

REVISTA DE LA
ASSOCIACIÓ DE MESTRES
ROSA SENSAT

in-família

21

SEPTIEMBRE / OCTUBRE

1993

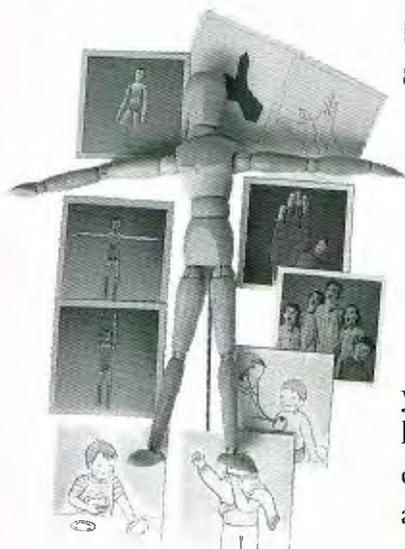
educar a



RINCONES - EDUCACIÓN INFANTIL

3
AÑOS
6

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



Peripécias: identidad y autonomía personal.

Tres juegos para trabajar en el Área de Identidad y Autonomía Personal son los que encontraréis en esta caja. El nombre Peripécias indica lo que pretendemos. Que los niños y niñas del ciclo 3-6 años que la utilizan pasen por una serie de peripecias que les ayuden a crecer, a descubrir su cuerpo y a construir su identidad y autonomía.



Trapicheos de lengua

Los trapicheos son recursos y materiales para avivar en los niños el deseo de hablar, de decirse cosas, de explicar esto y aquello.

¡A la una, a las dos y a las tres!

En esta caja se encuentran juegos que permiten trabajar diferentes aspectos de la matemática: lógica, número, organización espacial y geometría. Los materiales de cada bloque tienen diferente nivel de dificultad para así conseguir que se adapten a las necesidades del grupo y de cada uno de sus integrantes.



MATERIAL DE AULA:

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



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

Delegaciones en todo el territorio Nacional

Página abierta: EL BARRO, UNA EXPERIENCIA COGNITIVA/Sonsoles Herrero	2
Educación de 0 a 6 años: LA ESCUELA: PUNTO DE ENCUENTRO ENTRE GENERACIONES/Montserrat Perramon	4
Educación de 0 a 6 años: LITERATURA Y ESCUELA INFANTIL/Roser Ros	8
Escuela 0-3: DE PROFESIÓN, MAESTRA DE ESCUELA DE LOS MÁS PEQUEÑOS/Luisa Martín	12
Escuela 0-3: ESCUELA Y FAMILIA, RESPONSABILIDAD COMPARTIDA/Montserrat Jubete	15
Buenas Ideas: ¡UN MANTEL PARA UNA FIESTA!	19
Escuela 3-6: EL CUENTO VIAJERO/María Jesús García y Francisco Rello	20
Escuela 3-6: ESTRATEGIAS PARA LA ASUNCIÓN DE LA CONCRECIÓN DEL CURRÍCULUM/M. Antònia Pujol	23
Infancia y Sociedad: LA INFANCIA Y LA TELEVISIÓN. TRES CRITERIOS PARA ENMARCAR UN PROBLEMA/Juan Benavides	28
Infancia y Sociedad: LOS MUSEOS DE INFANCIA, ESPACIOS DE TIEMPO LIBRE Y PARTICIPACIÓN PARA LOS MÁS PEQUEÑOS/Carmen Sánchez Moro	33
Infancia y Salud: LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LA ESCUELA INFANTIL/Amado Benito de la Iglesia	38
Érase una vez: SEIS CUENTOS PARA SEIS HERMANOS: EMBRUJO ESCARABÁJEZ (...y van cinco...)/Roser Ros	42
Informaciones	44
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

¡LAS MUJERES Y LOS NIÑOS, PRIMERO!

Anunciábamos en el anterior editorial que escribiríamos una serie sobre los diversos aspectos que, a nuestro parecer, habrían de configurar «el cambio sobre el cambio» por lo que hace a la educación 0-6. Y parece que, para empezar, sería bueno hablar de la mujer, de las mujeres, en su relación con la educación de las niñas y los niños, y no tanto porque nos encontremos en una situación de emergencia, como la que hacía lanzar el clásico grito de «¡las mujeres y los niños, primero!», como porque la biología y la historia nos conducen a ello.

Entre la madre y el recién nacido se da una relación diferencial, la gestación y la lactancia, que se ha visto muy reforzada por la compleja historia de la situación de la mujer en cada sociedad. En nuestro caso, de manera tal que ha quedado integrado en la concepción de los roles familiares el que la madre es quien tiene la responsabilidad más directa del cuidado de los más pequeños, y en casa, cuando han cambiado las condiciones de vida, la lactancia materna ya no es siempre la más usual, las mujeres también trabajan fuera del núcleo familiar y hay instituciones educativas incluso para los más pequeños, todavía se sigue pensando que eso de la educación 0-6, o al menos 0-3, es cosa de la madre y que es ella quien ha de elegir entre su trabajo y la atención y educación de «su» hijo pequeño cuando hay dificultades, que siempre las hay.

Y pensando precisamente que la buena manera de hacer los cambios es ir por delante y por detrás de ellos, para hacerlos o para adecuarse a ellos, según convenga, diríamos que así como la LOGSE es la ley que transforma el Sistema Educativo, reordenándolo, los cambios en la legislación y los Planes para la Igualdad contienen toda una serie de medidas para conse-

guir realmente el ejercicio de los propios derechos en igualdad de posibilidades. Pero también que, en la educación como en la igualdad, una cosa es la ley o un plan y otra cosa es la realidad con su inercia; es preciso que haya siempre acciones positivas, con imaginación de cambio, para que los cambios se produzcan en la realidad, y en el buen sentido; con la mayor buena intención, pero con poca imaginación, los cambios podrían acentuar la marginación de la mujer y de las criaturas pequeñas.

Así, el permiso «de maternidad», como se llama aquí, o, mejor «parental», como se llama en Europa, habría de aplicarse realmente según reza su letra y ser solicitado por el padre o la madre, después que la pareja lo hubiese considerado a fondo, a fin de evitar cualquier aislamiento madre-hijo o separación hijo-padre-madre. La educación necesita muchos referentes personales, como el que en primer lugar ha de ofrecer la corresponsabilidad de padre y madre en la atención y la educación de los más pequeños.

También hay que favorecer los servicios educativos de calidad –siempre es cuestión de imaginación el hacerlos y explicarlos–, para que en el momento preciso niñas y niños puedan disfrutar de ellos como de un derecho y no como de un beneficio. Y todos sabemos que, de la falta de estos servicios de calidad, quien padece más son las madres de pocos recursos y sus hijos.

Finalmente hemos de recordar que estos servicios son llevados principalmente por mujeres y no tienen el reconocimiento social y profesional que merece todo educador. También aquí es preciso que la imaginación trabaje para cambiar la realidad, si queremos que los educadores del nivel de Educación Infantil sean equiparados realmente con los de todo el Sistema.

Edición y Administración:

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

Colaboran:

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

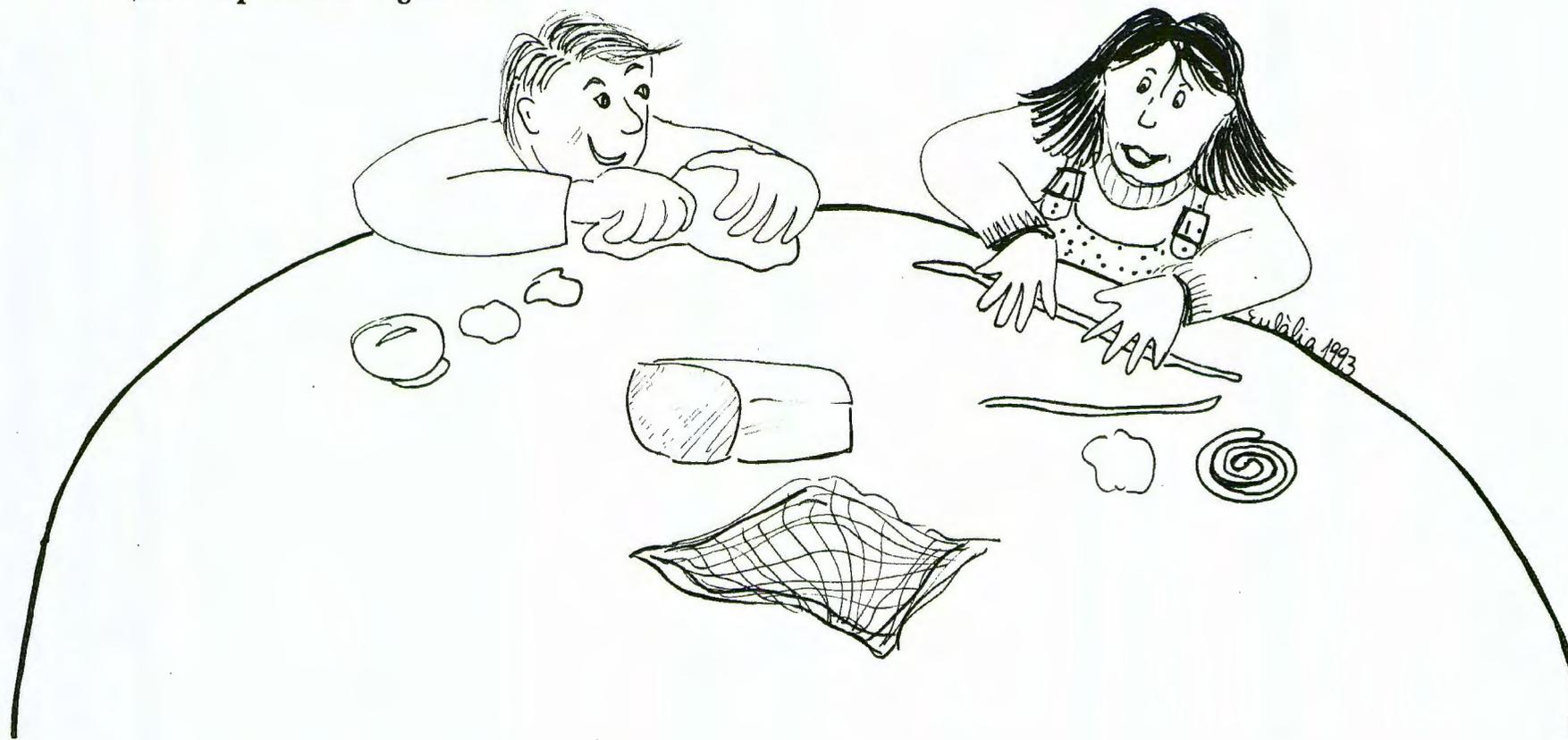
Dirección General de
Protección Jurídica del Menor.

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

El barro, una experiencia cognitiva



Se da a veces, como en este caso, un pequeño taller en un barrio antiguo, donde pequeños y mayores coinciden «de otro modo» diferente al ambiente escolar. Allí, jugando y ensayando, dan forma al barro, en un escenario de obras inacabadas y telares de artista.

Es otra forma de aprender y estar en relación. Durante el pasado año, los

sábados por la mañana, una docena de niños vivían en este ambiente artesanal la experiencia de la forma. Conversaban con el joven artesano, muy interesado, por cierto, en convertir esta tarea del barro en una experiencia global, donde lo creativo pesa tanto como lo cognitivo o social.

Cuando los niños trabajan el barro,

ponen en juego habilidades cognitivas? Sólo es posible contestar a esta pregunta observando el proceso de elaboración de una pieza. Viviendo esta experiencia día a día, conversamos sobre estos proyectos: «voy a hacer una hucha –dice un pequeño de siete años–. Primero haré dos círculos y luego los juntaré». Observamos cómo abomba uno de ellos con la intención de crear cámara,

una difícil solución, un problema antiguo del alfarero.

Dejamos que ensaye sus soluciones, que resuelva este problema a su manera. Este modo de resolver nos da idea de su estructura de conocimiento. Mientras el pequeño cierra los círculos, observa cómo la parte de arriba cae. Apenas queda cámara interna, pocas monedas van a entrar.



El pequeño despega los círculos y busca otra solución. Coloca un chorro de barro grueso a modo de pilar entre los dos círculos para que sostenga la bóveda. Es demasiado largo, lo acorta. Pone en la base del pilar un poco de barro para que no se caiga. Ahora coloca la capa superior encima, lo cierra y hace una abertura. ¡Ya está la hucha! Conversamos sobre cómo quedará

después de su cocción, hipótesis que podrá comprobar en unos días.

En otra mesa, otro pequeño ha encontrado otra solución al mismo proyecto de hucha, está vaciando un gran trozo de barro, que será la cámara de las monedas.

Una vez que terminen sus obras y durante el proceso, el joven artesano

muestra, hace compartir experiencias diferentes, para que unos pequeños actúen de apoyo al desarrollo de los otros. Una manera inteligente de trabajar con niños.

Lo cognitivo, las habilidades de pensamiento: planear, anticipar, dar forma a una idea, resolver, buscar soluciones alternativas, son operaciones que se dan todos los días en ese

taller, abierto a una calle antigua y tranquila y trabajando de forma lúdica y placentera.

Es aprender de otro modo una alternativa a la educación formal. Tiempos para hacer cosas bonitas de forma compartida. Algo tan antiguo como un taller.

Sonsoles Herrero



Una escuela integrada en su contexto social.

educar de 0 a 6

LA ESCUELA: PUNTO DE ENCUENTRO ENTRE GENERACIONES

MONTSERRAT PERRAMON

La Escuela, para ejercer globalmente como tal, debe estar realmente integrada en su contexto social.

La Escuela debería ser la segunda célula comunitaria, después de la familia. Debe ser participativa con los familiares de los niños y niñas que asisten a ella, y con aquellas personas que los rodean, convirtiéndose así en fuente de incidencias, reflexiones y aportaciones mutuas. Puede y debe ser mediadora y progresista con las personas mayores, las cuales tienen un papel muy importante en la sociedad actual.

La Escuela Infantil debe abrir las puertas a las familias como elemento indispensable para el conocimiento de los niños y las niñas, a través del diálogo. Este hecho, ineludible para su buen funcionamiento, permitirá que las personas mayores tengan un papel más activo en la escuela, y, a su vez, la escuela se beneficiará del tiempo libre y de las valiosas aportaciones de las personas mayores. El niño, la niña, como grandes protagonistas, sacarán un buen provecho de la dinámica creada entre la escuela y la familia. Los abuelos y las abuelas, en estos momentos en que la mujer se ha incorporado totalmente al mundo del trabajo y del consumo, acostumbran a convertirse en personajes

muy activos en el mundo de los pequeños y, a menudo, hacen un servicio a las madres y padres, siendo elementos claves en la vida de los niños y las niñas, aunque a veces sean considerados como protagonistas de segunda clase. Protagonistas al servicio de unas madres y padres que pueden beneficiarse de su tiempo libre, aunque a menudo no estén de acuerdo en cómo se desenvuelven con sus pequeños, lo que hace surgir conflictos entre padres e hijos. Este síntoma debe ser contemplado en la escuela, al tratar la educación de manera global.

Existen también personas mayores muy aisladas de la sociedad, debido al contexto de su vida social, cultural y económica.

Todo esto nos ha hecho actuar desde la «Llar d'Infants Barrufets», escuela de niños y niñas de 0 a 3 años, con acciones tanto intuitivas como reflexionadas y conscientes, para que las personas mayores que rodean a los pequeños y las pequeñas participen activamente en la vida de la Escuela.

Partiendo de actuaciones concretas, recopilamos y estructuramos un programa que recoge las relaciones entre generaciones, teniendo la Escuela Infantil como punto de encuentro.

Su participación en el mundo de los más pequeños casi siempre da a conocer dos cualidades:

- su aportación humana,
- su recepción de estímulos a través de la propia vida de los pequeños y pequeñas.

Para clarificar toda la teoría, es necesario exponer algunas de las actuaciones llevadas a cabo, teniendo en cuenta que Barrufets está situada muy cerca de una Residencia de Ancianos, «Residència Atzavara», y un Club de Ancianos, «Llar d'Avis Casa Nostra».

Hemos puesto dos condiciones:

- que la dinámica de trabajo motive a las distintas generaciones, sin distorsionar el quehacer de las distintas comunidades (familia, Llar d'Infants, Llar d'Avis y Residencia),
- que los contenidos sobre el encuentro entre generaciones se contemplen en el Diseño Curricular del Centro de manera formalizada.

Algunas de las actuaciones llevadas a cabo son las siguientes:

- Juan es abuelo de dos niños de 1 y 3 años. Tiene conocimientos pictóricos. Un día dibujó un payaso para la clase de su nieto más pequeño. Le invitamos a pasar un rato con nosotros, recorrimos los espacios del Centro y juntos decidimos que pintara unos murales para una zona de uso común. Viene a ratos y convive con los niños y las niñas.



Una escuela participativa generación a generación.



Hilos de encuentro generacional.

- Antonia, abuela de un niño de 2 años, vive en un arrabal de la ciudad. Tiene metástasis. Le presentamos a una masajista de la localidad que la ayuda en su enfermedad. Al salir de sus sesiones con la masajista nos viene a visitar. Come con nosotros y nos ayuda en pequeños quehaceres de la cocina. Estas pequeñas aportaciones suyas en la cocina la hacen sentirse útil y cómoda entre nosotros. Tanto la familia como la terapeuta nos explican cómo su situación anímica depresiva se alivia cuando viene al centro y está con todos nosotros.

- Carmen y Rosa son dos abuelas de unas niñas de 3 años. Su gran afición a la jardinería nos ha permitido utilizar sus conocimientos para embellecer la Escuela. Están preparando nuestras plantas para la primavera, han ido al bosque a buscar tierra, porque dicen que es mejor que la de la tienda. Estas abuelas, que casi no salían de casa, ahora vienen a vernos, explican a los niños las nociones básicas de jardinería y creemos que han encontrado un nuevo aliciente en sus vidas.

- Cada primavera pedimos a la Coral del Club de Ancianos que nos haga un pequeño concierto. Nos vestimos todos de gala para tal ocasión, y entre niños y niñas y personas mayores se intercambian momentos de felicidad.

