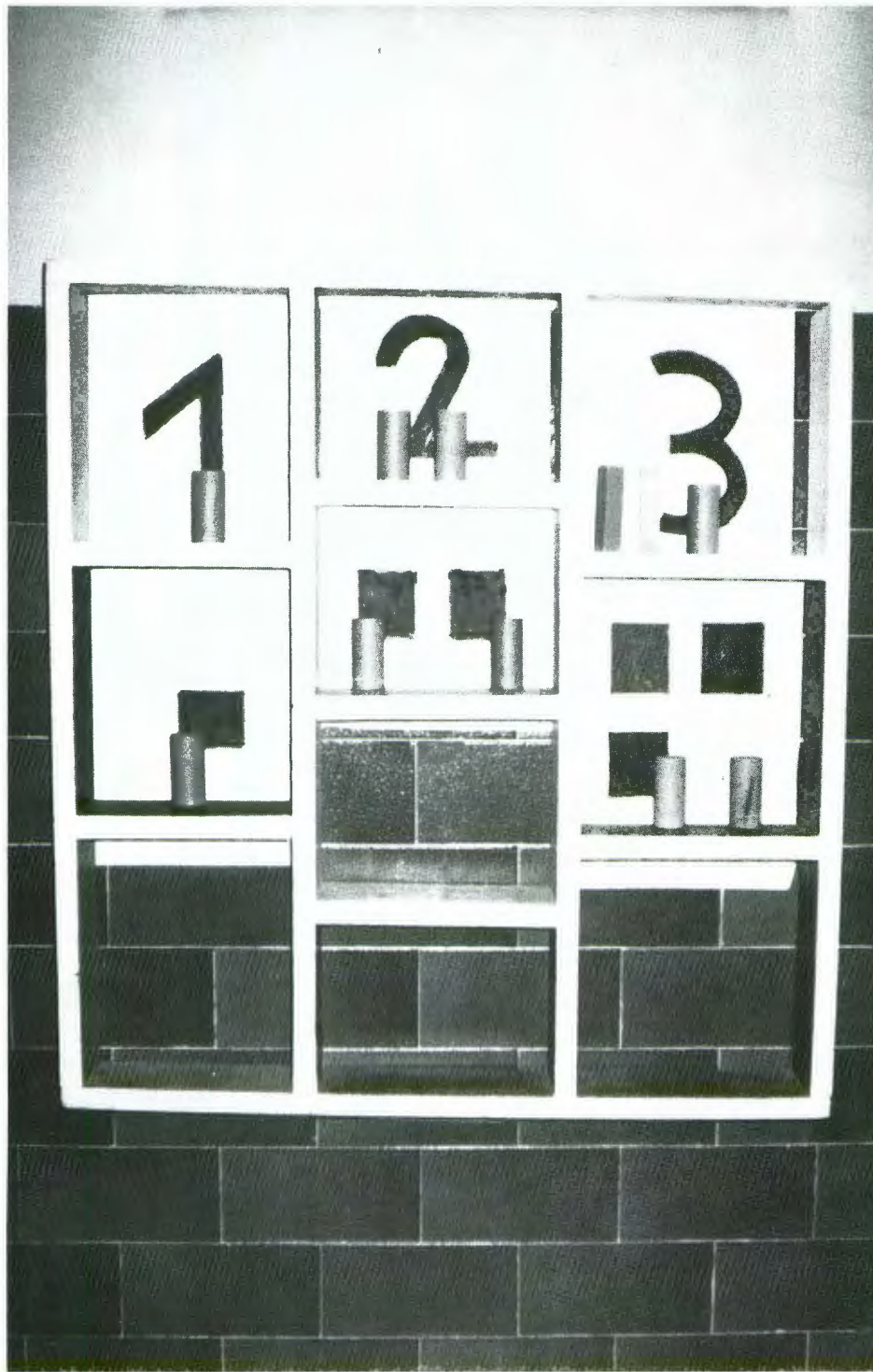
naturales organizados en base 10, hay un gran componente de lenguaje, que nos sirve para interpretar y para describir los fenómenos cuantitativos de nuestro mundo. Así pues, estamos en un campo en el que la Matemática es un lenguaje. Pero también es cierto que, en la misma génesis de la noción del número como cantidad, hay un fuerte componente de «conocimiento de uno mismo» y de «conocimiento del medio». En efecto, los niños abstraen su primera noción de cantidad de experiencias concretas con objetos reales; conocen las cantidades, primero a partir del conocimiento de sí mismos (desde muy pequeños aprenden el «dos» porque tienen dos manos), y luego, a partir de la observación y manipulación de los objetos que les rodean. Así pues, me atrevería a decir que, en lo que a los numéricos se refiere, la Matemática en la etapa Infantil debería incluirse no sólo en el bloque temático del Lenguaje, sino también en los otros dos.

– Pensemos ahora en el aspecto de la Medida, otro de los grandes temas de la Matemática. Es cierto que, más adelante, el manejo de los distintos tipos de unidades formará parte del lenguaje matemático que, junto con el de la Estadística, sirve para vehicular la información recogida en el entorno, pero, de momento, en la etapa que nos ocupa, la medida está echando sus primeras raíces, y también, como en el caso de las cantidades, en la observación y manipulación de objetos, en los recorridos de distancias. No en vano el gran pedagogo Ovidio Decroly, maestro en el arte de enseñar a conocer el medio ambiente, que basó toda su metodología en la observación del mismo, propugna la medida de toda clase de magnitudes como técnica fundamental para llegar a este fin, ya desde la Escuela Infantil y Primaria. Resumiendo, creo que este aspecto de la Matemática es inseparable del «Conocimiento del medio» (el segundo bloque).

– Finalmente, podemos decir que también la Geometría es inseparable del «conocimiento del Medio». O, mejor dicho, yo no entiendo cómo la Geometría, puesto que forma parte de las Matemáticas, puede incluirse en un pretendido Lenguaje. Más adelante, cuando los niños hayan ya construido unas primeras imágenes mentales de las figuras y dominen unas técnicas de construcción de modelos (dibujo u otras), quizás se podría hablar de un «Lenguaje Geométrico», aunque no estoy segura; más bien me inclino a pensar que el lenguaje de la geometría es, desde el principio hasta el fin, el lenguaje Plástico; pero eso sería el objeto de otra discusión. Lo que sí es evidente es que, en la etapa Infantil, la Geometría consiste en un conocimiento y organización del espacio, basado en la exploración del mismo, a partir principalmente de las propias experiencias corporales. El espacio es el primer medio que el niño explora desde que nace, y muy especialmente desde que anda. Por tanto la Geometría, se diga o no se diga, está incluida en el primer bloque, por ser inseparable de la motricidad, y está también incluida en el segundo, ya que tiene por objeto el conocimiento de un aspecto básico del medio ambiente y nuestra situación en él.



Conocimiento del medio.



Lenguaje matemático.

Según la visión de las Matemáticas que acabamos de exponer, éstas deberían ir incluidas en los tres bloques temáticos que propone la Reforma en la etapa Infantil, y no solamente en el de los Lenguajes. Podríamos resumir todo lo dicho en un pequeño cuadro que puede ayudar a comprenderlo mejor:

	Juegos problemas	Números y operaciones	Medidas	Geometría
BLOQUE I CONOCIMIENTO DE UNO MISMO				MOTRICIDAD ORIENTACIÓN (con el propio cuerpo)
BLOQUE II CONOCIMIENTO DEL MEDIO		CANTIDADES (con objetos reales...)	MAGNITUDES	SITUACIÓN ESPACIAL FORMAS Y FIGURAS
BLOQUE III LENGUAJES	LENGUAJE LÓGICO	LENGUAJE NUMÉRICO		LENGUAJE PLÁSTICO

(La Matemática abarca propiamente las zonas tramadas).

Esta concepción de las Matemáticas puede constituir una propuesta fácilmente extrapolable a las otras etapas escolares, con todas las mejoras y matices que se le podrían añadir.

Serviría para que el esfuerzo iniciado, y explícitamente proclamado por la Reforma, de romper el esquema de las clásicas «signaturas» se fuese convirtiendo en algo real y consecuente, y no quedase sólo en palabras, por lo menos en lo que a Matemáticas se refiere.

Y, sobre todo, podría permitirnos enfocar el tratamiento de la Matemática en la Escuela no como una materia que es un todo inamovible y separado de las otras materias, sino como un conjunto de diversas áreas de conocimiento, estrechamente entrelazadas con otras que provienen de otros campos del saber, pero que confluyen todas, tanto en el entorno y la vida del niño como en el mismo acto del aprendizaje. Éste, creo yo, es indispensable para empezar a pensar en serio en la globalización (¡también tantas veces propugnada!), y al mismo tiempo es indispensable para que la aproximación del niño al campo de la Matemática tenga un sentido realista y llegue a ser un proceso humanizador.

