

# in-fan-... 22

REVISTA DE LA  
ASOCIACIÓN DE  
RO...

MBRE / DICIEMBRE

1993

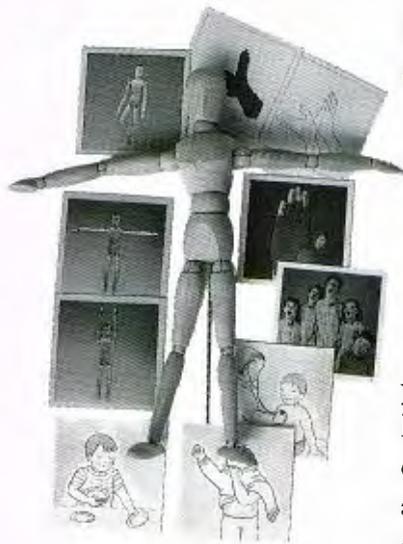
educar de 0 a 6 a



# RINCONES - EDUCACIÓN INFANTIL

3  
AÑOS  
6

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



## **Peripecias: 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.

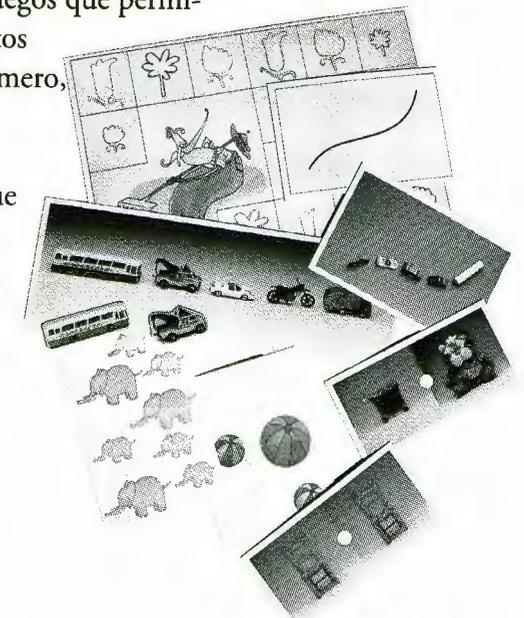


## **Trapicheos de lengua**

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: ¿POR QUÉ NO ESCRIBEN LOS MAESTROS?/M. Carmen Díez	2
Educación de 0 a 6 años: LA ARQUITECTURA DE LA ESCUELA INFANTIL/Francisco García de Paredes	4
Educación de 0 a 6 años: LENGUAJE TOTAL: LA MANERA NATURAL DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE/Ken Goodman	9
Escuela 0-3: NUESTROS ABUELOS Y ABUELAS/M. Dolores Orenes y M. Asunción López	16
Escuela 0-3: MI HISTORIA, MI LIBRO/Araceli Higués y Magda Torres	20
Buenas Ideas: CON TAN SÓLO UNA CAJA...	23
Escuela 3-6: UNA ACTIVIDAD COTIDIANA: LA CONVERSACIÓN/Josepa Gómez	24
Escuela 3-6: EN LA CLASE DE TRES AÑOS TAMBIÉN HACEMOS MATEMÁTICAS/Jordi Vallès	27
Infancia y Sociedad: LA DIVERSIDAD FAMILIAR/Encarnación Sánchez Espinosa	31
Infancia y Sociedad: LA CASA, PENSANDO TAMBIÉN EN ELLOS/Beatriz Trueba	33
Infancia y Salud: MASAJE INFANTIL/Mercè Simon	36
Érase una vez: GARABATO ESCARABÁJEZ (...y van seis.)/Roser Ros	39
Informaciones	40
Índice de 1993	42
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

## INFANCIA Y CONSUMO

«Te comería a besos», se nos escapa alguna vez; pero tal expresión no inquieta ni a mayores ni a pequeños; no nos sentimos afectados de antropofagia, ni nos toman por ogros. Está claro que no consideramos la infancia como un bien de consumo.

Por eso, en cambio, desconfiamos de las imágenes de las niñas y los niños en la publicidad de productos de consumo. Nos disgusta verlos tratados como sujeto de consumo, como a los consumidores de un determinado zumo que los hará ser más altos, o de cualquier otro que los hará ser más fuertes. Nos disgusta ver al niño comparado con un objeto de consumo, «delicado» como una determinada hoja de afeitar, o «fino» como el mejor suavizante. El derecho a la intimidad incluye el derecho a la propia imagen y en el caso que nos preocupa: ¿la imagen del niño, qué ha de ver el niño, no merece un trato especial en la batalla entre adultos que es la publicidad? El código deontológico propuesto por el Ministerio de Educación a las cadenas de televisión: ¿no ha de incluir algún artículo o codicilo dedicados al uso de la imagen de las niñas y los niños en la publicidad? Y aún más sabiendo que la misma publicidad ha sido capaz de producir imágenes muy positivas para la infancia y su educación: la naturalidad del juego de intercambio de roles padre-madre, o la picardía del de adulto-pequeño, por ejemplo.

Todo esto viene a cuento cada año en el gran festival de consumo de golosinas, be-

bidas... y juguetes, en que se han convertido las fiestas de Navidad y Reyes. ¡Atención! Tampoco los juguetes, esos seres a los que el niño presta personalidad y amistad, tendrían que ser objeto ni sujeto de consumo en la publicidad. La mejor muñeca no es la que camina como una máquina, o hace pipí «de verdad», sino la que permite a niñas y niños imaginar, crear y recrearse ellos mismos en la gran aventura de crecer viviendo. La mejor máquina de juguete no es la más sofisticada, sino la caja que permite construir e inventar máquinas a niños y a niñas.

Es preciso crear opinión sobre el juguete y su publicidad, hasta conseguir que sean útiles para la educación de las niñas y los niños; hasta conseguir que los fabricantes y publicistas se convenzan de que esta utilidad es la mejor calidad del juguete y el argumento más poderoso para venderlo... si se sabe ofrecer sugerentemente.

Pero mientras la industria y el comercio del juguete no acaben de verlo así del todo, convendrá que «aprendamos a leer los anuncios», las expresiones y las imágenes donde estén involucrados niños y juguetes, para poder separar el grano de la educación de la paja del consumo. Un buen ejercicio para padres y maestros: leer anuncios y procurar ejercitar a niñas y niños en su misma lectura, sugerente y creativa. No se trata de forzar, sino de liberar la fuerza del niño. Y no abusemos, seguro que San Nicolás y los Reyes Magos no nos dejarán mentir.

### 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.

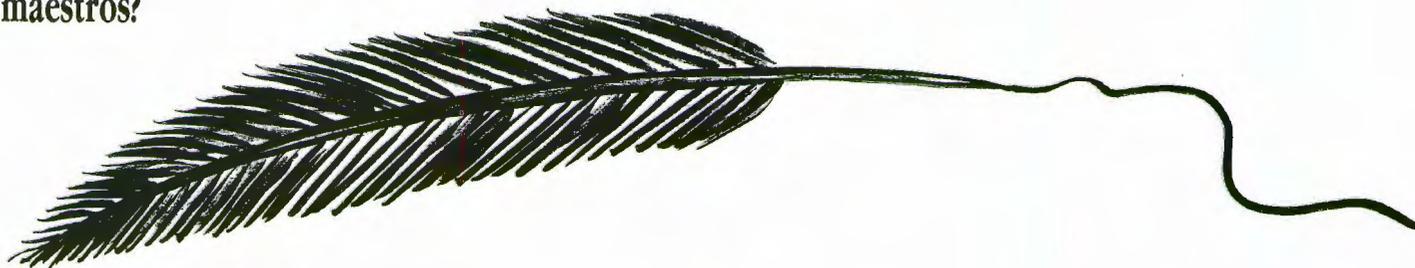
 **Fundación "la Caixa"**

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



**Dirección:** Irene Balaguer y Francesca Majó. **Coordinador y Jefe de Redacción:** Enric Batiste. **Secretaria:** Mercè Marlès. **Consejo de Redacción:** Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Magdalena Alonso, Nerea Alzola, Orlindes Blanco, Mercedes Blasi, Ferran Casas, Avelina Ferrero, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa, Rafaela Quintana. **Consejos Autonómicos:** **Andalucía:** Manuel Acevedo, M<sup>a</sup> 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; **Asturias:** Jorge Antuña, Orlindes Blanco, Jaime García, M. Carmen Mateo; **Canarias:** Lola Martínez, Marisa Mellado, Rafaela Quintana, Andrés Santana, Inma Serrano; **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<sup>a</sup> Luisa Abad, Clara Agra, M<sup>a</sup> 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. Securan.

## ¿Por qué no escriben los maestros?



Para escribir sobre la práctica pedagógica cotidiana no es preciso ser un gran literato, ni siquiera un perfecto escribiente, sólo hace falta una cosa: *tener bien claras las ganas de transmitir*. Sentir la necesidad de que lo que se ha vivido en el aula se recuerde, no se pierda, llegue a otros.

Después, pueden venir mil y una reflexiones sobre los porqués y los cómo, pero lo principal sería reconocer que, para escribir (como para cualquier otra cosa), *hay que querer hacerlo...* y lo demás son cuentos.

### Para muestra, un botón

Este pequeño escrito no va a consistir en una serie de buenos consejos proselitistas, ni tampoco en una demanda exigente con el trasfondo de la responsabilidad casi apostólica de «enseñar al que no sabe». Tan sólo intentaré reflejar unas reflexiones personales en torno a este asunto, que ahora quisiera compartir.

Creo que a mí este tema me inquieta de una manera muy particular, porque yo soy una maestra que *sí* que escribe, y, desde

ahí, veo que las vacilaciones y los miedos que otros compañeros manifiestan tener ante el ponerse a escribir, con más bien fruto de impedimentos imaginarios que de la pura y simple realidad. Porque el hecho real es que sí que se puede escribir, y que no cuesta tanto, y... para muestra... este mismo botón.

Como muchos, soy persona que aprende tanto de las fuentes de la teoría como de la experiencia de los otros, y es por esto por lo que desearía fervientemente que llegaran al papel tantas y tantas cosas buenas que se están llevando a cabo en nuestras escuelas, y de las cuales me gustaría aprovecharme. Así es que, añorante como estoy de esos escritos potenciales hechos de prisa y corriendo, o con calma y mesura, hechos en papel cuadriculado, o con pluma estilográfica, pero llenos –sean como sean– de vida y de entusiasmado trabajo pedagógico, voy a pasar de la vía «lamentativa» a a actividad, y a esbozar algunas de las razones que yo veo para el miedo, a ver si, haciéndolo un poco más consciente, podemos coger el lápiz sin temor a que nos muerda la mano.

### Miedo, ¿de qué?

Últimamente, en seminarios, cursillos o charlas de formación de docentes, sale siempre la dificultad de escribir. La Reforma preconiza hacer servir el diario de clase, y señala la importancia de contar lo que uno hace, de cara a que otros puedan aplicar la experiencia, y gozar de una «bolsa común» de conocimientos. A esto los maestros contestan fundamentalmente:

- «*No sabemos*». Escribir no es tan fácil como parece. Para que salga un desastre... Siempre me ha costado escribir...
- «*No podemos*». No tenemos tiempo. Vamos sobrecargados de proyectos, programaciones, memorias, etc. Si, además, hay que hacer el diario de clase, estaríamos todo el día escribiendo...
- «*Lo que yo hago tampoco es tan extraordinario...*».

¡Cuánta carga de exigencia y desvalorización en estas contestaciones!...

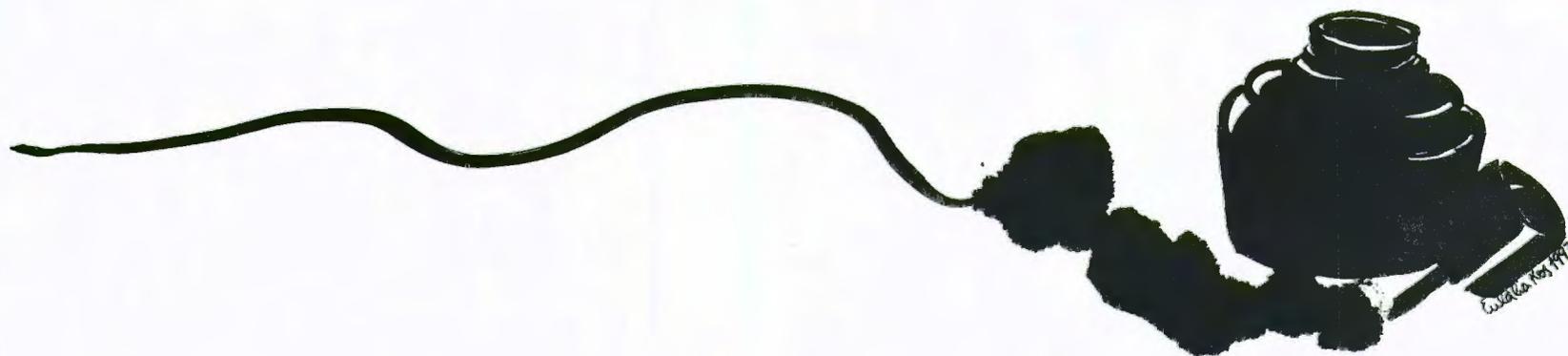
Pensemos un poco en ese «no sabemos». ¡Estamos tan acostumbrados a mantener a ultranza que «sabemos»! Nuestra profesión

–nos han dicho– incluye un inagotable y abultado saber, que nos está, prácticamente, prohibido negar. Sin embargo, sí nos está permitido reconocer que no sabemos... escribir, porque ese punto ya no parece que nos competa directamente. El escribir es... como cosa «de otros», de los escritores, de los literatos, de los teóricos. Sería algo así: «que ya no nos pidan más, bastante pesado es aguantar aquello de que lo sabemos todo, para que ahora se nos exija, además, el que lo plasmemos por escrito. Esa tarea que la hagan otros. Es demasiado pedir».

Y sí, el maestro siente ahí que se «tira» de él en exceso, y, sobre todo, porque el mensaje completo sería: «*Escribe, pero, además, hazlo bien, recuerda que eres un maestro.*»

¡Cualquiera se arriesga ante esta enorme demanda! ¡Cualquiera firma un escrito con el riesgo de que se le pueda tachar de incompetente, porque le falte un poco de orden, o unas cuantas comas...! (¿Y esto lo ha hecho un maestro?).

Nuestra formación, como sabemos bien, adolece de muchas cosas, pero una de las



peores es esa negación de la realidad, ese no reconocer que gozamos de un saber, pero también de un *no saber*. De unas certezas, y de unas inseguridades. De un deseo de transmitir, y de un gran miedo a hacerlo (por no errar en tantos casos)...

Seguramente nos tocará espabilarnos solitos, igual que nos pasó al aprender medio a tientas cómo estar en un grupo, cómo hablar para otros, cómo manejar los afectos...

Pero todo es empezar...

¿En qué quedamos, pues? ¿En el «frenar a tiempo», o en el arriesgarse al error, y a saltar las barreras de las exigencias desmedidas e incoherentes? ¿Queremos realmente transmitir? ¿Necesitamos contar nuestras dudas, nuestros logros, nuestros descubrimientos?

### **Escribir cosas nuevas**

Por otra parte creo que no es cierto, en absoluto, que no se sepa escribir. Quien tiene realmente algo que decir y ganas de decirlo... lo dice. Quien puede decirlo a unos cuantos, puede decirlos a otros muchos, y quien sabe transmitir hablando

*puede* ponerlo por escrito, aunque le falten comas. Así de fácil. (Otra cosa será, luego, el estilo, que con que no sea «maestril» ya será suficiente).

En cuanto al «no tenemos tiempo», o a «lo que yo hago no es tan extraordinario», quizás fuera cosa de plantearse dejar de escribir lo que ya está escrito hasta la saciedad, y *escribir cosas nuevas*. Las cosas que pasan a diario con las niñas y los niños, las que les llenan los ojos de chispas de curiosidad recién estrenada, las que nos llenan a nosotros de satisfacción ante una tarea bien hecha.

Hace poco me comentaban unas compañeras, educadoras de escuelas infantiles, que cada año hacían una programación exhaustivamente detallada, una memoria, un plan de nivel, y un largo etc., pero que les venía sonando todo ello a rutinario por muchas variaciones que quisieran introducir. En cambio, no tenían tiempo para anotar lo que se contaban, alegremente, entre ellas, o a mí, sobre el experimento que habían hecho en su clase, o la boda que habían organizado los niños en el patio. **¡PUES BIEN, ESO ES JUSTAMENTE LO QUE HAY QUE ANOTAR!**

Para que no se olvide. Para aprender de ahí. Para seguirle la pista a la vida que tenemos delante. Para atar cabos. Para entender lo que va pasando. Para ordenar lo que ocurre y darle una forma tal en el aula, que responda a las necesidades de los niños. Para leer nuestros aciertos, nuestros fallos, nuestro particular estilo de estar en la clase...

### **¡Apunta!**

Hay días en que nos sentamos a hablar en asamblea, y alguno de mis alumnos me acerca un papel y un bolígrafo, con el consejo: «Apunta». ¡Tanto y tanto me habrán visto «apuntar»! Y cuando les noto la satisfacción de ir sabiendo que las palabras contienen y guardan, como un pequeño tesoro, lo que se ha dicho, lo que se ha sentido, lo que se ha pensado. Y las empiezan a valorar, y a querer.

Algo así ocurre cuando, en las Asambleas de padre, les leo un trozo de conversación de los niños para ilustrar alguno de los puntos tratados. Les suena tan real, y tan rico, que, en una de estas ocasiones,

una madre comentaba: «Esto es precioso, es... como si pudiéramos ver por un agujerito lo que viven nuestros hijos.»

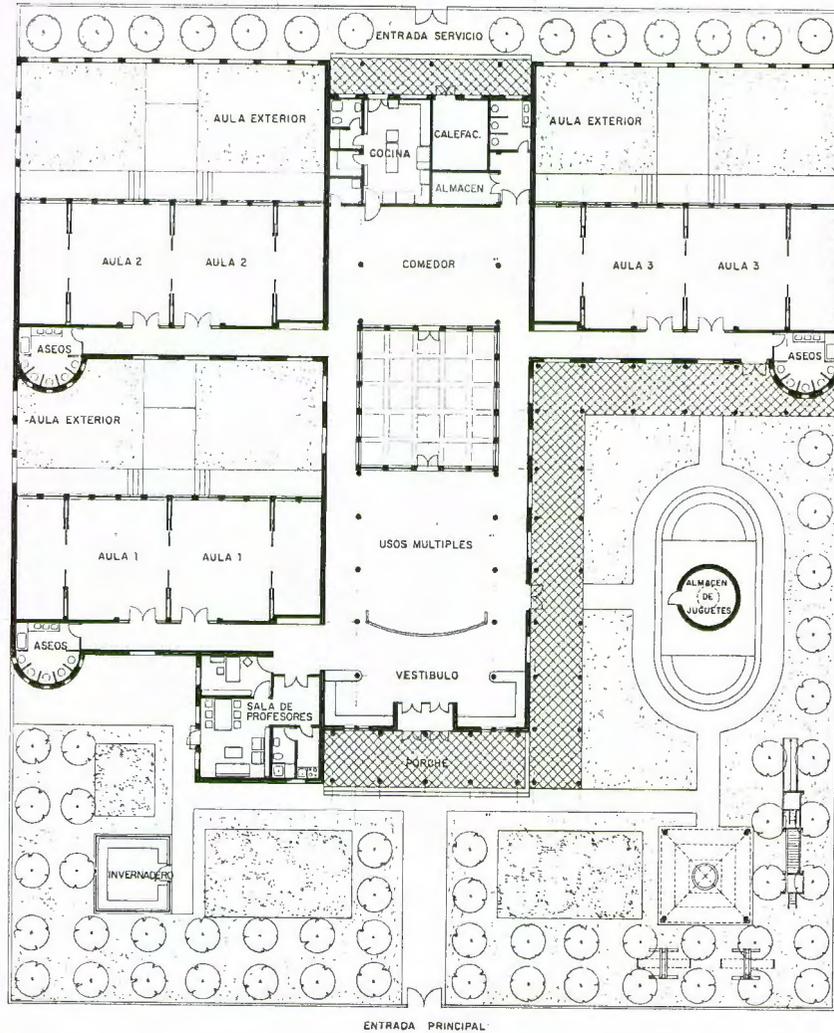
Más o menos, ése es el objetivo principal de escribir el quehacer educativo diario: Dar paso a otros en lo que tiene uno.