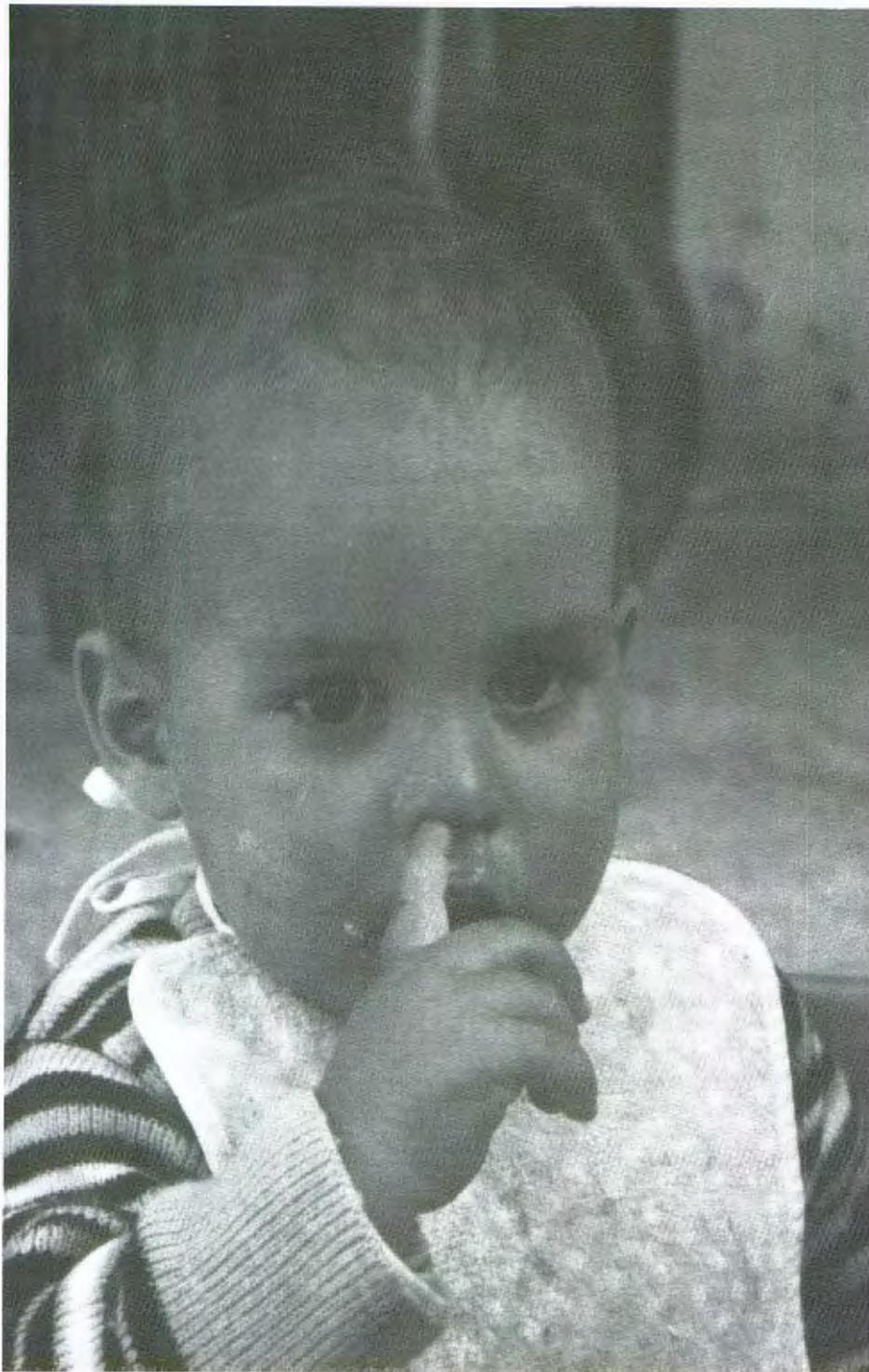
- Con la Residencia de Ancianos mantenemos una relación permanente. Ellos fueron los primeros en acercarse a nosotros con muestras de afecto. Nosotros continuamos muy a gusto con esta dinámica: les visitamos en fechas señaladas, les llevamos dibujos, que utilizan para decorar su Centro, les cantamos nuestras canciones y les enseñamos nuestras danzas. Ellos siempre agradecen nuestra presencia y nos obsequian con su amabilidad y también con pequeñas golosinas.

- A través de la Asociación de Padres de la Escuela llevamos a cabo, mensualmente, unas tertulias dirigidas a los familiares de los niños y las niñas. Lo llamamos «Café de las 3», porque se realiza de 3 a 5 de la tarde, mientras servimos un café. A estas tertulias, dirigidas por un profesional del tema a tratar, acuden tanto padres y madres como abuelos y abuelas. Hasta ahora los temas elegidos estaban relacionados con los procesos evolutivos del niño o la niña de 0 a 3 años: dormir, comer, higiene, celos, rabieta, accidentes, etc. La valoración que hacemos de estas tertulias, tanto la Asociación de Padres, los familiares de los niños y las niñas, como nosotros, es muy positiva, ya que es un punto de encuentro de todas las personas implicadas en el desarrollo de los pequeños.

Éstas son algunas de las actuaciones que estamos llevando a cabo para que nuestra Escuela Infantil sea un punto de encuentro entre generaciones.

quisicosas y quisicasos





Cuentos que acompañan cualquier momento.

educar de 0 a 6

LITERATURA Y ESCUELA INFANTIL

ROSER ROS

Mil razones hay para pensar y creer que los maestros y maestras que en las escuelas infantiles trabajan deben de poseer una sólida formación literaria, hecha de cuentos y relatos que nos enamoraron los oídos, de sedentarios paseos por imágenes e ilustraciones, de textos amados, de libros leídos con nocturnidad y alevosía, gastados de tanto buscar el fragmento deseado, prestados a quienes queríamos bien, guardados en lo más hondo del baúl, por resguardarlos de según qué miradas...; formación que, habiéndose empezado a cocer con el fuego y la leña de la más tierna infancia, permite que las lecturas añejas hayan ya dejado su poso en el interior de uno. Quienes así se han formado se hallan felizmente aquejados de un cierto gusto estético por la palabra profunda; poseen además una intuición (o aseveración científica en el mejor de los casos) que les permite pensar y creer que las obras literarias, mejor dicho, las lecturas que en nuestros corazones guardamos están en gran medida hechas de personajes que, por sus gestas, fechorías o comportamientos, han pasado a formar parte de nuestra personal galería de héroes; y que, bien lo sabemos, más de una vez coincide con lo que los estudiosos de la literatura han dado en llamar «los arquetipos», es decir, personajes que han visto su fama llegar más allá de las páginas de su libro y han llegado así a constituir, con sólo decir su nombre, todo un modelo.

Uno de los géneros en los que más duchos deberían mostrarse estos profesionales que de los pequeños se ocupan es el de los cuentos populares, pues constituyen sus protagonistas una de las más completas galerías de arquetipos que encontrarse pueda. Duchos, claro está, en su conocimiento y también en su manejo, que es lo mismo que decir en su narración, pudiendo así claramente ver con sus propios ojos y escuchar con su par de oídos cuán verdadera y poco gratuita es la anterior afirmación.

De sobras son conocidas por todos las distintas tipologías de niñas y niños que por nuestras escuelas infantiles se acercan, por lo mucho que sobre ellos nos ha enseñado nuestro diario quehacer, y también por lo que nos puedan haber aportado los manuales de psicología y de pedagogía al uso.

Creo, sin embargo, que nada mal nos iría hacer de ellas un breve repaso, al hilo de los personajes de los cuentos infantiles más narrados –y preferidos por los pequeños oyentes.

Vamos a por los hijos únicos: Cominines y Cabecitas de Ajo¹, pequeñajos como renacuajos, como su nombre indica; ingeniosos y capaces de todo con tal de demostrarse a ellos mismos y a sus correligionarios que nada es lo que parece y que lo pequeño bueno es. Suelen sus papás y mamás ocuparse con esmero de ellos; incluso las mamás hacen gala de cierta sobredosis de «mardrecitis».

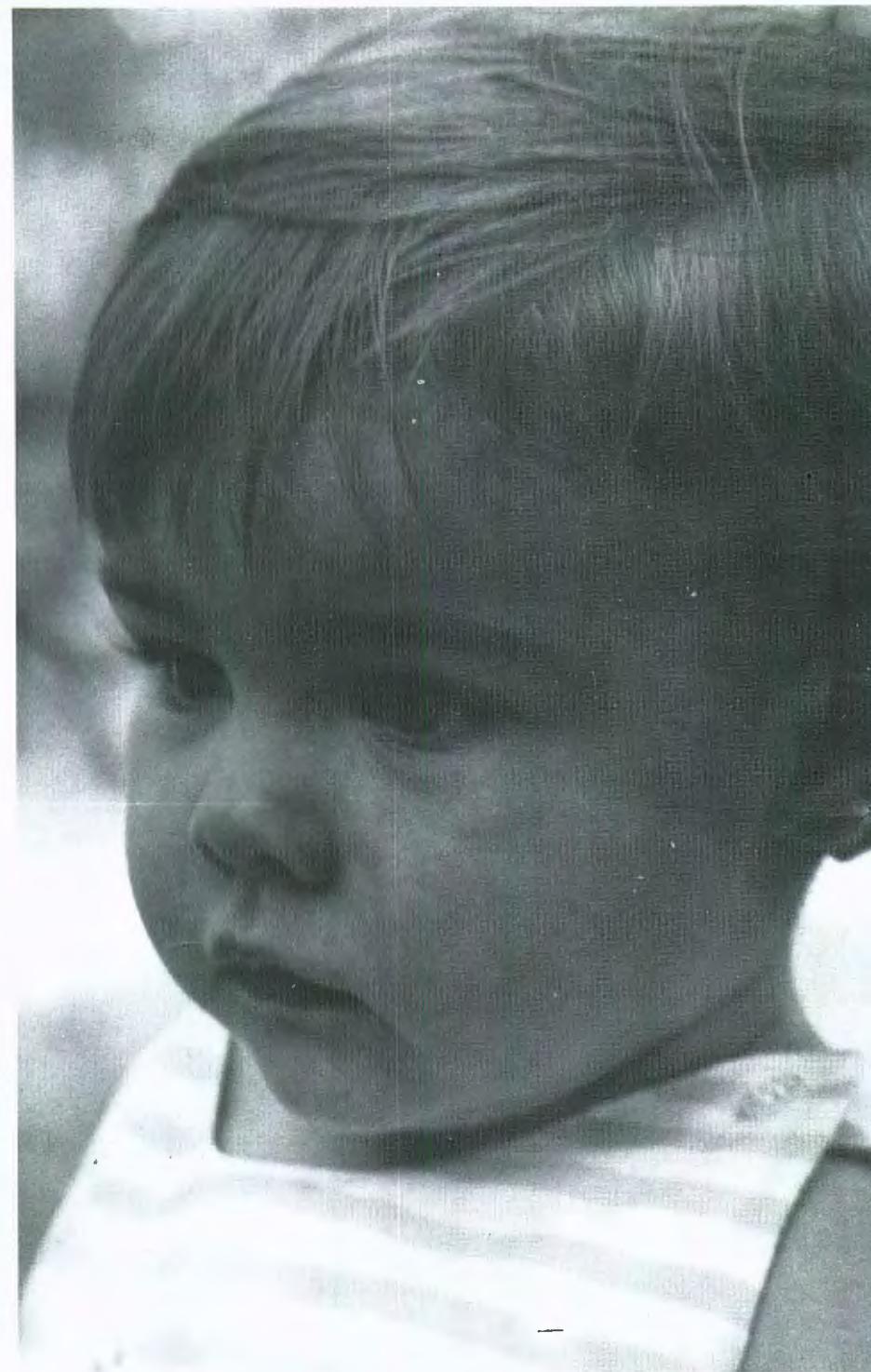
Caperucitas² (Rojas o de otro color, que, para el caso, tanto da), ingenuas desobedientes de madres pero sin la menor idea de cuál es el peligro que las acecha. ¿Quién es el guapo que las iba a sacrificar dentro de la barriga del lobo? Aunque los papás de tan roja niña (sobre todo su papá) no tienen un papel muy notorio, se les supone la presencia. Se trata de familias biparentales, un esquema que hasta nuestros días era de lo más común y aceptado.

Otras son las condiciones de niños como los llamados Hánseles y Grételes³, niños procedentes de la más profunda pobreza; tan miserable y rastrera es ésta que sólo así podemos entender el consejo dado a sus padres de que la única solución a su mísera existencia consiste en abandonar a los pequeños a su suerte. Darían lo que fuese por un pedazo de pan.

Otras trazas tienen protagonistas del género de las Alicias⁴, maravillosas engendradoras de maravillas, capaces de resolver con el mismo aplomo un súbito cambio de talla y, si se tercia, un juicio equivocado de una reina atolondrada. ¿Quién será el primero en hacer creer a estos seres que sólo la realidad es posible? Sus padres no parecen haberlo intentado nunca; ni siquiera aparecen en las páginas del libro... Muy al estilo del protagonista de E.T.⁵, donde los adultos brillan por su ausencia y, en cuanto aparecen, más les valiera no haberlo hecho...

De buena pasta parecen los padres que tuvieron por hijos a niños de la talla de Pulgarcito⁶, cuya pequeñez es de todos bien conocida; pero su pertenencia a una familia numerosa (siete hermanos son) les hace portadores de un valor añadido: no concebir su salvación como algo completo sin antes haber conseguido la de la totalidad de los suyos.

Patitos feos⁷, por su fealdad son el hazmerreír de todos, por su apocamiento invitan a las más salvajes y desagradables bromas; el tiempo es su mejor (y, a veces) su único aliado. A veces sus mamás actúan de nodrizas.



Por los pasos de la valiente Alicia...



¡Protagonista!

Lazarillos de Tormes⁸, pícaros y vivarachos habitantes de la calle; su mejor maestra: la vida; su peor defecto: la falta de afecto.

Y los maestros ¿quiénes somos nosotros? Pues la verdad es que mucho se ha dicho de y sobre nosotros. De lo bueno y lo malo. Tomemos, por ejemplo, una cita extraída de Laurence Lentin⁹: «Continuamente disponible, nunca tiene derecho a estar cansada... Los grupos de niños (...) que están bajo su responsabilidad no le dejan ni un momento de respiro. Hay que tener el ojo y el oído en todas partes, estar presta a intervenir, consolar, prever o reparar los posibles desastres, siempre con una sonrisa en los labios. Tiene que tener capacidad de iniciativa, saber mantenerse joven, cercana a los niños. Tiene que saber cómo motivar sin atosigar, consolar, dar seguridad sin ser demasiado protectora; nunca manifestará sus preferencias hacia un niño u otro; debe enseñar a los pequeños a convivir.»

Quien esto escribió demostró tener un gran conocimiento de la realidad. Y, a su vez, dió al protagonista de su retrato ciertos rasgos propios de un personaje como Superman o Superwoman¹⁰. En efecto, a un maestro o a una maestra que sepa mantenerse así a lo largo de su jornada laboral (no me atrevo ya a decir a lo largo de toda su trayectoria profesional) sólo se le puede adjudicar un comportamiento propio de este tipo tan moderno pero tan viejo a la vez. Porque, entendámonos, la literatura, en su largo rodar por los caminos, no ha hecho más que pedir prestados sus arquetipos a la tradición oral y así construir sus héroes modernos con la seguridad de que no van a fallarle, pues fueron ya puestos a prueba buen número de años atrás.

Pero no perdamos juego, ¡por favor!; oigamos las voces de quienes se atreven a aventurar más y más conjeturas acerca de nuestra naturaleza arquetípica y architópica:

—¿No seremos los maestros en ocasiones, y a ojos de los pequeñines, verdaderos Gigantes¹¹? —se pregunta uno.

—Mmmm... ¿U ogros¹² contumaces? —reflexiona otro al hilo de los pensamientos oídos.

—O, quizás a veces, ¿no desearíamos aparecer ante nuestros zagalines como Brujas¹³ capaces de los mayores embrujos para parar en un santiamén tanto vaivén a nuestro alrededor? —se pregunta otra, recién terminada su semana escolar con tanta fatiga que no sabe cómo hacer frente al fin de semana que se le avecina.

—¡Quiá! —contesta una jovencita recién terminada su carrera— Yo soy de las que desearía poder presentarme ante mis renacuajos con alguno de los variados aspectos con que suelen aparecerse las Hadas¹⁴, y así, con mis variados poderes, conquistarlos mejor...

—A mí —me dice por lo bajini mi vecina de aula— me gustaría ser como Mary Poppins¹⁵ para con mis alumnos: mano dura pero... ¡con cuánta dulzura! —y eleva al cielo un suspiro que constituye el más inspirado piropo que jamás

persona alguna haya dedicado a aquella institutriz de buen ver y de mejor hacer.

Un buen amigo mío me comunicó ayer que había conocido un maestro de escuela infantil cuyo complejo de Peter Pan¹⁶ era evidente. ¡Bendito él!

Otra conocida mía me indicó, sin embargo, la dirección de una escuela cuya maestrilla se comportaba como Wendy¹⁷, la que fue fiel compañera de aventuras de Peter...

Yo, por mi parte, me pregunto si no seremos, en realidad, más que el lobo¹⁸: temido pero necesario a la vez.

Y por si ello fuera cierto, y creyendo yo que, a estas alturas, ningún adulto con responsabilidades frente a un grupo de niños ignora ya hasta qué punto una determinada actitud (extralingüística o verbal) es responsable de la calidad de la comunicación que se establece entre el adulto y el niño, animaría a todos y a todas a sondear en su propia formación literaria para que no se diese el caso que, teniéndola, no se supiera utilizar; y, en el caso que no la hubiere, nunca es tarde para iniciarla. Y en ambos casos les mandaré una doble tarea: identificar los pequeñuelos y pequeñuelas que dan color a su clase con tipologías literarias y también identificarse ellos mismos con algún arquetipo.

Creo que una escuela podría contar con unos profesionales así, verdaderamente capaces de compartir la preocupación que todo adulto que entre pequeños anda tiene, a saber: proporcionar las ayudas necesarias para el proceso de desarrollo y crecimiento de TODOS los pequeños y las pequeñas.

R.R.

Notas

1 Cominines y Cabecitas de Ajo: personajes arquetípicos de nuestros cuentos populares, que, tan sólo asomar la nariz por entre los entresijos de la narración, suelen ganarse las simpatías de propios y extraños. Ver: Roser Ros: «Cominín», *in-fan-cia*, núm. 8, julio-agosto 1991, págs. 42-43. Y Aurelio M. Espinosa: «Cabecita de Ajo», *Cuentos populares de Castilla y León*, vol. I, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1987, págs. 303-305.

2 Caperucita Roja: personaje que protagoniza un cuento popular cuyas versiones más conocidas (por tener distinto final) son las de Ch. Perrault y la de los hermanos Grimm. Para su lectura, ver: Ch. Perrault: *Cuentos de antaño*, Madrid, Anaya, 1983, págs. 112-116. Y J. y W. Grimm: *Cuentos de niños y del hogar*, vol. I, Madrid, Anaya, 1985, págs. 172-176.

3 Hansel y Gretel: par de hermanos cuya popularidad proviene de protagonizar un cuento recopilado por otro par de hermanos, J. y W. Grimm. Para su lectura, ver: J. y W. Grimm: *Cuentos de niños y del hogar*, Madrid, Anaya, 1985.