VISITA AL MUSEO

LLANOS JIMÉNEZ

El deseo de hacer el Museo comprensible y acercarlo a los ciudadanos está en la base de las causas principales que inspiran el proyecto que se gestó en nuestro centro hace ya algunos años. Esta idea se fundamentaba en un trabajo de toda la escuela, organizando una serie de visitas que empezarían con las niñas y los niños de Preescolar y Ciclo Inicial y seguiría con los de Ciclo Medio y Superior.

Nuestra pretensión era que el ciudadano del futuro tuviera una idea positiva del Museo.

Esta experiencia fue financiada por la Diputación de Albacete y en ella participaron tres centros: uno de la provincia y dos de la capital, eligiendo escuelas en el centro y en el extrarradio. De esta manera cubríamos, aunque con pocos centros, un gran abanico social.

La experiencia se realizó durante el curso escolar 86-87. Con posterioridad, se han realizado algunas visitas a petición del profesorado y preparando con antelación material y actividad.

La visita de los niños y las niñas de 3 a 6 años

En este caso dispusimos de toda la mañana para realizar la visita, que se desarrolló siguiendo aproximadamente el siguiente esquema:

- 1) Recorrido, muy breve, por el edificio, no más de 10 ó 15 minutos, explicando que unas partes son para visitar y otras no, como la biblioteca, almacenes, área administrativa, etc.
- 2) Permanencia en una sala adecuada para desarrollar determinadas actividades como:
 - a) Haber podido tocar pedacitos de cerámica como los que después verían en las vitrinas, telas de mosaicos, etc.
 - b) Realizar trabajos de arcilla iguales a los que verían después, siempre pie-



¡El arte no tiene edad!



Pieza a pieza...

zas sencillas, como un pesa de telar o una fusayola (pieza que facilita el torcido del hilo en un huso de mano).

c) Recortar, pegar y colorear –siempre con colores primarios y haciendo mezclas con los mismos– algunas piezas, como la de «la Bicha» o la «Dama oferente».

3) Receso. El Museo de Albacete está situado en un gran parque y aprovechamos esta circunstancia para un buen receso, disfrutando también de un parque infantil prácticamente para ellos solos.

4) Visita a las salas, no excesivamente larga. Los dividimos en dos grupos: uno visitó la colección de arqueología y el otro visitó la de Bellas Artes.

A) En arqueología, trabajamos delante de piezas concretas, haciendo un gran corro en torno a las mismas, contando lo que veían y opinando, eran piezas que ya habían trabajado en clase y con las que de alguna manera estaban familiarizados.

En estas visitas se comentaron algunas actitudes, como, por ejemplo, respetar las piezas para que no se estropeen, no correr, no gritar porque hay otras personas y podemos molestar. Ante lo que íbamos viendo, la persona que nos acompañaba nos daba explicaciones a continuación sobre la función y el sentido de la pieza.

En arqueología se eligió la escultura ibérica, por ser la colección muy amplia, y nos centramos en la reproducción de la Bicha de Balazote y en la Esfinge de Haches. Ambas son piezas que representan seres fantásticos y se brindan perfectamente a la imaginación sin alejarnos del sentido que tenían en la realidad estas representaciones.

En cualquier caso, siempre funcionaba el binomio «pieza trabajada-pieza vista en sala».

B) Colección Bellas Artes (Bejamín Palencia).

Aquí se recorrieron las salas a modo de paseo, viendo los diferentes tipos de pintura, señalando lo que es retrato, paisaje urbano, autorretrato, paisaje rural, etc., y observando cómo el mismo autor tiene distintas épocas. Este recorrido no superó los 10 minutos.

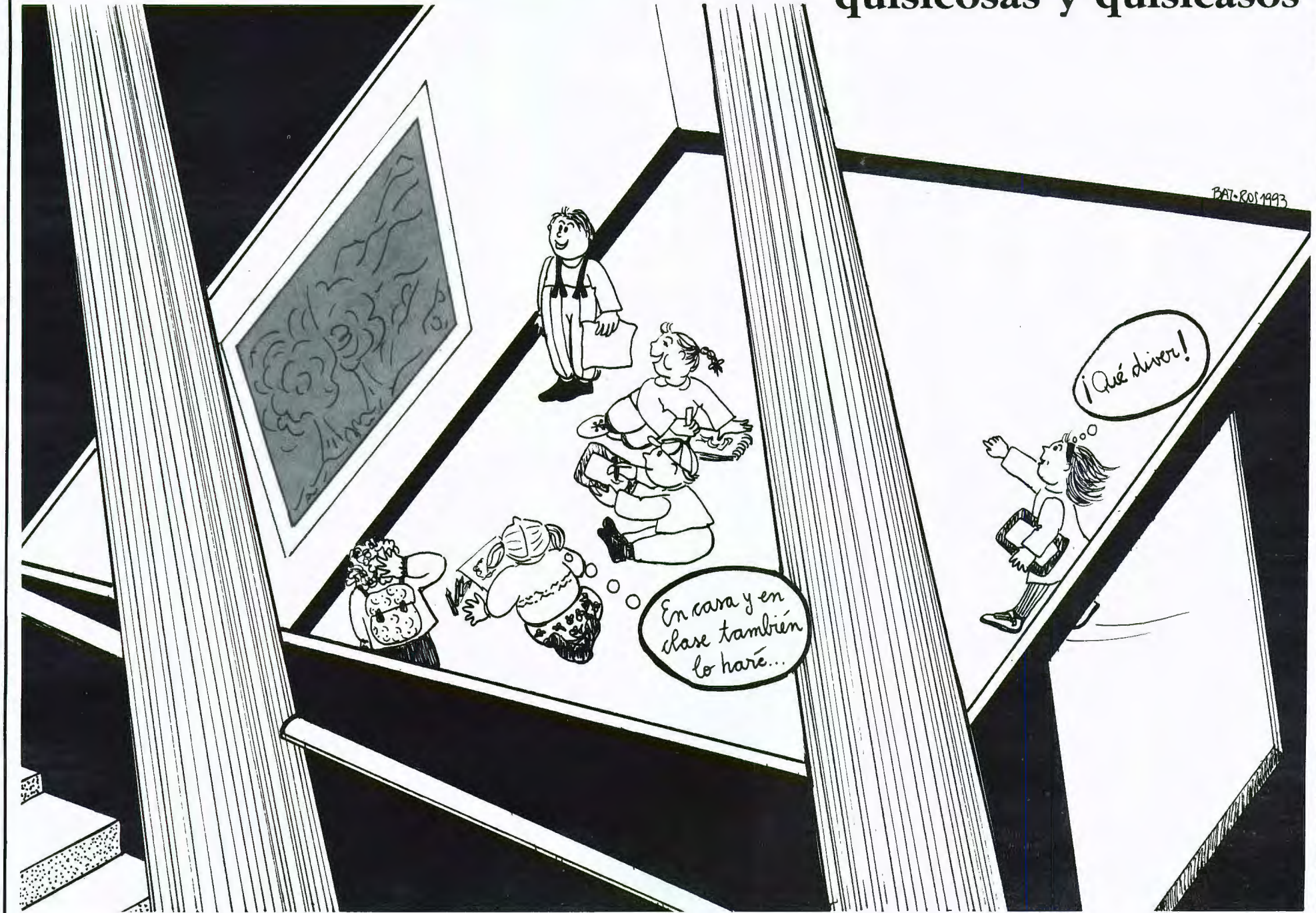
Finalmente, los niños eligieron el cuadro que más les gustaba y provistos de ceras, folios y tablillas, se sentaron frente a la obra tratando de interpretar a su manera lo que tenían delante.

Por la tarde, continuaron los trabajos en algunas clases, y posteriormente se hicieron pequeñas exposiciones de esos trabajos y se escribieron frases.

La valoración fue muy positiva, consideramos la experiencia de gran interés, quedando demostrado que los niños pueden ser unos visitantes muy interesantes e interesados en nuestros Museos.