Tanto si son los niños, que aprenden a ser conscientes de lo suyo, y del valor de las palabras, como si son los padres, que pueden participar en los momentos importantes de progreso de sus hijos. Como si son los maestros, que pueden extrapolar esa práctica, esa reflexión, ese análisis para compararlo con otros, o con el suyo, y seguir adelante.

Como si es para uno mismo, para que nos sirva

- de recuerdo
- de apoyo y seguridad
- de estudio y valoración
- de recurso para otras ocasiones
- de disfrute personal al ver cómo las palabras te devuelven, amorosamente, tus propias vivencias.

**Mari Carmen Díez**



ESCUELA INFANTIL EN LEGANES-MADRID.

educar de 0 a 6

## LA ARQUITECTURA DE LA ESCUELA INFANTIL

FRANCISCO GARCÍA DE PAREDES

No siempre se le concede la importancia que tiene al espacio construido en nuestra vida cotidiana, desde la primera infancia hasta la edad avanzada. La arquitectura en la que vivimos nos estimula o nos coacciona. La escuela es un buen exponente de ello. Una escuela alegre, dinámica, individualizada, contribuye decisivamente a la actividad de los pedagogos y al sano desarrollo de las niñas y los niños.

La nueva escuela de Leganés, inaugurada en 1991, trata de dar respuesta a un conjunto de demandas educativas, técnicas y ambientales de la etapa escolar infantil de 3 a 6 años.

### Consideraciones generales

Nuestra vida transcurre, inevitablemente en un marco arquitectónico del que no siempre tomamos conciencia y, por ello, quizás, no valoramos en toda su dimensión.

Esta presencia cotidiana en nuestra vida nos condiciona física y emocionalmente y por tanto también determina nuestra actitud, comportamiento y forma de vivir.

Este hecho, constatado ampliamente por psicólogos, sociólogos e historiadores se produce generalmente en un nivel inconsciente. Sólo en situaciones límites -espacios muy cómodos y agradables o espacios muy incómodos o desagradables- tomamos conciencia de lo decisivo que es el entorno físico para nuestro bienestar o nuestra actividad.

La vivienda, la escuela y sus entornos inmediatos son los que más afectan al niño. También, evidentemente, a los adultos que conviven con ellos.

Las guarderías, jardines de infancia, escuelas infantiles, son los espacios que comparten, por primera vez, un grupo numeroso de niñas y niños. Se trata de su primer espacio comunitario -espacio de convivencia y juego colectivo-. Es un espacio complementario de la vivienda, una prolongación de ésta. De ahí que la configuración de estos espacios escolares infantiles deba tener un carácter no necesariamente idéntico al de la vivienda, pero sí mantener cierta afinidad ambiental con ella.

El niño ha de aprender gradualmente a percibir ese espacio común que es la escuela, algo diferente de la casa, pero con algunas características comunes, como escala, textura, materiales... y también, y por el hecho de ser un espacio común, compartido, que tiene otras características diferentes y otras reglas de uso. La adquisición de esa capacidad de diferenciación de ambientes y de usos es la base de la educación ambiental, tan importante en nuestros días.

Las actividades que el niño desarrolla en la escuela son muy diferentes de las que hace en su casa. Sin embargo, el niño debe sentirse «como en su casa», es decir, sentir que ese espacio compartido es suyo, debe poderlo identificar y configurar colectivamente.

Por ello no es muy aconsejable que las escuelas infantiles tengan ya en sus espacios interiores una conformación muy rígida o muy definida, que obstaculice la adecuación individualizada de los usuarios.

La clave de la calidad ambiental en la escuela es que se adecúe a la edad y nivel de desarrollo del niño. Esto es algo en lo que todos los educadores están de acuerdo y es sin duda el mejor apoyo a su valiosa tarea pedagógica.

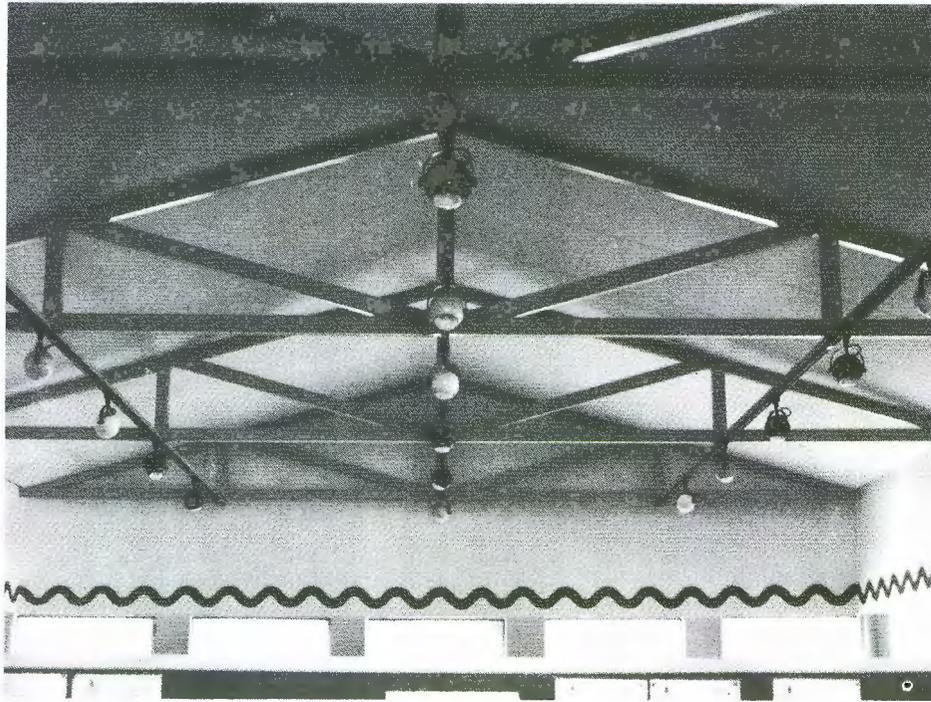
En este sentido la colaboración de educadores y arquitectos es fundamental en la planificación y diseño de centros escolares.

### **El espacio escolar**

Lo que se entiende por espacio escolar implica muy diferentes dimensiones que, en mayor o menor grado, determinan su calidad ambiental. Deben ser objetivos en las fases de diseño y control:



*Maqueta.*



*Materiales, texturas, luz, color, símbolos...*

- La escala dimensional establece el tamaño y proporción de los espacios en función de la edad de los usuarios y tipo de actividad.
- Materiales y texturas: La utilización de los materiales y texturas adecuados es esencial para que el niño pueda desarrollar cómodamente sus actividades. Por otro lado, que respondan a las exigencias de durabilidad y buen mantenimiento.
- Luz y color: Factor fundamental en la estimulación emocional, fisiológica y del aprendizaje de las niñas y los niños.
- Condiciones ambientales: Higiénicas, térmicas y acústicas, aspectos incluidos en todo espacio habitable.
- Seguridad: Exigencia igualmente insoslayable, tanto en lo que respecta a la seguridad del niño como a la seguridad del edificio (estabilidad, protección contra incendios, intrusión, etc.).
- Funcionalidad: Condición que deben reunir los espacios para su adecuación al uso e interacción, lo que abarca los conceptos de flexibilidad y versatilidad, para permitir reajustes y adaptaciones exigidos por las circunstancias.
- Dimensión simbólica: Otorga al espacio una significación emblemática que el niño reconoce, y le permite su apropiación afectiva al tiempo que favorece la creación de recuerdos.

En el desarrollo conductual, fisiológico y emocional del niño, todas estas dimensiones del espacio escolar tienen un papel decisivo. De ahí también la importancia de estimular, mediante juegos y ejercicios, la concienciación espacial del entorno.

### **La experiencia de Leganés**

La escuela infantil de Leganés representa una primera experiencia de aplicación de la LOGSE, en una fase (1989) todavía provisional de estudio de los nuevos módulos escolares del M.E.C., que fueron formalmente aprobados en octubre de 1991.

El programa adoptado fue elaborado por el Gabinete de Estudios de la Dirección General de Renovación Pedagógica en colaboración con el Gabinete Técnico de la Junta de Construcciones escolares del MEC.

Los criterios que en esa etapa se contemplaban para la concepción eran más generosos de espacios y diseño que los que posteriormente fueron aprobados, más reducidos ahora por razones presupuestarias. De acuerdo con las necesidades del municipio de Leganés, se acordó una capacidad para esta escuela de 150 niños, distribuidos en dos grupos para cada nivel de edad, tres, cuatro y cinco años, en total 6 grupos de 25 niños.

El programa desarrollado incluye las siguientes áreas:

Área central de recepción y espacio común.

3 áreas para cada grupo de edad con dos aulas cada uno.

Área de administración y profesores.

Comedor y servicios de cocinas y anexos.

Espacios exteriores.

La solución arquitectónica ha desarrollado este programa en una planta única, lo cual se vio favorecido por una parcela plana y de forma rectangular exenta y rodeada por calles peatonales. Trata de combinar diversidad y unidad en torno a un patio cuadrado que sirve de referencia visual y topológica.

La planta se estructura en torno a un eje N.S. con cuerpos transversales de aulas. El acceso principal se sitúa en fachada N.

El espacio central, a modo de gran hall, sirve de espacio común enmarcado por líneas de columnas que separan las zonas laterales de circulaciones.

Un murete curvo separa la zona de vestíbulo y espera del espacio común de actividades, sirve así mismo como fondo para representaciones teatrales o similares.

Al fondo de este espacio común, se sitúa el patio, con ventanas moduladas a modo de claustro. Se prevé con toldos para protección solar, plantas, flores y figuras del mundo infantil.

Al otro lado del patio, se sitúa el comedor, con una configuración similar a la del espacio común, como prolongación de éste, también con columnas exentas.

Tras el comedor, se disponen todos los espacios de servicio, cocina, cuarto de personal, almacén, cuarto de calderas, etc., que tienen su acceso por la fachada posterior S.

Los tres cuerpos de aulas son idénticos. Constan de dos aulas, un núcleo de aseos situado al fondo de un pasillo, que sirve de espacio de comunicación interior.

Las dos aulas son contiguas e integrables mediante una puerta corredera, que permite actividades conjuntas de los dos grupos de una misma edad. A su vez, cada aula dispone de una zona que pueda aislarse, igualmente con una puerta corredera, con sistema de oscurecimiento para la hora de descanso.

Las aulas son espacios de 60 m<sup>2</sup>, de forma rectangular, lo que arroja un módulo de 2,4 m<sup>2</sup>/alumno. Están orientadas a S. y tienen un espacio exterior de superficie equivalente a la del aula para actividades al aire libre. Las aulas disponen de un rincón con piletta, paneles de corcho y todo el equipamiento propio del aula infantil. Aunque el aula se utiliza a horas diurnas, se ha previs-



*...para actuar en la vida colectiva.*





*¡La escuela al exterior!*



to un sistema de alumbrado mediante luminarias esféricas de colores y desplazables sobre raíles, que permite la distribución de la luz según convenga.

Cada núcleo de dos aulas forma como un habitáculo independiente, con sus aseos, de diseño muy cuidado y el pasillo que los une, a la vez lugar para los percheros y material escolar.

El conjunto es alegre de luz y color. Se ha valorado especialmente el uso del color. Ventanas rojas, cercas azules, paredes interiores rosas. El pavimento continuo de corcho, fachadas en color verde claro.

### **Los espacios exteriores**

En la escuela infantil de Leganés se ha concedido a los espacios exteriores tanta importancia como a los interiores.

La cerca, el portal, la jardinería, el arbolado, las zonas de juego, porches, fuente, arena, zonas pavimentadas, todo ello contribuye a crear un espacio integrado en el que el niño puede moverse en libertad y seguridad, desarrollando sus capacidades lúdicas y exploratorias.

Se ha dotado de un pequeño invernadero, en el que los niños puedan experimentar el proceso de crecimiento de las plantas. Como contrapunto a este edículo de color verde, y en posición simétrica respecto de la entrada, existe un templete en color rojo para dar sombra a una zona de reposo, con fuente en su centro.

En la zona de juegos, existe otro pequeño edículo para almacén de juguetes, de forma circular, en colores vivos, en torno al cual se disponen bandas pavimentadas para juegos de carritos y patinetes.

Toda la parcela está rodeada por árboles que aportan protección y sombra, al mismo tiempo la preservan de un entorno bastante duro de bloques masivos de viviendas.

### **Conclusión**

La escuela infantil de Leganés representa una interesante experiencia arquitectónica y pedagógica dentro del marco de la LOGSE. Pretende actualizar y revitalizar el entorno escolar. Se propone armonizar diversidad y unidad, orden y flexibilidad, la escala urbana y doméstica. El balance definitivo de esta experiencia, todavía en su inicio, sólo se podrá realizar tras unos años de andadura.

## LENGUAJE TOTAL: LA MANERA NATURAL DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

KEN GOODMAN

El siguiente enigma ha perturbado largo tiempo a padres, maestros y escolares: algunas veces el aprendizaje del lenguaje parece ridículamente fácil y otras imposiblemente difícil. Y las veces fáciles transcurren fuera de la escuela, las difíciles en ella.

Virtualmente, todos los bebés humanos aprenden a hablar su lenguaje hogareño (el lenguaje de su hogar) extraordinariamente bien en muy corto tiempo y sin alguna enseñanza formal. Pero cuando van a la escuela, muchos niños parecen tener dificultades, particularmente con el lenguaje escrito, aun si son enseñados por maestros diligentes que usan materiales costosos y cuidadosamente seleccionados para ello.

Estamos comenzando a trabajar saliéndonos de esta aparente paradoja. La observación cuidadosa nos está ayudando a entender mejor qué es lo que hace que el lenguaje sea más fácil o difícil de aprender. Muchas de las tradiciones escolares parecen actualmente obstaculizar el desarrollo del lenguaje. En nuestro celo por hacerlo fácil, lo hemos hecho difícil. ¿Cómo? Primeramente rompiendo todo el lenguaje total (natural) en pequeños fragmentos abstractos. Parece tan lógico pensar que los niños pequeños pueden aprender mejor las cosas pequeñas y simples, de ahí que tomamos separadamente el lenguaje y lo transformamos en palabras, sílabas y sonidos aislados. Desafortunadamente, también postergamos su propósito natural –la comunicación de significados– y la transformamos en una serie de abstracciones sin relación con las necesidades y experiencias de los niños que ansiosamente buscamos ayudar.

En sus hogares, los niños aprenden el lenguaje oral sin haberlo roto en fragmentos simples y pequeños. Son asombrosamente buenos para aprender el lenguaje cuando lo necesitan, para expresarse y entender a los otros mientras están rodeados de gente que usa el lenguaje con un sentido y un propósito determinado.

Esto es lo que muchos maestros están aprendiendo nuevamente de los niños: mantener el lenguaje total potenciando en los niños la capacidad de usarlo



*Lenguaje: ¡lo más natural!*

funcional e intencionadamente para satisfacer sus propias necesidades. Este simple, pero fundamental, descubrimiento es guía de algunos dramáticos y estimulantes cambios en las escuelas, tales como hacer a un lado las lecturas básicas cuidadosamente secuenciadas, los programas de ortografía y los paquetes de escritura; dejar que los montones de materiales preparados, los libros de trabajo y los modelos de copiado se empolven a un lado del estante, o –mejor aún– donarlos a la colectividad para su venta. En lugar de eso, se invita a los alumnos a usar el lenguaje, se les incita a hablar de las cosas que necesitan para entender; se les muestra que es correcto hacer preguntas y escuchar respuestas, y en tal caso reaccionar o hacer más preguntas. Se les sugiere escribir sobre lo que les sucede y puedan aprender así de sus experiencias al compartirlas con los demás. Se les alienta a leer para informarse, para hacerle frente a lo impreso que los rodea por todos lados, para gozar de una buena historia.

De esta manera, los maestros pueden trabajar con los niños en la dirección natural de su desarrollo. El aprendizaje del lenguaje llega entonces a ser tan fácil en la escuela como fuera de ella. Además, es más interesante, estimulante y más divertido para los niños y sus maestros. Lo que acontece en la escuela soporta y enriquece lo que sucede fuera de ella. Los programas de lenguaje total comprenden todo junto: el lenguaje, la cultura, la comunidad, el aprendizaje y el maestro.

¿Qué hace que el lenguaje sea muy fácil o muy difícil de aprender? (ver cuadro).

<b>¿Qué hace que el lenguaje sea muy fácil o muy difícil de aprender?</b>	
<i>Es fácil cuando:</i>	<i>Es difícil cuando:</i>
Es real y natural	Es artificial
Es total	Es fragmentado
Es sensato	Es absurdo
Es interesante	Es insípido y aburrido
Es importante	Es irrelevante
Atañe al que aprende	Atañe a algún otro
Es parte de un suceso real	Está fuera de contexto
Tiene utilidad social	Carece de valor social
Tiene un fin para el aprendiz	Carece de propósito definido
El aprendiz elige usarlo	Es impuesto por algún otro
Es accesible para el aprendiz	Es inaccesible
El aprendiz tiene el poder de usarlo	El aprendiz es impotente para usarlo

Estas listas muestran que un programa de lenguaje total es más placentero y divertido para ambos: alumnos y maestros. ¿También es más efectivo? Sí, lo es. Con el lenguaje que tienen ya aprendido, los niños traen a la escuela su tendencia natural a hacer inteligible el mundo. Cuando la escuela fragmenta el lenguaje en pedacitos, el sentido se convierte en sin sentido, y siempre es difícil para los niños proporcionarle sentido a lo que carece de él. Cada unidad abstracta, cada pieza que es aprendida pronto es olvidada tan luego como a los niños se les incrementa la fragmentación. Al final, ellos comienzan a pensar la escuela como un lugar donde nada parece tener sentido.

Es decir, porque el aprendizaje del lenguaje en el mundo real es fácil, en la escuela debería serlo, pero frecuentemente no lo es.