4 Alicia: personaje literario creado por Lewis Carroll en 1865. Ver: Revista *CLIJ*, n. 22, noviembre de 1990, monográfico dedicado al autor. Para la lectura de las aventuras de Alicia, véase: Lewis Carroll: *Alicia en el país de las maravillas*, Madrid, Alianza 1970. O Lewis Carroll: *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas*, Madrid, Montena, 1988.

5 E.T.: personaje extraterrestre que protagoniza, junto con un niño, la película del mismo nombre cuyo director es Spielberg.

6 Pulgarcito: protagonista de un cuento popularizado por Ch. Perrault. Para su lectura, véase: Ch. Perrault: *Cuentos de antaño*, Madrid, Anaya, 1983, págs. 157-172.

7 El Patito feo: protagonista de un cuento de H. Ch. Andersen. Para su lectura, véase: H. Ch. Andersen: *El patito feo*, Bilbao, Asuri, 1982. Este libro está bellamente ilustrado por Johannes Larsen.

8 Lazarillo de Tormes: protagonista de una novela anónima escrita durante nuestro siglo de oro. Sorprende el hecho de que el protagonista, y, al mismo tiempo, narrador de las fortunas y adversidades que en el libro se cuentan, se tenga a él como único responsable de lo que le ocurre, así como al hecho de pertenecer a una tan rara y poco afortunada familia. Sentimiento que todavía es posible encontrar.

9 Laurence Lentin: *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*, vol. I, París, Les éditions ESF, 1977, pág. 166.

10 Superman: protagonista de un cómic americano creado en 1938 por Jerry Siegel y Joe Shuster. Posteriormente, este personaje ha pasado a protagonizar superproducciones cinematográficas. No podía ser menos, ¡claro!

11 Gigante es, según definición dada por el diccionario de Julio Casares, un hombre de estatura extraordinaria. Para una mejor aproximación a lo que es el gigante en la mitología y en los cuentos, ver: Varios autores: *Giants*, London, Rufus Publications, 1979. Los gigantes protagonizan muchos cuentos populares y por ello han llegado a constituirse en arquetipos.

12 Ogro: gigante que se alimentaba de carne humana, siempre según Julio Casares. Los ogros protagonizan muchos cuentos populares y por ello han llegado a constituirse en arquetipos.

13 Bruja: hechicera que, según la superstición popular, tiene pacto con el diablo, siempre según Julio Casares. Las brujas protagonizan muchos cuentos populares y por ello han llegado a constituirse en arquetipos.

14 Hada: ser fantástico que se representa bajo forma de mujer y al cual se atribuye poder mágico y adivinatorio, siempre según Julio Casares. Las hadas protagonizan muchos cuentos populares y por ello han llegado a constituirse en arquetipos.

15 Mary Poppins: éste es el nombre de la institutriz protagonista de los cuentos escritos por Pamela Travers, que fueron publicados en 1934 por primera vez. El primer volumen de cuentos de esta peculiar institutriz se llamó como su protagonista. Su nombre también formó parte de los títulos de los restantes libritos que aparecieron posteriormente. En el año 1964, Walt Disney realizó una versión cinematográfica de este personaje, que protagonizó Julie Andrews; este filme contribuyó en gran medida a dar a conocer a esta hada moderna que es Mary Poppins.

16 Peter Pan: personaje creado por Sir James Matthew Barrie en 1911. Su existencia empezó en los teatros, para pasar posteriormente a vivir dentro de las páginas de un libro, lugar que pasó a compartir, con el devenir del tiempo y de la fama, con el cine, las series de televisión, los cómics; tan curioso personaje llegó a dar nombre incluso a cierto síndrome psicológico... Para su lectura, véase: James Matthew Barrie: *Peter Pan y Wendy*, Barcelona, Juventud, 1987.

17 Wendy: personaje creado por Sir James Matthew Barrie. Su existencia estuvo, está y estará, para bien y para mal, atada por siempre jamás a Peter Pan, quien se la llevó a la Tierra de Nunca Jamás... Para su lectura, véase: James Matthew Barrie: *Peter Pan y Wendy*, Barcelona, Juventud, 1987.

18 El lobo: animal de verdad que constituyó una de las pesadillas más amenazadoras y amenazantes de nuestros antepasados. Simbólicamente, sigue constituyendo una de las pesadillas más amenazadoras y amenazantes de nuestros días.

Bibliografía

BETTELHEIM, Bruno: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Grijalbo, 1977.

HURLIMANN, Bettina: *Tres siglos de literatura infantil europea*, Barcelona, Juventud, 1982.

MEDINA, Arturo: «El folklóre en la infancia», *in-fan-cia*, núm. 16, noviembre-diciembre 1992.

PELEGRIN, Ana María: *La aventura de oír* Madrid, Cincel, 1982.

PÉREZ VIDAL, José: *Folclóre infantil canario*, Gran Canaria, Ed. del Exmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, 1986.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio: *Cuentos al amor de la lumbre*, 2 vols. Madrid, Anaya, 1983.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio: *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*, Murcia, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Murcia, 1989.

SAVATER, Fernando: *La infancia recuperada*, Madrid, Taurus, 1983.



¡En plena acción!

escuela 0-3

DE PROFESIÓN, MAESTRA DE ESCUELA DE LOS MÁS PEQUEÑOS

LUISA MARTÍN

Me gusta referirme a un bloque de las funciones básicas del maestro utilizando tres términos divulgados por la Dra. Goldschmied: organizar, facilitar e iniciar, aunque poniendo también dentro de ellos contenido personal.

Es tarea indiscutible del maestro la de organizar:

- Organizar el *espacio de la clase* o sala de juego del grupo y también los *espacios comunes de la escuela*: los patios o jardines del centro, los pasillos y entradas... pensando en los recursos que ofrecen, las posibles utilizaciones que se les pueden dar, los elementos que se deben instalar, etc. También se tendría que implicar cada uno de nosotros en el análisis de los recursos que puede ofrecernos *el entorno*: los padres, el barrio, el medio natural y social próximo a la escuela y a las vivencias de los niños y las niñas, de forma que descubramos las posibilidades de utilización y de intervención.
- En cuanto a la organización del *tiempo*, en la escuela de los pequeños, en la que es impensable el seguimiento de un horario estricto, se ha de tener una visión simultánea de la globalidad y de cada uno de los detalles, para

poder combinar de forma ágil y adecuada una serie de opuestos, buscando siempre el equilibrio entre ellos: actividad / descanso, acción individual / acción de grupo, acción libre / acción dirigida, acción estructurada / acción espontánea, en el interior / al aire libre, realizada a la vez / de forma personalizada, rutina / novedad, ruido / silencio, ritmo intenso / relajación, concentración / dispersión, luz / oscuridad... evitando siempre el cansancio excesivo.

- Organizar también el *ambiente*, teniendo presente que no sólo hemos de cuidar los aspectos físicos: la distribución, el orden, la estética –para niños y adultos–..., sino también el ambiente relacional, creando un clima de afecto, tranquilo y alegre.

Y también hemos de organizar los *materiales* teniendo en cuenta que sean adecuados y variados, que estén al alcance de los pequeños y que permitan el juego y el aprendizaje.

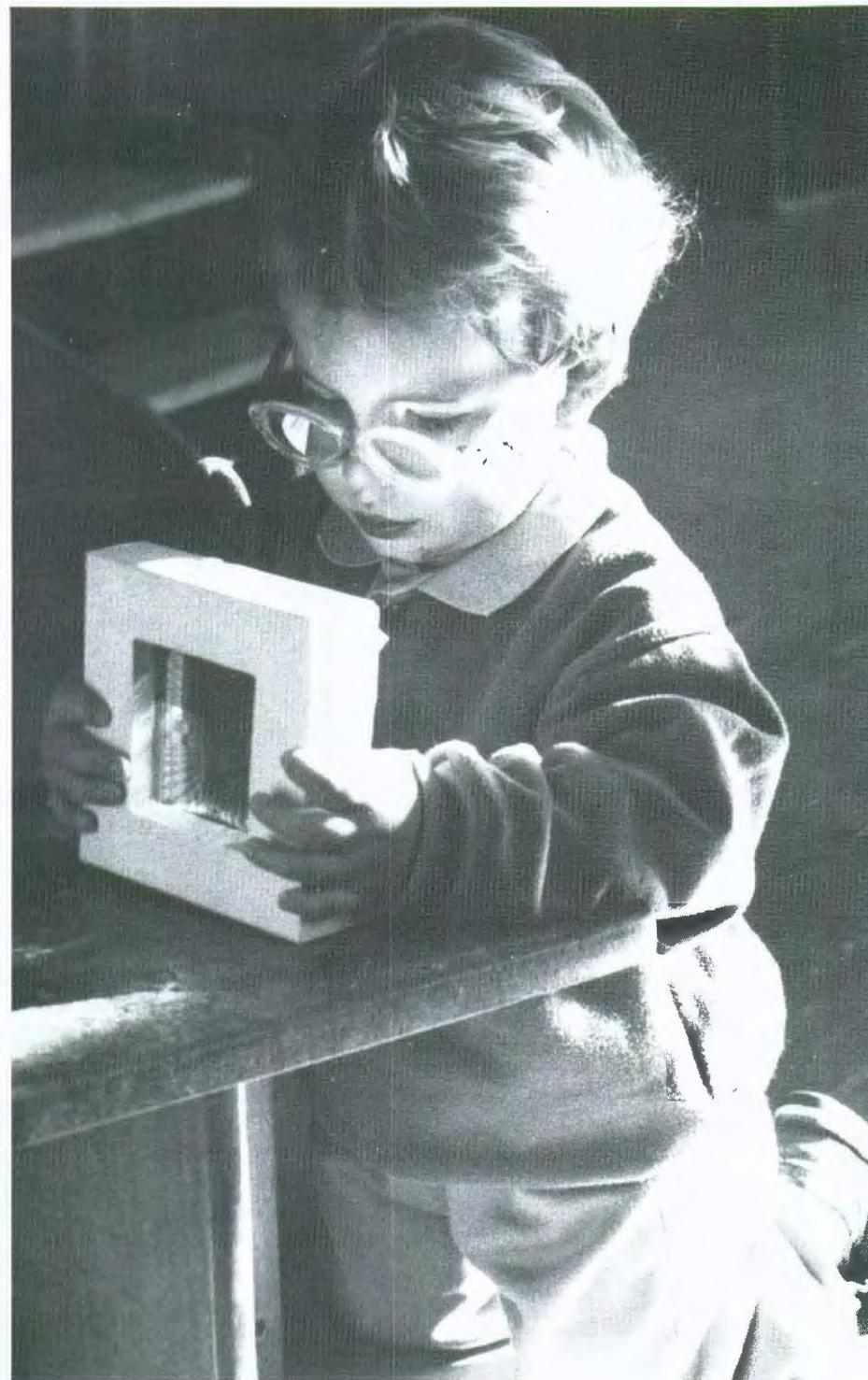
Tener presente siempre todo este campo de acción organizativa exige ser ordenado y estructurado, pero también sensible y afectuoso, imaginativo y creativo, culto y capaz de transmitir cultura de una forma sencilla y vivencial.

Facilitar, según la Dra. Goldschmied, es adecuar la organización a cada niño concreto y a cada momento concreto, y esto quiere decir que debemos practicar la «pedagogía de la escucha» asiduamente; que debemos huir, por nuestra parte, del activismo y plantearnos a fondo cómo intervenir sin interferir; que hemos de actuar de «lubricante» en todas las acciones y relaciones dentro de la escuela y de ésta con el «extra-escuela». Lo cual supone una gran madurez humana y profesional, un gran autocontrol y una capacidad enorme para descubrir y valorar las pequeñas cosas.

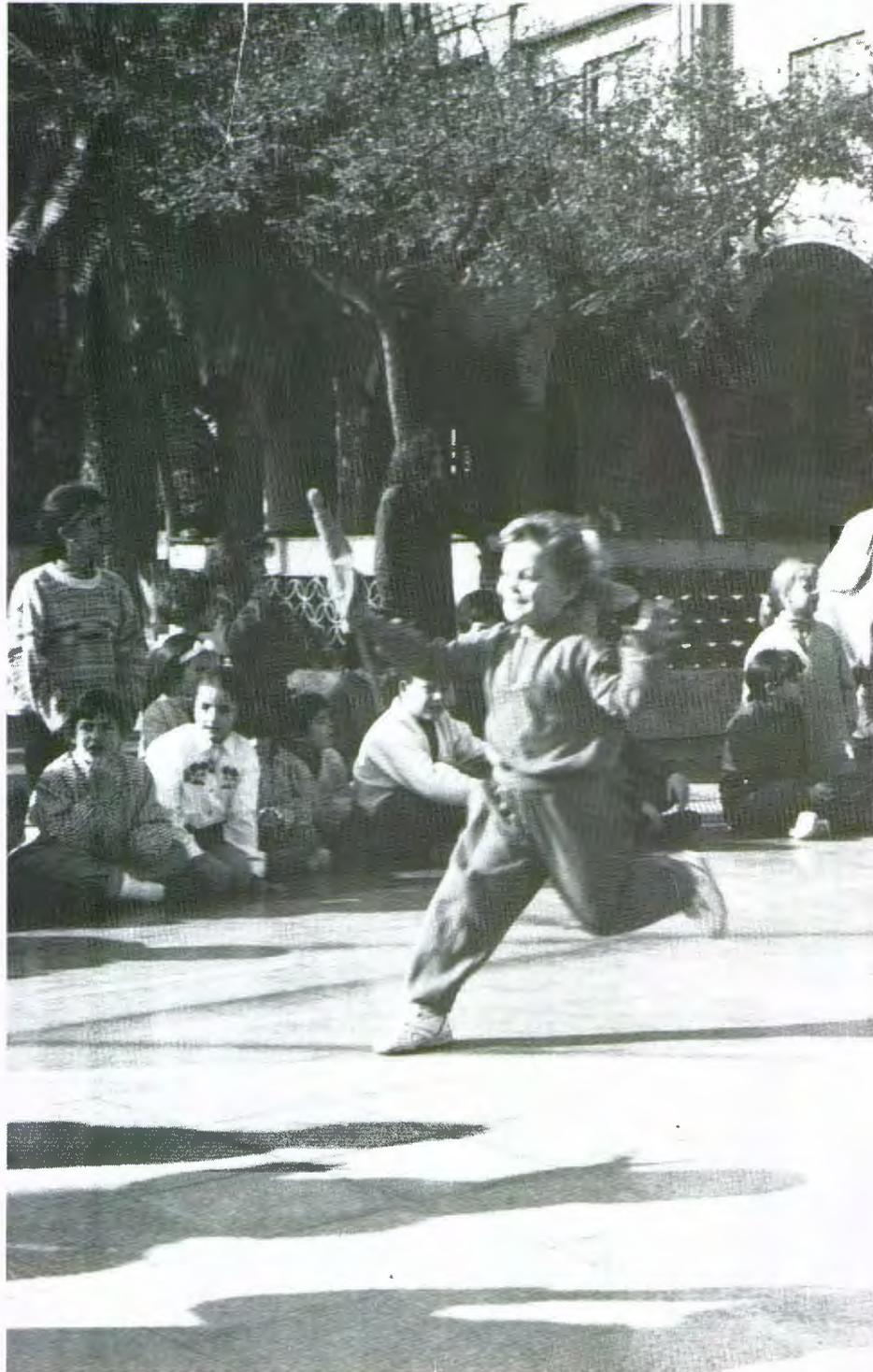
Completa la tríada el papel de *iniciar*, es decir, el de introducir nuevas técnicas, nuevos conceptos, nuevos valores en el ámbito de conocimiento del niño: lo cual no es más que ejercer también la función de enseñar en sentido literal. Porque aunque creemos un ambiente rico y bien organizado, aunque estiremos al máximo las situaciones espontáneas, si no hay un planteamiento expreso y claro, hay aspectos que quizá no aparecerían y que nos corresponde a los maestros iniciar de una forma u otra.

Aquí vuelven a jugar un papel importante aptitudes como las de saber hacer de vehículo de cultura, ser imaginativo y respetuoso, etc.

Por último, expondré la función, quizá, más difícil de realizar: *evaluar*. Si entendemos por evaluación la contrastación entre los resultados y los objetivos, veremos que tenemos que valorar los procesos de los niños –de cada uno individualmente y del grupo–, nuestro propio proceso, nuestro programa educa-



Concentración máxima.



La alegría de la acción.

tivo personal y el proyecto global de la escuela, la coordinación del equipo de maestros, la relación con los padres, la intervención en el barrio y del barrio, las relaciones con la Administración y todo aquello sobre lo que nos hayamos formulado un objetivo más o menos concreto y explícito.

Y si entendemos que la evaluación tiene que ser un proceso de optimización, querrá decir que no podemos cargar las tintas en aquello que nos frena, sino en lo que nos permite avanzar y nos da coherencia.

Esta capacidad para valorar así, la tendremos si somos objetivos y críticos pero a la vez abiertos, innovadores, equilibrados y participativos.

Vivir el trabajo de esta forma, por paradójico que resulte, puede ser la manera más adecuada de no aburrirse nunca, de estar siempre ilusionado y animado, y ahí está la posibilidad de probarlo. Y, además, entender y tomarse la profesión con esta amplitud de miras y tratar de ir haciendo camino poco a poco, puede ser la mejor forma de revalorizar socialmente el sector y a nosotros mismos.

Mis reflexiones están hechas desde la práctica diaria en la Escuela Infantil. Podrán considerarse, quizá, también aplicables al maestro o la maestra de cualquier nivel educativo. Aunque no era esa mi intención al formularlas, tampoco es raro que sea así. Efectivamente: estoy convencida que se trata de la misma profesión, tan difícil de ejercer en profundidad, tengan la edad que tengan los niños y las niñas a los que vaya dirigida la acción educativa.

Precisamente porque se trata de niños, de personas, es una tarea difícil y delicada, a la vez que preciosa y apasionante como ninguna otra, la de ser *de profesión maestra de escuela de los más pequeños*.

L.M.

Bibliografía

GOLDSCHMIED, Elinor: «El niño en la Guardería», *Guía para padres y educadores*, Reforma de la Escuela.

ESCUELA Y FAMILIA, RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

MONTSERRAT JUBETE

Para ofrecer un ambiente educativo, seguro, rico, estimulante y optimizador de las potencialidades de los niños y las niñas es necesario incidir en sus principales contextos de vida. Para los pequeños, éstos son por lo general, la familia y la escuela infantil.

Tradicionalmente, los maestros de los pequeños han considerado fundamental el contacto diario con los padres, las entrevistas previas a la incorporación del niño a la escuela, su participación en las fiestas,... pero sin poner en duda que son los maestros los que han de decidir, proponer e informar de lo que se hace en la escuela. El papel de los padres se ha entendido, más como participación que como corresponsabilidad, confrontación, diálogo... y de lo que se trata no es de hacer cosas para los padres, sino con los padres. Es de vital importancia potenciar una cooperación real entre ambas partes, es decir, tal y como dice J. P. Poustois, un «partenariado» entre padres y profesionales en el cual el profesional no es necesariamente siempre el mejor informado ni el más competente.