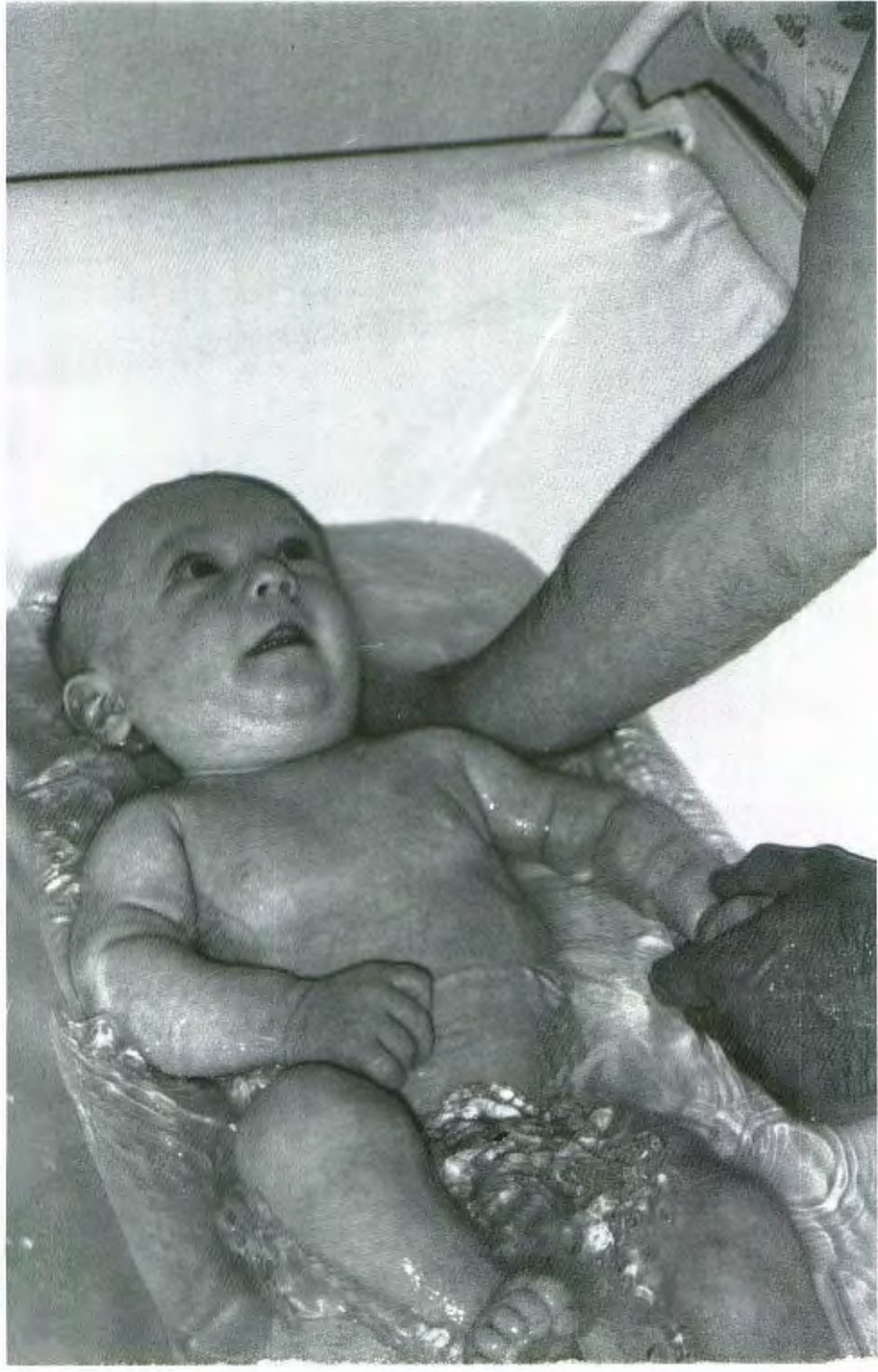
quisicosas y quisicasos

BAT-ROS 1993



En casa y en
clase también
lo haré...

¡Qué divertido!



El lenguaje es creación.

infancia y sociedad

LOS RITMOS DEL NIÑO

FERRAN BATISTE y ENRIC BATISTE

La comunicación

Un amigo me pregunta: «¿Ya te entiendes con tu hijo?». Me lo pienso un momento antes de contestar –Ferran tiene dos meses y una semana– y le respondo: «Claro, él me ayuda, él me lo explica todo...» Mi amigo sonrío. No, no es broma.

Ferran tiene dos meses y una semana –siempre me ha costado entender la edad de los niños sumando sus semanas a palo seco; uno no es ningún especialista en este registro–.

Ferran tiene dos meses y una semana y unas ganas enormes de comunicarse. Y –¡hay que ver lo que de pronto se nos hace tan evidente a los padres novelles!–, desde el primer día de su vida, Ferran posee lenguaje.

Y es que poseer lenguaje no significa otra cosa que utilizar una facultad humana para la comunicación. El lenguaje sólo existe en su uso. El lenguaje existe en la medida en que se usa en los actos comunicativos. La génesis del lenguaje está en la comunicación, de los actos de comunicación nace el lenguaje. Y el lenguaje es mucho más que un medio de transmisión de referencias y significados. El lenguaje es construcción y desarrollo, de sí mismo y de quien lo utiliza. El lenguaje es creación.

La vida de Ferran –me atrevería a decir la vida de todos los recién nacidos–, desde el primer momento, está llena de actos de comunicación provocados por el propio niño, está repleta de acciones que los adultos hacemos *juntamente con* el niño: la alimentación, el cambio, el consuelo, la conversación,

el baño, el cruce de miradas, el cruce de sonrisas, los movimientos, los cantos, las caricias... son acciones que van fluyendo y configurando a los dos sujetos que se relacionan en el intercambio comunicativo.

En tales situaciones de interacción, ambos participantes usamos lenguaje. ¡Vaya tontería si dijera ahora que el que menos interesa es el que yo utilizo! El lenguaje con que Ferran y yo nos comunicamos es compartido. Y, además de compartido, común, de lo más común sin pertenecer a nadie en exclusiva: es un lenguaje familiar, con entonación intensificada en sus expresiones, con sílabas alargadas en su duración, con rimas y acentos pronunciados...

Apuntaba que el lenguaje con el que mi hijo y yo nos comunicamos es -yo diría que siempre- compartido. Y, si se me apura, por lo que a mí se me alcanza entender, incluso cuando se expresa mediante el llanto, las variantes de modulación, intensidad, ritmo... me ayudan a comprender los diferentes matices y significados de la diversidad de mensajes que Ferran me envía.

Sus mensajes están salpicados de multitud de recursos expresivos: ascensos y descensos de volumen, variaciones en la línea melódica de entonación, pausas y alargamientos, sonrisas y miradas, resoplidos, silencios...

Y en su lenguaje se descubren los ritmos que *no* están sólo en su lenguaje.

Los ritmos

El ritmo se crea a partir del tiempo, mejor dicho, a partir de marcar unos puntos clave en la línea del tiempo.

Para un niño, la regularidad de las acciones enhebradas en la trama del tiempo es factor de desarrollo; entiéndaseme bien: no una regularidad estricta y rigurosa, repetida cada día con la exactitud de un reloj, sino un sistema básico de referencia.

Los ritmos del niño acompañan su lenguaje, su alimentación, su descanso, su entretenimiento, su desarrollo... Los ritmos de cada niño nos muestran su personalidad.

Desde el primer día, como padre, encuentras ante ti una labor tan apasionante como inagotable: conocer a tu hijo, y conocer esa faceta tuya que hasta ahora estaba latente. El proceso es doble: conocer y conocerte.

Y precisamente lo mejor del caso es que esta relación para el conocimiento es recíproca. Con sus ritmos, tu hijo te va comunicando cómo es, sus necesidades, sus preferencias, sus cambios... Desde el primer día.

Y todavía mucho más: el ritmo abre la puerta al tiempo, a la memoria, al lenguaje, al pensamiento... El ritmo, incluso, es una puerta abierta a la paciencia y al respeto. Trataré de explicarme.



El ritmo es una puerta abierta al tiempo, la memoria, el pensamiento...



El respeto juega también en el acto comunicativo un relevante papel.

En la demorada tarea de conocer a tu hijo, vas aprendiendo a sincronizar los actos que con él realizas a los ritmos que él te va mostrando. Es muy importante llegar a saber respetar, por ejemplo, sus intervalos de sueño y alimentación, su necesidad de momentos tranquilos, sus fases de desarrollo... Pensemos, si no, en lo que ocurre cuando alteramos de manera continuada sus regularidades o pretendemos forzar sus capacidades. La agitación, las estridencias, la falta de atenciones, los estímulos excesivos, no parecen ser del agrado de los niños de estas edades. Cabe esperar que, de nuestro respeto, los niños extraigan su propio respeto y el respeto a los demás.

Por otro lado, tampoco habríamos de negarles la paciencia. La suya y la nuestra. En función de un sistema de ritmos establecido, habrá que aprender a saber esperar; con flexibilidad, por supuesto. Paciencia para esperar el final de un llanto prolongado, sin querer zanjar la cuestión con violencias o con exceso de mimo. Paciencia para esperar el momento de la satisfacción de las propias necesidades.

En el lenguaje el ritmo toma verdadera carta de naturaleza. Los turnos de emisión en el diálogo de los dos participantes, el carácter reiterativo en el uso de las expresiones, la repetición implícita en las rimas y los períodos rítmicos de enunciados y canciones, su duración... van estructurando la relación afectiva, la relación comunicativa y el discurso mismo del lenguaje, y, por ende, el sentimiento y el pensamiento.

Mientras le voy diciendo a mi hijo «Ferran, rataplán, patatín, patatán...», o le voy cantando «De la mano del alba / mi niño viene, / la carita es tan blanca / como la nieve.», él se mueve, sonríe, emite «gues» más o menos prolongados al reconocer estos sonidos y ritmos de nuestro lenguaje.