**¿Qué hace difícil el aprendizaje del lenguaje?**

*Una perspectiva de aprendizaje al revés.* El movimiento de las unidades pequeñas a las grandes es un elemento de la lógica adulta: el total está compuesto de partes, aprenda las partes y usted habrá aprendido el total. Pero la psicología del aprendizaje nos enseña que aprendemos del total a las partes.

Por esto los maestros sólo tratan con partes del lenguaje –letras, sonidos, frases, oraciones– en el contexto del lenguaje real total.

*Secuencias artificiales de destrezas.* Muchas de las llamadas «destrezas» fueron escogidas arbitrariamente. Cualquiera de estas investigaciones están basadas en las que fueron hechas con ratas y palomas o con niños que fueron tratados en ellas como ratas y palomas. Las ratas no son niños, las ratas no desarrollan lenguaje ni tienen pensamientos humanos. Las secuencias artificiales de destrezas transforman a las escuelas en laberintos para niños donde éstos tropiezan de un extremo a otro.

*Un enfoque fuera de foco: lenguaje por sí mismo.* Cuando el propósito de instrucción es enseñar el lenguaje por el lenguaje mismo, o hacer que los niños discutan el lenguaje como lo hacen los lingüistas, entonces el aprendiz es desviado de lo que él o ella está tratando de decir o comprender a través del lenguaje.

*Lecciones sin significado, irrelevantes y aburridas.* Los ejercicios aburridos e irrelevantes son particularmente penosos para los niños más pequeños, para quienes son un constante recordatorio de la distancia existente entre su mundo y el mundo escolar. Es difícil motivar a los niños cuando la paja que se les pide leer y escribir, escuchar y decir, no tiene relación con lo que ellos son, con lo que ellos piensan, con lo que ellos hacen.

**¿Qué hace fácil el aprendizaje del lenguaje?**

*Relevancia.* El lenguaje debe ser total, significativo y relevante para quien lo aprende.

*Propósito.* Los alumnos deben usar el lenguaje para sus propios propósitos. Fuera de la escuela el lenguaje funciona porque lo usan cuando quieren decir o comprender algo. En el lenguaje total del salón de clases, los alumnos y maestros deben usar su propio lenguaje en este contexto.

*Significado.* El lenguaje es aprendido mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje, sino en los significados que comunica. Aprendemos del lenguaje al mismo tiempo que desarrollamos el lenguaje. No aprendemos a leer por leer signos, aprendemos a leer por leer lecturas, paquetes, historias, revistas, periódicos, guías de televisión, carteleras, etc.

*Respeto.* Las escuelas deberían formar tomando como base el desarrollo del lenguaje que los chicos han alcanzado antes de comenzar la escuela. Los programas del lenguaje total respetan a los estudiantes: quiénes son, de dónde vienen, cómo hablan, cómo escriben y qué experiencias han tenido antes de llegar a la escuela. De esta manera no hay niños en desventaja en lo que a la escuela concierne. Sólo hay niños que tienen antecedentes y experiencias únicas de lenguaje, que han aprendido a aprender de sus propias experiencias y quienes continuarán haciéndolo si las escuelas reconocen quiénes son y dónde están.

*Poder.* Los programas escolares deberían ser vistos como parte del proceso de fortalecer el poder de los niños.

La escuela debe afrontar el hecho de que los niños tienden a ser alfabetos exitosos en proporción al monto de su capacidad en el ejercicio de la lectura y escritura que poseen.

Ayudar a los alumnos a llegar a leer y escribir no les dará poder por sí mismo si la sociedad se los deniega, pero ayudarles a lograr un sentimiento de pertenencia y dominio sobre el uso de su propio lenguaje y aprendizaje en la escuela, sobre su propia lectura, su escritura, habla, escucha y pensamiento, contribuirá a que tomen conciencia de su poder potencial.

Las escuelas con programas efectivos de lenguaje total pueden ayudar a los niños a lograr poder. Pueden proporcionar un acceso real a conocimientos personal y socialmente útiles a través del desarrollo del pensamiento y del lenguaje.

### **Lenguaje, ¿qué y por qué?**

¿Qué podríamos hacer sin lenguaje? Seguiríamos siendo inteligentes, pero terriblemente frustrados. El lenguaje nos permite compartir nuestras experiencias, aprender de cada uno, proyectar juntos y acrecentar enormemente nuestro intelecto al vincular nuestro pensamiento con los de nuestros semejantes.

Mucha gente piensa que si los animales pudieran hablar –como en el libro



*Lenguaje para la acción comunicativa.*

del Dr. Doolittle– podrían decir cosas inteligentes. No es así por dos razones: sólo los humanos son capaces de pensar simbólicamente, es decir, permitimos que sistemas de símbolos sin sentido representen nuestras experiencias, sentimientos, emociones y necesidades; esto es lo que hace posible el lenguaje humano. También tenemos una íntima necesidad de interacción social. Esto es lo que hace necesario el lenguaje a los humanos.

Algunos animales –cotorros y papagayos, por ejemplo– tienen la capacidad de producir una extensa y variada gama de sonidos como los que los humanos usan en las palabras, pero sus sonidos carecen de la cualidad simbólica del lenguaje, no representan pensamientos. Si pudiéramos hablar con ellos, descubriríamos que no tienen nada que decir, que carecen de lo que nosotros tenemos: capacidad intelectual y necesidad del lenguaje.

### ¿Qué es el lenguaje?

*Compartir y desarrollarse.* El lenguaje comienza como un medio de comunicación entre miembros del grupo. A través de él, sin embargo, cada niño que se desarrolla adquiere un panorama de la vida, la perspectiva cultural, las formas particulares de significar de su propia cultura. Como los niños son expertos en un lenguaje específico, también pueden llegar a compartir una cultura y sus valores. El lenguaje lo hace posible al vincular las mentes en una forma increíblemente ingeniosa y compleja.

Usamos el lenguaje para reflexionar sobre nuestra propia experiencia y para expresar simbólicamente esta reflexión a nosotros mismos. Y a través del lenguaje compartimos lo que aprendemos con otras personas. De esta forma la humanidad aprende que ninguna persona en forma individual podría nunca dominarlo. La sociedad edifica el aprendizaje sobre el aprendizaje a través del lenguaje.

Compartimos también nuestras respuestas emocionales y estéticas. La narrativa y la poesía pueden representar tan completamente las experiencias del escritor, que los lectores o escuchas sienten las mismas emociones, tal como si fueran propias de actualidad. En la ficción, el lenguaje puede crear experiencias actuales.

El lenguaje escrito expande enormemente la memoria humana haciendo posible almacenar más conocimientos remotos que los que ningún cerebro es capaz de guardar. Aún más, el lenguaje escrito nos vincula con las personas en lugares lejanos y tiempos distintos, con autores muertos, etc. El lenguaje escrito puede ser reproducido a bajo costo y repartido ampliamente; la información llega a ser una fuente de poder. Las limitaciones en la alfabetización o en su uso llegan a ser limitaciones de poder en el orden personal y social.

*Personal y social.* El lenguaje no es un regalo dado sólo a unas cuantas perso-

nas. Cada uno posee el regalo del desarrollo del lenguaje y muchos aprendemos más que otros de acuerdo a nuestras necesidades de vida. Pero esta universalidad no debe enmascarar la hazaña única de cada individuo en el aprendizaje del lenguaje. Como bebés, comenzamos con una necesidad y capacidad de lenguaje para comunicarnos con otros y creamos lenguajes para nosotros mismos. Haciendo esto, cada uno se mueve hacia el lenguaje del hogar y de la comunidad, pero aun así, el lenguaje de cada uno tiene características personales. Cada voz es diferentemente reconocible, cada persona tiene un distinto estilo de lenguaje, tal como la huella digital es distinta de una persona a otra.

A menudo se piensa el aprendizaje del lenguaje como producto de la imitación, pero las personas son algo más que loros que producen sonidos sensibles sin sentido. El lenguaje humano representa lo que el usuario del mismo está pensando y no simplemente lo que otros han dicho. ¿De qué otro modo podríamos expresar ideas nuevas en respuesta a las nuevas experiencias? El lenguaje humano hace posible que al expresar las nuevas ideas éstas sean comprendidas por las otras personas, aunque no las hayan escuchado antes.

Además, si el lenguaje fuera sólo individual, no serviría a nuestras necesidades de comunicación con otros; tendríamos que llegar a compartir un lenguaje con nuestros padres, nuestras familias, nuestros vecinos, nuestra gente. El poder personal de crear lenguaje está marcadamente determinado por las necesidades sociales de comprender a los otros y de hacerse entender por ellos y, además, el lenguaje de cada individuo entra pronto en las normas de lenguaje de la comunidad.

*Simbólico y sistemático.* Los símbolos no significan nada por sí mismos. «Cuando uso una palabra» –dice Humpty Dumpty en un tono bastante desdeñoso– «significa justamente lo que quiero que signifique, ni más ni menos».

Podemos combinar los símbolos –los sonidos en el lenguaje oral o las letras en el lenguaje escrito– en palabras y permitir que representen cosas, sentimientos, ideas. Pero lo que ellos significan, es lo que nosotros, individual y socialmente hemos decidido que signifiquen. Los símbolos deben ser aceptados por los otros si es que vamos a utilizar el lenguaje, pero si necesitamos hacerlo, podemos flexibilizarlo o modificarlo para significar nuevas cosas.

Las sociedades y los individuos están constantemente añadiendo, sustituyendo o modificando símbolos al encontrar nuevas necesidades o al necesitar expresar nuevas ideas.

Pero necesitamos algo más que símbolos. Necesitamos sistemas de organización de símbolos para que no sólo representen cosas, sentimientos, ideas, sino también vínculos dinámicos: tal como los eventos que suceden, por qué suceden, cómo nos afectan y así sucesivamente. El lenguaje debe tener tanto

un sistema como símbolos, normas y reglas para producirlo; así las mismas reglas pueden usarse para comprenderlo.

Por supuesto que podemos pensar el lenguaje como compuesto de sonidos, letras, palabras y oraciones. Pero el lenguaje no puede ser usado para comunicar a menos que sea una totalidad sistémica en el contexto de su uso. El lenguaje debe tener símbolos, sistema y un contexto de uso.

La gramática es el sistema del lenguaje. Incluye un número limitado de reglas necesarias para producir casi un número infinito de expresiones, que habrán de ser entendidas por los hablantes de un lenguaje específico. La gramática proporciona palabras, normas de inflexiones (afijos, prefijos y sufijos para indicar persona, número y tiempo). Es la cosa más importante que un niño aprende antes de ir a la escuela. Pero las reglas no pueden ser aprendidas imitativamente puesto que nunca son visibles en el lenguaje, más bien los niños las infieren desde su propia experiencia. Al haber aprendido a hablar y a entender palabras, los niños demuestran su extraordinaria habilidad para hacer esas inferencias.

*Diferencia y cambio.* Probablemente nunca ha habido una sociedad humana sin lenguaje oral.

Los hombres prehistóricos, al igual que las personas que pertenecen a los modernos grupos primarios, requieren inmediatamente la comunicación cara a cara y usar adecuadamente el lenguaje oral para este propósito. Pero el lenguaje no se limita a ser hablado y escuchado, podemos usar algún sistema de símbolos para crear lenguaje o para representarlo. El código Morse fue creado para representar el lenguaje para el telégrafo y el radio; los barcos desarrollaron sistemas de señales, usando destellos de luz o banderas de señales donde las distancias eran demasiado grandes para comunicarse por medio de la voz. Sistemas táctiles como el Braille fueron desarrollados para dar a las personas ciegas una forma de acceso a lo impreso y, sistemas visuales de signos manuales se desarrollaron para las personas sordas privadas de acceso a la audición.

No fue sino hasta que las sociedades requirieron comunicarse a través del tiempo y el espacio fuera del alcance de la voz humana, que las formas de lenguaje escrito se desarrollaron plenamente. La gente llegó a necesitar comunicarse con sus amigos, familiares o socios que no vivían cerca. La cultura llegó también a ser demasiado completa para la transmisión y preservación oral. El Lenguaje escrito fue creado para ampliar la memoria social de la comunidad y su alcance comunicativo.

En el mundo contemporáneo, también se incluyen formas de comunicación para y a través de computadoras y otras máquinas. Las currícula del lenguaje total aceptan la responsabilidad de la escuela para abordar el lenguaje total también en este sentido.



*Al alcance de la voz.*

Pero en tanto que los individuos y las comunicaciones están cambiando siempre, también el lenguaje debe cambiar, siempre adaptándose a las necesidades de uso personal y social. Sobre ello pienso lo siguiente:

\* El lenguaje de cada generación es un tanto diferente de la anterior, conforme crecemos nos vamos «haciendo a nuestras maneras». La gente joven cuestiona probablemente el statu quo y al adoptar nuevos lenguajes representan los cambios en los estilos de vida y en los puntos de vista sobre la misma.

\* Una cierta porción del lenguaje llega pronto a circular entre grupos particulares –músicos, adolescentes, científicos, escritores, activistas– y logra una pronta y extensa circulación. Estos modismos aparecen y desaparecen, pero no todos tienen una corta vida, algunas veces una porción de ellos encuentra una forma de lenguaje más permanente.

\* Formas especiales del lenguaje se desarrollan entre grupos de gente que comparten experiencias e intereses comunes: terminología altamente especializada y/o metáforas pintorescas. Doctores, abogados, maestros, trabajadores de computación, usuarios de radios de onda corta, por nombrar unos cuantos, desarrollan una *jerga* que entienden sólo los iniciados. El término británico es *registros*, que son formas especiales de lenguaje para usarse en circunstancias especiales. Todos tenemos registros: en nuestros trabajos, para nuestros intereses especiales o para nuestras actividades religiosas y políticas.

\* Todos los lenguajes son realmente familias de dialectos. La gente separada por la distancia, por barreras físicas tales como ríos, montañas, océanos, etc., por clases sociales, la discriminación racial o las segregaciones legales, desarrollan variantes de lenguaje que comparten: diferencias en vocabulario, sonidos, gramática e idioma. Los cambios al interior de cada dialecto reflejan los cambios en las experiencias de vida de cada grupo, y son causa de que los dialectos tomen rumbos diferentes o que al menos mantengan su distancia, incluso en la época de la comunicación electrónica.

Las escuelas deberían dar la bienvenida al dinamismo y al fluir natural del lenguaje. ¡Cómo maravilla la variedad de lenguajes, dialectos y registros de los alumnos! Cuán satisfactorio sería para los maestros el poder sostener los vastos recorridos del desarrollo del lenguaje, en vez de confinarlo a los arbitrarios «propiamente dicho» o al lenguaje «normal».

¿Por qué es importante el lenguaje?, ¿es innato el lenguaje? Algunos letrados lo creen así, especialmente cuando miran cuan pronto y bien lo aprenden los niños. Pero creo que hay una explicación mucho mejor del porqué los niños alcanzan el control del lenguaje con tal precocidad universal.

### Lenguaje para la comunicación

Los niños son literalmente empujados a aprender el lenguaje por su necesi-

dad de comunicación. Es indudable que los humanos están dotados con la capacidad para pensar simbólicamente. Pero el desarrollo es materia de supervivencia. Al nacer estamos totalmente indefensos, dependemos para sobrevivir de nuestra capacidad para obtener atención de los que nos rodean.

La gente también debe comunicarse para ser humanos totalmente funcionales. Los niños tienen una gran capacidad para aprender conforme se desarrollan y casi nada se debe a la simple maduración (si bien la maduración es un factor importante de nuestro pensamiento). Ellos deben estar en una íntima y constante comunicación con los otros humanos y el lenguaje es la llave de la comunicación. Este es el instrumento por el cual llegan a compartir las interpretaciones que los otros tienen del mundo y por el cual buscan darle sentido para sí mismos. Aprenden el lenguaje porque lo necesitan para vivir, y lo encuentran fácil de aprender porque el propósito para hacerlo les resulta claro.

Los bebés saben lo que el lenguaje hace antes de que sepan cómo lo hace. Aun antes de que ellos sepan de su potencial comunicativo lo usan para su participación social. La gente alrededor de ellos interactúa a través del lenguaje. Bien, entonces ellos también lo harán. Desde muy pequeños ya los niños vocalizan cuando escuchan a otra gente hablar; más o menos al sexto mes, un niño sentado en su sillita junto a la mesa, literalmente inundará a los otros con su propia forma de conversación, lo que es una fuente segura de alegría en muchas familias. A menudo las primeras palabras «memorables», son signos sociales parecidos a «adiós»; tales palabras no comunican, pero establecen una función interpersonal. Pronto los niños llegan a tener más usos explícitamente comunicativos del lenguaje: para expresar el mundo o para expresar una necesidad. Ahora su lenguaje se desarrolla rápidamente para encontrar sus propias necesidades. Aprenden el lenguaje tal como lo usan para aprender y mientras aprenden sobre él. Desde el principio las tres clases de aprendizaje del lenguaje son simultáneas en el contexto del dinamismo del lenguaje total.

### Lenguaje para aprender

El lenguaje llega a ser un medio de pensamiento y aprendizaje. En gran medida, el desarrollo del lenguaje interviene también directamente en los procesos de aprendizaje. E.B. Smith sugiere que el desarrollo cognitivo tiene tres fases: la de percepción en la que el niño atiende los aspectos particulares de la experiencia; la ideación en la que el niño reflexiona sobre la experiencia; y la presentación en la que el conocimiento es expresado de alguna manera. En este sentido, el aprendizaje es completo cuando la idea ha sido presentada.

El lenguaje es la forma de expresión más común. Desde los más tempranos aprendizajes preescolares y a través de la vida, es importante para la gente

tener oportunidades de presentar lo que sabe, de compartirlo a través del lenguaje, y en el curso de esta presentación, completar su aprendizaje. Esta forma de desarrollo del lenguaje está fundamental y directamente relacionada con el éxito en la escuela.

### Más que un lenguaje

Los niños que nacen en un medio bilingüe o multilingüe llegan a entender todos los lenguajes de su alrededor y a hablar los que necesitan. ¿Resulta motivo de confusión para los niños aprender más de un lenguaje al mismo tiempo? No, normalmente no. Aprenden a hablar a la abuela en su lenguaje, a la familia en el suyo, a los chicos en la calle en el lenguaje del barrio, etc. Nunca sorprende a los niños de medios multilingües que haya más de un lenguaje hablado por la gente que los rodea, ellos simplemente se ajustan a quien habla y entienden qué, cuándo y con quién deben usar el lenguaje adecuado. El lenguaje es fácil de aprender cuando es necesario y útil.

Muchos niños bilingües comprenden totalmente el lenguaje de su hogar pero a menudo responden en el idioma materno en las conversaciones. Estos niños muestran su sensibilidad a los valores sutiles y a las complejas funciones de cada lenguaje. Ellos reconocen que muchas de las personas de su alrededor son bilingües y que cada lenguaje tiende a usarse en situaciones particulares por diferentes miembros de la familia, los vecinos y a diferente edad; aplican esta sensibilidad para encontrar sus propias necesidades lingüísticas.