En esta línea se sitúa el Proyecto Contexto Infancia –promovido y financiado por el Área de Educación del Ayuntamiento de Barcelona y la Fundación Bernard van Leer– que, desde 1990, trabaja conjuntamente con padres y maestros con el objetivo de mejorar la calidad de la educación de los niños de la Zona Franca.

En diversas escuelas infantiles se ha iniciado la reflexión sobre las relaciones entre la escuela y la familia.

En estos centros se han desarrollado caminos y estrategias diferentes, puesto que diferentes son los maestros, padres y niños que configuran cada escuela, pero todos ellos persiguen convertir en realidad la copartición de padres y maestros en la educación de los niños.

La escuela infantil Bellmunt está situada en la Zona Franca y concretamente en el barrio del Polvorín. Es una escuela con una larga tradición de atención y cuidado a los niños de este barrio, donde hace más de 25 años que fue creada. Actualmente acoge a 38 niños y niñas de 0 a 3 años, hijos de familias modestas, de los alrededores, algunas de ellas con una problemática social importante. El equipo ya hacía tiempo que intentaba hacer efectiva la participación de los padres en la vida de la escuela (cenas, fiestas,...), pero, según las maestras mismas decían, nunca habían acabado de conseguirlo.

Hace dos años se decidió centrar el Plan de Trabajo de la escuela en la reflexión sobre el tema «Escuela-Familia, responsabilidad compartida». Se inició el tema debatiendo el papel que, según las maestras, unos y otros debían tener, qué era lo que se quería mejorar y cuáles eran los objetivos que se querían alcanzar.

El debate nos llevó a definir qué era lo que se quería conseguir: un modelo de implicación real de los padres en la escuela y establecer líneas de actuación conjunta con respecto a la educación de los niños; para conseguirlo era necesario acoger a los niños y a las niñas y a sus familias, compartir concepciones y «saberes», ofrecer canales de participación y comunicación, aportar y acoger iniciativas y orientar a los padres en aquellos temas en que tienen competencia.

Para ser consecuentes con todo lo mencionado se consultó a los padres para pedirles su opinión e invitarles a formular sugerencias. Las respuestas fueron unánimes, nos pedían más información sobre lo que hacía su hijo en la escuela, deseaban tener la oportunidad de ver cómo se movía en un ambiente distinto al de casa, «verlo por un agujero» y poder constatar personalmente que realmente hacen a diario todo lo que les cuentan los maestros.

Un dato nos hizo reflexionar: una gran mayoría de padres manifestaron desconocer en qué podían participar o colaborar en la escuela, sin que ello significara que no estuvieran dispuestos a hacerlo, puesto que casi todos se ofrecían a contribuir «en lo que haga falta». Era necesario pues, definir los términos de la relación entre padres y maestros.

Es evidente que no resulta sencillo cambiar de un día para otro el distancia-



Un diálogo que revierte en una mejor educación.

miento que se ha marcado, durante generaciones, en el contenido de las relaciones entre padres y maestros, y que ha dificultado el diálogo y la colaboración. Se trata de encontrar el rol y las responsabilidades de cada uno en este diálogo, «*la cuestión hoy, no es tanto saber si hay un sitio en la escuela para los padres, sino saber cuál podría ser su sitio*» (Montadon, 1991).

El proceso hacia la cooperación escuela-familia lo han de realizar juntos padres y maestros y los caminos para llegar pueden ser muchos y diversos.

Se decidió reemprender el tema a lo largo del curso 1991-92, abordando los objetivos ya citados a partir de dos ejes:

a) El análisis y reflexión sobre cómo son las relaciones mantenidas habitualmente con las diferentes familias durante las entradas y salidas de los niños (uno de los canales de comunicación más valorados, tradicionalmente, en la escuela).

La finalidad de esta reflexión era establecer objetivos, límites y condicionamientos de estos contactos para definir y optimizar la intervención de los maestros hacia la corresponsabilización.

b) Creación de un taller de cuentos, dirigido a las madres, a través del cual se les podría concienciar sobre la importancia del cuento y motivar las interacciones entre adultos y niños, orientar sobre cómo explicar cuentos y favorecer la implicación de los padres en las actividades de la escuela.

La filosofía de fondo respondía al interés por acoger los distintos «saberes» familiares y poner de relieve la importancia de los padres como primeros educadores.

Las entradas y salidas de los niños y sus familias, mito y realidad

El análisis y reflexión sobre el contenido de estos momentos de contacto entre padres y maestros se inició con un vertido de las ideas previas y diversas concepciones que sobre este tema tenía cada uno. Del debate y la confrontación surgieron los objetivos deseados y la descripción de lo que se consideraba la actitud más adecuada del educador para conseguirlos y atender correctamente a las demandas de los padres y de los niños.

Entradas y salidas responden a un mismo objetivo, si bien hay pequeñas diferencias por lo que se refiere a quién da y quién recibe la información (a la entrada, es sobre todo la familia la que normalmente informa o comenta los hechos más relevantes; mientras que, a la salida, corresponde a la maestra o al maestro informar a la familia). El objetivo es crear un puente de confianza entre padres y maestros que, además de garantizar los intercambios y la comunicación cotidiana, dé seguridad al niño, el cual vive positivamente la cor-

dialidad de los contactos entre los distintos adultos y el acuerdo entre los distintos adultos que cuidan de él.

Se consideró importante que la maestra o el maestro:

- reciba y despida individualmente a cada niño y a quien le acompaña;
- establezca un contacto cordial y un intercambio breve y conciso de información con cada padre;
- facilite la «separación» entre el adulto y el niño, al acoger al niño e incorporarlo a la actividad del grupo o individual;
- facilite el «reencuentro» del niño con aquél que lo recoja, prevenga no iniciar actividades en el momento de la salida, recuerde al niño la inmediatez de la llegada de los padres, abuelos...

Se evidenció la existencia de condicionantes que dificultan en la realidad estos propósitos, como por ejemplo:

- el tiempo de que disponen los padres al dejar a los hijos en la escuela (o el tiempo de que disponen los maestros cuando aquéllos vienen a recoger a los niños);
- el número de niños y niñas que hay en el grupo cuando llega otro;
- el número de padres y niños que llegan a la vez;
- los niños que nunca vienen acompañados por un adulto.

Todos estos factores deben ser tomados en consideración a la hora de organizar el tiempo, el espacio y la actividad, para poder encontrar soluciones que permitan mantener el contacto con cada familia.

Se observó a través de grabaciones videográficas realizadas en diferentes grupos, cómo eran las relaciones con los maestros y padres cuando éstos acompañan al hijo por la mañana y se confrontó lo que se observaba con el modelo teórico descrito anteriormente. Una de las primeras constataciones fue que se nombraba a los padres haciendo referencia al hijo (*llega la madre de Juan...*) y que cuando llega se saluda al niño por su nombre, pero a los padres, no. En ocasiones la información que se da al adulto adopta la forma de un diálogo a través del niño: «*¡dile a mamá que hoy has tenido un día un poco tonto!*» y los padres responden de igual forma: «*¡dile a Pilar que te has hecho pipí durante la noche!*». Incluir al niño en la conversación es positivo, pero es necesario procurar que ello no dificulte el diálogo directo entre los adultos responsables de la educación del pequeño.

Se observó también que no era posible mantener conversaciones largas con los padres en estas ocasiones, porque en general el maestro ha de estar disponible para la totalidad del grupo, los padres llegan con el tiempo justo de dejar a su hijo para ir a cumplir otras obligaciones, etc. Lo mismo sucede por la tarde, ya que, si bien los padres ya han finalizado el trabajo, o bien han de ir a recoger a otros hijos, o bien son los maestros los que, al final de su jornada laboral, disponen de un tiempo limitado para el diálogo y el intercambio.



Síntesis teatral que culmina semanas de preparación compartida por padres y maestros.

El análisis de la realidad permitió ver que era necesario modificar y establecer estrategias dirigidas a hacer que el contacto diario entre padres y maestros sea cordial, fluido y ayude a construir una relación fundada en el respeto, la tolerancia y la colaboración.

Nos reafirmó que no era oportuno confiar en que la relación escuela-familia se basara exclusivamente en estos contactos, puesto que la realidad nos evidencia que son muy breves. Es necesario prever otros momentos en los cuales se pueda compartir información y establecer líneas de actuación conjunta de padres y maestros, orientadas a facilitar el desarrollo del niño (entrevistas personales, reuniones periódicas...).

Taller de cuentos para madres y maestros

Érase una vez...

El entusiasmo de un grupo de madres de la escuela, después de asistir a una charla sobre el cuento, y del trabajo que habitualmente se hace en la escuela, surgió la idea de tirar de este hilo y proponer un taller para madres y maestros sobre el «cómo» y el «porqué» de los cuentos, llevado por alguien tan sabio y entrañable como Carme Aymerich.

El objetivo era que padres y maestros trabajaran codo a codo, en un plano de igualdad, fuera de los roles habituales. Se deseaba que todo el mundo perdiera el miedo a explicar cuentos, que se reencontrara el gusto de dedicar un rato a los pequeños, dejándose atrapar en la maravillosa tela de araña que se va tejiendo en torno al oyente y al narrador; que las madres se decidieran a entrar en las clases para explicar los cuentos que conocen o que han inventado, que los escribieran y confeccionaran para sus hijos, que se tomara conciencia de la importancia de los padres y madres como primeros educadores...

Con todo este conjunto de objetivos se pidió la colaboración de Carme Aymerich y nos pusimos manos a la obra. Carteles en cada clase, divulgación de la propuesta, emoción general... y, por fin, a finales de enero, se inauguró el taller. Las madres dispuestas finalmente a participar en él no fueron muchas, pero han sido constantes. Se empezó hablando de cuáles eran los cuentos que sabían, cuáles los que «recordaban» de cuando eran pequeñas y quién se los contaba... A menudo hacía falta reencontrar las propias vivencias o sensaciones para después ser capaz de transmitirlos.

Los encuentros fueron quincenales, día a día se iba perdiendo el miedo al ridículo, al «yo no sé ninguno» y hasta quien nunca había oído ni contado un cuento acabó por encontrarle gusto e inventárselos. Se decidió escribirlos. Todo el mundo colaboró, las abuelas aportando aquellos detalles que las madres ya no recordaban sobre éste o ese final, los hermanos mayores que van «más fuertes» en esto de escribir, el padre que sabe dibujar ilustraciones... y

hasta alguna madre que por su horario no podía asistir al taller nos hizo llegar su cuento. Llegó el momento de que entraran en las clases a contarlos a los niños; estaban un poco nerviosas, pero tan contentas que también decidieron representar uno de los que más éxito había tenido desde el principio, «El gallo Kirico». Era el cuento idóneo para hacer una representación. Todos los protagonistas eran animales o elementos lo suficientemente conocidos por los niños, la trama era sencilla y repetitiva... ¡perfecta para los pequeños!

Empezaron los ensayos, la preparación de los disfraces y decorados... y el día del estreno el éxito fue tal, que «el público enloquecido pidió un bis». Los niños y las niñas fueron muy felices viendo a sus madres en la escuela contando cuentos, haciendo teatro... y sobre todo captaron que padres y maestros hacían cosas conjuntamente, que se ponían de acuerdo, que se hablaba en casa del tema, que la maestra estaba al corriente y mencionaba aquel cuento que sólo mamá cuenta...

Y... colorín colorado, este cuento se ha acabado... de momento, claro, proque la vía de cooperación ya está abierta y es necesario ir trabajando para continuar este trabajo iniciado.

Experiencias como ésta pueden parecer que continúan propiciando un tipo de participación de los padres poco comprometidos para la escuela, puesto que no afectan, a primera vista, a ámbitos históricamente del dominio de los maestros, pero no es así. Los padres se han sentido parte activa de la escuela, padres y maestros han colaborado con un objetivo común y se han establecido los canales de comunicación en los que no siempre son los maestros los que «saben».

La reflexión sobre la misma práctica permite mejorarla siempre que se está dispuesto a cambiarla, a considerar las iniciativas de los padres disponibles a una cooperación que permita acordar líneas de actuación en casa y en la escuela para cada criatura, acoger los ofrecimientos de colaboración de los padres, hacer un lugar en la escuela para su «saber» (el padre que entiende de pájaros se lo explica a los niños, el abuelo que nos enseña a tener un pequeño huertecito, la madre que tiene unas horas para enseñarnos a construir títeres...), escuchar los puntos de vista y los valores del «otro» y compartir intenciones y finalidades.

Hacer de padre y hacer de maestro son cosas distintas, pero, la conciencia de esta diferencia no ha de impedir la paridad en un diálogo que revierte en una mejor educación de los pequeños. No hace mucho el profesor J. P. Pourtois nos recordaba que *«el "saber" no es único, los maestros son poseedores de "saber", pero también los padres poseen un "saber" ligado a la cotidianidad. Los expertos ponen a disposición de los padres su "saber" sobre las necesidades y características evolutivas de los niños, de lo que se trata es de poder contrastar las distintas percepciones y concepciones que sobre los niños tienen unos y otros»*.

M.J.

¡Un mantel para una fiesta!



He aquí un mantel confeccionado con el procedimiento de la estampación:
¡Sirve para poner la mesa en una ocasión muy especial!

Necesitamos:

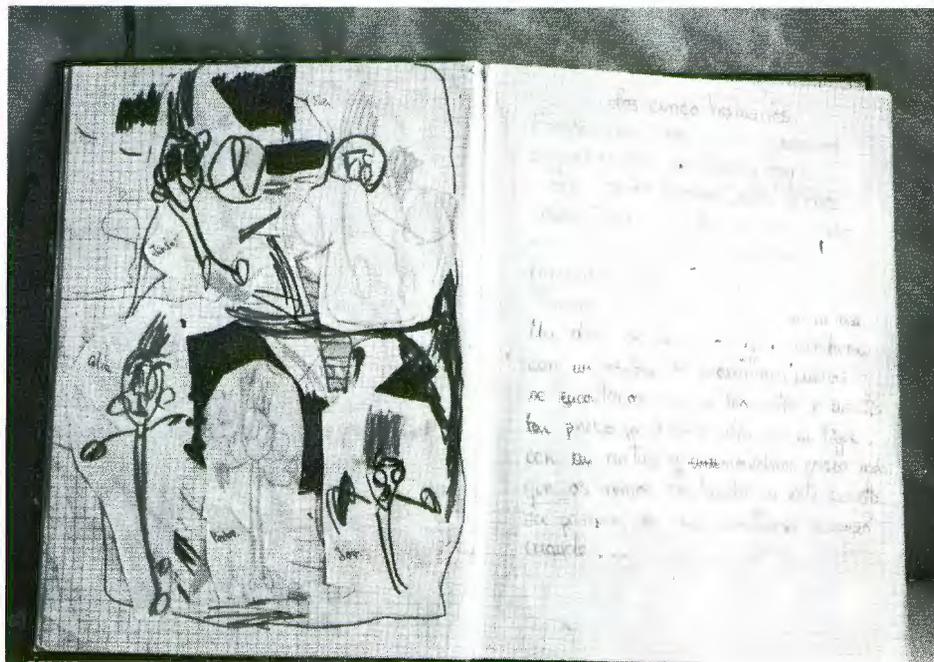
- hojas para prensar y reseguir la silueta sobre cartulina
- mesa de trabajo
- cinta adhesiva
- papel secante
- tela blanca (o de otro color) para el mantel
- pintura verde (o de otros colores)
- pincel
- cartulina
- tijeras

Procedimiento:

- ponemos un papel secante sobre una mesa y colocamos el mantel de tela bien sujeto
- calcamos las hojas previamente secadas y prensadas sobre una cartulina y vaciamos la silueta con las tijeras
- hacemos una marca como referencia del lugar donde queremos estampar las hojas a lo largo del mantel
- pintamos las hojas encima de la tela con la ayuda de un pincel manteniendo la silueta de cartulina bien sujeta.

¡Ya está!

¡A la mesa todo el mundo!



Viajar a toda página.

escuela 3-6

EL CUENTO VIAJERO

M. JESÚS GARCÍA y FRANCISCO J. RELLO

El artículo describe brevemente una experiencia de creación colectiva de historias en la que se implica directamente a la familia, por medio de un cuento que va viajando día a día de la escuela a casa y viceversa, que fomenta, entre otras cosas, el gusto por los libros, la aproximación al lenguaje escrito, el sentido de la responsabilidad, la participación en un proyecto común, el protagonismo de las niñas y los niños...

Todos los que en una u otra ocasión hemos tratado con criaturas sabemos de la fascinación que sienten por las narraciones y los cuentos.

Pero muy a menudo, cuando en nuestro trabajo recurrimos a estos elementos, lo hacemos bien tomándolos como un «producto a consumir» por los niños, ya fijado de antemano y pensado «para» ellos, o bien como un recurso para dar entrada a nuevos contenidos de trabajo en el aula.

No ocurre lo mismo, por ejemplo, con el mundo de la imagen: estamos más acostumbrados a no contemplar al niño de estas edades como mero receptor

de imágenes, y potenciamos también su faceta creadora en este campo desde la Escuela Infantil.

Con lo que hemos dado en llamar «el cuento viajero» intentamos ofrecer al niño antes de su acceso a la lecto-escritura la posibilidad de entrar en el proceso de creación de historias de una manera lúdica y activa, propiciando así que exprese lo que su fantasía le dicta.

Para facilitarlo, se nos ocurrió ofrecer a los niños de 4 y 5 años de las EE. II. «La casa de los niños» de Getafe y «El Soto» de Móstoles, respectivamente, la posibilidad de crear colectivamente una historia y plasmarla en un libro de cuentos. ¿Cómo lo hicimos?

La experiencia se inició en ambos casos después de realizar algunos «juegos rodarianos», como cambiar los finales de historias, mezclar personajes de varias en una sola... Pronto surgió el problema de ponerse de acuerdo entre todos, por lo que propusimos la posibilidad de que cada uno decidiese cómo continuaba un día la historia.

Paralelamente, en una reunión de padres expusimos la idea y preguntamos si estarían dispuestos a colaborar en casa escribiendo lo que sus hijos inventasen, de forma que el cuento fuese de casa en casa y la historia se fuera completando cada día. Decidieron implicarse en la tarea e incluso aportaron interesantes sugerencias.

En asamblea, elegimos el/la/los protagonistas y acordamos una tarea o problema a resolver. Tras estos, elaboramos entre todos lo que fue la «primera entrega» de nuestros respectivos cuentos. Nuestro papel como adultos y dinamizadores en este momento fue el de ir dando forma escrita al hilo narrador, así como buscar el consenso. Tras este primer paso, fijamos el texto en un cuaderno resistente al uso y... el libro comienza a viajar.

Sorteamos quién sería el primero en llevarlo a casa y acordamos que cada uno podría tenerlo en casa dos tardes y que en una página se escribiría el trozo de historia y en la siguiente el poseedor del libro ilustraría lo que le había «dictado» a su madre o su padre.