Hacia referencia Valle-Inclán a que las rimas y los ritmos de los versos de un poema iban imprimiéndose en la memoria. La memoria que es anticipo y recuerdo a la vez, como muy bien saben los recitadores.

Y no hay duda de que Ferran reconoce las melodías y tiene sus preferencias: disfruta más con unas que con otras, y reacciona de distinta manera, más a la espera, ante las nuevas.

El respeto, como en toda relación, juega también en el acto comunicativo un relevante papel: respetar los turnos de palabra y no sustituir sus emisiones por otras distintas, sino repetir las para demostrarle que las aceptamos; utilizar el volumen de voz que no le cause molestia; no querer ir en el diálogo más rápido que él, sino respetar sus ritmos...

En fin, sólo dos meses y una semana y nada más y nada menos que dos meses y una semana para ir aprendiendo a entendernos, a conocernos, a querernos...

¿CÓMO SE MALTRATA A LOS NIÑOS?

IGNACIO GÓMEZ

Reiteradamente, los medios de comunicación nos sobrecogen con la noticia de hechos y sucesos, a veces inimaginables, de maltrato infantil. Si consideramos que generalmente se estiman como dignos de noticia sólo los más espectaculares y violentos, podemos comprender que la frecuencia con que se producen casos de malos tratos a niños es mucho mayor y con una tipología más amplia y variada, que debe conocerse.

Ciertamente, no nos encontramos delante de hechos aislados, esporádicos ni lejanos. Debemos saber que en nuestra sociedad, en nuestro entorno europeo, también se maltrata a los niños, y desgraciadamente con mayor frecuencia de lo que se pudiera suponer. Aunque sean aspectos que no nos satisfagan, debemos conocerlos y asumirlos para poder prevenir y actuar a fin de corregir esta situación.

Recientemente, la Consejera de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía declaró que el 55% de 2.000 niños atendidos en 1990 por Instituciones de protección al menor de la Junta habían sufrido malos tratos. Nos consta la especial sensibilización y preocupación de nuestras Instituciones Centrales y Autonómicas en el tema de los malos tratos infantiles. Pero, para poder adop-



Todos somos sujetos de derechos.



Conocer y asumir las realidades...

tar medidas útiles y operativas que aporten soluciones, hace falta una actitud de solidaridad ciudadana con estos niños, especialmente por parte de los que se encuentran más en contacto con ellos. Actuar consecuentemente con lo que demanda dicha solidaridad constituye una responsabilidad que nadie puede eludir.

Los ciudadanos, las instituciones públicas y privadas, las asociaciones profesionales y no profesionales, en una palabra, toda la comunidad, debe contribuir a solucionar el problema de la infancia maltratada y trabajar con el fin de construir entre todos una sociedad más justa y humana.

Definimos el maltrato infantil como cualquier acción u omisión no accidental, por parte de padres o cuidadores, que comprometan la satisfacción de las necesidades básicas del menor. Es decir, podemos maltratar a los niños tanto de forma activa como pasiva, privándoles de atenciones que les son imprescindibles para su adecuado desarrollo. Los responsables de una y otra forma de maltrato pueden ser tanto personas como instituciones.

Es fácil imaginar cómo puede alterarse este desarrollo, si en las edades más receptivas para la educación, cuando mejor grabada queda toda la información que proviene del exterior, se produce una colección de malos tratos causados por los adultos más cercanos a los ojos del niño.

La definición dada no especifica la gravedad del maltrato, ante la dificultad de delimitarlo. Existen muchos casos que se escapan al conocimiento y la intervención social, no noticiables, que cuando se conocen puede que ya no se esté a tiempo o sea francamente difícil su solución. Pueden entonces producirse problemas psíquicos, que configuren la personalidad de una manera definitiva. Este trastorno de la personalidad hace que muchas veces se cierre el círculo, científicamente comprobado: «niño maltratado, futuro maltratador».

Violencia física y/o psíquica; negligencia o abandono, tanto físico como psíquico; abuso y explotación sexual; explotación laboral, desde el trabajo con dureza física, hasta la utilización pasiva o activa para obtener limosnas... constituyen, entre otros, el amplio abanico de tipos diversos de maltrato.

Ahora bien: ¿por qué se maltrata?, ¿cuáles son las razones que impulsan a realizar tales actos?

Los primeros trabajos sobre el tema atribuían el maltrato a características psicopatológicas de los padres, proponiendo como método terapéutico la modificación de los factores emocionales presentes. Ya Kempe, en 1972, advierte de que sólo un 10% de los maltratadores padecían enfermedad psiquiátrica estricta, señalando la mayor incidencia de determinadas psicopatologías.

Posteriormente, son los factores sociales los que centran el interés: el modelo de sociedad que legitima la violencia como modo idóneo de control interpersonal y las familias en situaciones de estrés (enfermedad, alcohol, droga, de-

semplo, dificultades económicas, hacinamiento, problemas matrimoniales, problemas legales, etc.), constituyen los principales motivos explicativos, desde el punto de vista sociológico, del fenómeno del maltrato. Pero tampoco por sí sólo lo justifican.

El maltrato no es un fenómeno simple, sino un problema de extremada complejidad, que requiere un enfoque multidimensional. Ni todos los padres maltratadores padecen problemas psiquiátricos, ni todas las familias socialmente desfavorecidas y en estrés maltratan a sus hijos. De hecho, el maltrato se produce en todas las clases sociales, aunque sus niveles de detección o de predisposición sean distintos. Solamente si vemos el maltrato dentro de un contexto «ecológico-interaccional», en el cual van a intervenir factores familiares, ambientales, sociales e incluso del propio niño (niños irritables, hiperactivos, etc.), y con un análisis individualizado de cada caso, llegaremos a un modelo explicativo de maltrato, de gran utilidad preventiva y terapéutica.

Todo acto humano es individual y social, y su separación en muchas dimensiones tiene sólo un carácter de mera abstracción académica.

La filosofía y los valores sustentados por una sociedad, la naturaleza de sus instituciones, la calidad de sus relaciones humanas... contribuyen en mayor o menor medida a evitar o producir el maltrato de sus miembros más indefensos. No debemos olvidar que, como miembros de nuestra sociedad, de alguna manera podemos ser responsables, y que el tema del maltrato no debemos enfocarlo como problema ajeno, dado que cualquier familia, en determinadas situaciones, puede encontrarse en situación maltratadora.

Por todo ello, nuestros mayores esfuerzos deben ir encaminados a los programas preventivos. Con la prevención primaria se actúa sobre la población en general. Va encaminada a promover el «buen trato del niño» y dirigida al ciudadano, la familia, los profesionales, etc. Ocupan un lugar destacado entre las medidas preventivas las escuelas de padres, donde se capacita y adiestra para afrontar situaciones de estrés, disciplina, control del niño, etc., así como para el conocimiento de sus necesidades. Cursos que igualmente se han mostrado de gran rentabilidad son los impartidos durante el periodo de embarazo o etapa perinatal, aparte de las campañas de sensibilización, divulgación y formación.

La prevención secundaria va dirigida a familias en situación de riesgo, de acuerdo con las escalas o indicadores existentes.

Fracasada la prevención, nos encontramos en la etapa de intervención, en la que es de capital importancia la temprana detección de las situaciones de maltrato. Si bien son los centros docentes y sanitarios (Escuelas, Centros de Salud, Hospitales) los más frecuentes puntos de detección de dichas situaciones, cuando actúan puede ser tarde; de ahí, el importante papel a cubrir por el ciudadano y la sociedad en general en el deseable objetivo de una detec-



... para prevenir y actuar en consecuencia.



¡Alegría de vivir, de querer y ser querido!

ción precoz. No debemos olvidar que detección es sólo «sospecha». No se trata ni de juzgar, ni de investigar, que para ello están los profesionales adecuadamente preparados para tales cometidos.

Hay que considerar al niño como sujeto de derecho. Los niños no son propiedad de los padres. Tenemos el deber social de notificar la sospecha de maltrato, que permita, con una intervención eficaz y precoz, reconducir una situación que, más adelante, conlleva implicaciones y consecuencias de difícil recuperación o irreparables. El primer escalón de intervención se encuentra en los Servicios Sociales de atención primaria del municipio o distrito, que nos ayudarán igualmente en el caso en que nos encontremos involuntariamente en situación de maltrato. No debemos dudar en solicitar ayuda.

Debemos ser conscientes de que una intervención en favor del niño no sólo puede ayudarle a él, sino también a sus propios padres. El objeto no es castigar a los padres, sino el conseguir unos niños felices, con alegría de vivir, que quieran y se sientan queridos por los adultos más próximos.

Finalizamos insistiendo en que los malos tratos infantiles son más numerosos de lo que generalmente se piensa o se publica, y que muchas personas pueden encontrarse, en determinadas circunstancias de la vida, con posibilidades de ser autores responsables de maltrato infantil.