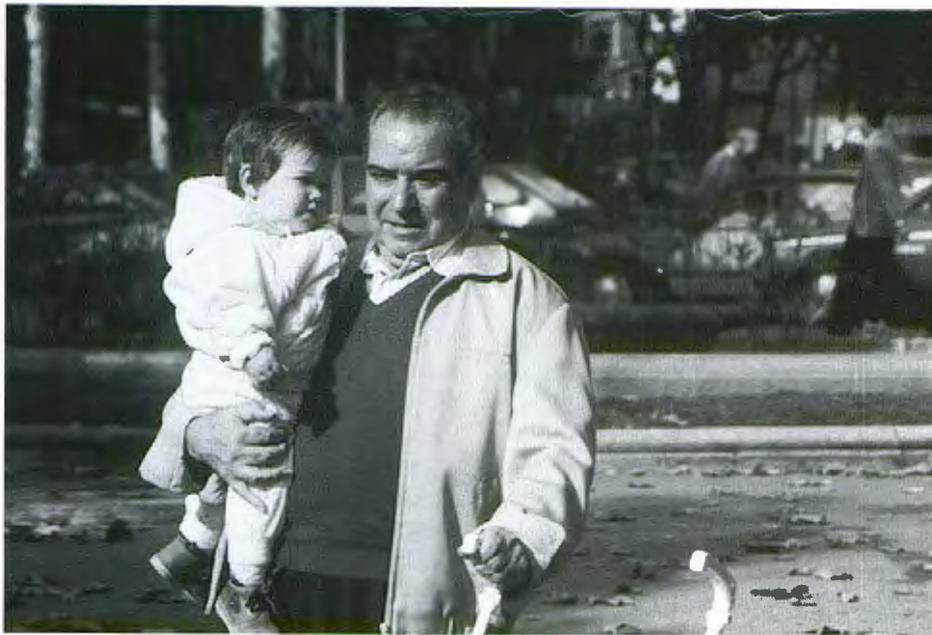
Y por favor, no crean que los niños bilingües están en alguna desventaja académica. Sólo lo estarán si sus capacidades lingüísticas son menospreciadas y las escuelas fallan al actuar sobre las mismas.

Los niños bilingües aprenden más de un lenguaje por la misma razón que los niños monolingües aprenden uno sólo. Aprenden lo que ellos necesitan. Esto explica por qué los programas de idiomas extranjeros en las escuelas han fracasado tan rotundamente. El idioma es aislado de las palabras reales y de los eventos alfabetizadores y la mayoría de los niños no lo tienen que aprender y usar como una segunda lengua. Para ser exitosos, los programas escolares de una segunda lengua deben incorporar oportunidades de lenguaje auténticas y funcionales. Claramente demuestran este punto las escuelas canadienses de inmersión, donde el francés, que es una segunda lengua, es usado también como el lenguaje para la instrucción.\*

\* GOODMAN, Ken: *What's whole in whole?*, USA, Heinemann educational, books, 1986. Publicado en *Cero en conducta*, núm. 29-30, México, enero-abril 1992, págs. 17-26.



*Lenguaje vital.*



*Tiempo compartido.*

escuela 0-3

## NUESTROS ABUELOS Y ABUELAS

M. DOLORES ORENES y M. ASUNCIÓN LÓPEZ

*«El amor se ha hecho compañía última, compartida contemplación de un largo camino y la existencia tórnase una gran tarde toda de amor.»*

Vicente Aleixandre

Un día nos llegó una madre diciéndonos que no podía ir a recoger a su niña a la hora prevista y nos pidió si podía pasar a buscarla su abuela, nosotras le contestamos que no existía ningún problema... Fue así como de forma tan poco planificada, entraron a formar parte de la vida de la escuela infantil.

Tras algunos años de experiencia en las EE.II. resulta algo enigmático darnos cuenta de la importancia y significación que los abuelos tienen en el mundo que rodea al niño.

Se puede apreciar desde un principio la enorme inquietud que muestran ante la responsabilidad que tienen hacia sus nietos, y su preocupación por ellos es a veces superior, como ellos mismos nos dicen, a la que tuvieron por sus hijos.

La mayor parte de estas otoñales personas están llenas de un profundo amor hacia sus pequeños, que no sólo llevan y recogen de la Escuela Infantil, sino que también a veces cuidan en casa hasta la llegada de sus padres, deleitándose con sus cuentos moraléjicos y sus canciones legendarias. Y aunque en la mayoría de los casos su vida laboral ha terminado, eso no significa que no tengan nada que enseñarnos; todo lo contrario, son una fuente de cariño y experiencia de un valor incalculable, capaces de llegar a los niños con la paciencia y la sabiduría que les dan los años.

Si en realidad nos planteáramos a lo largo del curso escolar a quiénes vemos con más frecuencia, tendríamos unos segundos de reflexión para llegar a la conclusión de que los que más vienen a buscar a los niños son los abuelos y abuelas. Esto viene propiciado por las formas de vida actuales, en las que el horario y las situaciones laborales de los padres entorpecen el intercambio entre educadores y padres. Y es aquí cuando ellos, los protagonistas de nuestra pequeña historia, entran en escena, convirtiéndose en transmisores de nuestros mensajes.

Desde luego en ningún momento, de ninguna manera y bajo casi ninguna circunstancia se les suele mencionar para nada, pero lo que sí es cierto es que llevan a cabo una labor auténticamente activa en nuestra pequeña sociedad, la EE.II.

Cuando hemos realizado alguna actividad tanto escolar como extraescolar, allí los tenemos; si sus nietos se ponen enfermos en el Centro y se les llama, acuden inmediatamente; si no tienen servicio de comedor, van a buscarlos y después los llevan por la tarde... y así un día y otro. Pero independientemente de la rutina diaria de la llegada y recogida, contamos con ellos en otras muchas actividades.

Su presencia durante el período de adaptación, tan crítico y difícil para los niños, ha sido reconfortante consiguiendo con su enorme afecto tranquilizarlos, haciéndoles más llevadera la adaptación.

Han sido ellos los que nos han ayudado en las fiestas de Navidad y Carnaval, preparando algún dulce, ayudando en la confección de los disfraces y con su inestimable presencia en todas y cada una de las excursiones programadas. Están dispuestos a todo por sus nietos, para ellos, estos pequeños son lo más



*Juego y relación.*



*De la mano haciendo camino...*

importante en sus vidas y lo anteponen a cualquier cosa, nos cuentan cómo dejan sus tertulias o sus partidas de dominó, para ir a la hora en punto a recogerlos, que no tengan que decir nada de sus retoños.

Nuestra experiencia personal con los abuelos y abuelas de los niños de este Centro ha sido realmente enriquecedora, porque hemos podido llegar a conclusiones muy positivas, dado que, educativamente, también a ellos les hemos aproximado a nuestro trabajo diario, y, muchas veces, ellos han sido los que han concienciado a sus hijos, los padres de los niños, de la importancia de esta etapa de Educación Infantil.

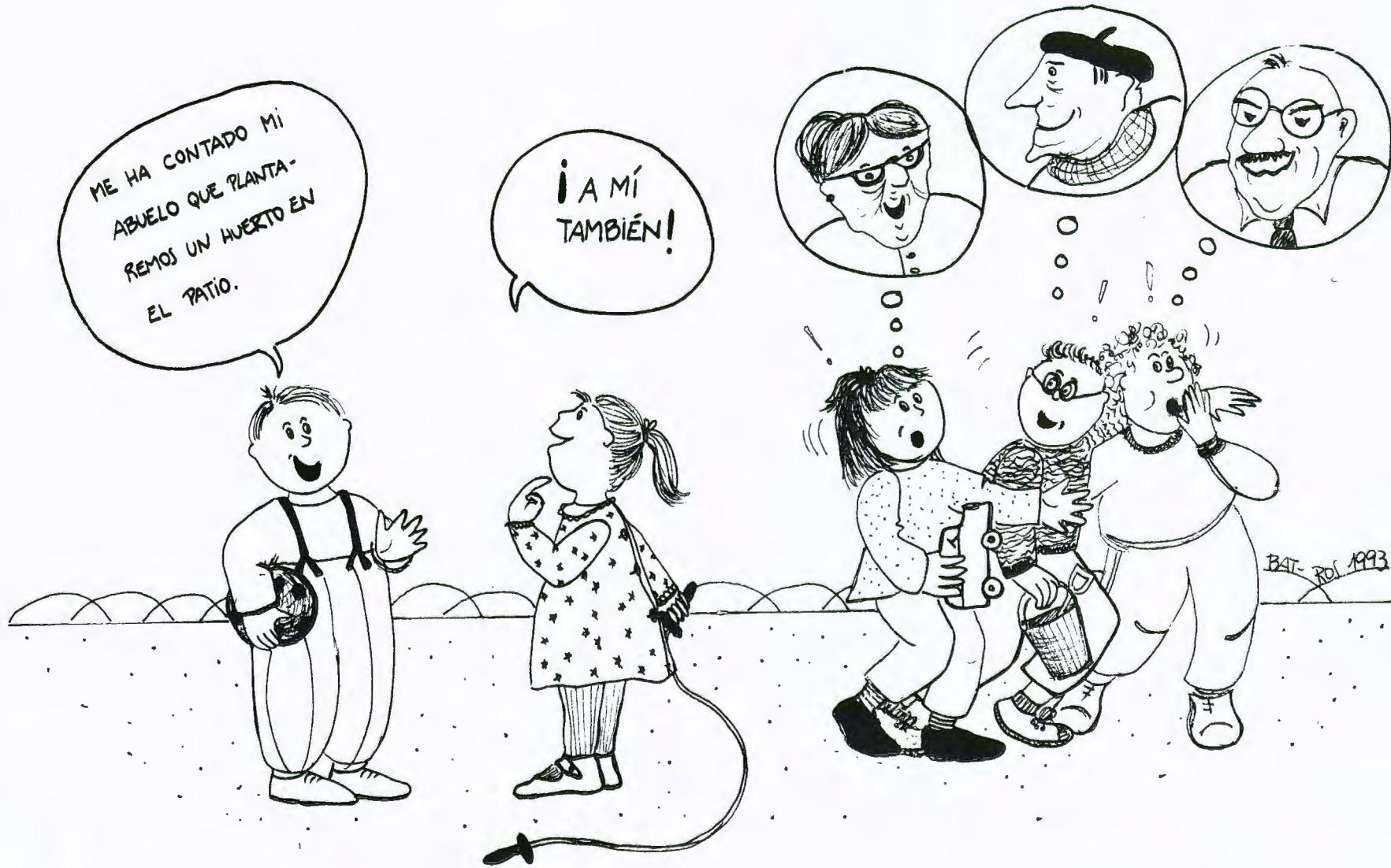
Por todo lo expuesto anteriormente nos hemos propuesto llevar a cabo un taller de agricultura en el huerto de la Escuela con el propósito de:

- Que abuelos y nietos entren en contacto por medio de una actividad que interesa a ambos, a unos porque la han trabajado toda su vida, a otros porque su curiosidad es tan grande que les hace investigadores incansables de un campo tan atractivo como es la naturaleza.
- Que los abuelos y abuelas se sientan útiles con los niños y comprueben que la gran diferencia de edad no es un obstáculo para realizar una actividad conjunta de la que ambas partes se benefician.
- Que la tradición de la huerta se conserve y se despierte en los niños el respeto por ella a través del amor que le tienen sus abuelos.

Es nuestro pequeño homenaje a todos los abuelos y abuelas que tan desinteresadamente colaboran con nosotras, esforzándose en llevar a cabo con profundo interés las pautas de nuestra EE.II., lo que les convierte en auténticos personajes épicos, con un refinado cariño y una sutileza amorosa que les ha proporcionado la edad, y que la madurez del mundo proyectada en ellos les ha reconocido.

**MD.O.-MA.L.**

# quisicosas y quisicasos





Disfrutar investigando la propia historia.



escuela 0-3

## MI HISTORIA, MI LIBRO

ARACELI HIGES y MAGDA TORRES

*Mi historia* es fruto de la colaboración de niños, padres y educadores. Niñas y niños han actuado como verdaderos historiadores recogiendo datos sobre su propia identidad, relacionando el pasado y el presente, confrontando recuerdos y realidades. Así han construido su propia historia y la han comparado y compartido con la de sus compañeros para entender mejor y valorar las diferencias y la diversidad social.

Esta experiencia ha sido llevada a cabo por el grupo de dos años de la Escuela Infantil La Vinya, situada en la Zona Franca. La experiencia ha estado perfectamente vinculada al grupo-clase, teniendo en cuenta el nivel madurativo del grupo y la individualidad de cada uno.

La interrelación con el entorno natural y social es una condición indispensable para el desarrollo. Pronto, con su acción, el niño modifica el medio que le rodea. Esta actividad, al mismo tiempo, le facilita un conocimiento mayor de sí mismo y de su propia identidad permitiéndole ser cada día más independiente. «La escuela de los pequeños tiene, por lo tanto, la obligación, respetando la historia y las diferencias de cada niño, de ofrecerle la posibilidad de ayudarlo a descubrir y ampliar el conocimiento del entorno que él ocupa.»

Como educadores de escuela infantil, abordamos la cuestión partiendo de un objetivo principal: Que el niño se identificara él mismo como persona y como miembro de un colectivo.

Planteamos el trabajo de la propia identidad en dos niveles:

1<sup>er</sup> nivel - Identidad individual: ¿Cómo soy yo?, considerando las características generales que lo definen como persona y los rasgos específicos que le hacen ser diferente del resto.

2<sup>o</sup> nivel - Identidad social: ¿Quién soy yo?, hablando y recogiendo datos sobre su familia y el lugar donde vive.

### Motivación

El niño, al llegar a la escuela infantil, necesita sentirse seguro en este colectivo. Reafirmando su propia identidad y respetando la diversidad del grupo, irá

creando unos vínculos de unión afectivos-emocionales con los niños y adultos con los que convive, hecho que le permitirá sentirse miembro activo del pequeño colectivo.

Los pequeños, muchas veces, necesitan hablar de sí mismos, de su historia..., quieren hablar de cómo son y quiénes son... Partiendo de este interés iniciamos la elaboración del libro *Mi historia*.

### **Metodología**

Partiendo de la observación del grupo y de cada niño, y recogiendo sus intereses, diseñamos y proyectamos pequeñas actividades en las que cada uno, individual y colectivamente, podía actuar con diferentes grados de iniciativa y de ayuda.

Se propiciaron situaciones en las que niñas y niños podían hacer y decir, sentirse escuchados y, por tanto, importantes dentro de la colectividad.

### **Procedimientos**

Los pasos que llevamos a cabo para la realización de este libro fueron los siguientes:

1.- Diseño del libro: al hablar de la creación de este libro valoramos aspectos como: apartados del libro, distribución del espacio y formato.

A) Apartados: decidimos que fueran tres:

A.1) Nuestra recogida de datos se inició hablando del embarazo; la espera de un gran acontecimiento que ahora los padres podían recordar y compartir con su hijo.

A.2) El siguiente apartado fue hablar del nacimiento, recordando cuando eran bebés.

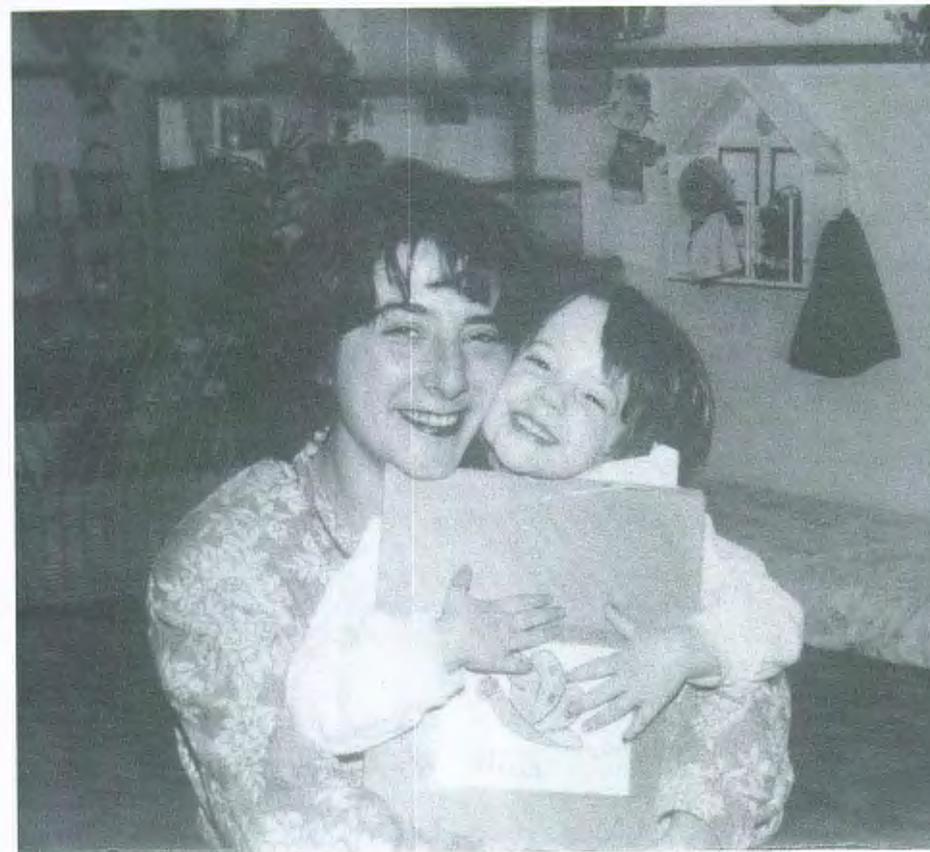
A.3) En el último apartado se contrastaban los datos recogidos con la realidad y se observaba que los padres han cambiado y se han hecho mayores.

B) Espacio: sería documentado con fotografías que hiciesen referencia a cada apartado, con pie de foto para recoger las vivencias explicadas por cada uno y respetando el nivel de lenguaje utilizado.

C) Formato: se consideró apropiado que fuera reducido, para facilitar la manipulación, y, como iba a estar al alcance de los pequeños, se creyó mejor plastificarlo. Para encuadernarlo, se optó por el sistema de anillas, que facilitaba la manipulación y la posible ampliación posterior del libro.

2.- Información de nuestros objetivos a todos los padres, pidiendo su participación y, por tanto, implicándolos en el proyecto educativo, favoreciendo actitudes de corresponsabilidad en la educación del niño entre padres y maestros y fomentando interacciones positivas entre padres, hijos y educadores.

3.- Búsqueda conjunta de padres e hijos de fotos que hicieran referencia a cada uno de los apartados del libro... al mismo tiempo que desempolvaban recuerdos y testimonios que ayudaban a recordar hechos... y, a la vez, poner al



*La satisfacción del proceso y el resultado.*

hijo en contacto con informaciones que le incitaban a confrontar los propios datos con los de los otros, a cotejar los propios recuerdos y vivencias con los de los adultos que han estado a su lado desde el principio.

4.- Las niñas y los niños, progresivamente, iban llevando las fotos a la clase y, en grupos reducidos, las explicaban a sus compañeros; comparándolas, observaron diferencias y, por tanto, se dieron cuenta de la diversidad social. Así se creó un espíritu de respeto hacia los otros y hacia uno mismo.

5.- Los adultos (padres y educadores) ayudamos a preparar el terreno, trabajando puntualmente cada una de las fotos traídas por los pequeños, escuchábamos y recogíamos sus testimonios, sus vivencias... y ayudamos a plasmarlas en su libro respetando su propio lenguaje.

6.- Una vez acabado el libro, éste se incorporaba a la biblioteca de la clase donde las niñas y los niños podían disfrutar de su propia historia y de las de otros, compartiéndola con sus compañeros y los adultos.