Cada vez que el cuento hacía escala en la escuela con una nueva aportación, leíamos la historia completa en el corro y lo dejábamos en la biblioteca del aula para que todos lo pudieran ver.

No nos ha faltado algún comentario humorístico comparando esta actividad con las famosas «tareas para casa» escolares; a diferencia de éstas, con «el cuento viajero» los niños estaban deseando que les tocara el turno de llevar



Parte del colectivo de autores.



Entre líneas de literatura creativa.

los «deberes»; en parte para satisfacer su necesidad de protagonismo –todo el grupo iba a estar pendiente de lo que él inventase–, en parte para aportar su granito de imaginación a nuestro proyecto común.

Valorando «a posteriori» la experiencia hemos observado como aspectos más destacables los siguientes:

- Cuando ha sido su turno, los niños han realizado un esfuerzo apreciable por seguir una secuencia de acciones lógica, respetando unos personajes y unos «problemas» preestablecidos. Además vimos cómo, poco a poco, fueron respetando más esa continuidad y dándose cuenta de que tenían que dejar la historia abierta para que la continuase otro compañero.
- Supone, por otro lado, un buen trabajo de estructuración temporal, no sólo por la secuencia de la narración, sino también por la atención que prestaron al «cuándo me toca llevarlo a mí», «hoy le toca traerlo», «ayer te lo llevaste»...
- ¿Cuántas veces hemos recordado a los padres la importancia de que jueguen con sus hijos y les dediquen más ratos de su tiempo? Con todo esto hemos dado al niño la posibilidad de que reclame a sus padres para que le ayuden en una tarea de la que se siente protagonista y que no podría hacer sin su ayuda. Además si con ello hemos «arrancado» a algún niño un ratito de la televisión para acercarle al mundo de la creación de historias...
- Por otro lado, con nuestro cuento hemos abierto otra vía de trabajo conjunto familia-escuela con la que conseguimos implicar a todos los padres de los dos grupos.
- Al dictar a sus padres la continuación de la historia, los niños han realizado una importante aproximación a la simbolización que supone el lenguaje escrito, usando la lengua como instrumento de comunicación y disfrute.
- En algún momento incluso ha aparecido una reflexión acerca del proceso de creación de historias: algunos niños han descubierto con el libro viajero que los cuentos que escuchamos o que nos leen, no han estado siempre allí, sino que primero alguien los inventó y los escribió de la misma manera que ellos lo han hecho.
- Todos los niños se han llevado el libro y han respetado las normas de uso acordadas, con responsabilidad, y hemos procurado extender este cuidado y responsabilidad hacia el resto de los libros de la clase, potenciando así el interés y respeto hacia ellos.

ESTRATEGIAS PARA LA ASUNCIÓN DE LA CONCRECIÓN DEL CURRÍCULUM

M. ANTÒNIA PUJOL

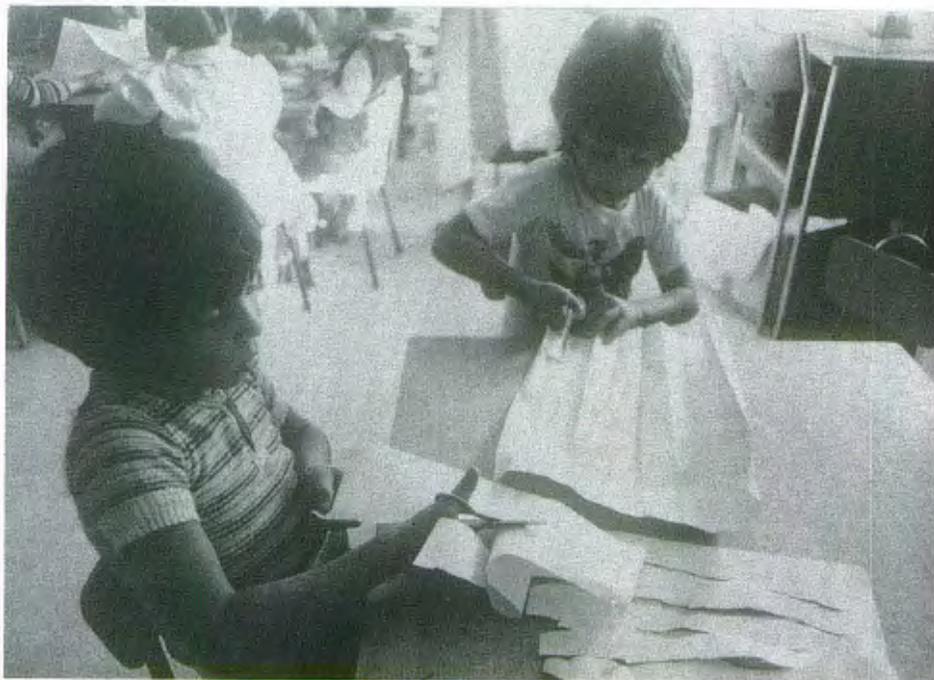
Cuando nos planteamos la concreción del currículum como centro en el marco de la Reforma, debemos tener en cuenta dos elementos importantes: la concreción del Proyecto Educativo del Centro y el Proyecto Curricular del Centro.

Es evidente que estos dos proyectos nos ofrecerán la información necesaria y a la vez nos guiarán hacia la consecución de los objetivos que están implícitos en la labor educativa.

En el momento de la concreción del currículum de la Escuela de Educación Infantil, nos encontramos con dos realidades: una Escuela de Educación Infantil integrada dentro de una Escuela de Educación Primaria, o una Escuela de Educación Infantil autónoma y sin ningún tipo de sujeción a otro centro o a otro nivel educativo.



Tejer la trama de los Proyectos del Centro.



Establecer las líneas de los parámetros educativos.

Es obvio que, en las dos, la concreción del currículum pasa por realizar un análisis de lo que se nos propone en el Diseño Curricular y que éste análisis viene condicionado por la definición que de la Escuela Infantil se hace en la LOGSE (Artículo 7). Estos aspectos ofrecen una guía en el momento de la concreción, ya que es el equipo formado por todo el personal docente el que habrá de elaborar y concretar el currículum.

Querría ante todo hacer una pequeña reflexión sobre lo que ha sido una práctica habitual en las escuelas más comprometidas que agrupa este colectivo, y es el hecho de compartir la responsabilidad educativa en el momento de establecer los parámetros educativos, la concreción de los objetivos, los contenidos que hay que trabajar, las capacidades que se deben adquirir, etc. A menudo hemos encontrado experiencias muy loables, que integraban en estas decisiones todo el personal docente del centro, pero que hoy no son del todo correctas. El deber y la responsabilidad educativa corresponde a los padres y los comparten por voluntad propia con unos profesionales de la educación, los maestros. Por este motivo la responsabilidad educativa hacia estos niños y niñas debe recaer sobre el equipo docente, y éste debe ser capaz de saber traspasar y hacer vivir a todo el personal del centro lo que comporta la labor educativa. Es todo el colectivo el que día a día hace posible la labor educativa, pero todos, eso sí, desde sus puestos de responsabilidad. Es tan importante el trabajo de uno como el de otro, sin dejar de lado el deber de cada una de las personas del colectivo; cada cual tiene que ser responsable de su función.

¿Cuáles serían, por tanto, las estrategias para la asunción de la concreción del currículum? En primer lugar es necesario que todo el equipo, como he dicho anteriormente, haga un detenido análisis del Proyecto Educativo del Centro, para saber dónde estamos, quiénes somos, qué pretendemos, de qué medios disponemos, dónde queremos ir, por qué y cómo. Después analizaremos el Diseño Curricular que propone la Administración, que contiene una propuesta abierta y flexible, con un proceso gradual que va de lo general a lo concreto y que está determinado a partir de niveles de concreción y organizado en tres áreas curriculares.

A partir de aquí cada centro educativo, en función de sus peculiaridades y de sus necesidades, decidirá y formulará su propia propuesta por medio del Proyecto Curricular del Centro, que dará soporte necesario para que el equipo docente elabore la secuenciación de los contenidos y concrete las Unidades de Programación. Estas Unidades de Programación han de recoger por un período determinado de tiempo la formulación detallada de los contenidos, que recogerán las informaciones y experiencias que forman parte de cada una de las áreas curriculares y que pueden ser aprendidas de manera significativa. También conviene concretar los objetivos, que han de precisar el tipo y grado

de desarrollo y el aprendizaje que debe realizar el niño, y, a partir de la concreción de estos objetivos, podremos plantear la evaluación, ya que ésta nos orienta y nos ayuda a modificar nuestra acción educativa para ir adecuándola a las necesidades de nuestros alumnos. La observación debe tener siempre una doble vertiente: conocer el avance de cada uno de nuestros alumnos y evaluar nuestra labor educativa. Pero para lograr una correcta asunción del currículum también es necesario precisar la temporalización, las estrategias organizativas y los recursos y materiales. Es evidente que, sin una concreción que recoja estos aspectos, nuestra acción en el momento de diseñar las actividades se puede ver falta de una correcta adecuación de nuestra intervención pedagógica en el punto de adaptar los contenidos en función de la concepción constructivista del aprendizaje.

La programación, por tanto, es la concreción, en el aula, del Diseño Curricular Base. Sin embargo hay unos requisitos que debemos tener en cuenta a la hora de realizar una correcta programación y que nos ayudarán a asumir la concreción del currículum: la previsión, la operatividad, la flexibilidad, la coherencia, la objetividad, el realismo y la creatividad.

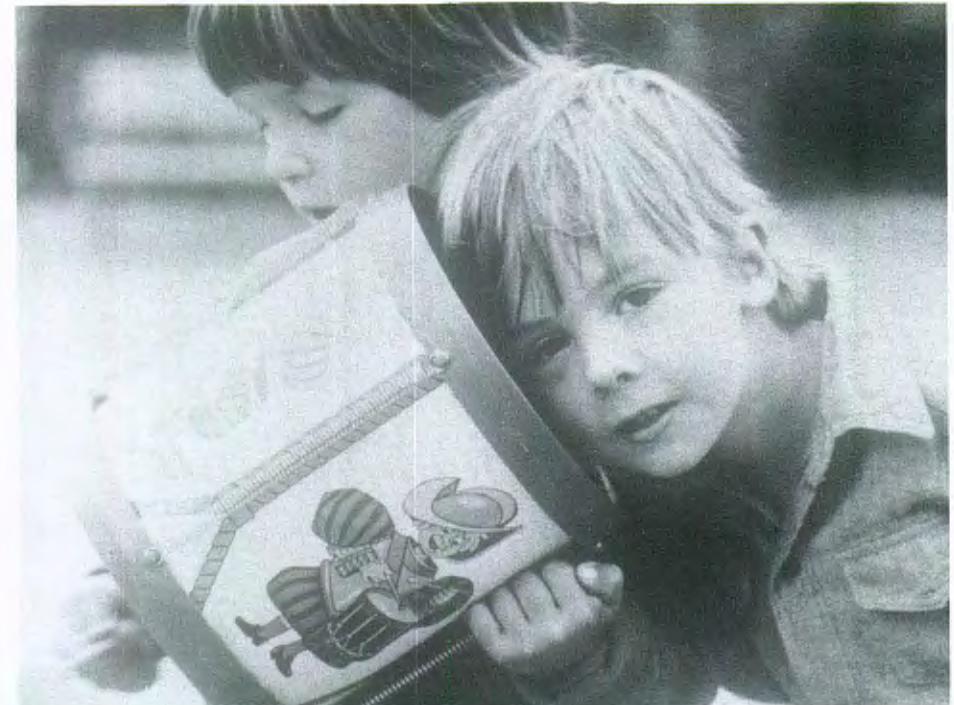
Veamos qué queremos decir con estos criterios:

Previsión. Tenemos que prever todo lo que hay que organizar y huir de la improvisación. Un buen maestro improvisa en el momento de integrar un interés del niño, pero nunca para decidir cuáles son las capacidades que debe adquirir, hasta dónde se quiere llegar y de qué forma hay que hacerlo, y, sobre todo, también evita la rutina en el momento de la intervención educativa.

Operatividad. Necesitamos asimismo una operatividad, ya que la función de la programación no es un trámite puramente administrativo, ni para mostrar a quien lo solicite, ni para contentar a la dirección, la inspección o los padres, sino que debe ser un instrumento a partir del cual se avanza, se actúa y se puede mejorar teniendo en cuenta la práctica educativa.

Flexibilidad. La flexibilidad es un aspecto con el que todo maestro debe contar, ya que, fruto de la reflexión sobre la práctica docente, irá reafirmandose o modificando todo lo que tenía previsto y que no cree conveniente para aquel grupo de niños. Debemos recordar que son muchos los hechos que pueden justificar una corrección de la programación: cambios ambientales, dificultades no previstas, hechos puntuales, recursos de los cuales no podemos disponer, respuestas no esperadas de los mismos alumnos, ritmos más lentos o distintos de los que se preveía, etc. Todo ello hace que el maestro tenga que ser flexible a la hora de llevar a cabo la concreción del currículum.

Coherencia. Otro de los aspectos con los que hay que contar es el de la coherencia. Una concreción curricular debe tener en cuenta toda la secuenciación



Concretar objetivos, contenidos, capacidades...



Dibujar la programación que nos ayuda a asumir la concreción del currículum.

y que haya una conexión y una ausencia de contradicciones entre las partes que forman la programación. A la vez, es necesario que el maestro pueda actuar de acuerdo con su propio pensamiento.

Objetividad. Es evidente que un maestro que quiera reflejar el trabajo que ha de llevar a cabo tiene que ser objetivo. Esta objetividad hará que la formulación que se haga del currículum a partir de la programación esté dentro de un margen mínimo de claridad y concreción. La programación es un compromiso público que el maestro manifiesta, esto lo hace un documento disponible para todos y comprensible para todos aquellos que tienen una interrelación con la educación del niño.

Realismo. La concreción del currículum debe ser realista, ya que no se puede programar en abstracto, sin un conocimiento del contexto en el cual se producirá lo que se ha programado. Está claro que una labor como ésta no se puede traspasar de un centro a otro, de una clase a otra, sin que haya esta labor de conocimiento de la realidad inmediata de nuestros alumnos. Las programaciones, por muy bien hechas que estén, no tienen una validez universal.

Creatividad. Por último, es necesario que el maestro sea creativo. Ello hará que no mecanice una manera de actuar, una manera de concretar, una rutina en la temporalización. Que sepa aprovechar todas las informaciones que de manera sistemática o espontánea tiene, y que posea la capacidad de presentar y concretar el currículum de una forma atractiva, creativa y nueva.

¿Cuál sería, por tanto, una secuenciación en el momento de programar la asunción del currículum?

Si tenemos en cuenta que la programación no sólo es una temporalización o una distribución más o menos bien hecha de contenidos, objetivos y actividades, sino que es un proceso continuo, que se preocupa globalmente de que los niños reciban una educación integral y que se determine constantemente cuáles son las prácticas educativas más convenientes, proponemos unas recomendaciones que nos ayudarán a reflexionar antes de concretar y que resumiríamos de la siguiente manera:

ANALIZAR, partiendo de un análisis del PEC y del PCC, todas y cada una de las informaciones que tenemos desde el punto de vista psicológico, social, metodológico, pedagógico, respecto a nuestras propias posibilidades y teniendo en cuenta el grupo concreto que tenemos.

DEFINIR cuáles son los parámetros que han de preceder nuestra acción educativa y cuáles son los contenidos y capacidades que queremos que adquieran nuestros alumnos.

SELECCIONAR los objetivos que concreten el grado y la dificultad de los contenidos determinados, para saber hasta dónde queremos que lleguen nuestros alumnos.

TEMPORALIZAR los contenidos y los objetivos seleccionados para hacer una correcta distribución a lo largo del curso de todo lo que nos hemos propuesto conseguir.

ELEGIR la metodología más apropiada que hará posible que los niños hagan los aprendizajes de manera significativa y que consigan los objetivos que nos hemos propuesto.

ORGANIZAR las actividades de tal forma que recojan y contemplen todas las peculiaridades de nuestros alumnos, para tener en cuenta el aprendizaje individualizado que recoge la propuesta del tratamiento de la diversidad dentro de la misma aula.

ESTRUCTURAR los trabajos y las actividades para que los niños sepan claramente cuál es su cometido y cómo deben organizarse para conseguir una autonomía no solamente física sino también intelectual.

DECIDIR cuáles serán los materiales y cuáles serán las estrategias organizativas que deberemos preparar y tener en cuenta para llevar a cabo con éxito nuestra labor educativa.

DISTRIBUIR la jornada escolar de manera que las actividades que queremos hacer estén coordinadas de tal forma que ayuden a los niños y niñas a vivir dentro del aula de forma relajada, alegre y con ilusión, sin olvidar su participación activa en todos los momentos posibles.

CONCRETAR cuáles serán las formas para poder evaluar tanto nuestra labor educativa como la asunción de los contenidos y capacidades que nos hemos propuesto conseguir.

Es evidente, por tanto, que para la asunción correcta del currículum debemos coordinar todas las acciones y maniobras, para poder conseguir las finalidades propuestas en el Proyecto Curricular del Centro. El maestro debe ser responsable de lo que se le ha encomendado, pero lo que importa es sentir la necesidad de compartir, de preparar, de discutir y de ser un miembro activo dentro del equipo de maestros del centro.

MA.P.

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



La televisión ocupa un lugar de privilegio en la socialización de las criaturas.

infancia y sociedad

LA INFANCIA Y LA TELEVISIÓN. TRES CRITERIOS PARA ENMARCAR UN PROBLEMA

JUAN BENAVIDES

En estos últimos años el universo de la infancia se ha cuestionado, en la medida en que los niños y las niñas ocupan un mayor espacio en el discurso social. Las transformaciones socioeconómicas y culturales han desarrollado nuevas sensibilidades y definido a la infancia como un problema que está, todavía, sin resolver. En este proceso, los Medios de Comunicación, y en concreto la televisión, ocupan un lugar de privilegio dada su importancia en la socialización del niño. Por otro lado, se perfilan los nuevos escenarios sociales, donde los niños actúan con entidad propia, y se procura determinar las normas de comportamiento más adecuadas. Todo ello con más o menos éxito y con mayor o menor prudencia.

La infancia es hoy noticia como lo fue la mujer hace ochenta o noventa años. Son muchas las informaciones sobre los malos tratos ejercidos contra el menor, abandonos de recién nacidos, etc., y frecuentes las polémicas sobre éste o aquel programa de televisión, la «franja horaria» en la que aparece y su adecuación a la «mentalidad» infantil.

Desde otra perspectiva, los padres constatan que sus hijos ven muchas horas de televisión –algo más del 20% del tiempo que los niños pasan despiertos–; incluso la tienen encendida cuando hacen los deberes de la escuela (todo ello sin contar con el otro gran conjunto de soportes audiovisuales que rodean al niño en su vida cotidiana). Asimismo, los legisladores y responsables de las instituciones educativas observan que la televisión incide directamente en los procesos de aprendizaje, sin poder, apenas, ejercer control alguno.