I.G.

Bibliografía

- GÓMEZ DE TERREROS, I.: *Malos tratos infantiles. Guía para la salud infantil en atención primaria*, Sevilla, Servicio Andaluz de Salud, 1990.
- GÓMEZ DE TERREROS, I.: *El Maltrato Infantil en nuestro medio*, Barcelona, 1992; 23-35.
- GÓMEZ DE TERREROS, I. y otros: «El profesional de la salud ante el maltrato. Nuestra experiencia», *Libro de Acta. I Congreso Estatal sobre la Infancia Maltratada*, Barcelona, 1989, 287-288.
- OCHOTERANA, J.: *Maltrato y abandono infantil: Identificación de factores de riesgo*, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1988: págs. 25-41.

LACTANCIA NATURAL. COMENTARIOS Y CONSEJOS

A. ANDRÉS MARTÍN

Concepto

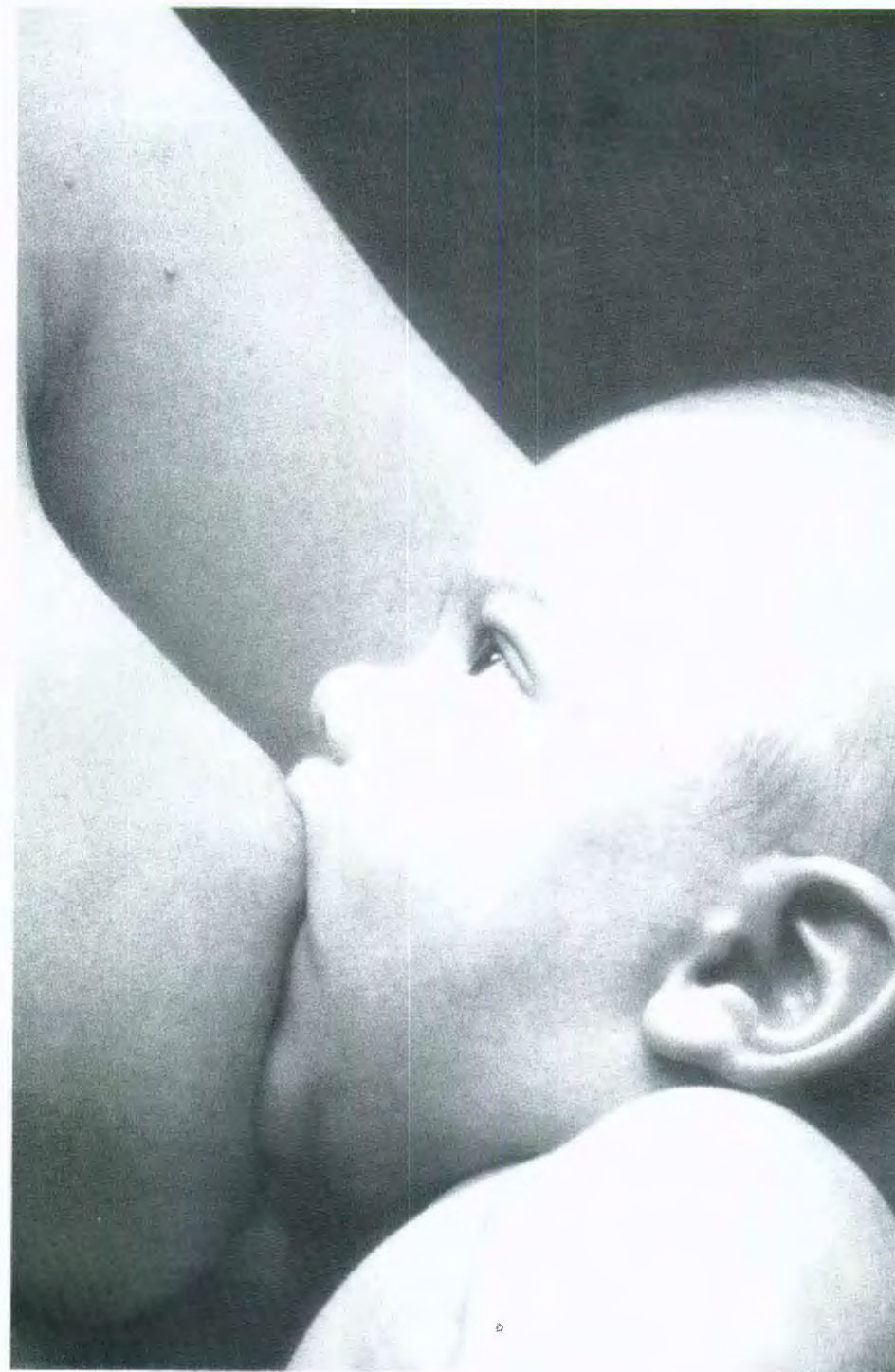
Entendemos por lactancia materna o natural, la alimentación del niño durante los primeros meses de la vida, cuando se realiza, de modo exclusivo, succionando directamente del pecho materno.

Ventajas de la lactancia materna

Este tipo de lactancia, como sistema de alimentación del niño durante sus primeros meses de vida, ha demostrado su eficacia a lo largo de los siglos. El reconocimiento de estas virtudes ha sido ampliamente aceptado por médicos, sociólogos, filósofos, etc.

Entre las numerosas ventajas que aporta la lactancia materna, destacamos:

1) Suministra una ración equilibrada de las necesidades del niño, y adaptada a las posibilidades digestivas del mismo en cada momento. Así, por ejemplo, posee una distribución óptima de calorías: un 7% en forma de proteínas, un 55% como grasas, y un 38% como hidratos de carbono. Además, el índice de proteínas de suero/caseína es de 60/40, frente a la leche de vaca que es 20/80. El hidrato de carbono fundamental es la lactosa.



Una buena lactancia se debe preparar ya desde el embarazo, tanto desde el punto de vista nutritivo como psicológico.



Una gran oportunidad para el contacto madre-criatura.

2) Asegura una protección antiinfecciosa y antialérgica al lactante (ya que está dotada de elementos celulares, como macrófagos, linfocitos, etc., y otros componentes como actividad inmunológica como Ig A, complemento, lisozima, lactoferrina, etc.). La incidencia de procesos alérgicos e infecciosos en el niño lactado al pecho es inferior al niño alimentado artificialmente.

3) La lactancia materna se adapta automáticamente a las necesidades del niño, variando su composición con el paso de los días, e incluso es distinta durante la misma tetada. Así, al final de la toma, contiene más cantidad de lípidos que al principio, influyendo en la saciedad del bebé.

4) Por último, y no por ello menos importante, refuerza los lazos afectivos entre la madre y el hijo. El lactante no sólo se nutre, sino que además es objeto de una serie de estímulos afectivos, auditivos y táctiles que contribuyen a relacionarlo con su entorno.

Para todo esto es necesario iniciar precozmente la lactancia (incluso a las pocas horas del nacimiento) y mantenerla con una técnica adecuada.

La lactancia materna representa una gran oportunidad para el contacto madre-hijo. La madre participa personalmente en la alimentación de su hijo, sintiéndose imprescindible y realizada. El niño establece una relación estrecha y placentera con la madre. Los estudios realizados indican que estos contactos táctiles y visuales iniciales son muy importantes en el desarrollo de los lazos afectivos maternofiliales.

Situación actual de la lactancia materna

A pesar de todas estas ventajas, los últimos años han sido de crisis en lo que respecta al inicio y mantenimiento de la lactancia materna, de manera que el porcentaje de niños lactados al pecho ha ido disminuyendo progresivamente, a pesar de que durante milenios era el único modo de alimentar al recién nacido durante los primeros meses.

La aparición de las leches artificiales supuso un progresivo abandono de la lactancia materna en los países desarrollados entre las décadas de los cuarenta y los ochenta, observándose en la actualidad un resurgimiento de la misma.

Las causas atribuidas a este abandono de la lactancia materna han sido varias:

1) Conceptos equívocos. Hay madres que piensan que la leche materna y la artificial son similares y que la lactancia artificial es más cómoda y fácil, lo cual es erróneo.

2) Incorporación de la mujer al mundo del trabajo y la poca ayuda de la administración para facilitar el cuidado durante el primer año. Hay países que

permiten que la madre esté con el niño durante casi todo el primer año, facilitando pues una lactancia natural prolongada.

- 3) Pensar que la lactancia natural «no está bien vista socialmente».
- 4) Las campañas de divulgación de las casas de productos dietéticos para niños, que, con el nombre de maternizadas o humanizadas, pueden inducir a considerar que ambos tipos de leche son iguales.
- 5) Ignorancia de la técnica de lactancia natural.
- 6) Falta de información por parte del personal sanitario.
- 7) Motivos éticos.

Factores que influyen en la lactancia materna

El estado nutricional de la madre representa un papel relevante en la producción global de leche. Sabemos que aquellas madres malnutridas producen menor volumen frente a las bien alimentadas. Igualmente el estrés y algunos medicamentos influyen en sentido negativo.