### ¿Qué ha significado el libro para los padres de Alicia?

«Cómo vivimos el antes y el después de Mi historia»

«La realización de este libro supuso para nosotros hacer un repaso, en conjunto, de cómo se había desarrollado su vida. Buscamos información en un álbum de fotos donde aparecía Alicia en diferentes situaciones y etapas, desde el primer momento de su vida hasta su primer año de vida.

»En la elección participamos padre, madre e hija. Surgieron diversas preguntas y reflexiones: cambio físico producido: ¿no tengo dientes?... ¿me hacía pipí encima?... era muy pequeña... ¿dónde estaba yo?... ¿tenía que tomar biberón?... ¡ahora no!...

»A Alicia le hizo muchísima ilusión ver gráficamente cómo estaba ella dentro de la barriga de su mamá, lo que más le llamó la atención fue lo pequeña que tenía que ser para caber dentro de ella.

»Una vez seleccionado y entregado el material de una forma progresiva, todo lo que teníamos que hacer era esperar.

»La llegada a casa con su «Álbum-cuento» fue un momento emocionante para todos los padres. Estábamos en ascuas y la niña ilusionadísima porque traía un libro en el que ella era la protagonista. Todos los trabajos de fin de curso -pinturas, pegatinas, dibujos...- los trajo con mucha ilusión. Nos pidió que nos sentáramos para enseñarnoslos, pero el libro Mi historia fue el que con más detenimiento y entusiasmo nos mostró. Era ella la que contaba la historia con las mismas palabras que aparecían en él. Durante un tiempo, cuando venían sus abuelos o algún amigo nuestro a casa, ella rápidamente sacaba su libro y se ganaba la atención de los visitantes para poder contarles dónde estaba antes de nacer; lo que tomaba para comer cuando era bebé y cómo era la clase de los «Elefantes».

»Todavía hoy, medio año después, Alicia saca su libro y, entre hoja y hoja,

surgen otras preguntas mucho más maduras y que van más allá de la representación visual.

»Cuando veía la fotografía en la que está en la barriga preguntaba por qué estaba allí; después, su gran incógnita era cómo había llegado al vientre de su madre:

Hija: ¿Cómo se pone un niño en la barriga?

Madre: Con una semilla.

H.: ¿Con una semilla de una planta?

M.: No, de un niño bebé.

H.: ¿Y quién te la puso?

M.: Tu papá.

H.: ¿Dónde la tenía?

M.: En el pene...

»Otra de sus fotos favoritas es una de recién nacida, que está en los brazos de una enfermera; al principio sus preguntas fueron:

H.: ¿Quién es?

M.: Una enfermera.

H.: ¿Por qué me coge?

M.: Para que no llores...

»Después preguntaba que ¿dónde estaba yo?, ¿por qué no estás conmigo?, y finalmente preguntaba cómo nació:

H.: ¿Hace daño?

M.: Un poco.

H.: ¿Por dónde salí?

M.: Por la vulva.

H.: ¿No estaba en casa?

M.: Estábamos en el hospital...

»También han surgido cuestiones sobre nuestra infancia y dónde estaba ella cuando nosotros éramos pequeños.»

Victoria Delgado

### Valoración

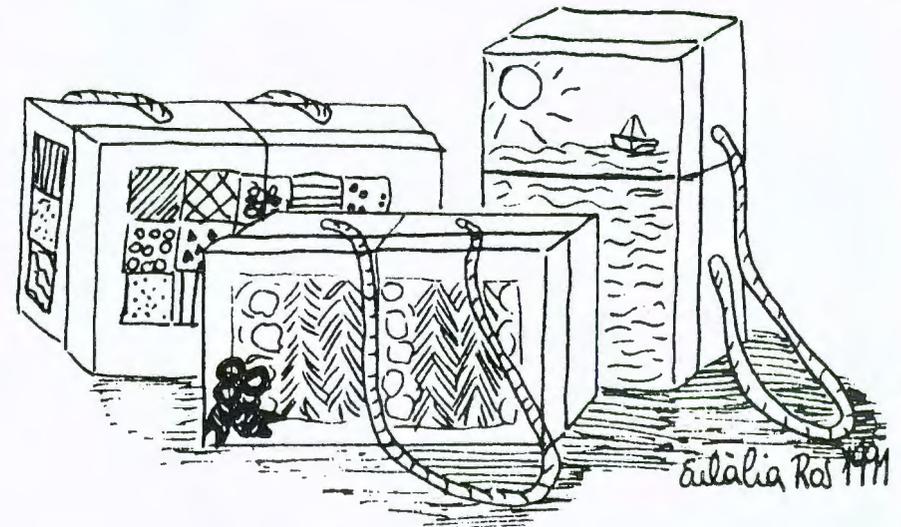
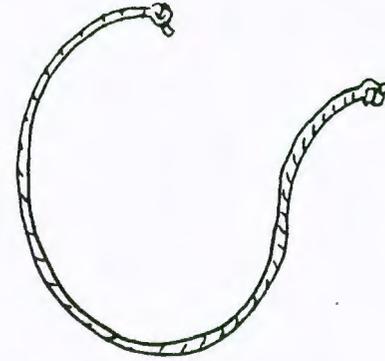
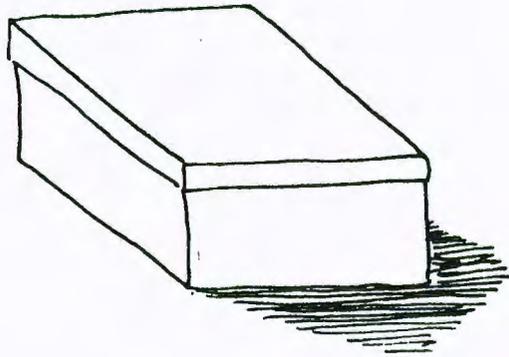
Los resultados obtenidos han sido satisfactorios. Los niños han disfrutado en esta búsqueda de su propia identidad. En la actualidad reconocen y valoran su entorno familiar y gozan hablando de él.

Para ellos, hablar de su historia ha significado mirar atrás, recordar hechos, situaciones, emociones vividas... ser capaces de ver la propia vida observando unos elementos estables y otros cambiantes, y ver que, en medio de estos elementos, cada uno es «él mismo» siempre.

Creemos que los resultados han estado a la altura de la ilusión con la que juntos, niños, padres y educadores, hemos hecho posible esta tarea.

A.H.-M.T.

## Con tan sólo una caja...



Una caja donde guardar todo el montón de cosas que ayudan a recordar y a hablar.

Tan sólo necesitamos:

- una caja de zapatos o similar,
- ideas para decorarla,
- un cordón para podérsela colgar.

¡Manos a la obra!



*Todo está dispuesto.*

## UNA ACTIVIDAD COTIDIANA

JOSEPA GÓMEZ

### Contextualización de la experiencia

La actividad que se presenta se basa en una experiencia realizada a partir de la institucionalización de la conversación en la clase de cinco años.

De todas maneras, hay que tener en cuenta que la conversación es una actividad que se realiza en todo el 3-6 y en el ciclo inicial, aunque en cada edad puede tener unas características distintas de organización, duración y contenidos.

El hecho de organizar la conversación como una actividad cotidiana es coherente con el Proyecto Educativo de nuestra escuela, el cual se inspira en la Pedagogía Freinet.

Una de las bases del Proyecto Educativo es dar importancia a la dimensión cooperativa del trabajo escolar, entendido el trabajo como la actividad que desarrolla la criatura. Por este motivo es importante que todo aquello que hace el niño no quede encerrado en la propia individualidad. El grupo-clase tiene que ser el ámbito en el cual los niños comuniquen sus experiencias, sus descubrimientos, sus avances, sus miedos, sus noticias, sus problemas, sus sueños. En este marco comunicativo, las actitudes de solidaridad, de compañerismo, la aceptación de la diversidad y de ritmos diferenciados se dan de manera natural y espontánea.

Otra de las características pedagógicas en que se basa el Proyecto Educativo de la escuela (y que tiene mucho que ver con el tema que nos ocupa) es la confianza en la naturaleza del niño. El niño, por naturaleza, quiere avanzar, quiere conocer, quiere crecer, quiere prosperar. Tiene un impulso vital que le empuja a querer ser mayor. La conversación se convierte entonces en la técnica a partir de la cual los niños manifiestan las líneas de su propio crecimiento; vendría a ser una técnica para la manifestación del pensamiento. Los niños, por sí mismos, aportan a la clase un potencial de vida, de actividad y de conocimientos, y la conversación puede ser el medio para recoger este complejo educativo. El maestro es el adulto que también aporta su conocimiento dentro del ámbito de la clase. La confluencia de las diversas aportacio-

nes, de tanto potencial de vida, hace que haya un intercambio vivo, no solamente de actitudes y valores (aprendemos a estar juntos, a escucharnos, a respetar otros puntos de vista) sino también de conocimientos, sin tener que estar supeditados a los designios de materiales y recursos didácticos (libros de texto, fichas, etc.) rígidos y alejados de los verdaderos intereses de las criaturas.

La Pedagogía Freinet se basa en la vida. Por este motivo se aprovechan todas las posibilidades que la misma vida plantea como objeto de conversación, de estudio, de reflexión y de trabajo.

### **Organización de la actividad**

Es una actividad que se inicia en la clase a primera hora de la mañana. Las criaturas ya han llegado, se les ha dado la bienvenida, se ha mantenido un contacto con la persona que les ha acompañado, se han cambiado (quitarse el abrigo, ponerse la bata...), han preparado las aportaciones, en el caso de que las tengan, ...empiezan a desayunar.

Empezamos la mañana reuniendo dos placeres: el de desayunar y el de comunicar.

Nos sentamos en círculo. Las actitudes corporales son importantes. El redondel llega a ser un espacio que hemos de llenar entre todos.

Cada criatura explica su noticia. Los compañeros intervienen. La maestra también.

Los temas pueden ser muy diversos:

- \* Los desayunos
- \* La ropa que llevan (de los hermanos mayores, los colores, las texturas, de cuando hace frío, de cuando hace calor...)
- \* Los cumpleaños
- \* Los hermanos
- \* Los padres. Sus disputas
- \* Las organizaciones que tienen que hacer los padres para...
- \* La diversidad de organizaciones familiares (padres separados, nueva pareja del padre y de la madre, hermanos incorporados...)
- \* Los animales
- \* La muerte
- \* Las enfermedades
- \* La televisión
- \* Películas de dibujos de la T.V., los cromos, la colección de cromos, el intercambio de cromos...
- \* Comunicación de descubrimientos que hacen los niños
- \* Aportaciones diversas que pueden ser objeto de estudio

### **Valores que se derivan de la actividad de la conversación**

Como toda actividad cotidiana, la conversación implica la ritualización de desarrollarla en un tiempo y en un lugar determinado. Por este motivo, de entrada ya da seguridad y, además, educa la idea de tiempo y espacio.



*¡De acuerdo!*

La conversación nos permite una forma de empezar el día, tranquilos, habiendo tenido la posibilidad de saber qué nos pasa, qué nos ha pasado, qué pasará, aquello que es bueno, aquello que es triste...

Por otro lado, propicia la alegría de la comunicación, la posibilidad de explicar, del intercambio y de la interacción. Facilita, también, poder comunicar aquello que nos preocupa y lo que nos interesa.

Es un espacio y un tiempo en el que se puede partir verdaderamente de los intereses de los niños por... Si queremos realmente partir de estos intereses, nos hace falta un tiempo y un espacio que haga posible este conocimiento.

Por medio de la conversación, hay una confrontación de diferentes puntos de vista y, en consecuencia, una iniciación en la difícil actitud de ponerse en el lugar de otro.

También permite la construcción del lenguaje, porque hay una constante interacción.

Con la institucionalización de la conversación, se educa el hábito de saber hablar. El hecho de explicar una cosa indica una estructura, haber pensado en ello, haberlo madurado. En el momento de la comunicación, es necesario participar sin vergüenza, sin sonrojarse, con un tono de voz adecuado, haciendo un esfuerzo de buena pronunciación, con un vocabulario adecuado. Así mismo también se educa la costumbre de saber escuchar y de respetar el turno de palabra.

Al entrar la vida de los niños en la escuela no se establece un doble lenguaje, el vocabulario de las cosas de la escuela y el vocabulario de las cosas de casa y de la vida.

A lo largo del 3-6, si bien son necesarias y constantes las relaciones de tú a tú, cada vez va tomando más importancia el grupo-clase como tal: las criaturas van siendo más independientes y a la vez más capaces de sentirse integrantes de un todo en el que cada miembro tiene un papel importante para su buen funcionamiento. El lenguaje del niño, dentro del grupo, va configurándose con más riqueza y precisión. Entonces, la técnica de la conversación llega a ser un elemento aglutinante del grupo-clase como tal. Es un instrumento de conocimiento de los miembros del grupo, de respeto de las individualidades y de las diferencias, las cuales se manifiestan a partir de las diversas aportaciones. En definitiva, contribuye a crear un clima positivo, de comunicación, que tiende a la solidaridad y a la cooperación porque conocemos bien con quién vivimos.

También significa un magnífico medio de conocimiento por parte del maestro, ya que a partir de esta expresión espontánea podemos saber algunas cosas sobre la visión del mundo de nuestros alumnos (a veces, tan diferente de la nuestra), sus intereses, sus inquietudes y miedos, sus preferencias, los valores que ya tienen al llegar a la escuela. Este conocimiento y la consiguiente comprensión empática hace que establezcamos un tipo de aprendizaje más significativo y directamente ligado a aquello que es más cercano. Por este motivo, el papel del maestro y de la maestra es primordial para ayudar a crear este am-

biente de solidaridad y cooperación, animado, positivo y optimista. Es necesaria, una determinada actitud, como también es necesaria una determinada organización de clase en la que se prevean momentos de intercambio en los que las criaturas tomen la palabra.

### Actividades que potencia. Aprendizaje que integra

Las criaturas, al comunicar sus noticias, no únicamente se valen del lenguaje oral sino que muchas veces se apoyan en el lenguaje gestual.

La música y la plástica también forman parte del ámbito de la conversación.

Otra de las finalidades de la conversación es poder hablar a partir de diversos materiales que los chiquillos aportan a la escuela «para estudiar». Y ciertamente que los estudiamos, porque todos estos materiales pueden ser motivo de explicación, de estudio y de trabajo posterior, de manera individual y de manera colectiva. El aprovechamiento será diferente según la edad de las criaturas, según las habilidades adquiridas, según su propio ingenio y, también, según el ingenio del maestro.

Buena parte de las actividades que se harán posteriormente puede partir de esta aportación inicial: lenguaje, plástica, grafismo, escritura, matemática, confección de libros de tema monográfico, confección del libro de la clase...

No hace falta decir la cantidad de aprendizajes que integra esta conversación y las actividades que se pueden derivar de ella. Aprendizajes, no únicamente del ámbito social, sino todos aquellos de las diferentes áreas curriculares, con la intervención de todos los lenguajes.

Cuando los niños toman la palabra para explicarnos esta actividad nos dicen:

*Me gusta conversar porque así yo sé las noticias de los otros.* (P.L., 6 años).

*Nuestras noticias las escribimos y las podemos leer a los otros.* (X.R., 5 años).

*Me gusta conversar porque después hago el dibujo de la noticia.* (A.C., 5 años).

*Cuando hacemos conversación, primero tenemos que pensar bien las noticias y después explicarlas.* (M.C., 5 años).

*Me gusta conversar porque con las noticias que explicamos hacemos unos trabajos muy bonitos porque nos salen muy bien.* (J.M., 5 años).

*Cuando los padres leen las noticias se ríen mucho.* (O.C., 5 años).

*A la hora de la conversación también hablamos de las cosas que hemos traído a la escuela para estudiar.* (T.J., 5 años).

No nos dé miedo invertir tiempo en esta actividad. En la escuela todo el tiempo tiene que ser nuestro y todas las actividades pueden ser nuestras si partimos de lo que hay y de lo que interesa.

## EN LA CLASE DE TRES AÑOS TAMBIÉN HACEMOS MATEMÁTICAS

JORDI VALLÈS

Ante la creación del aula de tres años en muchas escuelas, para poder atender las primeras necesidades de esta edad, se plantea toda una serie de interrogantes, especialmente de tipo infraestructural. Cada escuela habrá confeccionado su lista con unas prioridades, y me atrevería a adivinar que la primera preocupación habrá sido el disponer de un lavabo en clase, de un lugar apropiado para cambiar a los niños, tener hamacas, juguetes suficientes, un patio adecuado, etc.

Una vez resueltos estos aspectos de «primera necesidad» ya puede decirse que se está en condiciones de elaborar una programación acorde con los actuales criterios del Currículum de Educación Infantil.

Partiendo de la realidad y considerando las limitaciones que puede encontrar una maestra en la clase de tres años (25 niños en un aula, un grupo reducido de niños de tres años en una escuela unitaria, 25 horas lectivas, etc.), pienso que puede ser útil resumir en un artículo las matemáticas que deberían trabajarse con los niños y las niñas de esta edad. Se supone que en la mayoría de las actividades que se realizan, los aspectos de aprendizaje que se van introduciendo están integrados en las diferentes áreas del Diseño Curricular de 0-6 años y englobados en temas que puedan ser de interés para los niños.

A través del **lenguaje matemático** podemos incidir básicamente en el desarrollo de los aspectos cualitativos, cuantitativos y espaciales de la realidad, utilizando procedimientos metodológicos que hagan participar al niño, a través del movimiento, de la manipulación y de una primera representación sobre el papel, en aquello que previamente habrá experimentado, bien con el propio cuerpo o bien con materiales preparados para una finalidad concreta. Con esta gradación de dificultad en la utilización de diferentes procedimientos de aprendizaje, se pretende que el niño de tres años vaya construyendo las nociones elementales de forma comprensiva y educando la actitud que favorezca en él una buena predisposición a «pensar» lo que hace.

### El contacto con las cualidades de los objetos

No hay más que observar durante un rato la actividad infantil a los tres años cuando tienen a su alcance un juguete o cualquier objeto que les ofrezca un mínimo interés: lo tocan, juegan con él y, a veces, lo lamen o lo huelen. Utilizan los sentidos de una forma espontánea para reconocer las cualidades de los objetos.

Un material muy utilizado en la escuela son los bloques lógicos de Z.P. Dienes. Su estructura se basa en el siguiente esquema:

FORMA	COLOR	TAMAÑO	GROSOR
cuadrado	amarillo	grande	grueso
triángulo	rojo	pequeño	delgado
redondo	azul		
rectángulo			

Cuatro formas de tres colores cada una, dos tamaños y dos grosores nos dan un total de 48 piezas.

En la clase de tres años deberían quitarse los rectángulos del juego de los bloques lógicos, de esta forma las piezas se reducen de 48 a 36. Dependiendo del tipo de actividad que se vaya a realizar, se separan por el tamaño, con lo que obtendremos un juego de 18 piezas pequeñas y otro de 18 piezas grandes. También puede suprimirse un color para reducir la totalidad de las piezas.