Este panorama expresa una gran preocupación por la televisión y los medios audiovisuales en relación con los niños. Un problema que, a mi juicio, requiere, todavía, muchas horas de reflexión y de trabajo, que ayuden a crear lo que exige, en el fondo, una nueva cultura: *formas nuevas de ver y de pensar la realidad*.

En efecto, sucede muchas veces que los adultos hablamos de la televisión y de los Medios Audiovisuales desde los códigos de una tradición cultural que, todavía, no está adaptada del todo –o casi nada– a las nuevas formas de expresión (a los nuevos lenguajes) audiovisuales. Esto significa, por ejemplo, que el adulto, de manera habitual, *lee* la televisión como si leyera un libro, y –lo que es, si cabe, más importante– piensa que lo mismo hace el niño. Esta actitud se ve reflejada, en cierta medida, en algunas importantes investigaciones que se han hecho sobre la televisión y los niños, donde los métodos de la crítica literaria son los habituales –tanto en el juicio como en la construcción de una televisión adecuada para los niños.

También ocurre, con frecuencia, que las personas aceptamos con relativa facilidad el hecho de «aislar» la televisión de los demás contextos habituales del comportamiento infantil. Si se me permite hablar así, pensamos que la televisión se reduce al aparato que se enciende y se apaga: sólo cabe evaluar el *contenido* del programa o los *tiempos* de observación y el *número* de espectadores. A mi juicio, el tiempo que invierte el niño viendo la televisión o los contenidos de los programas son una parte del problema, pero, desde luego, no es la de mayor importancia. Sin embargo, no se dice lo mismo en muchas informaciones que se transmiten sobre los niños y la televisión; donde el valor del dato o la definición de los problemas vienen dados por la taxonomía y la cuantificación de los hechos observados. Este panorama traduce un modo «oficial» de entender la televisión, que identifica los programas emitidos con los emisores, los tiempos y los efectos, y no tanto con una forma específica de *comunicar y construir realidades*. Todo este conjunto de actitudes y de problemas sobre los Medios Audiovisuales definen el hervidero de la opinión pública.

Debo añadir, todavía, un aspecto no del todo nuevo que complica el panorama; me refiero al barniz de «cientificidad» que acompaña a muchas de las afirmaciones arriba apuntadas. Cuando esto acontece, los juicios se exageran y se cometen los mayores disparates en defensa de la verdad. Afirmaciones –tan



Formas nuevas de ver y pensar la realidad.



La riqueza del mundo infantil.

utilizadas en algunos trabajos– como las de «corroboración empírica», «estos hechos son *medibles*, luego las conclusiones son *verdaderas*», o cosas parecidas, confunden a los protagonistas reales de los sucesos, en la medida en que hablan de problemas que, muchas veces, nada tienen que ver con lo que de verdad está ocurriendo en la vida cotidiana. Hay que aprender a distinguir los intereses –la mayoría de las veces económicos–, la terquedad, incluso la ignorancia, que están detrás de las opiniones científicas.

Estos breves apuntes expresan un conjunto de problemas de fondo, que afectan no sólo a los grupos e instituciones sociales, sino más específicamente a los menores, que no tienen lugar propio para hablar –o, si lo tienen, está configurado por el universo de los adultos.

Dadas las dimensiones de este artículo, considero que lo más interesante es comentar un conjunto de tres criterios fundamentales –derivados, en parte, de dos investigaciones recientes sobre la infancia y los medios audiovisuales en las que he tenido ocasión de participar¹– que pueden ayudar al lector interesado a construir un marco teórico mínimo, que le permita definir y comprender el fenómeno audiovisual y su relación con el menor de una manera más comprensiva e interactiva. El primer criterio hace referencia a la relación que existe entre lo que dicen los Medios acerca del menor y la televisión que ve el niño (que, por otro lado, es casi toda); el segundo tiene que ver con la naturaleza de los mensajes audiovisuales, y el tercero, se concreta en las formas y modos que el niño utiliza para «hacerse» con los mensajes televisivos –dicho de otro modo: las *formas de apropiación* que ejerce el menor frente a los medios audiovisuales.

1. La mayoría de los discursos mediáticos sobre el menor derivan –como es lógico pensar– de las construcciones sociales que hacemos los adultos. A la hora de hablar del niño, los adultos construimos un conjunto de escenarios, que se formulan a través de tres niveles de significado muy concretos:

- Las situaciones de *conflicto* que sufre el niño en la sociedad: malos tratos, droga, inadaptación al medio social, fracaso escolar, etc.
- El hecho de que el niño es un ser en *evolución* y, por lo tanto, está en un proceso en constante cambio –lo que determina las distintas fases de su aprendizaje.
- La necesidad de institucionalizar un conjunto de *normas y valores morales* que deben ayudar al niño a adaptarse al medio en el que vive y alcanzar los objetivos que le presenta la sociedad adulta.

Estos tres aspectos completan («clausuran») los discursos de los adultos sobre el menor. Lo más interesante de estos discursos mediáticos –por lo demás, extremadamente pobres frente a la riqueza del mundo infantil– son, por llamarlos de alguna manera, los *universos semánticos* que introducen y obligan

a situarse a los propios grupos sociales –y a los mismos niños, en consecuencia–; unos con respecto a los otros. En efecto, son tres:

- La conflictividad y el riesgo perfilan un modo de definir lo *físico* y lo *mental*.
- La evolución y el aprendizaje introducen al niño en el universo de la *vida* y la *experiencia*.
- La moral y el comportamiento «recto» subrayan lo que debe hacer el niño en el terreno genérico de las ideas: el *ser* y el *deber ser*.

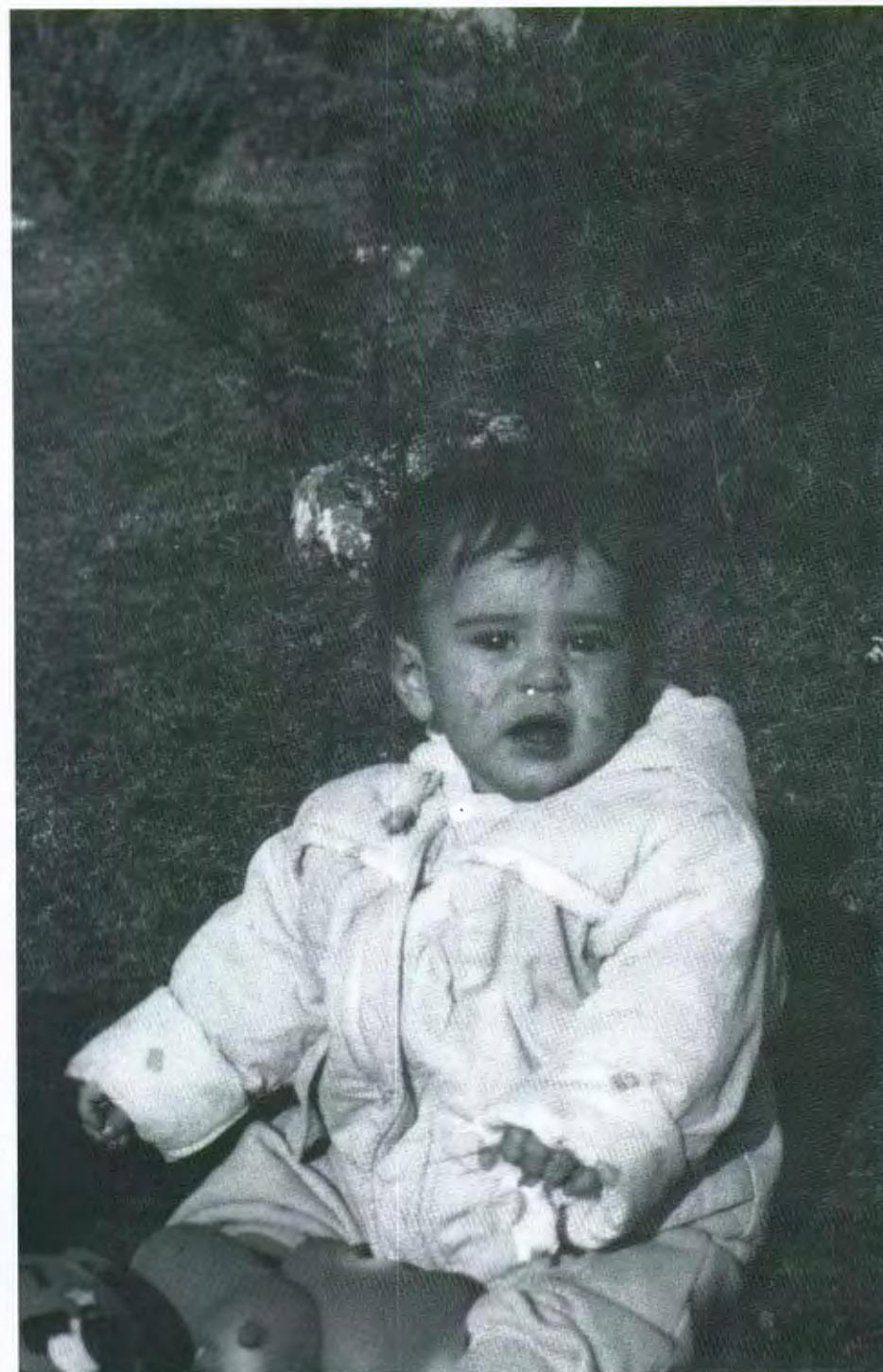
Todo esto se expresa con el siguiente esquema:



Esquema donde los niños y las niñas organizan sus propias estrategias comunicativas, las que les permiten organizar sus propios discursos: el de sus miedos e inseguridades, el del futuro y el «aquí-ahora» y el más habitual del «me pillan o no me pillan los adultos».

Estas formas discursivas que aparecen en la mayoría de los Medios –cuando éstos hablan del amor– están presentes y, de alguna manera, determinan la propia programación infantil. Si hacemos, a este respecto, un rápido recorrido por los programas infantiles de televisión, es relativamente sencillo observar las definiciones y el desarrollo de estos discursos². Los mensajes transmitidos por el más humilde de los programas para niños es extremadamente rico y complejo. Esta realidad se enriquece, todavía más, si subrayamos que el niño ve casi toda la televisión; incluso programas dirigidos exclusivamente a los adultos, dentro de una franja horaria muy alejada de la habitual infantil.

2. La naturaleza de los medios audiovisuales determina la forma y la estructura de los escenarios de interacción. Esto significa atender a la *imagen*. El sentido de los discursos viene expresado visualmente. Cuando pienso en la televisión, el concepto de imagen trasciende el icono y se transforma en toda una forma de comunicar. La imagen se ofrece como un marco general, donde los niños negocian sus propias motivaciones. Lo más interesante de este hecho es que los espacios audiovisuales están creando las bases de una nueva forma de relación –que está todavía por definir– entre los grupos de niños y niñas que ven la televisión, que no dependen de las *prescripciones* de los emisores,



Capacidad de tomar la iniciativa.



Reconstruir e interpretar las dimensiones de la vida cotidiana.

sino de las *adscripciones de los receptores*. Esto significa, que *el menor es el que toma la iniciativa* e interpreta la realidad en función del contexto icónico donde se sitúa. Importa destacar, a este respecto, que la imagen *no* prescribe normas, sino que adscribe al individuo –al niño, en este caso–, dentro de un universo de relaciones muy plurales y fuertemente segmentadas: planos, color, movimiento, secuencias...

3. Los niños ven la televisión, hablan de ella y se apropian de determinados mensajes, con los cuales reconstruyen e interpretan las dimensiones de su propia vida cotidiana. De alguna manera, y al igual que ocurre con el lenguaje –de acuerdo con Chomsky– los niños poseen y ejercen un determinado nivel de *competencia* mediática. No es éste el lugar para desarrollar este concepto en profundidad³; sin embargo, no quiero dejar de subrayar la importancia de un cierto tipo de *conocimiento mediático* que ejercen los niños a la hora de evaluar los Medios y el contexto de su vida diaria. Este hecho replantea en profundidad cualquier teoría de los *efectos* –que ahora estimo ingenua e inadecuada–: «La mayor parte de los *efectos*, en el caso de que existan –escriben Hodge y Tripp– no son evidentemente efectos del mismo tipo que se da cuando un bate de béisbol golpea la pelota. Las pelotas no piensan, los niños, sí.» Esto significa que *los niños no sólo cuentan lo que ven en la televisión, sino que marcan una variedad de posiciones propias* a través de las cuales determinan el sentido de sus comportamientos y evalúan el contexto general de la vida cotidiana.

Estos tres criterios quedan apenas indicados; pero estimo que resulta suficiente para observar la enorme complejidad que se encierra en el hecho de ver la televisión. Por eso mismo dije al principio de este artículo que la televisión –y los medios audiovisuales, en general– supone una forma de comunicar y construir realidades. Esta definición nos conduce, *stricto sensu*, a entender en toda su profundidad lo que significa la cultura audiovisual: una nueva forma de pensar la vida.

J.B.

Notas

1. Por ejemplo, *El impacto de los Medios de Comunicación en los niños*, investigación contrastada con el IUCEA (Universidad Complutense) con el Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, 1991.
2. Por lo demás, viene explicado en recientes publicaciones sobre el tema; por ejemplo: HODGE, B y D. TRIPP: *Los niños y la televisión*, Barcelona, Planeta, 1988. También, *¿Qué miras? Textos*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1991.
3. Para una mayor ampliación remito a mi trabajo *Lenguaje y Cultura en Teles*, núm. 25, Madrid, 1990. También a la propia investigación citada en la nota 1.

LOS MUSEOS DE INFANCIA, ESPACIOS DE TIEMPO LIBRE Y PARTICIPACIÓN PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

CARMEN SÁNCHEZ MORO

Los museos de infancia estimulan a las niñas y los niños a aprender más acerca de sí mismos y del mundo que les rodea, a través de su participación en diversas experiencias interactivas, al tiempo que anima a los padres a interactuar con sus hijos, a entrar como efectivos mediadores en sus actividades aprendiendo cómo intervenir o retirarse cuando las criaturas inician su autodescubrimiento.

La Convención de los Derechos de los niños y niñas (1989), reconoce (Art. 31) el derecho de los niños a participar plenamente en la vida cultural y artística y en actividades recreativas y de esparcimiento, apropiadas a su edad, así como la obligación de los Estados de respetar y promover este derecho.

Pero si el acceso a la cultura y al ocio del niño es reconocido como un derecho, no es menos cierto que en nuestro país son prácticamente inexistentes las alternativas culturales que permitan a los niños y niñas, muy especialmente a los más pequeños, participar y disfrutar plenamente del mismo. Debido, por una parte, a la escasa oferta cultural dirigida a la infancia y, por otra, a que aquélla muchas veces responde más a intereses comerciales o está más orientada en función de los adultos que de las necesidades y demandas de los propios niños.



Inventorium (La Villete, París).



Construyendo, explorando, disfrutando...

Por ello es necesario investigar y promover nuevas alternativas y ofertas culturales que posibiliten el que los niños puedan ejercer como ciudadanos su derecho a la cultura, desarrollando experiencias que promuevan las potencialidades (motivaciones, intereses, necesidades) y los derechos (autonomía, libertad y creatividad) de la infancia.

En este sentido, el presente artículo resume los resultados de una investigación promovida por la Dirección General de Protección Jurídica del Menor del Ministerio de Asuntos Sociales y realizada por GEIS, a través de la que se pretende ofrecer una alternativa, la de los Museos de Niños, experiencia desarrollada en otros países, que podría y debería ser promovida en el nuestro teniendo en cuenta la especificidad de nuestra realidad social y cultural.

Los museos

El concepto de un museo de niños data de 1899 cuando se creó el Brooklyn Children's Museum, que fue el primer museo de esta índole, iniciando un movimiento de museos de niños en América, que no encontró gran repercusión en el resto del mundo hasta época reciente y en relación sobre todo con los Museos de Ciencia y Tecnología.

En la fundamentación y desarrollo de los Museos de niños han tenido una gran influencia las teorías psicológicas sobre el aprendizaje y desarrollo infantil. La teoría de Piaget acerca de la experiencia directa en la formación de la estructura cognitiva ha servido como base para el diseño de las exposiciones en dichos museos. Por otra parte, los recientes conocimientos acerca del desarrollo infantil nos hablan de que los niños necesitan aprender tempranamente que el mundo es benigno, amable y protector (White), que los niños necesitan desarrollar una actitud positiva hacia su entorno de cara a sentirse seguros para explorarlo y que esta seguridad les permite entrar en nuevas situaciones y probar nuevas experiencias (Bruner), que un concepto ha sido dominado cuando puede ser aplicado en diversas situaciones (Fensterstein), asimismo se pone de manifiesto la necesidad de novedad y complejidad como una necesidad humana básica.

Los museos de niños expresan muchos de estos principios del desarrollo y aprendizaje infantil, son lugares de aprendizaje informal en los que se puede despertar la curiosidad y el interés del niño a partir de diferentes experiencias interactivas, presentadas con formas y estilos diversos, que tratan de ayudar a los niños a sentirse más confortables y seguros en su entorno y a estimularles a aprender más acerca de sí mismos y del mundo que les rodea, al tiempo que anima a los padres a interactuar con sus hijos, a entrar como efectivos mediadores en sus actividades, aprendiendo cómo intervenir o retirarse cuando los niños inician su autodescubrimiento.

Características de los museos

En la entrada del Capital Children's Museum de Washington, se puede leer este viejo Proverbio Chino: «LO QUE OIGO, LO OLVIDO; LO QUE VEO, LO RECUERDO; LO QUE HAGO, LO ENTIENDO.» En él se condensa la filosofía que define la identidad de los museos de niños cuyas características son las siguientes:

¡Las niñas y los niños primero!

Los Museos de niños están fundamentados y orientados tomando como base los intereses y necesidades de la infancia, por ello tanto la configuración del espacio, temática y contenidos como las exposiciones, materiales, programas y actividades están pensadas por y para ellos garantizando que los niños se interesen y entiendan lo que en ellos se les ofrece.

¡Por favor Tocar!

El tocar y coger los objetos es una de las primeras vías de conocimiento y exploración para descubrir las cosas. Una de las características fundamentales de un Museo para la infancia es que los objetos están en función de las personas, de las necesidades y desarrollo de los niños, a diferencia de los museos tradicionales en los que los objetos están al servicio de la colección.

Por tanto en los museos de niños, los objetos pueden ser tocados, usados, manipulados, favoreciendo la experimentación táctil y las experiencias directas de objetos y procesos... Los carteles de «Prohibido tocar», que habitualmente se encuentran en los Museos tradicionales, se suelen sustituir por los de «¡POR FAVOR TOCAR!».

¡Cada cual elige su propio camino!