Muchas madres no confían en su propia capacidad para lactar a sus hijos y necesitan recibir el estímulo y apoyo del padre, de los profesionales de la salud, familiares y amigos.

Técnica de la lactancia materna

El primer paso para asegurar una correcta lactancia es la *preparación prenatal* de la madre, no sólo de forma física (consejos sobre la preparación del pecho, sobre todo en mujeres con el pezón plano o invertido), sino también psíquica. Durante el embarazo debe crearse una actitud propia y favorable hacia la alimentación natural, venciendo los prejuicios existentes en su entorno, sobre todo el pensar que el niño se alimenta igual con la leche materna que con el biberón. Debemos inspirar a la futura madre confianza en sus propias posibilidades, ya que más del 90% de las mismas pueden lactar a sus hijos, así como explicar la técnica de la misma.

El paso siguiente es el inicio. La madre debe acercar al niño al pecho lo más precozmente posible, incluso a partir de las primeras horas de vida (en contra de la costumbre extendida y absurda que mantiene al niño más de doce horas sin contacto con la madre, incluso en algunas maternidades). No hay que olvidar que este contacto precoz madre-hijo tiene un triple papel:

- Por un lado, facilita un exitoso vínculo madre-hijo.
- La succión del pezón es el mejor estímulo para una pronta secreción y eyección de leche. La secreción láctea definitiva puede tardar varios días y este estímulo es el mejor para una pronta elaboración.



Momentos de interrelación y comunicación.



– Si no se vacía el pecho, la secreción láctea del mismo produce un aumento de la presión, con ingurgitación mamaria dolorosa y una tendencia a aplanarse el pezón, lo cual crea una dificultad para la succión del bebé y favorece la aparición de grietas.

Una vez iniciada la lactancia, debe aconsejarse evitar un horario excesivamente rígido. Inicialmente es aconsejable colocar al niño al pecho cada vez que lo solicite con su llanto (y comprobando que no llora por otros motivos, como que esté sucio, tenga calor, etc.). Pasado el primer mes, este «horario liberal» inicial puede ser algo menor, pero sin criterios excesivamente rígidos (¡cuántas madres dejan al niño llorar desconsoladamente porque aún «falta media hora para la toma»! Le faltará a la madre, porque el niño debe de tener hambre, a juzgar por la fuerza del llanto). Poco a poco, el propio lactante irá distanciando sus tomas cada 3-4 horas, con un descanso nocturno que oscilará entre 6 y 8 horas. De todas formas, este esquema dependerá mucho del propio niño, existiendo lactantes que desde el primer mes respetan ese ritmo y otros que tienen tres o cuatro meses y se despiertan a media noche para comer. Llegados a este punto, a media noche, nos gustaría comentar que, en algunas circunstancias, el niño hace ruidos, incluso muecas, se mueve y llora un poco, pero no se despierta, y, si esperamos unos minutos, sigue durmiendo plácidamente. Si, por el contrario, inmediatamente lo cogemos, se despertará y entonces llorará pidiendo su alimento.

Otra cuestión importante es la duración de la tetada, que en general se recomienda sea de unos 15-20 minutos como máximo en cada pecho. No es obligatorio que el niño tome de los dos, pues con uno sólo puede quedarse satisfecho. El lactante suele sacar en los primeros 5 minutos casi el 90% del total de leche que va a tomar. Prolongar más de 20 minutos la tetada sólo facilita las grietas en el pezón y la aerofagia. En las primeras semanas suele necesitar esos 15-20 minutos, pero no es raro que a los pocos meses, con 5 minutos al pecho quede satisfecho, con una curva de peso ascendente.

La posición de la madre debe ser cómoda, procurando que el pecho esté algo péndulo, para evitar la producción de grietas en el pezón. Se debe estimular primero la mejilla del lactante con el mismo, de manera que rote su cabeza, buscando con los labios el pezón. Los labios del bebé deben abarcar bien toda la areola mamaria, quedando el pezón sobre la lengua para que la succión sea eficaz. En caso de pecho voluminoso, evitar que el mismo dificulte la respiración del niño. Para evitarlo, la madre sujetará la mama con los dedos de la mano del lado contrario.

Una vez pasados esos 15-20 minutos, al retirar el pecho, conviene evitar el vacío, de manera que no se traccione bruscamente. Si el niño no suelta espontáneamente el pecho, la madre puede introducir el meñique entre la comisura bucal del niño y la piel del pecho.

Posteriormente hay que facilitar el eructo tras la toma, manteniendo al niño

erguido y apoyado sobre el hombro, dándole unos golpecitos en la espalda. Es frecuente que con el eructo expulse pequeñas cantidades de leche, e incluso tenga pequeñas regurgitaciones espontáneas.

Por lo que respecta a las normas de higiene, el pezón y la areola mamaria deben lavarse cuidadosamente con agua hervida a temperatura ambiente, antes y después de cada toma. Posteriormente colocar una gasa estéril sobre el pezón, la cual debe cambiarse si se llena de leche.

La vida y régimen de la mujer apenas debe modificarse cuando está lactando. Deberá estar tranquila y con una alimentación variada y completa, que incluya medio litro de leche al día, y suprimir los alimentos que den mal sabor a la leche (espárragos, cebollas, etc.). Debe evitarse fumar, y el café, con moderación, está permitido.

Las heces de recién nacido en los tres o cuatro primeros días están constituidas por meconio, de color verde negruzco. A continuación aparecen las deposiciones de transición, y al final de la primera semana las heces adquieren las características normales del lactante alimentado al pecho: de 3 a 6 deposiciones al día, amarillentas, de consistencia pastosa y olor no desagradable. Es frecuente que después de cada toma tenga una deposición, por un reflejo fisiológico.

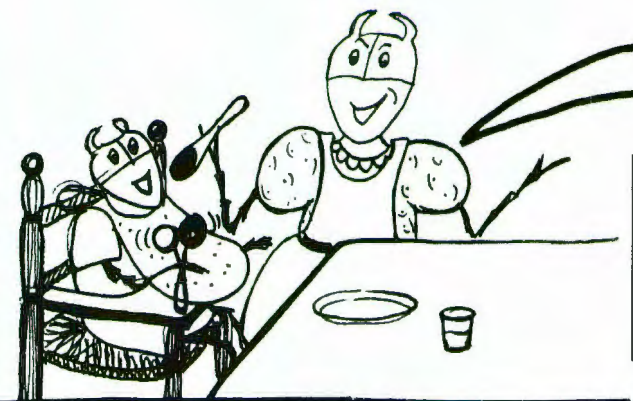
AA.M.



Bibliografía

- ANDRÉS MARTÍN, A. y otros: *Estudio prospectivo sobre la lactancia materna en nuestro medio. Muestra aleatoria sobre 760 RN sanos*, Premio Dr. Juan Luis Morales de la Real Academia de Medicina de Sevilla, 1988.
- CASADO DE FRÍAS, E.: *Lactancia natural*, Madrid, Monografías del Ministerio de Sanidad y Consumo, nº 7, 1983.
- CRÉSPO SANTILLANA, A.: «Lactancia materna: estudio crítico sobre la misma», *Pediatrka*, 1, 1981, 17-27.
- NOGALES ESPERT, A.: *Lactancia materna y leche de mujer*, MDP Monografías de Pediatría, 65, Ed. Jarpyo, 1990, 29-36.
- MORÁN REY, J.: «Lactancia materna en España», *Actualidad Nutricional Milupa*, 4, 1990, 17-22.
- PAJARÓN DE AHUMADA, M. y M. LÓPEZ SÁNCHEZ-SOLIS DE QUEROL: «Lactancia materna: Beneficios nutricionales», *Actualidad Nutricional Milupa*, 4, 1990, 4-10.

SEIS CUENTOS PARA SEIS HERMANOS: ESCARABAJÍN ESCARABÁJEZ (y van tres...)



ROSER ROS

Con la llegada de la tercera cría empezó el verdadero trajín en casa de los Escarabájez. Para empezar, le llamaron Escarabajín y, como nada ni nunca quería comer, pues no hallaba en ello ningún placer, tuvo su mamá que inventar un cuento para que su apetito fuese en aumento. Y escogió para estos menesteres al conocido personaje de María Sarmiento.

Empezaba así mamá Escarabájez:

–Pues eso era un día en que María Sarmiento quiso hacerse cargo de la alimentación del viento, un tipo, éste, que siempre parecía tener la tripa vacía.

Dicen que le dijo María al viento:

–Ven aquí, viento feroz, que te voy a alimentar hasta que no te puedas levantar.

Y ese gran tripero que es el viento le contestaba:

–Ay, María, qué alegría, que tengo un hambre voraz, que si no fuera por ti, no sé quién me iba a cuidar... Vamos a ver: ¿Cuál es el menú del día?

–¡Un guisante, viento!