Basándonos en la estructura de este material, podemos fabricarnos diferentes materiales lógicos en la escuela dibujando en cartulinas o bien reuniendo objetos que posean volumen y una estructura. A modo de ejemplo presentamos un juego lógico de vehículos de juguete:

FORMA	COLOR	TAMAÑO
coche	verde	grande
camión	rojo	pequeño
moto		

Tres formas de dos colores y dos tamaños son 12 vehículos.

En la escuela, a partir de la clase de tres años, se sugiere una secuenciación de cómo tratar los aspectos cualitativos siguiendo el orden de dificultad siguiente:

#### *Reconocimiento de cualidades*

Identificar un objeto a partir de una cualidad determinada. Expresar en voz alta el color, la forma... Coger un objeto a partir de una consigna: «que sea coche y rojo»...

#### *Comparación de cualidades*

Mostrar un objeto o pieza de los B.L. y pedir que busquen otra del mismo color.

Mostrar dos piezas y que digan en qué son iguales o diferentes. Buscar dos o tres piezas que tengan la misma forma, prescindiendo de las otras cualidades. Reproducir series a partir de una muestra...

#### *Agrupación por cualidades*

partiendo de la totalidad del juego lógico, a los tres años se debe procurar que las piezas no sean excesivas; por ejemplo, si se trata de los B.L., tomar un referencial de 12 piezas: 3 formas, 2 colores y 2 tamaños.

Se trata de que los niños formen conjuntos o colecciones de piezas que tengan una cualidad común: Todos los rojos van en la caja o en la bolsa o encima de la mesa. El diagrama de Venn no debe introducirse hasta el final de los cuatro o cinco años. En el caso de que se quiera utilizar la palabra «conjunto» es necesario que se haga referencia a la agrupación de los objetos que lo forman. Todavía hay muchos niños de la escuela 3-6 que relacionan la palabra conjunto con la línea cerrada que se utiliza para representarlo; esta línea es un diagrama de Venn y no un conjunto.

#### *Clasificación por cualidades*

A partir de un número máximo de 5 ó 6 piezas, distribuirlas en montones diferentes por cualidades: grandes/pequeños. Dibujar caminos en el suelo y en cada cruce indicar cómo deben ser los vehículos que han de pasar; cada niño lleva un vehículo.

#### *Relaciones*

Se pretende que comparen dos o más objetos para establecer relaciones cualitativas entre ellos. Cuando se pretende que los emparejen, se les da la consigna de que busquen los objetos que tengan una misma cualidad (color, forma, olor, tamaño, sonido, textura, transparencia, etc.); el resultado es el emparejamiento o la agrupación de los objetos según la relación establecida entre ellos.

Otra relación, la de orden, parte de una consigna expresada con una gradación cualitativa: grande, mediano, pequeño.

Hacer seriaciones sencillas alternando colores, formas...

### **El contacto con la cantidad de objetos**

Podemos observar que el niño entra en el mundo de las cantidades por sí solo. La noción de cantidad la construye. Todo lo que sabe un niño de tres años sobre los números no se lo ha enseñado nadie. Creo que el papel del maestro debe consistir en crear situaciones en las que intervengan cantidades que estén al alcance de los niños y pedirles que verbalicen si hay pocos, muchos, ninguno, uno, dos..., y que comparen y expresen si hay más o menos que.

Anteriormente, hacíamos referencia a la gradación de dificultades al trabajar de forma perceptiva las cualidades de los objetos. Veremos que existe una cierta similitud al introducirnos en la noción de cantidad.

#### *Reconocimiento de cantidades*

Mostrar 1, 2 ó 3 objetos y que expresen la cantidad, o que digan si hay muchos, pocos, ninguno o bien si están todos.

Familiarizarse con el número 3 a través de cuentos y canciones: los tres cerditos; ricitos de oro; los tres deseos; los tres caballeros; los tres osos; las tres naranjas de la vida; las tres princesas; etc.

#### *Comparación de cantidades*

A los tres años, cuando hablamos de cantidades nos referimos a un máximo de 3; por lo tanto, las comparaciones de cantidades que deben hacerse a esta edad son entre 1 y 2 objetos, entre 3 y 1... y debe expresarse si hay «más que» o «menos que» en un grupo que en el otro.

Cuando las cantidades son las mismas los niños dicen que hay «igual». Dejemos la expresión «tantos como» para cuando hagan primaria.

#### *Agrupación de cantidades*

Presentar un material con las cantidades 1, 2 y 3 y que las agrupen según el número. El maestro puede fabricar este material con cartulina y adhesivos. Se trata de tener tres o cuatro cartones de cada cantidad. En cada cartón se colocan, con una distribución espacial diferente, uno, dos o tres adhesivos. Se pide que agrupen todos los cartones de un número determinado de adhesivos. Además de agrupar, discriminan los que no corresponden al grupo.

#### *Clasificación de cantidades*

Utilizar el mismo material que cuando se hacen grupos o colecciones a partir de un número determinado de elementos, pero proponiendo que clasifiquen los cartones según el número de adhesivos que hay en cada uno.

#### *Relaciones*

La clasificación del apartado anterior es el resultado de una relación de equivalencia, en este caso cuantitativa.

Cuando el niño compara cantidades establece una relación de 1 a 1 entre los elementos de las dos cantidades. También puede relacionar un objeto con más de 1: cada niño 3 colores.

Hacer seriaciones alternando de 1 a 1, 1 a 2, 1 a 3.

Contar hasta 3.

Relacionar de forma totalmente experimental, las cifras 1, 2 y 3 con la cantidad que expresan.

Ordenar las cantidades 1, 2 y 3 y utilizar los términos primero, segundo y tercero.

#### *Cálculo*

Se basa en la actividad manipulativa de agrupar o separar los objetos con la cantidad 2 y, según el nivel de asimilación de los niños, llegar hasta 3: 1 y 1; 2 y 1; 1 y 1 y 1...

Debe iniciarse a los niños en el cálculo mental, procurar que se imaginen por lo menos una de las dos cantidades y dar la respuesta: mostrar 1 objeto y preguntar cuántos habría si pusiésemos otro. Realizar sencillos juegos de cálculo, como por ejemplo sacar o poner objetos en un recipiente siguiendo las indicaciones de la maestra, contar cada vez los que hay en el recipiente: ponemos 1, ponemos otro, sacamos 1, ponemos 2...

#### **El contacto con el espacio**

En la clase de tres años, el niño entra en contacto básicamente con el espacio más inmediato. Su cuerpo es la referencia para orientarse mientras está en movimiento o parado. Posteriormente, será capaz de situar los objetos entre sí. Nos referimos concretamente a las relaciones de delante, detrás, encima, debajo, lejos, cerca, al lado, dentro, fuera, etc.

La geometría más cercana al momento evolutivo de los niños de tres años corresponde a las propiedades topológicas más elementales que se refieren a las nociones de abierto, cerrado, interior y exterior..., en la línea, en la superficie y en el volumen. Se puede empezar a intentar que reproduzcan un orden lineal a partir de una muestra.

Otro aspecto geométrico es el del estudio de las formas, que en este nivel consiste en realizar percepciones táctiles y visuales con las que los niños identifican, de forma intuitiva y experimental, formas de objetos y descubren semejanzas o equivalencias topológicas entre ellos.

#### **El contacto con las medidas**

La actividad que debe realizar el niño de tres años para medir consiste en establecer relaciones entre dos o tres objetos comparando su peso, su longitud y su volumen. La comparación es, por lo tanto, el procedimiento que debe aplicar un niño para deducir si un objeto pesa más que otro. Para expresar este tipo de relación los niños pueden hacer emparejamientos o bien ordena-



*En contacto con el espacio.*



El fiel de la balanza.

ciones de los objetos según su peso, su longitud o el volumen que ocupan. Una vez hecha la ordenación, deben verbalizar con los términos siguientes: el más grande, el más pequeño, el más largo, el más corto, vacío, lleno...

En cuanto a la medida del tiempo, los niños de tres años no tienen el sentido del tiempo. Se pueden hacer comparaciones de hechos vividos y ver si suceden en un instante o si duran mucho tiempo.

### **El contacto con la matemática: la matematización**

En este artículo se ha pretendido orientar a la maestra o el maestro de la clase de tres años centrándose en los aspectos que deben tenerse presentes para que los niños establezcan relaciones matemáticas en las diferentes situaciones en las que pueden encontrarse a lo largo del curso. Muchas de las propuestas que se han sugerido deberán integrarse en las actividades diarias, donde en muchas ocasiones se tratan aspectos de aprendizaje que por su contenido se prestan más o menos a establecer una interrelación con las diferentes áreas de la escuela infantil, principalmente las relacionadas con el conocimiento del medio. Tal como ya se acostumbra a hacer, en muchas escuelas infantiles se trabaja con metodologías globalizadas partiendo de unidades temáticas o de centros de interés. El equipo de 3-6 elabora las unidades de programación a partir del currículum de Educación Infantil con una estructura que permita establecer una interrelación con las diferentes áreas y con los diferentes lenguajes, entre ellos el matemático, a fin de que pueda estar presente el punto de vista matematizador en muchos momentos de enseñanza/aprendizaje, entendiendo como «matematizador» tanto lo que se refiere a la aplicación de los conceptos matemáticos en la vida real como a la intencionalidad de desarrollar la capacidad estructural de la mente infantil a través de los lenguajes matemáticos por sí mismos.

J.V.

#### **Bibliografía**

- CANALS, M.A.: *Per una Didàctica de la Matemàtica a l'Escola*, Vic, EUMO, 1989.  
*Curriculum de Educación Infantil*  
KAMII, C.: *El número en la educación preescolar*, Madrid, Visor-Aprendizaje, 1984.

## LA DIVERSIDAD FAMILIAR

ENCARNACIÓN SÁNCHEZ ESPINOSA

En ocasiones, cuando charlando con padres me transmiten su angustia por alguna crisis familiar y percibo el esquema tan estrecho y diádico de entender la vida familiar que tienen, me supone un buen ejercicio de relajación acordarme de la conocida «familia Durrell», en su terraza de la isla de Corfú, y, desde el recuerdo de esa extravagante, alegre y disparatada familia, encuentro la comprensión y el sentido del humor necesarios para ayudar a ese padre a mirar en otra forma la situación que le preocupa.

Los profesionales que nos dedicamos a proporcionar consejos a las familias hemos aprendido por la práctica cotidiana cuán diferentes pueden ser una familia de otra. También hemos terminado poniendo en tela de juicio nuestros arquetipos sobre la familia.

Podría parecerse según esquemas al uso que todos aquellos niños de familias disueltas (divorcios, separaciones), de familias monoparentales (madres solteras, viudedad, etc.), los niños de segundas o terceras uniones, etc. podrían ser niños que estuvieran traumatizados para el resto de sus vidas, por pertenecer a familias que no mantuvieron su estabilidad y vínculos, o porque se formaron con procesos muy atípicos. Por el contrario, todo niño que proviene de una familia que ha permanecido estable, podríamos presuponer que ha vivido en un hogar donde la estabilidad ha sido sinónimo de bienestar psíquico. Sin embargo, la visión interna de familias y niños de muy diversos ambientes nos ha borrado ese esquema tópico de familia feliz, más propio de anuncios televisivos que de la realidad que vive la gente.

En este artículo, comentaré distintas realidades familiares y algunos de los conocimientos que poseemos sobre las consecuencias psicológicas que producen en los niños que se desarrollan en ellas.

### **La familia nuclear completa como sinónimo de familia normal**

La familia nuclear completa –matrimonio más hijos– es la que habitualmente

pensamos que se corresponde con la mayoría de los hogares. Esto es cierto relativamente... quizás, para algunos años del desarrollo de la vida familiar, lo es. Sin embargo, en estudios realizados sobre la composición de los hogares en un momento dado se encuentra que el arquetipo de familia nuclear completa se cumple solamente en el 52% de los casos. Otras configuraciones tienen porcentajes como: familia nuclear estricta, sin hijos, 17%; familias unipersonales, 7,23%; familias monoparentales, 4,97%; familias con parientes políticos de la esposa y el esposo, 4,7%; etc. Como vemos por algunos de los ejemplos de este estudio de distribución censal (1), la distribución de los diferentes hogares o unidades familiares es mucho más variopinta de lo que a simple vista podemos pensar.

En cuanto a la atribución que le hacemos de familia «normal», podríamos empezar rompiendo ese tópico diciendo que «no existen», que la composición no es el único parámetro que nos puede hacer distinguir una familia normal de la que no lo es. Tampoco es la ausencia de problemas lo que puede delimitar entre unas u otras. Otros criterios como *la capacidad para afrontar y superar problemas... el grado de bienestar psíquico que consiguen para sus miembros... o la medida en que fomentan el crecimiento psicosocial de éstos* pueden ayudarnos mejor a hacer posibles distinciones.

### **Las familias disociadas: sus efectos en los niños**

Entre los riesgos y dificultades que se contemplan en las familias disociadas, están aquellos que se refieren a las consecuencias para la salud psíquica de los niños.

Las primeras investigaciones que se realizaron sobre esta cuestión se basaban en estudios de tipo clínico, comparando resultados de pruebas en niños «normales» y en niños de padres divorciados, los resultados de estos estudios fueron muy alarmistas. Trabajos posteriores pusieron de manifiesto que muchos de estos estudios, por su globalidad, sus referentes ideológicos, etc., no estaban suficientemente contrastados.

En los últimos años se ha avanzado algo más en el conocimiento de este tema y los estudios reflejan otras matizaciones que es bueno conocer; algunas de éstas son:

- Los niños experimentan efectos perjudiciales en su salud psicológica como consecuencia de la separación de los padres. No sólo por el hecho de la separación en sí; las etapas anteriores y posteriores suelen estar muy cargadas de tensión y conflictos y los niños reciben el impacto continuado de éstos.
- Las diferencias individuales tienen mucha relevancia; los niños ante situaciones en apariencia similares reaccionan y se adaptan de muy distintas maneras. Hay niños más vulnerables que otros, la capacidad del cónyuge que tiene la custodia y del propio niño por acomodarse a los cambios es una variable que influye bastante en la superación del acontecimiento.
- También es conveniente citar que los autores coinciden en que en la mayoría de los casos los efectos perjudiciales del divorcio desaparecen con el tiempo.

- Otras cuestiones importantes a considerar tienen que ver con las características y circunstancias que siguen a la disolución familiar. Hoy sabemos que hay factores muy determinantes; algunos de éstos son:

- La situación económica del cónyuge que tiene la custodia.
- El estado psíquico y la capacidad para acomodarse a la nueva situación de la persona que queda a cargo de los niños (Hetherington y otros, 1985).
- La disponibilidad y accesibilidad de dispositivos de apoyo social extrafamiliar (servicios sociales, escuela, grupos de ayuda mutua, etc. [Wallerstein, 1985]).
- La relación del cónyuge que no tiene la custodia con los niños.
- Las relaciones que se establecen después de la separación entre los padres divorciados.

A modo de resumen, podemos decir que, en la misma medida que antes comentamos para las familias nucleares completas, cada disolución familiar puede ser muy diferente y lo importante no es tanto la disolución o el divorcio en sí como los acontecimientos y las circunstancias que la siguen.

Las familias disociadas se suelen integrar en el grupo de *familias monoparentales*, reuniendo éstas un espectro de composición más amplio en el que se incluirían otros orígenes distintos.

La *familia monoparental* puede ser definida como la familia encabezada por una sola persona, hombre o mujer, en la que hay más miembros que dependen económicamente y socialmente de ella. Su origen puede ser debido a la paternidad no matrimonial (madres solteras), la viudedad o la separación y el divorcio, como antes hemos comentado.

Según datos del año 1980, en Suecia eran el 27% de las familias; en Estados Unidos correspondían al 25,7%; en España, según datos del año 1987 (2), se calcula en un 10,7% las familias españolas de este tipo. En ellas, casi el 82% se trata de mujeres que viven con hijos solteros. Los estudios sobre la importancia numérica de estas familias resultan muy complicados, por razones que no es necesario comentar aquí, si bien parece consensuado que según los datos actuales habrían aumentado estos porcentajes en el espectro general de tipologías familiares.

Las familias monoparentales vienen siendo objeto de interés en los últimos años. Algunos de los aspectos estudiados en estas familias tienen que ver con sus condiciones de vida. Se habla de un «efecto de empobrecimiento», que las caracteriza si las comparamos con las familias biparentales. Especialmente si se las compara en cuanto a ingresos, posición de bienes, propiedad de la vivienda, etc. Parece que la «pobreza relativa» de las familias monoparentales no puede considerarse como un efecto de la «monoparentalidad», pues al compararlas entre sí se constatan mayores diferencias internas que las que se encuentran al compararlas con las otras categorías de familias.

Otra de las cuestiones estudiadas aborda el tema que nos interesa más directamente: *en qué medida las familias monoparentales provocan inadaptación social en los niños al ofrecerles un campo de relación social más restringido.*

Ante esta pregunta hemos de responder que esta reducción que significa la monoparentalidad ha de ser mediatizada por otras circunstancias. Hay autores que aducen que la vida familiar de estos niños puede en muchas ocasiones ser considerada como «bifocal»: en la medida que tengan padres o madres vivos en otros hogares, suelen tener relaciones con este otro hogar, aunque suelen ser más intensas con la familia del cónyuge con el que viven.

En el proceso de socialización de estos niños, otros familiares (abuelos, tíos, primos) pueden tomar una relevancia considerable, y superar así los efectos de la monoparentalidad. Quizás más que una falta de relaciones sociales sea más interesante considerar la complejidad que se añade a algunas de estas relaciones sociales y pasaríamos así a considerar otro tipo de familias, aquéllas que surgen de distintas formas de recuperación familiar: son las familias compuestas (*Blended family*).

*Las familias compuestas.* De forma simple podríamos referirnos a éstas como aquellos hogares que forman un padre/madre, su o sus hijos de un matrimonio anterior y su nuevo cónyuge o compañero. Para algunos autores, esta estructuración familiar es una fuente de dificultades y por tanto de riesgo.

Otros autores las caracterizan como *familias estresantes por su propia naturaleza* (Goldstein, Hessinger, 1976). En estas familias se pueden aglutinar elementos muy dispares, con historias y lealtades muy diversas que deberán acomodarse y ajustarse si desean establecer una unidad familiar. Una fuente de riesgo es la relación padrastro/hijastros, con las dificultades para definir y establecer unas relaciones mutuas, especialmente cuando existe el excónyuge, padre/madre, de los niños. Otra estructuración tendría que ver con la nueva red fraternal que puede establecerse, en la que se pueden integrar niños nacidos de esta segunda unión.

El cúmulo de interacciones y/o variables que se entrecruzan en estas familias es complejo. Los riesgos y las dificultades tienen su contrapartida, si para los cónyuges su unión significa una mayor estabilidad y bienestar emocional, para los niños podría facilitar mayor apoyo social y educativo.

Otras familias como las adoptivas y las acogedoras presentan aspectos y cuestiones interesantes a considerar en cuanto al ejercicio parental y las posibles consecuencias.

Probablemente existen más clases de familias que las que hemos referido, e incluso no es aventurado afirmar que en el futuro surjan otras nuevas. En cualquier caso, y para concluir, hemos de comentar que la mayoría de los autores consultados estiman que pueden ser *familias de muy diversa composición y origen las adecuadas para la crianza y educación de niños, siempre que respondan a las necesidades básicas de éstos: protección, afecto, seguridad, identidad, etc.*

E.S.E

#### Notas

(1) «Desigualdad Familiar Doméstica», CIS, 1984.