Un museo de niños es un marco de educación informal que a diferencia de la escuela está organizado en relación al espacio y no al tiempo, los visitantes siguen su propio interés tanto tiempo como su natural periodo de concentración les permite, eligiendo su propio modo de exploración, pueden deambular simplemente mirando, detenerse en algún punto que ha llamado su atención, adentrarse en el centro participando en actividades etc., cada uno puede seguir su propio ritmo eligiendo ser espectador, actor...

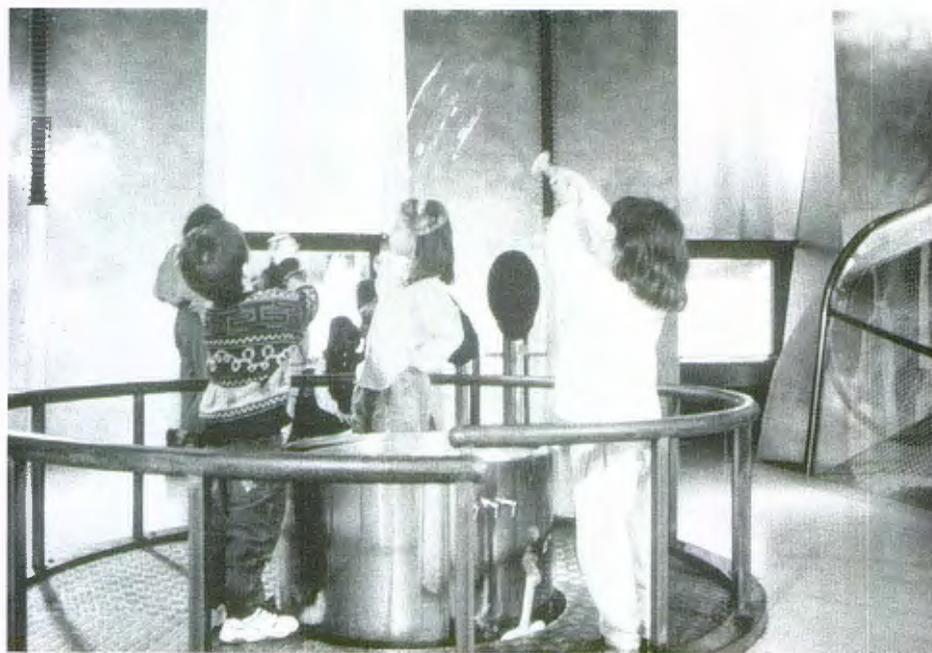
¡Un lugar donde aprender es natural y divertido!

Los museos de niños despiertan el interés de los niños por aprender y conocer, ya que los objetos e informaciones aparecen contextualizadas, vinculadas a la experiencia y al uso real de los objetos en un contexto «holístico» en el que los niños pueden asociar la información con otros datos de su entorno.

¡Un mundo dinámico y diverso!



¡Por favor, tocar!



Un mundo dinámico y divertido.

Todos los campos: arte, ciencia, humanidades, tecnología tienen cabida en los Museos de niños, donde tanto los temas como las formas de presentación son múltiples y variados, la flexibilidad de sus formatos, estilos y componentes proporcionan una amplia selección de posibilidades y experiencias, tanto realistas como de imaginación y fantasía, contando para ello con una gran gama de medios y técnicas de exposición, diseño y animación.

¡Lugar de encuentro y participación!

Aunque los Museos estén orientados fundamentalmente a los niños y niñas no significa que los adultos no puedan tener acceso a ellos; por el contrario, constituyen una alternativa de interacción familiar y una oportunidad para que los adultos aprendan a situarse respecto a los niños y niñas respetando su autonomía y actuando como mediadores efectivos cuando éstos los requieran.

Por otra parte, estos museos suelen estar abiertos a la Comunidad en la que se hayan insertos y propician actividades en torno a determinados acontecimientos de actualidad o en relación a las fiestas y costumbres de la comunidad (Carnaval, Primavera...) desarrollando programas para colectivos específicos de la comunidad (jóvenes en situación de riesgo, programas para padres, profesores...).

Experiencias para los más pequeños

Reconociendo la importancia de los primeros años en la formación de actitudes y comportamientos y en el desarrollo de la personalidad, estos Museos tratan de dar respuesta a los más pequeños y a sus familias, desarrollando una serie de programas que combinan clases y actividades con exhibiciones del Museo.

Las exhibiciones constituyen el centro vital de la experiencia del Museo, la flexibilidad de sus formatos, estilos y componentes proporcionan una amplia selección de alternativas que inciden en uno u otro aspecto del aprendizaje y desarrollo infantil; el formato de presentación está limitado tan sólo por la imaginación, y cada material y forma puede llegar a ser un instrumento o herramienta educativa, diseñado con claro intento y propósito.

Muchos Museos de niños hacen un arte de las «pompas de jabón», los visitantes realizan pompas gigantes con diversas formas geométricas, a través de las que se pretende que el niño halle analogías con las formas del mundo real y pueda ver las formas familiares con nuevas perspectivas utilizando su inteligencia espacial.

También la inteligencia kinestética es experimentada en el Sesame place del Museo de Langhorne, donde el diseñador Eric McMillan llenó una piscina con miles de pelotas de plástico del tamaño de las de béisbol, en las que cuando

los niños nadaban podían tomar conciencia de los movimientos de su cuerpo en un medio diferente del aire o el agua; este diseño ha sido ampliamente difundido por todo el mundo.

El Museo de niños de Manhattan (Nueva York) tiene una sección «The early childhood center» para los visitantes más jóvenes del museo y sus padres. Este espacio es al mismo tiempo una clase y un espacio de exhibición interactivo, en el que se ofrecen exhibiciones específicas para estas edades, juegos y actividades. En él también desarrollan un programa para madres adolescentes con hijos pequeños, les enseñan habilidades parentales y cómo enriquecer la vida de sus hijos a través de los juegos y actividades propuestas del Museo.

En Europa, aunque no se ha desarrollado tan ampliamente este movimiento de Museos de Niños como en América, también existen algunas experiencias más directamente relacionadas con los Museos de Ciencia y Técnica. Mención especial merece la «Cité des enfants» de la Villette (París) en la que existe un espacio destinado a los más pequeños (L'Inventorium), donde el recorrido de un río y la dirección de su corriente estructuran el viaje infantil, a través del que los niños tocan, observan, manipulan y experimentan los elementos agrupados en torno a temas obtenidos de lo cotidiano y de fenómenos familiares o particulares, tales como el agua, el pan, el tiempo que hace, la máquina de bolas, juegos con ordenadores, construcciones...

En nuestro país tan sólo existe una experiencia de este tipo en el Museu de la Ciència de Barcelona, «EL CLIK DELS NENS». Esta sala está dedicada exclusivamente a los niños entre 3 y 7 años y está estructurada en una serie de módulos interactivos en torno a cuatro grandes temas: el cuerpo, la materia, el movimiento y la comunicación; a partir de ellos se estimula a los niños a entrar en el mundo de la ciencia, se potencia, mediante el juego, sus capacidades sensoriales, experimentan con el agua, el viento, las burbujas de jabón, los imanes, los espejos y las lentes, transmiten mensajes a una cierta distancia dentro de la misma sala, juegan con ordenadores y escuchan la voz de diferentes animales a través de teléfonos gigantes de juguete.

La bondad y excelencia de éstas y otras experiencias afines ponen de manifiesto la necesidad de promover alternativas de este tipo que permitan enriquecer y agrandar el horizonte cultural de nuestros niños y niñas y ejercer como ciudadanos su derecho a la cultura.

C.S.

Bibliografía

OLOFSSON, U.K.: *Museums and Children*, París, Unesco, 1979..

PITMAN-GELLES, B. (Comp.): *Museums, Magic & Children*, Washington, Association of Science Technology Centers, 1981.

SEMINARI DE DIDÀCTICA DE LA CIÈNCIA: Museu de la Ciència de la Fundació Caixa de Pensions: «El Click científic de 3 a 7 anys», *Papers. Documents*, Barcelona, Fundació Caixa de Pensions, 1990.



Jugar con otra dimensión.



Abonar el campo de la educación para la salud.

infancia y salud

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LA ESCUELA INFANTIL

AMADO BENITO DE LA IGLESIA

En este artículo se resalta la importancia de *la planificación, programación y evaluación* de todas y cada una de las acciones de Educación para la Salud que se realicen en un *Centro de Educación Infantil*. Se formulan cinco preguntas respecto a la planificación y otras cinco respecto a la evaluación, a las que es necesario responder antes de iniciar la ejecución de un proyecto de *Educación para la Salud*. También se señala la necesidad de explicitar los *indicadores finales o intermedios de éxito*, que se utilizarán para evaluar la eficacia de las intervenciones. Finalmente se vuelve a hacer hincapié en la relevancia de la *participación activa de los padres* en todas las fases de la planificación.

Una vez que conocemos, aunque sea aproximadamente, la realidad en la que viven nuestros educandos podremos empezar a ser conscientes de lo que es posible hacer. Si hemos hecho un detallado y preciso diagnóstico socioeducativo y cultural de los niños y niñas con los que estamos trabajando, o vamos a trabajar, habremos evaluado sus estilos de vida; sus problemas más graves de salud; los comportamientos de riesgo para su salud y la de sus familias y, también, habremos identificado los posibles factores que los determinan. (Variables personales, familiares, sociales...).

En estos momentos es oportuno hacernos la siguiente pregunta: ¿qué podemos hacer, desde la escuela y con los recursos materiales y humanos con que contamos, por mejorar la salud de estos niños y niñas de 0 a 6 años?

Suele ocurrir que, impulsados por buenos deseos de favorecer lo más posible la salud de los niños, queramos hacer más cosas de las que podemos, y no nos demos cuenta de nuestras limitaciones. La planificación de cada una de las acciones de la *Educación para la Salud*, yo diría, que hasta el más mínimo detalle, nos ayudará a ajustar los objetivos a los recursos disponibles, a tener percepción de control de la eficacia y alcance de nuestras intervenciones, y a evaluar los aciertos y errores obtenidos en la realización del proyecto. He aquí cinco preguntas, en torno a la planificación, que tendremos que responder minuciosamente si queremos racionalizar nuestras acciones educativas relacionadas con la salud:

1ª ¿Cuál es el alcance/gravedad del problema de salud que queremos solucionar o prevenir?

Supongamos que son los accidentes infantiles. Respecto a este problema de salud sabemos que la mayoría de los dos millones y medio de accidentes domésticos que se registran anualmente en España son evitables. Tendríamos que conocer cómo afecta este problema a nuestro grupo escolar: ¿Cuántos accidentes sufren? ¿Con qué frecuencia se producen? ¿Qué costes personales y sociales tienen?...

2ª ¿Qué conducta/as está/án implicadas en la producción de este problema?

Posiblemente, siguiendo con el ejemplo de los accidentes domésticos infantiles, las conductas más frecuentes suelen ser: jugar en la cocina junto al fuego donde se cocina, meter los dedos en los enchufes, utilizar utensilios peligrosos para jugar con ellos, salir corriendo detrás de la pelota sin mirar si viene un coche, tomar medicamentos –que el adulto ha dejado a su alcance– como si fueran golosinas, manipular objetos o sustancias peligrosas, viajar en coche sin colocarse el cinturón de seguridad...

3ª ¿Qué factores determinan estas conductas/comportamientos?

Una triple clasificación de los factores determinantes más frecuentes de estas conductas suele ser: a) *personales* (conocimientos, creencias, actitudes, experiencias previas, aptitudes, habilidades); b) *ambientales* (características físicas de los lugares de juego y descanso, accesibilidad de los objetos peligrosos, falta de sistemas de seguridad...); c) *conductuales* (incumplimiento de las normas, no usar los sistemas de seguridad, hacer uso incorrecto de los juguetes...).

4ª ¿Qué intervención educativa podríamos realizar para cambiar estas conductas de riesgo y facilitar a los niños el aprendizaje o adquisición de otras conductas preventivas alternativas?

Es imprescindible saber con qué recursos contamos. En primer lugar, científico-técnicos. Se necesita un modelo teórico que nos sirva de referencia conceptual para explicar las relaciones de causalidad entre unos factores y otros;



Espacios seguros para el juego.



La escuela y la casa han de compartir...

para seleccionar las técnicas más eficaces que produzcan los cambios deseados; y para establecer el alcance de la acción educativa. Y, en segundo lugar, los recursos humanos y materiales disponibles durante el tiempo que se ha previsto que dure la acción. Sin conocer el grado de implicación de los padres, de los niños y de los educadores no podremos fijar los objetivos y las metas; tampoco si no tenemos controlados los recursos materiales necesarios para ejecutar el programa.

5ª ¿Cómo podríamos realizar/ejecutar el plan de intervención que consideramos más eficaz para reducir la gravedad del problema o evitar que se presente?

Hay que explicitar y describir minuciosamente todas las tareas y actividades que se van a realizar; que métodos y técnicas y materiales vamos a utilizar para realizarlas; cómo se van a hacer; cuándo y quiénes las realizarán; y, finalmente, a quiénes van dirigidas. Todas estas cuestiones nos obligarán inevitablemente a elaborar un programa de *Educación para la Salud*.

La programación es un procedimiento que exige organización y racionalidad de la acción intencionada o deseada. Hay que organizar la mente antes de nada. Una forma abreviada y útil de aproximarnos a lo que tiene que ser la programación final consiste en responder a estas preguntas orientadoras:

- * *¿Qué se quiere hacer?* (Naturaleza del proyecto).
- * *¿Por qué se quiere hacer?* (Justificación del proyecto).
- * *¿Qué se quiere hacer?* (Descripción de los objetivos).
- * *¿Cuánto se quiere hacer?* (Fijación de objetivos operativos o metas).
- * *¿Dónde se quiere hacer?* (Escuela, casa, otros espacios).
- * *¿Cómo se va a hacer?* (Metodología, tareas, actividades...).
- * *¿Cuándo se va a hacer?* (Temporalización de las acciones: calendario).
- * *¿A quiénes va dirigido?* (Padres, niños, a toda la escuela).
- * *¿Quiénes lo van a hacer?* (Los educadores, los padres, los sanitarios, todos juntos).
- * *¿Con qué medios materiales?* (Financiación).

Sólo si hemos planificado y programado correctamente la estrategia de intervención seremos capaces de evaluar objetivamente los resultados.

Respecto a la evaluación, también tendremos que responder a estas cinco preguntas básicas:

- 1ª. ¿Se ha realizado nuestro proyecto como habíamos previsto?*
- 2ª. ¿Ha sido aceptado el diseño de intervención por todos los implicados como estaba planificado?*
- 3ª. ¿Hemos conseguido cambiar los factores determinantes de las conductas que queríamos extinguir?*
- 4ª. ¿Hemos logrado los cambios o los aprendizajes de conducta deseados?*

5ª. ¿Hemos reducido el problema de salud o el riesgo de que se produzca?

Quizás, a algunos educadores, tantas preguntas, le parezcan demasiadas. Otros, tal vez, agobiados por la cantidad de tareas cotidianas, muchas de ellas imprevistas, y la falta de tiempo, se inclinen a hacer lo que buenamente puedan o a seguir, simplemente, las propuestas de alguna unidad didáctica de Educación para la Salud diseñada por personas ajenas al centro infantil donde estamos trabajando. Está bien que se haga lo que se pueda por mejorar la salud de los niños. Sin embargo, pensamos que esto no es incompatible con la búsqueda y deseo constantes de encontrar las mejores y más eficaces soluciones a los problemas que se nos plantean. Responder a las preguntas que hemos formulado nos ayudará a caminar en esta dirección.

Otro aspecto relacionado con la evaluación son los *indicadores o criterios de éxito*. Volviendo al ejemplo de los accidentes infantiles, y en el caso de que nos hubiésemos propuesto realizar una experiencia de Educación para la Salud para reducir el número y la gravedad de los accidentes de los niños escolarizados en nuestra escuela, tendríamos que explicitar los indicadores finales o intermedios de éxito que íbamos a usar como referentes. Por ejemplo, reducir a la mitad el número de accidentes por año. Aumentar en un 50% el uso del cinturón de seguridad para viajar en coche. Lograr que todas las familias coloquen tapones de plástico en los enchufes. Acostumbrar a todos los padres a no dejar medicamentos al alcance de los niños. Aumentar el conocimiento de los niños sobre el riesgo que corren al jugar delante del fuego mientras se cocina. Eliminar todos los objetos peligrosos (mesas rotas, lavabos, escaleras, patios...). Etcétera.

En todo este largo y minucioso proceso de planificación, programación y evaluación de las acciones de Educación para la Salud en los centros infantiles, hay un aspecto que no debería ser olvidado en ningún momento: la *participación de los padres*. Si los padres no tienen conciencia del alcance y gravedad de los problemas de salud de sus hijos, si no creen que es importante realizar actividades preventivas para evitarlos, si no se implican en la identificación de las causas y en la búsqueda de soluciones, y, finalmente, en la ejecución de las tareas programadas, la eficacia de la acción educativa se verá drásticamente limitada. Hay que hacer un gran esfuerzo para que los padres, desde el principio, se impliquen en todo el proceso y participen activamente en la búsqueda de soluciones y en la toma de decisiones.

De poco servirá la capacidad de inventiva didáctica del profesorado para crear situaciones de aprendizaje significativo en la escuela, si en casa los comportamientos, las actitudes, los hábitos, las creencias y valores de los padres acerca de la salud son radicalmente opuestos o contradictorios a los contenidos que se enseñan en la comunidad escolar.

A.B.



...conductas, actitudes, hábitos, creencias, valores de salud.

SEIS CUENTOS PARA SEIS HERMANOS: EMBRUJO ESCARABÁJEZ (...y van cinco...)



ROSER ROS

Al nacer la quinta cría decidieron entre todos llamarle Embrujo. Embrujo tuvo una historia con la luna pues de la noche a la mañana se enamoró perdidamente de ella.

Pasaba sus noches embelesado mirándola. Y los días... pues se le iban en dormir, ¡qué digo!, en soñar y volver a soñar con la forma bajo la que la luna, lunera, cascabelera, su querida luna se le había mostrado la noche anterior así como tratando de adivinar cuál sería la forma bajo la que se le presentaría la próxima noche. En una palabra, tan lánguido y apenado estaba que más parecía un Arlequín que uno de la saga de los Escarabájez.

Reunieron los papás a sus crías y aconsejaronles poner toda su imaginación al poder e idear así las más divertidas situaciones y los juegos más distraídos para sacar a Embrujo de aquel embrujo (y perdonen la redundancia).

Para aventar y abuyentar la profunda tristeza que anidaba en la cabeza de Escarabujo, Escarabaja le prestó el más querido recuerdo de su niñez, la pelota de caca donde, a decir de ella, habían transcurrido sus primeros y mejores días cuando apenas era una larvita. Con ella, contóle aquella cría tan maja, se podían organizar un montón de juegos... Pero sentíase Embrujo lleno de un embrujo tal (¡y dale con la redundancia!) que sólo conseguía sentarse encima de la tal pelotita y suspirar por la luna, lunera, cascabelera, su querida luna, con la satisfacción, eso sí, de que sentadito ahí arriba más cerca de ella estaba.