–¿Un guisante? ¡Menuda la has hecho, María Sarmiento! ¿Es que no sabes tú que un guisante me lo como yo en un instante?

–Come y calla –le decía María– calla y come guisante.

Y así, mientras el viento se comía aquel guisante en un instante, Escarabajín toma una cucharadita de su comida.

–Gracias, María Sarmiento –le dijo el viento– pero ¿qué más, qué más me darás, además del guisante que me he comido en un instante?

–¡Un meloncete, viento!

–¿Un meloncete? Pero María Sarmiento: esto me lo zampo yo en un periquete.

–Come y calla –le decía María– calla y zámpate el meloncete.

Y así, mientras el viento se zampaba el meloncete en un periquete, Escarabajín toma otro par de cucharaditas de su comida.

–Gracias, María Sarmiento –le dijo el viento– pero ¿qué más, qué más me darás además del guisante que me he comido en un instante y del meloncete que me he zampado en un periquete? Tengo todavía un agujero que llenar en mi tripa...

Y mamá Escarabájez le pregunta a su Escarabajín si no tendrá él también algún rinconcín de su tripita para llenar de comida...

Y Escarabajín no sabe qué contestar, pues bien embobado que está con el cuento...



Pero María Sarmiento sí sabe qué contestar pues ha pasado su tiempo en preparar:

-¡Pulpos a la sartén, viento!

-¿Pulpos a la sartén? Pero María Sarmiento, para ti no hay escarmiento: si me los trago yo en un santiamén.

-Come y calla -le decía María- calla y trágate los pulpos a la sartén.

Y así, mientras el viento se tragaba los pulpos a la sartén en un santiamén, Escarabajín toma otro par de cucharaditas de su comidita.

-Gracias, María Sarmiento -le dijo el viento- pero ¿qué más, que más me darás, además del guisante que me he comido en un instante, del meloncete que me he zampado en un periquete y de los pulpos a la sartén que me he tragado en un santiamén?

-¡Un pavo grande como un monumento, viento!

-¿Un pavo grande como un monumento? Vas a ver, maría Sarmiento, como me lo tomo en un momento.

-Come y calla -le decía María- calla y tómate el pavo.

Y así, mientras el viento se tomaba el pavo grande como un monumento, Escarabajín toma otro par de cucharaditas de su comidita.

-Gracias, María Sarmiento -le dijo el viento- pero ¿qué más, qué más me

darás, además del guisante que me he comido en un instante, del meloncete que me he zampado en un periquete, de los pulpos a la sartén que me he tragado en un santiamén, y del pavo grande como un monumento que me he tomado en un momento?

-¡Un castillo al ajillo, viento!

-¡Puá! Será para mí como probar un pepinillo...

-Come y calla -le decía María- calla y prueba el castillo al ajillo, viento.

Y así, mientras el viento probaba a qué sabía el castillo al ajillo, está ya Escarabajín a punto de terminar con su comidita.

-Gracias, María Sarmiento -le dijo el viento-. Por cierto: ¿sabías tú, que después de comerme un guisante en un instante, después de zamparme un meloncete en un periquete, después de tragarme los pulpos a la sartén en un santiamén, después de tomarme un pavo grande como un monumento en un momento y después de probar un trocito de castillo al ajillo, mi tripa está tan llena que no queda ningún agujero que llenar?

Mientras, le dice doña Escarabáñez a Escarabajín que por qué no darle las gracias a María Sarmiento por haberse ocupado de que comiera el viento...

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

Mis libros abuelos



¡Hola! ¿Quieres conocer a mi abuela? ¿O quieres ir a casa del tío Elefante? ¿Quieres pasear con la tía Rosamari? ¿O con César, que jugará contigo? ¿Preferirías embarcarte con el famosísimo Noé? ¿O esperar a que te visite el viejo Papá Noel?

Este saludo y estas preguntas inician la selección de lectura de libros de literatura infantil que ha elaborado Teresa Durán, por encargo de la Fundación «la Caixa», guía de lectura que forma parte de los materiales que «la Caixa» ha editado dentro del conjunto de actividades que esta institución ha programado para impulsar acciones que desarrollen los contenidos de su campaña *Europa Solidaria*, inscrita entre las iniciativas que quieren dar respuesta a la convocatoria de la Comunidad Europea que propone 1993 como *Año Europeo de las personas mayores y de la Solidaridad entre Generaciones*.

Los títulos recogidos en la guía *Mis libros abuelos*, y que responden las preguntas enunciadas en las primeras líneas de esta información, son los siguientes:

- BALZOLA, Asun: *Por los aires*, Madrid, S.M., 1991.
- BRIGGS, Raymond: *Papá Noel*, Madrid, Susaeta, 1991.
- LOBEL, Arnold: *Tío Elefante*, Madrid, Alfaguara, 1990.
- SPIER, Peter: *El Arca de Noé*, Barcelona, Lumen, 1990.
- VICENT, Gabrielle: *César y Ernestina. La taza rota*, Madrid, Altea, 1986.
- WILHELM, Hans: *Un chico valiente como yo*, Barcelona, Juventud, 1992.

Postgrado Europeo en Educación Infantil

Durante los cursos 91-92 y 92-93 tiene lugar este Postgrado organizado por cinco Universidades europeas (La Autónoma de Barcelona, la de Glasgow, la South Bank Politechnic de Londres, la de Copenhague y la de Faro en Portugal), dentro del Programa Erasmus. Colaboran con él instituciones como la Generalitat, Ayuntamientos de Barcelona y Girona y el Ministerio de Educación y Ciencia.

Las diversas Universidades hacen una oferta de disciplinas, de las cuales los estudiantes tienen que cursar tres, una de ellas como mínimo en una Universidad diferente a la de origen.

Dentro de los trabajos a realizar en el curso, figuran, entre otros, una tesis de investigación con una dimensión comparativa de dos países y unas prácticas de visitas y estancias en Servicios y Centros de Atención y Educación a la pequeña infancia, tanto en el país de origen como en el de acogida.

Los objetivos de este Postgrado se pueden resumir en:

- Facilitar la actualización de conocimientos en Educación Infantil y políticas sociales relacionadas con ella en los diferentes países europeos.
- Desarrollar la enseñanza de la Educación Infantil en una perspectiva de integración europea y conseguir un programa de estudios europeo integrado.
- Permitir el intercambio de experiencias de diferentes profesionales.
- Posibilitar el conocimiento de diferentes campos profesionales vinculados a la atención y educación de los niños hasta los seis años.
- Proponer la coordinación del currículum entre los 0-3 y 3-6 años.

En la Universidad Autónoma de Barcelona se desarrollaron, de enero a marzo del 92, las disciplinas de «Metodología de la Educación Infantil» y «Desarrollo y Aprendizaje del niño de la primera y segunda infancia», dirigidas por Carme Angel y Lourdes Molina respectivamente. Montserrat Bigas, Rosa Carrió y Blanca Moll han dirigido las prácticas.

En esta fase participamos profesionales procedentes de diferentes ámbitos de la Educación Infantil: 0-3, 3-6, Educación Especial-Integración, Equipos de Apoyo Psicopedagógico, Servicio de Bienestar Social del Ayuntamiento de Barcelona, Inspección, CEP.

En mi opinión, el curso ha servido para profundizar en la base teórica, aclarar conceptos y reflexionar sobre sus implicaciones prácticas. Han sido muy enriquecedoras las discusiones y debates entre los participantes, que han aportado una experiencia muy consolidada. También ha resultado muy interesante el análisis de las prácticas.

Todos hemos valorado de forma muy positiva una iniciativa como ésta, en la que no se han regateado esfuerzos y que sirve para revalorizar la Educación Infantil y para relacionar personas que trabajan incidiendo en la infancia en diversos países.

M. Teresa Pérez

Asociación Murciana de Apoyo a la Infancia Maltratada

La Asociación Murciana de Apoyo a la Infancia Maltratada -AMAİM- se creó en mayo de 1990 a raíz del I Congreso Estatal sobre la Infancia Maltratada, celebrado en Barcelona en noviembre de 1989. Es a partir de este encuentro cuando un grupo de profesionales de esta Comunidad decide trabajar conjuntamente para ayudar, «en lo posible», a evitar la existencia de casos de niños maltratados. Tras sucesivas reuniones se elaboran los objetivos, entre los que podemos destacar: orientación, asesoramiento y estudio del maltrato infantil en la Región de Murcia. Para el desarrollo de estos objetivos en el seno de la Asociación, se han creado cinco comisiones de trabajo: investigación y desarrollo, divulgación, asuntos generales, detección precoz y seguimiento de casos y por último la comisión de formación continuada.