(2) F. Hernández Iglesias: *Familias Monoparentales en España*, Instituto de la Mujer, 1987.

## LA CASA, PENSANDO TAMBIÉN EN ELLOS

BEATRIZ TRUEBA

*«La conciencia de poseer una casa se fortalece si uno puede pintar y decorar las paredes, manipular y alterar el entorno, igual que es una prerrogativa esencialmente doméstica poder sentarse en el tejado si uno lo desea. Y si éstas y otras experiencias sensitivas son extensivas a todos los miembros de la casa, también el sentido de posesión será compartido por todas las personas que la habitan.»*

K.C. Bloomer y Ch. W. Moore: *Cuerpo, memoria y arquitectura*, Madrid, Ediciones H. Blume, 1983.

Esta cita nos recuerda la importancia de que cada miembro de la familia perciba la casa como algo propio y para ello es necesario que todos los que la habitan, niños y adultos, compartan experiencias que se la hagan sentir así.

Si trascendemos los aspectos externos, vemos que en la casa lo realmente importante no es la elección de un estilo o una decoración determinada, sino el tipo y la calidad de encuentros que favorece ese espacio en el ámbito de lo cotidiano, tanto por las interacciones personales que se producen en él como por las que se promueven con los objetos. De todo ello va a depender cómo va a vivir el niño su relación con ese espacio.

La casa, el hogar, tanto para el niño como para los adultos, ha de ser un espacio global, donde cada zona tenga su identidad y funciones propias, pero donde a la vez exista una interacción entre ellas.

Por eso, hay que cuidar que cada niño y cada niña dispongan de un espacio propio, que lo hagan suyo, para que sea un espacio de autoidentificación, de

reconocimiento de lo personal. Sin embargo, esto no significa que la casa deba estar compartimentada en espacios para niños y espacios para adultos. Los espacios de la casa han de pensarse para dar respuesta a la diversidad de necesidades de mayores y pequeños, como espacios donde convivir, donde relacionarse, donde tenga cabida lo individual y lo colectivo. Por ello, en cada uno de los lugares de la casa, debemos analizar: ¿Qué puede hacer mi hijo/a aquí? ¿Qué objetos hay que sean suyos? ¿Con qué se identifica en este espacio? Todo ello con el fin de conseguir que la casa sea un espacio querido y compartido por todos los miembros que la habitan.

No podemos olvidar que, para que todo esto se produzca de un modo educativo y armónico, los niños necesitan ir conociendo los límites que existen en el ámbito de la casa, aprendiendo a respetar los objetos y espacios de los demás, distinguiéndolos de los propios y adquiriendo pequeñas responsabilidades, tanto en lo personal y privado como también en los espacios compartidos y en las tareas comunes. Para ello, el padre y la madre han de ir «negociando» con los niños, desde que son muy pequeños, unas normas de uso básicas de los espacios y los objetos de la casa.

### Prevención y seguridad

Otro aspecto esencial que las familias han de cuidar en el hogar donde habita un niño pequeño es el referido a la seguridad y al bienestar.

Según datos de la Comunidad Europea, cada año cerca de veinte millones de menores sufren algún accidente, de los cuales la mayor parte ocurren en el hogar. Es importante examinar la propia casa con la meticulosidad de un detective, habitación por habitación. Poniéndose a la altura de los niños y preguntándose qué es lo que puede parecerles atractivo. Y esto no es algo que haya de hacerse una sola vez, sino constantemente. Así, por ejemplo, habrá que prestar cuidado a que las sillas no estén situadas cerca de las ventanas, proteger los enchufes con tapas y los radiadores con cubrerradiadores, situar los cables fuera de su alcance, instalar en las escaleras una valla o barra hasta que el niño pueda subir y bajar por ellas sin caerse, alejar fuera de su alcance objetos de cristal, cortantes o con bordes afilados, así como toda clase de productos de limpieza, medicamentos, insecticidas, mecheros, tabaco, etc.; adquirir el hábito de colocar los cazos y las sartenes con el mango hacia adentro, recordando que no es prudente dejar que el niño gatee o camine por el suelo de la cocina mientras se cocina; colocar en las puertas unos dispositivos de seguridad para los pomos y para las bisagras, que impedirán que se pille los dedos (esto también puede colocarse en ventanas y cajones); proteger los esquinzos y bordes, los grifos en la bañera, la cuna con una barandilla, sin olvidar tampoco las necesarias medidas de seguridad en las terrazas: barandillas protectoras, evitar sillas a las que puedan subirse, etc.

No se trata desde luego de que la madre o el padre se obsesionen por un tema que a más de uno puede resultarle angustioso. Pero pensamos que la prevención en un tema tan importante es la mejor protección que podemos ofrecer a los niños y a las niñas. Por ello hemos dedicado una atención especial a este aspecto que nunca debe olvidarse.

## Identidad y espacios para todos

Otro aspecto que también es interesante destacar en una casa es aquél que se refiere a la identidad. Es decir, a la necesidad que también tienen los niños, como nosotros los adultos, de sentir cada espacio como propio, de encontrarse identificados en esos espacios y a gusto en todos y cada uno de ellos. Pensamos que muchas veces los niños cogen cosas inadecuadas o peligrosas, porque no tienen a su alcance otros objetos colocados pensando especialmente en ellos. Es por ello por lo que proponemos revisar la casa de nuevo, esta vez con el enfoque: ¿Qué he puesto en este espacio pensando en mi hijo/a?

Como ejemplos sugerimos:

*En la entrada de la casa:* disponer de una percha a su altura, de su propio paraguas en el paragüero, de algunas fotografías u objetos personales. Así mismo habrá que cuidar que puedan verse en el espejo, bien colocando uno amplio para todos, o bien situando otro a su altura.

*En el salón:* si a nosotros nos gusta leer revistas o libros, o ver la tele, también habrá que colocarle un revistero con cuentos y tebeos. Si en la casa hay vídeo y los adultos tienen grabadas algunas de sus películas favoritas, también los niños deberán tener algunas para ellos y lo mismo ocurre con cintas de casete o discos. Si es nuestra costumbre comer en la mesa del salón-comedor, habrá que habilitar una silla especial que le permita comer con todos y no aislado en su cuarto o antes que los demás en la cocina. No olvidemos que además es en el salón donde solemos colocar aquellos objetos que tienen un especial significado para la memoria colectiva de la familia y que se sienten no sólo como un mero adorno sino para ser evocados. K.C. Bloomer y C.W. Moore nos dicen que «la zona central de la casa es ante todo el lugar en que los recuerdos del mundo exterior son “domesticados” y guardados para poder ser experimentados de nuevo». Los rituales que van teniendo lugar a lo largo del tiempo dejan su huella en los muros y formas interiores y llenan las habitaciones de objetos que son los que nos permiten acceder a las experiencias pasadas. También los pequeños de la casa deberán tener acceso a estos sentimientos compartidos, que son tan importantes para garantizar un adecuado desarrollo afectivo en un clima de bienestar. Por todo ello, será conveniente que en el salón estén representados objetos simbólicos de su interés: un dibujo, figura de pasta o arcilla por él o ella realizados, adornos con algún significado especial: por ejemplo una cajita de música que le regaló la abuela,

o el muñeco que iba en la tarta de su último cumpleaños, fotografías con sus amigos favoritos...

*La cocina:* es un lugar ideal para experimentar, probar y observar. Es como un mágico laboratorio y además es el centro de actividades de algo tan significativo para los niños como es la comida. Los ruidos de cacerolas, los olores que tantas cosas nos recuerdan, el sonido de los platos, los cubiertos, las extrañas y atractivas formas de algunos utensilios, la amplia paleta de colores y texturas de los alimentos... conforman un mundo de fuerte carga afectiva, provocador de curiosidad, lleno de interés. Así, una vez que hayamos tomado las precauciones necesarias, debemos reservar espacios y tiempos en la cocina donde los niños tengan cabida, donde podamos satisfacer su enorme curiosidad, su deseo de aprender, así como compartir con ellos algunas actividades y experiencias cotidianas. Se podrán habilitar para estos momentos: una banqueta o silla ancha para subir al fregadero (¡y ver cómo se mueven los cangrejos!, o lavar la fruta, aclarar los cubiertos...), un taburete o sillita que le permita comer con todos en la mesa, ayudar a secar los platos, a poner la mesa, a pelar los ajos, a lavar la lechuga, a barrer el suelo, disponer algunos utensilios seguros con los que pueda jugar, imitar a los mayores y así poco a poco aprender un montón de cosas en un espacio de convivencia y participación.

*El espacio del baño:* en la casa debe centrarse, además de en los aspectos de higiene, en ser un lugar calmante y cómodo, que fomente la salud, el relajamiento y la intimidad, además del aseo. Para los niños es un espacio de gran interés, pues es el lugar por excelencia donde se inician en los hábitos básicos de limpieza y control de esfínteres, de relación y conocimiento con el propio cuerpo y el de los demás, donde además se producen situaciones de juego y variadas experiencias sensoriales (con la temperatura del agua, el vapor y la humedad, el aire caliente, las fragancias de las colonias, cremas y aceites, los masajes y fricciones, los cepillados de pelo y dientes, los juguetes en la bañera, los lavados y secados, etc.). Hay que reservar un espacio en el baño para los utensilios de limpieza del niño/a siendo conveniente que se guarden en un neceser aparte, especialmente cuando son pequeños. A medida que van creciendo, deberemos tener en cuenta que sus cosas en el baño estén a la vista y al alcance de ellos: por ejemplo, cuando ya empiezan a lavarse solos los dientes, el cepillo y la pasta deberán estar a su altura y no en una balda inalcanzable. Lo mismo ocurre con el jabón y la toalla, la colonia o el cepillo de pelo. Poco a poco y desde pequeños es conveniente que vayamos enseñándoles a ser autónomos en las actividades cotidianas de higiene y aseo personal. También en el cuarto de baño deberemos asegurarnos de que haya un espejo a su altura, y destinar un espacio específico para determinados objetos: por ejemplo, para guardar sus juguetes de la bañera, o tebeos o cuentos en el caso de que tengamos costumbre de tener libros o revistas también los mayores.

*En el dormitorio de los padres:* habrá que decidir si en los primeros meses de

vida la cuna ha de instalarse en el dormitorio o desde el principio en una habitación aparte. Muchos padres y madres prefieren que, durante los primeros meses, el niño duerma junto a su cama, porque esto le proporciona una mayor sensación de seguridad, y otros por el contrario son partidarios de que tenga desde el comienzo una habitación individual. En esto, como en casi todo, no existen soluciones únicas y depende de las preferencias que cada familia tenga al respecto.

Otros aspectos a tener en cuenta, en la habitación de los padres y en el estudio de trabajo o el taller, son los referidos al cuidado que hay que tener con ciertos objetos como pueden ser perfumes, zapatos, productos cosméticos, joyas, dinero o diversos utensilios al alcance del niño. Esto por el peligro potencial que en ocasiones supone y también porque es necesario que el niño aprenda a respetar ciertos objetos, a entender que no todo es para jugar y que también los mayores tienen su cuarto y sus cosas.

*En el pasillo:* como lugar atractivo que es para correr, gatear, caminar, echar carreras, ir con el triciclo, etc., podemos habilitar unas sencillas barandillas a su altura para que los que están aprendiendo a caminar puedan agarrarse y desplazarse. Si el pasillo tiene recodos o esquinas, deberemos proteger éstas para evitar golpes o tropezones. En el suelo podemos pegar con cinta adhesiva distintos recorridos, figuras, etc., que seguramente invitarán a jugar a los pequeños de muy diferentes maneras. Pensemos que para un niño o niña pequeños el suelo es un elemento de gran importancia y disfrute y es por eso por lo que debemos tenerlo en cuenta en los distintos espacios de la casa.

*La terraza y el jardín:* son lugares de contacto con el exterior, donde se pueden tener plantas, agua, tomar el sol... en definitiva un lugar al aire libre. También los niños y niñas deben tener la oportunidad de disfrutarlos y colaborar en las pequeñas tareas de mantenimiento de los mismos, lo cual seguramente les resultará divertido y apasionante: regar las plantas, quitar hojas muertas, malas hierbas... todo ello sin duda les brindará no pocas situaciones nuevas de aprendizaje. Igualmente la terraza o el jardín son lugares estupendos donde jugar con materiales «sucios»: arcilla, tierra, etc., y por supuesto también con el agua.

**B.T.**

#### **Bibliografía**

- ALMODÓVAR, J.P.: «Incertidumbres que plantea la institución familiar a las disciplinas psicológicas interesadas en los efectos del divorcio en el niño», *Familias monoparentales*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1988, págs. 179-191.
- BOURQUIGNON, O. y otros: *Du Divorce et des enfants*, París, Presses Universitaires du France, 1985.
- HERNÁNDEZ IGLESIAS, F.: *Las familias monoparentales*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1988.
- SCHAFFER, S.L.: *Consecuencias de la disolución familiar en los niños*.
- THERY, I.: «Sur les concubinages après divorce ou reparation», in J. Rubellin-Devichi (ed.): *Les concubinages, approche socio-jurídico*, París-Lyon, CNRS, 1986.



*Personalizar el espacio.*



*Comunicación a flor de piel.*

## MASAJE INFANTIL

MERCÈ SIMON

**Nunca hubiera imaginado lo que eso comporta, despierta y hace revivir. Las dimensiones que ofrece este contacto son infinitas; un punto desvela otro, y la red de amor y de seguridad que se despliega es tan grande como el universo.**

**La energía del amor abre caminos de sabiduría que hace que nos comuniquemos con el corazón, y el contacto piel a piel es la vía más directa, la más primitiva, única e irremplazable; jamás ninguna tecnología podrá sustituirla, ni tan sólo mejorarla. Es un poderoso medio de supervivencia.**

Lo que aporta el contacto corporal lo sabemos desde siempre, lo que pasa es que lo hemos olvidado. La sociedad ha puesto demasiados anzuelos ante nosotros y deslumbrados por poder conseguirlos nos hemos cargado de conceptos equivocados, justificaciones, trabajo, obligaciones, etc., que han ido escondiendo nuestras necesidades esenciales, es decir, nuestra esencia, nuestro ser, *el amor*. Todos nosotros teníamos que ser más valientes, más fuertes, más ricos, más modernos que los otros; y teníamos que esconder nuestras emociones y sentimientos, nuestras «debilidades». Así, nos hemos convertido en seres humanos individualistas, competitivos, desconfiados y ansiosos de poder; en vez de seres individuales, colaboradores, confiados y buscadores de la evolución.

A principio de siglo, los conductistas, para conseguir que los niños se «comportaran», extendieron la idea de que a las niñas y los niños pequeños se les tenía que dejar llorar solos y que no se les tenía que mimar demasiado para no estropearlos. Después de treinta años, se ha ido descubriendo que lo que realmente estropea a los niños es ignorarlos.

Eso las madres lo hemos vivido en contra de nuestros sentimientos, y mientras la criatura lloraba en una habitación, nosotras llorábamos en la otra.

El «masaje infantil» invita a reencontrar la Naturaleza con todos aquellos conocimientos que, sabía como es, regala a cada mujer cuando llega a ser madre; y aporta técnicas básicas de masaje para enriquecer y reforzar el contacto, con la presión, dirección y función de los toques en las diversas secuencias.

## **Beneficios del masaje infantil**

### *Estimulación*

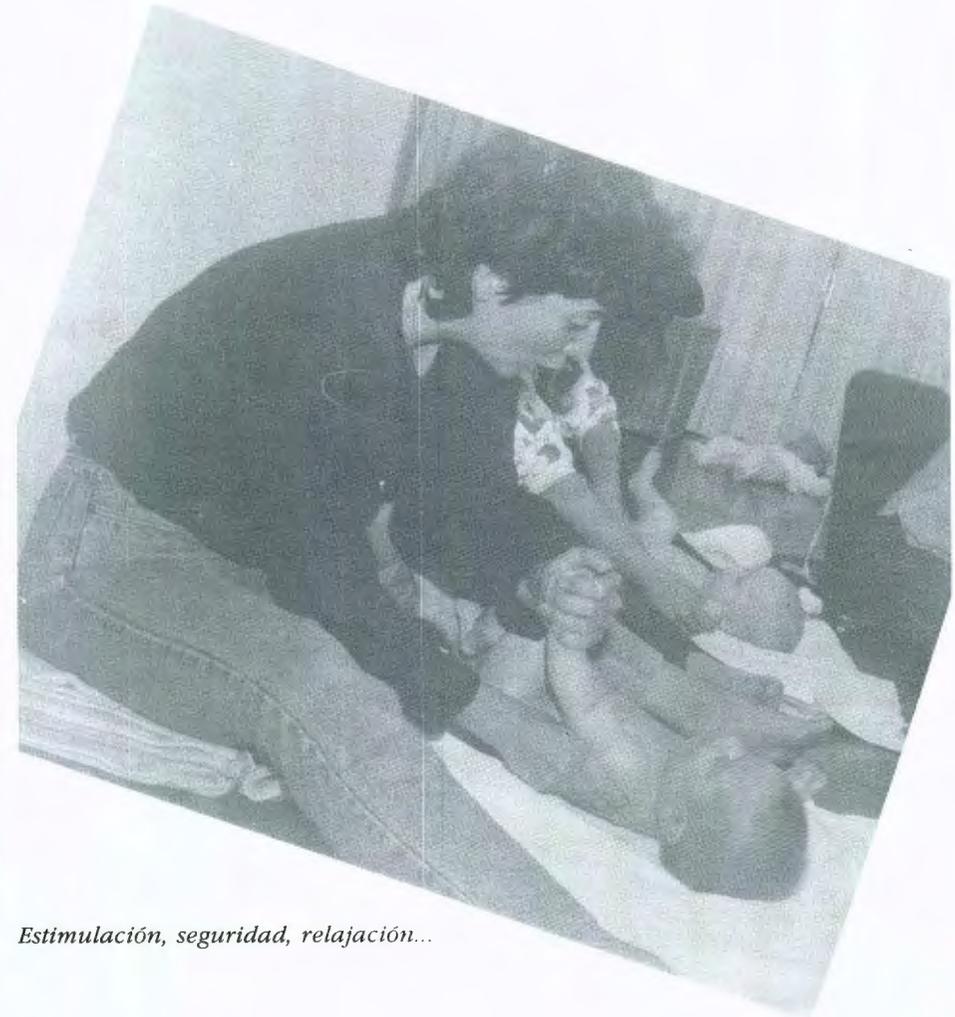
El sistema nervioso del ser humano en el momento de nacer es inmaduro y la mielinización todavía no está realizada. La mielina es como una vaina de grasa que rodea los axones de las neuronas haciendo que los estímulos y las respuestas entre el cerebro y el resto del cuerpo sean más claros y más rápidos. Está demostrado que el masaje, por medio de la estimulación de la piel, ayuda a la maduración y mielinización y, por tanto, refuerza y regula las funciones de respiración, circulación y gastrointestinal, así como el desarrollo neuromotor. También alivia a menudo las incomodidades producidas por los cólicos y los gases.