Viendo que el embrujo no cesaba y que Embrujo estaba cada día más embozado, consintió Escarabajelo que le cortasen un trozo de su pelo y prestárselo a su hermano. De nada le sirvió contarle con gran profusión de detalles las posibilidades del pelo para saltar a la comba al compás de los compases, es decir al son de "Soy la reina de mis padres..."; así como tampoco sirvió de nada contarle y demostrarle prácticamente cómo hacer un lazo de los cowboy del lejano Oeste (con lo que se convertiría a la sazón en un miembro de la familia Scarabasmith)... ¡Quiá! Embrujo sentíase lleno de un ídem tal que se pasaba el día colocando el pelo encima de la tal pelotita y en suspirar por la luna, lunera, cascabelera, su querida luna, con la satisfacción, eso sí, de que sentadito ahí arriba más cerca de ella estaba.

¡Nada que hacer! El desánimo había hecho estragos entre las dos primeras crías de los Escarabájez.

Pero ahí estaba Escarabajín, que desde que se lo comía todo tenía siempre muy buenas ideas; he aquí su plan: hacer una catapulta con la bola de Escarabaja y el pelo de Escarabajelo (con un baño de fijapelo para que le diese una textura más dura) y dispuso además que el contrapeso fuese el dormilón de Escarabajón que, por su afición a andar todo el día dormido, había criado una tripa de mucho cuidado. Escarabajón se prestó a ello encantado... mientras el evento tuviera lugar un domingo pipiripingo... Y si, además, podía con ello ayudar a su hermano más pequeño...

Una vez estuvo todo a punto, Escarabajín comunicó a Embrujo cuáles eran sus planes, que no eran otros que mandarle a él, a Embrujo, a la luna: se dirigiría a ella catapultado por su invento. ¿Que qué le contestó Embrujo a Es-



carabajín? Pues la verdad es que con palabra ninguna, pues al oír aquellos planes que le tenían a él por protagonista, empezó a dar saltos y más saltos, y a piruetear de tal forma que bien pronto empezó a temer Escarabajín que no sería necesario montarle en su catapulta, pues el muy bestia de Embrujo por poco empieza su viaje y allí se habría quedado para siempre con su luna, lunera, cascabelera, su querida luna; y, encima sin darles tiempo a ellos, a los Escarabáñez que tanto le querían y a quienes tanto debía, a darle un beso de despedida y cuatro consejos de cómo debía comportarse en esta nueva vida que iba a comenzar en ese otro planeta...

Por fin llegó el día H, hora cero. Y empezó la cuenta atrás: nueve, ocho, siete, seis, cinco, cuatro, tres, dos, uno,

¡¡¡CERO!!!

Del empuje que le dieron para que saliera disparado, la bola de Escarabaja quedó un poco resquebrajada. Pero, calentándola un poco, logró la primera cría de los Escarabáñez devolverle la forma y la entereza iniciales.

Tampoco el pelo de Escarabajelo se libró del desastre, pues aunque aguantó todo lo que de él se esperaba durante el lanzamiento, no le llegó hasta el final sin partirse en dos mitades que no pudieron ser pegadas de ninguna manera. Pero, así, convertido el pelo en dos, quedó en la caja de los recuerdos de los Escarabáñez.

Y por lo que respecta a Escarabajón, se dio un coscorrón de padre y muy señor mío. Pero para aliviarle los males se turnaban todos los miembros de la familia y le ayudaban a pasar el mal rato, cantándole una y otra vez:

-Sana, sana
culo de rana
si no sana hoy, sanará mañana...

Y mientras en la tierra estábamos en ésas, seguro que Embrujo habría ya llegado allá arriba...

Por eso es que esa manchita que luce la luna, en las noches de ídem llena (y que a tantas conjeturas ha dado pie), no es otra que la silueta de Embrujo. Y es por eso que a los Escarabáñez, aunque algún resquemorcito sientan por no tener viviendo entre ellos a la quinta de sus crías, se consuelan sabiendo que a cada luna llena está su Embrujo allí, y aseguran, que de estar más cerca, incluso le verían la carita de felicidad, pues al fin logró aquello que tanto persiguió: poder estar con su luna lunera, cascabelera, su querida luna.

Y para corroborar la veracidad de estos hechos no tienen ustedes más que dejarse caer por casa de los Escarabáñez una noche de luna llena cualquiera y verán con sus propios ojos cómo se celebran allí las noches de luna llena. ¡Eso sí son fiestas!

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



Infancia sin fronteras

En febrero de 1992 tengo el inmenso placer de recibir de la Redacción de Infancia una carta que se había recibido en la que una maestra de Argentina agradece la recepción de la revista y hace referencia, entre otros, a un artículo mío.

Con verdadero gusto me pongo en contacto con esta compañera y empiezo con ella una correspondencia que dura todavía y que no lleva trazas de desaparecer, porque para que eso suceda hace falta que alguna de las dos personas lo deseen y parece que no es el caso.

Me cuenta que se llama Silvia Takaichi, que dirige un centro público de niños y niñas de tres a seis años, en total 300, divididos en sesiones de mañana y tarde como hace tiempo sucedía en España y que, aparte de estar colaborando en alguna publicación de su país, de la que he enviado algún ejemplar a la Redacción, se encuentra inmersa en un cúmulo de contradicciones, porque no termina de ver realizada su vocación profesional por causa de las condiciones en las que su trabajo se desarrolla.

A lo largo de los cuatro o cinco envíos que nos hemos cruzado, yo he intentado escuchar su problemática profesional, que me parece bastante similar a la que podría tener cualquiera de nosotros hace diez o quince años, pero se nota que está en un país que, aunque en este momento no esté en buenas condiciones, tiene sin duda una experiencia y una trayectoria importante en asuntos relacionados con la Educación.

En el último envío, que he recibido hace pocos días, me cuenta que ha optado por continuar en la enseñanza pública, ya que venía teniendo ofertas de la privada que le resultaban bastante tentadoras y en las que sin duda se iba a encontrar más cómoda en muchos aspectos, si bien, en otros, ella misma reconocía que su ideología no le permitía terminar de verlo claro por completo.

Ha recibido nuestra revista gracias al acuerdo de colaboración que tiene Infancia con el Ministerio de Asuntos Sociales, por el que bastantes ejemplares

de cada número trascienden nuestras fronteras y nos permiten llegar allende el Atlántico y ser conocidos por una serie de educadoras y educadores que tienen mucho trabajo en común con nosotros, si bien es cierto que se desenvuelven en unas condiciones bastante distintas a las nuestras.

Mi contacto con Silvia me está resultando tan interesante que no he podido sustraerme a la tentación de comunicarlo por escrito y de animar a las compañeras y compañeros a que intenten ponerse en contacto con otras realidades distintas por completo a las nuestras. Por dar un dato, en un momento en el que nosotros estamos preocupados, y con razón, por el tema de las ratios, sobre cuáles son más adecuadas o menos, para estas compañeras de Argentina todavía no está resuelto el tema de que todos los niños y niñas tengan un puesto escolar.

A Silvia le he pedido que participe con nosotros en Infancia porque creo que su visión de la Educación desde la realidad en la que vive puede ser útil y puede ofrecernos perspectivas distintas a las que estamos manejando cada día. Espero que pueda llegar a sus manos lo que estoy escribiendo de ella para que se anime y entienda que es necesaria la participación aunque los kilómetros nos separen físicamente, porque hay todo un conjunto de similitudes que superan los propios kilómetros y nos unen, en este caso Infancia, esta revista puede ser un nexo de unión y a la vez un elemento que nos abra horizontes de conocimiento que nos hacen mucha falta siempre.

Aparte de presentaros en las ilustraciones parte del material que Silvia me ha ido enviando, deseo indicaros sus datos a fin de que cualquiera de vosotras y vosotros pueda ponerse en contacto con ella como yo lo he hecho y darle ánimos, cosa que necesita bastante en este momento, a la vez que oirá lo que cuenta de su realidad y podrá conocer un poco mejor este mundo de la educación de la primera infancia que tampoco conoce fronteras y que es un problema mundial, muy lejos de estar resuelto.

Antonio Fernández

VI Jornadas de Experiencias Docentes en Educación Infantil, Primaria y Secundaria

Los Centros de Apoyo al Profesorado (CAPs) de Navarra y los Centros de Profesores (CEPs) de Aragón y La Rioja, organizan las VI Jornadas de Experiencias Docentes y/o presentación de Materiales Curriculares para maestros/as y profesores/as de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, que se celebrarán en Pamplona, del 1 al 4 de septiembre de 1993.

Las Jornadas pretenden ser un foro en el que se den cita experiencias de renovación metodológica que se lleven a cabo en aulas de diferentes puntos de nuestra geografía, así como un vehículo de difusión de materiales curriculares como instrumentos básicos de trabajo en el marco del nuevo sistema educativo.

En el desarrollo de esta VI edición, el tema central va a ser EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD.

III Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada

La Asociación Madrileña para la Prevención de los Malos Tratos en la Infancia organiza en Madrid, los días 15 al 17 de Noviembre de 1993, el III CONGRESO ESTATAL SOBRE INFANCIA MALTRATADA.

Este III Congreso, como continuación de los de Barcelona (1989) y Vitoria (1991), se enmarca dentro de la dinámica, promovida por la Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil, de crear espacios de encuentro para el análisis de la problemática de la Infancia Maltratada en el Estado español.

El III Congreso tiene como meta ser un espacio de reflexión y discusión para todos aquellos que se interesan y trabajan en la prevención del maltrato infantil y en el que se pongan de manifiesto los avances recientes, buscando armonizar las respuestas con los derechos y necesidades de todos los niños/as y, en particular, de la Infancia Maltratada.

El Congreso está dirigido a profesionales (trabajadores sociales, psicólogos, educadores, maestros, pedagogos, médicos, personal de enfermería, abogados, jueces, fiscales, policía, sociólogos, periodistas...) que ejercen su trabajo en el área de atención a la infancia, estudiantes, y, en general, a todas las personas y organizaciones sociales sensibilizadas por este problema.

Información: Tel. : (92) 310 53 96
Fax: (91) 308 42 36

Taller de Educar para la Paz en Educación Infantil

El colectivo Noviolencia y Educación de Madrid convoca los días 25 y 26 de septiembre de 1993 unas sesiones de talleres para revisar recursos didácticos y trabajar juegos cooperativos, resolución de conflictos, sexismo, violencia, juguetes, televisión, medio ambiente... Todo con una metodología activa basada en la experiencia y enfocando la práctica. Información: (91) 463 56 58/617 07 09.

Maestros de Vida

Se trata de una exposición que reúne cincuenta fotografías a través de las que se pretende concienciar al público sobre las condiciones de vida de las personas mayores y estimular las relaciones entre generaciones.

La muestra está inscrita en el marco de las diversas actuaciones del año 1993 como Año Europeo de las Personas Mayores y de la solidaridad entre generaciones, así como dentro de las actividades del Programa Europa Solidaria de la Fundación «la Caixa».

Como su nombre indica, la exposición nos adentra en los valores de las personas mayores como aportadores de experiencia, de tradición y de una especial manera de ver las cosas, todo ello un patrimonio del cual puedan enriquecerse las otras generaciones.

La exposición itinerará por diversas ciudades de todo el Estado.

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
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

Didáctica

- «Proyecto curricular de educación infantil», *La escuela en acción*, 10.528, junio 1993, p. 10.
BARTOLINI, M.G.: «Il corpo nello spazio», *Bambini*, 5, mayo-junio 1993, pp. 54-57.
CAGGIO, F. y D. FAGNANI: «Un laboratorio dell'acqua», *Bambini*, 4, abril 1993, pp. 42-51.
PARRI, M. y R. GHIONZOLI: «Il progetto come impalcatura», *Bambini*, 4, abril 1993, pp. 56-63.
VERT, D. y D. VILANOVA: «Un dia a la classe de pàrvuls», *Guix*, 88, junio 1993, pp. 41-44.

Educación

- «Edad 3 años», *Escuela Asturiana*, 63, junio 1993, pp. 8-9.
CIUCI, E.: «Non c'è due senza tre», *Bambini*, 4, abril 1993, pp. 36-41.
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES: «La educación preescolar», *Educación y cultura*, 28, noviembre 1992, pp. 22-26.
INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR: «Hacia un Proyecto de Desarrollo Integral del niño», *Educación y cultura*, 28, noviembre 1992, pp. 18-22.
NIETO, L.V.: «Grado cero, planteamiento general», *Educación y cultura*, 28, noviembre 1992, pp. 5-8.
STACCIOLI, G.: «Immagini e suoni: da un codice all'altro», *Bambini*, 3, marzo 1993, pp. 56-62.
STRADI, M.C.: «Come facciamo a... prepararci per un'uscita», *Bambini*, 3, marzo 1993, pp. 50-55.
RODRÍGUEZ, G.: «La innovación preescolar: Prospectiva institucional pedagógica», *Educación y cultura*, 28, noviembre 1992, pp. 13-16.
TAMAYO, A.: «El Preescolar: De un nivel asistencial a uno educativo», *Educación y cultura*, 28, noviembre 1992, pp. 9-12.

Escuela

- ANFONSI, V.: «Lettura, immagini, musica, pittura, teatro», *Bambini*, 5, mayo-junio 1993, pp. 30-36.
GRANDI, A. y L. ZORZIN: «Un ponte tra nido e materna», *Bambini*, 5, mayo-junio 1993, pp. 36-50.
VARIOS AUTORES: «Riflettere sull'infanzia», *Bambini*, 3, marzo 1993, pp. 18-24.

Familias

MAURI, M. y P. BRAGA: «I gruppi di discussione con i genitori», *Bambini*, 4, abril 1993, pp. 64-67.
 SARACENO, CH.: «Famiglia, condizioni dell'infanzia e servizi», *Bambini*, 3, marzo 1993, pp. 25-29.
 TREPPE, C.: «L'esempio di Necile», *Bambini*, 3, marzo 1993, pp. 33-37.

Psicología

PALACIOS, J. y I. VILA: «Présence, impact et actualité de l'ouvre de Wallon dans la psychologie évolutive espagnole», *Enfance*, 1, 1993, pp. 33-42.

Salud

«Malalties cardíacues congènites en el nen amb la síndrome de Down», *Síndrome de Down*, 20, marzo 1993.

Sociedad

CARONIA, L. y G. PALLOTTI: «Conoscere per intervenire», *Bambini*, 4, abril 1993, pp. 28-35.
 CEBRIÁN, M.: «La interpretación de los mensajes televisivos por la infancia», *Comunicación Lenguaje y Educación*, 18, 1993, pp. 67-80.
 DEBANDI, P.: «Un giardino per i piccoli», *Bambini*, 5, mayo-junio 1993, pp. 68-74.
 MARINI, E.: «Tra le favelas brasiliane», *Bambini*, 3, marzo 1993, pp. 30-32.
 MAZZA, V. y P. MOLINA: «La tele-visione dei bambini», *Bambini*, 5, mayo-junio 1993, pp. 19-25.
 NOGUEROL, C.: «La televisión educativa», *Comunicación y pedagogía*, 188, mayo 1993, pp. 5-8.

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

DOCUMENTOS
PARA LA REFORMA
DOCUMENTO 18

UNIDADES DIDÁCTICAS,
PROYECTOS Y TALLERES

Felomo de Pablo
Rosal Véllez

Alhambra Longman



P. DE PABLO y R. VÉLEZ: **Unidades didácticas, proyectos y talleres**, Madrid, Alhambra Longman, 1993.

Éste es un documento informativo y divulgativo que hay que entender y leer como una aportación importante a la reflexión y valoración de los instrumentos que utilizamos como maestros y educadores. Sintetiza y esquematiza con precisión y concisión las bases teóricas que se convierten en el fundamento de nuestra práctica cotidiana. Una unidad didáctica es algo que todos entendemos bien y que utilizamos con total normalidad, pero es importante comprender que, por ella misma, no sería nada si no la complementáramos con proyectos concretos o con talleres. Precisamente sobre esta práctica y sobre su valor, este libro, mostrando las múltiples posibilidades y variedades, supone una aportación, concreta y muy válida, para la profesionalidad del maestro. Un maestro unas veces preocupado, otras veces obstinado con la Reforma, al que materiales documentales como éste le ofrecerán, no cabe duda, un buen servicio.

COLECTIVO PEONZA: **Un libro para leer muchos más**, Madrid, Alfaguara, 1993.

Con la ayuda de la editorial Alfaguara y de la Fundación Santillana, el colectivo Peonza, especializado en literatura infantil, ha reunido en una publicación una serie de reseñas y críticas sobre diferentes obras de literatura infantil publicadas en los últimos años, selección muy interesante, tanto por lo que supone de tarea colectiva al servicio de la divulgación del libro infantil y juvenil como por lo que representa de verdadera crítica constructiva sobre las obras en cuestión.

Entre las reseñas encontramos una buena docena de libros para niñas y niños de 0 a 6 años. Desgraciadamente, algunos de los títulos reseñados ya han sido descatalogados, lo que quiere decir que no pueden encontrarse en el mercado, fenómeno éste que está perjudicando cada vez más la estabilidad y penetración de la literatura infantil en las escuelas.

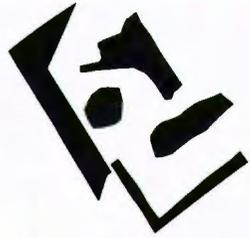
Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

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

«La clave de la nueva educación»

OFERTA AÑO 93 PRECIO ESPECIAL

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

Apellidos y nombre

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

Tel.:

Adjunto: Talón.

Fotocopia transferencia* o giro postal.

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

DOMICILIACION: AUTORIZACION DE PAGO

(Rogamos escriban a máquina o con letra clara).

Apellidos y nombre

Dirección

Ruego acepten con cargo a mi cuenta corriente

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

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

Banco/Caja de Ahorro

Agencia n.º Calle y n.º

Población y código

Fecha y firma,

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

De lo que trata CL&E

Secciones:



LENGUA



LENGUAJE ORAL



LECTOESCRITURA



2.^{AS} Y 3.^{AS} LENGUAS



MATEMÁTICAS



MÚSICA



CIENCIAS FÍSICAS Y NATURALES



CIENCIAS SOCIALES



CODIF. MOTRIZ Y EDUCACIÓN FÍSICA



IMAGEN Y AUDIOVISUALES



SISTEMAS NO VERBALES



ORDENADOR



SISTEMAS ALTERNATIVOS Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Monografías:



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

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

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

El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Sbeila 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 Cincá*.



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 Basesdas*.

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. *Giulio Trentin*.

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

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

El hipertexto y la tecnología multimedia: Un paradigma

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



LOS AUDIOVISUALES EN LA EDUCACION. NUMERO 14/1992

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

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

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

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

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

Educar 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 currículo 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