AMAİM pretende:

- Investigar la situación, causas y gravedad del Maltrato Infantil en la Comunidad de Murcia.
- Motivar a los profesionales que intervienen en el campo de la infancia para que colaboren en la detección y denuncia del maltrato infantil.
- Fomentar la sensibilización social ante el problema del maltrato infantil.
- Conseguir entre todos que se reconozca la necesidad de las tareas preventivas como línea prioritaria de actuación.
- Promover y coordinar esfuerzos encaminados a la defensa de la infancia.
- Apoyar a la Administración para que desarrolle líneas más adecuadas de actuación en la solución y prevención de cada caso concreto desde el punto de vista del bienestar del niño.

AMAİM:

Pza. Sardoy, nº 4. 4421 MURCIA. El teléfono de contacto es (968) 20 11 87

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 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

ojeada a revistas

Aprendizaje

ONA SICILIA, A.: «El aprendizaje motor en el medio acuático», *Seae info*, núm. 20, octubre-diciembre 1992, pp. 4-7.

GLEIZER, B.: «Education manuelle et Technique Technologie», *L'école maternelle française*, núm. 6, febrero 1993, pp. 19-22.

Didáctica

SOTERAS, A.: «El Kuais, un nuevo compañero», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 210, enero 1993, pp. 30-31.

Educación

HUGUET, T.: «La evaluación y la observación en la educación infantil», *Aula material*, núm. 10, febrero 1993, pp. 1-17.

AUTORES VARIOS: «Discutire gli Orientamenti: Elémenti di riflessione sulla progettazione educativa», *Bambini*, núm. 10, diciembre 1992, pp. 1-22.

KATONA, N.: «La diversité et l'intégration comme valeurs en éducation et en psychologie», *Psychologie et Education*, núm. 11, diciembre 1992-enero 1993, pp. 99-110.

MOLINA, P.: «Il valore educativo dei momenti di routine», *Bambini*, núm. 10, diciembre 1992, pp. 38-43.

MONOGRÁFICO: «Anthropologie de l'éducation», *Revue Française de Pédagogie*, núm. 101, octubre-noviembre-diciembre 1992, pp. 5-71.

PAGANI, C.: «L'oro dei bambini», *Bambini*, núm. 10, diciembre 1992, pp. 24-35.

PÉREZ DE LARA, N.: «El paper de la família», *Perspectiva escolar*, núm. 170, diciembre 1992, pp. 22-29.

Formación

AUTORES VARIOS: «La hora del cuento», *Acción educativa*, núm. 75, diciembre 1992, pp. 37-38.

Lectura y escritura

DÍEZ NAVARRO, M.C.: «Bernat tiene un bebé», *Cuadernos de pedagogía*, núm. 211, febrero 1993, pp. 24-25.

BRIAND, J.C.: «Macintosh à l'école maternelle: un plus pour l'apprentissage de l'école», *Cahiers pédagogiques*, núm. 311, febrero 1993, pp. 12-13.

PETRACCHI, G.: «Il fare e il non fare nella scuola materna», *Scuola materna*, núm. 8, enero 1993, pp. 9-14.

RODRÍGUEZ, M.C.: «La lectura de cuentos en la escuela infantil», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 9, diciembre 1992, pp. 58-60.

Lengua

AUTORES VARIOS: «SSShhh...!!CHITO!! O la importancia del lenguaje no verbal en la escuela infantil», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 9, diciembre 1992, pp. 69-72.

LEUCONA, M.P.: «Incorrecciones del habla infantil», *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, núm. 6, enero-diciembre 1988, pp. 87-103.

Literatura infantil

FAVA, S.: «Codice iconico e codice verbale: le ragioni di un'integrazione», *Scuola materna*, núm. 9, enero 1993, pp. 14-15.

ROS, R.: «De veus, de llibres i de complicitats entre menuts i adults», *Escola Catalana*, núm. 295, diciembre 1992, pp. 26-32.

Orientación a los padres

PENSO, D.: «Genitori a scuola», *Cooperazione educativa*, núm. 1-2, enero 1993, pp. 9-13.

Pedagogía

AUTORES VARIOS: «El trabajo en grupo en Educación Infantil», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 9, diciembre 1992, pp. 25-28.

BERTOLINI, P.: «Bioetica della e nella pedagogia», *Infanzia*, núm. 5, enero 1993, pp. 2-10.

MARTÍ, E.: «¿De qué depende la eficacia del trabajo en grupo?», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 9, diciembre 1992, pp. 16-20.

MONOGRÁFICO: «El Projecte Curricular de Centre», *Guix*, núm. 182, diciembre 1992, pp. 5-57.

Plástica

AVILES, D. y GUARDIOLA, M.H.: «L'enfant créateur de jouets», *L'école maternelle française*, núm. 6, febrero 1993, pp. 25-26.

Psicopedagogía

DI RIENZO, E.: «L'intervento dello psico-pedagoga nella scuola per l'infanzia», *Il giornale dei genitori*, núm. 206, noviembre 1992, pp. 32-37.

MONOGRÁFICO: «Interactions sociales et développement cognitif», *Enfance*, núm. 4, 1992, pp. 323-432.

Sociedad

AUTORES VARIOS: «Publicità nella scuola dell'infanzia», *Infanzia*, núm. 5, enero 1993, pp. 41-43.

GARCIA, A.: «Los niños, una pieza clave del Esportiu Claror», *Seae Info*, núm. 20, octubre-diciembre 1992, pp. 25-28.

MOLLA, A.: «Il bambino e i mezzi di comunicazione», *Scuola materna*, núm. 8, enero 1993, pp. 49-51.

MONOGRÁFICO: «Families, Infants and the Justice System», *Zero to three*, núm. 3, diciembre 1992-enero 1993, pp. 1-38.

COMINCIOLI, G.: «Il mondo nuovo visto dal bambino straniero», *Scuola materna*, núm. 10, febrero 1993, pp. 54-58.

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



A. ROSENVINGE, M.J. ORTEGA y C. CAMPO: **Mela: La integración en la escuela infantil**, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

Nos encontramos ante el relato de una experiencia merecedora del primer premio del Certamen Eva Cebreros, promovido por Acción Educativa y el Ministerio de Educación, premio cuyo objetivo es dar a conocer propuestas de integración en beneficio de las niñas y los niños con problemas serios de aprendizaje, para luchar así contra la marginación.

La experiencia reconocida con el premio tuvo como protagonista a una niña sorda con alteraciones serias de personalidad. No cabe decir que se trata de la descripción de un trabajo duro, difícil, pero en el que el tiempo ha sabido dar fruto consiguiendo aquello por lo que todo el equipo de educadores, padres y compañeros han luchado: la integración de Mela en el grupo y su posterior integración a otra escuela.



J. CORBELLA: **Padres e hijos. Una relación**, Barcelona, Folio, 1992.

En la misma línea que en otros trabajos, el Dr. Corbella trata de la afectividad cotidiana. En este caso, analiza las relaciones familiares en el marco de una sociedad competitiva y en la cual, más que nunca, se cuestiona el autoritarismo a la vez que se tiene la necesidad de un mayor respeto a la individualidad.

El autor intenta describir las interacciones que se producen en la relación padres-hijos, con la finalidad de concretar algunos aspectos claves que posibiliten una relación gratificante para unos y otros.

Los aspectos que analiza para que cada uno pueda encontrar la clave que lo conducirá hacia una relación más armónica y, por supuesto, más rica y positiva, son muy variados.

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. Depósito legal: B-19448-90. ISSN 1130-6084.

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

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



CL&E

COMUNICACION LINGÜE 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 Bassedas.*

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. *Giuglielmo 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

ma 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 currículum 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.*



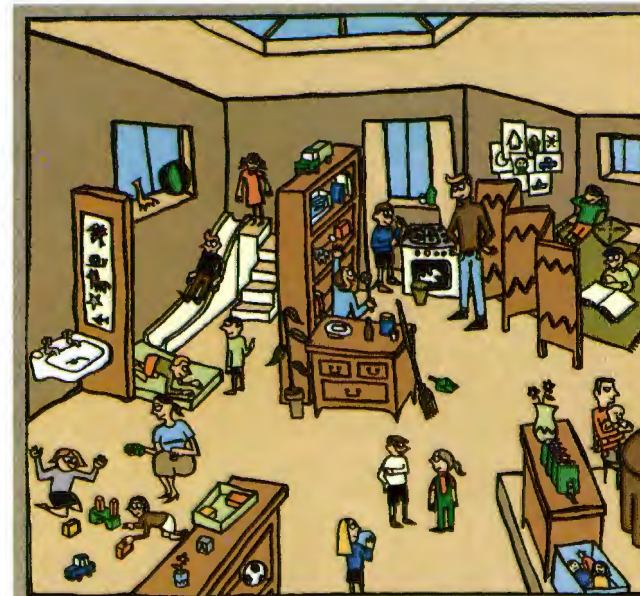
En casa también
somos iguales

C O E D U C A C I O N



Nos gusta compartir
todos los juegos

C O E D U C A C I O N



Queremos un futuro
sin limitaciones

C O E D U C A C I O N



¿QUÉ ES COEDUCAR?



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de
Protección Jurídica del Menor