### *Seguridad. Relajación*

En el momento de nacer, el cuerpo del niño está inundado de hormonas del estrés (ACTH), necesarias para hacer posible el proceso de nacimiento. Cuando el bebé reposa sobre el pecho de la madre y, mirándole a los ojos, ella le acaricia dulcemente y le murmura ternuras, el cerebro del recién nacido recibe este mensaje: «el niño está seguro, la producción de hormonas del estrés ya se puede detener».

Los niños aprenden a contrarrestar el estrés con la relajación por medio del masaje. Los mensajes positivos que el niño puede recibir desde el principio permiten que integre en seguida el ciclo acción/reposo; probablemente se debe a la combinación de la cualidad liberadora del masaje y el alivio que siente el niño cuando su madre o padre tiene la posibilidad de escucharlo y de aceptar su necesidad de expresarse. La *acción* es tan sólo una parte del proceso de aprendizaje; sin su opuesto, el *reposo* sobreviene el estrés que puede conducir a una sobreestimulación, cansancio y choque, bloqueándose así este proceso.

Los toques de relajación ayudan a los niños hiperactivos a calmarse, y a los



*Estimulación, seguridad, relajación...*

que, por alguna razón, rechazan el tacto, poco a poco a que puedan aceptar el masaje. Estos últimos necesitarán que pongamos una atención especial a sus respuestas y/o propuestas.

#### *Vínculos afectivos*

El masaje refuerza y crea vínculos afectivos entre padres e hijos. Pearce escribe que los vínculos son la dinámica de las relaciones, «la fuerza que enlaza separaciones aparentes en un estado de unidad subyacente». Kenell y Klaus los definieron como «la única relación entre dos personas que perdura a través del tiempo».

El masaje infantil incluye contacto con la mirada, con la piel, sonrisa, sonidos, abrazos, caricias, olor, respuestas e interacción, elementos todos ellos muy importantes para establecer los vínculos afectivos.

#### *Comunicación. Percepción sensitiva*

El masaje infantil nos da la posibilidad de conocer las expresiones no verbales del niño, de poder escuchar lo que nos quiere decir y responder a sus propuestas. El niño, con su llanto, puede querer decirnos muchas cosas. A veces, lo único que necesita es que le escuchemos y a nosotros lo único que nos preocupa es cómo hacerlo callar.

¿Qué nos pasa cuando oímos llorar a un niño? Cuando hacemos masaje a nuestro hijo o hija, nos conectamos con el corazón, y así conectamos con nuestro niño interior. Tan sólo así podemos comprender a un niño. Con el contacto piel a piel nos comunicamos a unos niveles donde es difícil poner palabras, funciona la parte de nosotros que no conceptualiza, que no define, que solamente «es» y «siente», y es así como es y siente un niño pequeño. La percepción sensitiva (descuidada en Occidente) complementa los conocimientos intelectuales (o viceversa), estimulando las sensaciones interiores. «...Se trata de vivir con el niño y en el niño una serie armónica de sensaciones ordenadas que irán elaborando el esquema de su propio cuerpo y la organización psicomotriz.»

### **Consecuencias**

Nuestras actitudes, cuando somos adultos, están marcadas principalmente por las relaciones mantenidas con nuestros padres cuando éramos pequeños. Con el masaje, damos a nuestros hijos e hijas amor, respeto y seguridad, bases para la autoestima y la bondad, y nosotros tenemos la oportunidad de cambiar los conceptos que teníamos mal registrados.

### **Cuándo aplicaremos el masaje**

Podemos hacer masaje a nuestros hijos desde que nacen, y éste puede formar

parte de nuestras relaciones siempre, al margen de si existe una lesión física puntual que requiera un masaje específico.

Los recién nacidos prematuros se benefician de ello muy especialmente. Se ha demostrado que la maduración de los sistemas, que facilita el masaje, junto con la interacción y la respuesta emocional del recién nacido al placer de la caricias, han hecho que los prematuros que han recibido masajes se pudieran incorporar antes al mundo, fuera de la incubadora.

En las escuelas es también importante la aplicación del masaje. Por medio de los juegos podemos incorporar el sentido del tacto. Su aspecto relajante y aliviador completará el ciclo acción/reposo, evitando así que se bloquee el proceso del aprendizaje, y ayudará a los niños y niñas a tomar conciencia de su esquema corporal, que engloba el aspecto exterior del cuerpo (el extracuerpo) y su percepción interna (el intracuerpo).

Los niños son lo mejor que tenemos, nuestra esperanza de futuro; démosles algo más. Dice Vimala Schneider, fundadora del I.A.I.M.I., y autora de *Masaje infantil, guía práctica para la madre y el padre*: «Cuando estaba en la India, en la calle, vi a una madre joven haciendo masaje al hijo que tenía en el regazo, y pensé que en la vida hay algo más que el bienestar material. Ella tenía muy poco, pero transmitía a su hijo un regalo de amor y seguridad que le ayudaría a convertirse en un ser humano íntegro.

**M.S.**

#### **Bibliografía**

- BALASKAS, A. y P. WALKER: *Gimnasia para los más pequeños*, Barcelona, Urano, 1989.  
*Desarrollo corporal para párvulos. Método CEMEDETE*, Madrid, Alind, 1984.  
 LEWIS, D.: *El lenguaje secreto del niño*, Barcelona, Roca, 1979.  
 KAPSTEIN, S.: *Digitopuntura infantil*, Barcelona, Alas, 1983.  
 MANDEL, B. y S. RAY: *Nacimiento y relaciones*, Madrid, Mandala, 1989.  
 McCLURE y V. SCHNEIDER: *Guía práctica para la madre y el padre*, Barcelona, Medici, 1991.  
 ODENT, M.: *El bebé es un mamífero*, Madrid, Mandala, 1990.  
 SIEGEL, B.S.: *Amor, medicina milagrosa*, Madrid, Espasa Calpe, 1991.  
*Técnicas de cachorro aplicadas a la estimulación precoz. Método CEMEDETE*, Madrid, Alind, 1984.  
 WALKER, P.: *El masaje de los niños*, Barcelona, Integral, 1989.  
 WALKER, P. y F. WALKER: *Niños felices*, Barcelona, Integral, 1989.

érase una vez

## SEIS CUENTOS PARA SEIS HERMANOS: GARABATO ESCARABÁJEZ (...y van seis.)



ROSER ROS

Llegaron por fin a seis y le llamaron Garabato.

Garabato dio sus primeros pasos a tiempo y no precisó los compases para dar los pases como Escarabaja... pero los Escarabájez se los cantaron, pues formaba parte el hacerlo del folklore familiar.

Garabato tuvo pelo, bueno, todo el pelo que es dado esperar en una cría de su especie pero buenos bartones se hizo de jugar con el pelo de terciopelo de su hermano Escarabajelo.

Garabato comía que se las pelaba, pero mientras fue pequeño no perdonó a sus mayores que durante todas sus comidas le regalaran los oídos con el cuento de aquella María Sarmiento que se empeñó en dar de comer al viento...

En cuanto a dormir, Garabato era discreto, pero de vez en cuando le gustaba creerse que era como Escarabajón... ¡Ah! Y cuando todavía era muy pequeño aprendió al dedillo el nombre de los días de la semana llamándolos así: el lunes era el de los violines, el martes estaba por todas partes, el miércoles era el de los corceles, el jueves jugaba al vas y al ves, al viernes le decía «¿vienes o no vienes?», el sábado le parecía que pronto se había acabado, y el domingo era, era ¡Don Pipiripingo!

A Embrujo lo conoció Garabato estando el primero en la luna, lunera, cascabelera; pero como no se perdió ni una fiesta se sabía la historia al dedillo; y, lo que son las cosas, adivinaba su silueta antes que nadie la localizara.

Pero Garabato salió algo feillo y contraído y con ello nadie había contado. Tenían los Escarabájez recursos para todo. ¿Para todo, digo? Bueno, para casi todo. ¿Qué había que hacer con aquella cría? Pues nada, porque bien pronto demostró que solita se las podía arreglar, pues, de tanto escuchar las bahañas, historias y perrerías de sus anteriores hermanas crías, fue alcanzado con el tiempo una merecida fama de narrador. Pues ¿quién se creen ustedes que me ha dado a conocer todo cuanto les he podido contar? El mismísimo Garabato en persona, que, dicho sea de paso, es el último superviviente de los Escarabájez.

Y, si quieren saber más, todavía más de esta gran y numerosa estirpe que fue esta pareja y su numerosa descendencia, sólo tienen ustedes que ir en busca de Don Garabato, pues, aunque feúcho todavía y algo delgadocho, así se hace llamar.

¡Ah! Se me olvidaba darles sus señas:

Don Garabato Escarabájez  
narrador y cuentista  
Urbanización La pelota de Caca, s/n, torre  
El seto  
Tierra de todos  
MUNDO

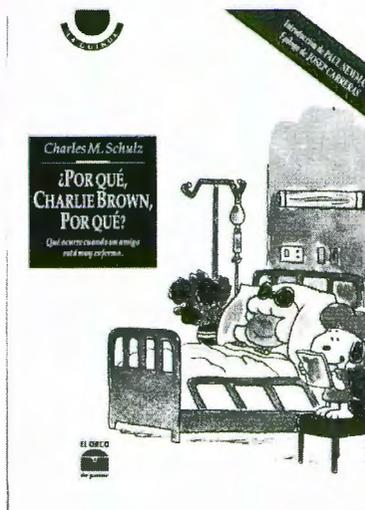
¿Qué por qué vive en una torre si es el último de los Escarabájez? ¡Menuda es ésta! Pues será porque le apetece a él... ¡Yo que me sé! Se les ocurren unas preguntas a los lectores, a veces... Lo que sí es cierto es que espacio debe necesitar un montón, ya que entre guardar lo que tiene que contar, entre mantener en buen estado la memoria y las cosas de sus crías hermanas y de sus progenitores, que si la bola de Escarabaja, la primera, más la canción que inventó su padre; que si el pelo de Escarabajelo, la segunda cría; que si el cuento que mamá inventó para darle de comer a Escarabajín y que se trataba de María Sarmiento y el viento y todo lo que se llegó a comer ese tri-pazas; que si los días de la semana y los recitales de Escarabajón; y, por añadidura, todas las fiestas celebradas en honor de la luna lunera, cascabelera, la querida luna llena de Embrujo...

La verdad es que las cosas le van muy bien, pero que muy bien a Don Garabato, pues es uno de los mejores de su profesión dicho sea sin desmerecer a los presentes que esto estarán leyendo.

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

R.R.

Libros al alcance de los niños



«Linus le preguntó:  
 –¿Te encuentras bien?  
 –No lo sé –respondió Janice–. Me siento tan cansada últimamente... Ponme la mano en la frente, Linus. ¿Está caliente? Puede que tenga fiebre.»

SCHULZ, Charles M.:  
*¿Por qué, Charlie Brown, por qué?*  
*Qué ocurre cuando un amigo está muy enfermo*  
 Barcelona, Junior, 1993.  
 La guinda.

Con la publicación de este libro, Ediciones Junior y Seguros Génesis realizan una acción positiva en el campo asistencial, así como en el científico, comprometiéndose a destinar los beneficios obtenidos con su venta a la Fundación Internacional José Carreras y a la Fundación Enriqueta Villavecchia; pretenden, a la vez, sensibilizar a la sociedad en general sobre los niños con problemas oncológicos, sus posibilidades de curación y el trato y las atenciones que cabe esperar reciban de cuantos les rodean.

Tal como se nos dice en la introducción, nos guste o no, en la vida, la posibilidad de tener cáncer es un hecho real y cada vez más frecuente. La historieta del libro que nos ocupa presenta un tipo de cáncer especial, como es la leucemia, que afecta a una niña llamada Janice. Pero lo más relevante no es la enfermedad en sí, sino las reacciones que provoca entre los compinches de la enferma, distintas todas ellas como distintos son todos y cada uno de los componentes de la pandilla protagonista, pandilla que no nos es en modo alguno desconocida, pues se trata de la formada por personajes como Charlie Brown y su inseparable Snoopy, Linus, Lucy...; pero lo importante aquí tampoco son

las distintas formas de reaccionar (que un niño o una niña de tu medio más próximo tenga cáncer, es, evidentemente, un hecho difícil de aceptar para cualquiera y tanto más cuando quien debe aceptarlo cuenta todavía con pocos años de edad), sino cómo algunas de estas reacciones que fueron en sus inicios de burla ante los cambios que se producen en la personita que sufre la enfermedad, o de incomprensión al notar el aumento de atenciones por parte de los adultos que rodean al enfermo, evolucionan a lo largo de la historieta de forma positiva cuando alguien de su entorno cercano trata de hacerte comprender las causas de lo que ocurre.

Pero así como saludamos con verdadera alegría la puesta en marcha de un libro con tan loable objetivo e intención, no podemos dejar de señalar algunos defectillos literarios:

En primer lugar, es una pena que el texto de este libro presente los personajes de Schulz, a quienes sabemos pertenecientes al cómic, sin las viñetas y textos que caracterizan este género, y lo haga bajo forma de texto explicativo, habiéndose perdido así la mordacidad y gracia que caracteriza al cómic. Nos duele tener que decir también que tampoco los dibujos han sido tratados con el esmero que se esperaba. Y, sin embargo, felicitamos la iniciativa que ha permitido la edición de este libro y no nos cansaremos de recomendar como beneficiosa su presencia en las bibliotecas de clase de las escuelas infantiles (cosa que ya hemos empezado a hacer), así como difundir su existencia entre cuantos trabajan y tienen acceso a las familias y a los profesionales que al lado de ellas trabajan.

## Los resultados de la convocatoria de iniciativas entre generaciones: Una gran respuesta participativa



Foto: Gonzalo Martínez Azumendi.



Foto: Tino Soriano.

Los Programas Sociales de la Fundación «la Caixa» impulsaron bajo el lema de «Europa Solidaria» un conjunto de iniciativas respondiendo a la llamada de la Comunidad Europea que había proclamado 1993 como *Año Europeo de las personas mayores y de la solidaridad entre generaciones*.

De las distintas actuaciones que se han promovido cabe destacar por su impacto la *Convocatoria de Iniciativas Intergeneracionales*. Dicha convocatoria se planteó con la finalidad de identificar proyectos que concretasen diversas formas posibles de practicar la solidaridad intergeneracional y que a la vez proporcionararan un modelo de referencia.

La convocatoria que animaba a la participación a todas las entidades públicas y privadas y a personas a título individual de todas las comunidades autónomas se planteó los objetivos siguientes:

- Animar a la participación identificando los promotores potenciales de iniciativas.
- Mejorar la calidad y alcance de los proyectos colaborando en concretar las ideas de solidaridad en iniciativas y proyectos posteriores.
- Aportar recursos económicos que incentivan la realización de los proyectos piloto seleccionados.

Todos los proyectos debían contar necesariamente con la participación de personas mayores conjuntamente con aquéllas de otra generación y se priorizan los proyectos en que las personas mayores participaran de forma activa y directa.

La difusión de la convocatoria se inició en verano de 1992 y se realizó con la colaboración de diversas entidades públicas y privadas que actuaron como copromotores en cada Comunidad Autónoma.

El plazo de presentación de proyectos finalizó el 28 de febrero de 1993. Se presentaron un total de 658 proyectos procedentes de todas las zonas del Estado Español. El elevado número de iniciativas presentadas ha puesto en evidencia que existe un elevado índice de participación y que el tema de las relaciones intergeneracionales es un tema que despierta interés y que en

muchas ocasiones ya se estaba trabajando sirviendo la convocatoria de incentivo para su continuidad.

La amplitud de la convocatoria favoreció que se presentaran proyectos de diversos ámbitos de actuación.

Cabe destacar las propuestas de realización de actividades de recuperación de las costumbres populares, tradicionales y las actividades conjuntas entre escuelas y personas mayores. Un 60% de los proyectos correspondía a actividades de este tipo. Seguían en orden de importancia con un 19% los proyectos vinculados a la vida cotidiana, un 15% los dedicados al ocio y al deporte y finalmente un 4,50% eran proyectos que realizaban propuestas de aprendizaje profesional y ocupación.

Del número total de proyectos, 44 presentaban actuaciones relacionadas con la educación y 24 se clasificarían en actividades relacionadas con la infancia y la adolescencia en general.

De este grupo de proyectos, aunque no eran los más numerosos (un total de doce), cabe destacar que también se promovieron iniciativas que proponían actividades a realizar conjuntamente personas mayores y niños de 0 a 6 años. El menor índice de actividades con este grupo de edad puede que sea debido a que se plantea que el trabajo con niños más pequeños tiene una mayor dificultad especialmente en unas iniciativas que fomentan en gran medida las actuaciones del voluntariado. Algunos proyectos proponían la colaboración de las personas mayores en las guarderías infantiles; otros, la realización de servicios de apoyo a las familias por parte de personas mayores que cuidarían a niños pequeños durante unas horas y, por último, algunas propuestas planteaban que personas mayores hicieran el papel de abuelos sustitutos a niños de 0 a 5 años explicándoles cuentos y realizando actividades lúdicas conjuntamente.

Las ideas propuestas dan pie a pensar que el ámbito de colaboración entre las personas mayores y los niños de la primera infancia también merece una especial atención ya que redundaría en un beneficio mutuo entre ambas generaciones.

Isabel Montraveta y Josefina Fernández

# ÍNDICE DE 1993

## SECCIONES

### Buenas Ideas

- FERNÁNDEZ, M. Luisa-El libro viajero ..... núm. 17, p. 21
- FERNÁNDEZ, M. Luisa-Adivina, adivinanza: ¿Qué tiene el rey en la panza? ..... núm. 18, p. 21
- MANFERRARI, Marina; ZABELLI, Alida-Pequeños inventos ..... núm. 19, p. 22
- GROSSO, Escuela Infantil-El cubo sonoro ..... núm. 20, p. 26
- ¡Un mantel para una fiesta! ..... núm. 21, p. 19
- Con tan sólo una caja ..... núm. 22, p. 23

### De antaño...

- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep-Visita a un parvulario fröbreliano ..... núm. 17, p. 29-31

### Educación de 0 a 6 años

- MARTÍN CASALDERREY, Luisa-La experimentación en la escuela infantil (I) ..... núm. 17, p. 4-7
- RUÍZ, Aurora-La educación infantil en la Comunidad de Madrid ..... núm. 17, p. 8-12
- MARTÍN CASALDERREY, Luisa-La experimentación en la escuela infantil (y II) ..... núm. 18, p. 4-7
- BINIÉS LANCETA, Puri-Charla con Loris Malaguzzi ..... núm. 18, p. 8-10
- FIERRO, Alfredo-La educación especial en la educación infantil ..... núm. 19, p. 4-9
- DURAN ARMENGOL, Teresa-¡A la vejez, literaturas! ..... núm. 19, p. 10-12
- MARTÍN SERRANO, Juan-Notas sobre los profesionales de la educación infantil ..... núm. 20, p. 4-7
- HOMS FERRET, Oriol; ROS VILANOVA, Roser-Las relaciones entre los pequeños y los mayores: un tema tan viejo como el ir a pie ..... núm. 20, p. 8-13
- PERRAMON MARCET, Montserrat-La escuela: punto de encuentro entre generaciones ..... núm. 21, p. 4-7
- ROS VILANOVA, Roser-Literatura y escuela infantil ..... núm. 21, p. 8-12
- GOODMAN, Ken-Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje ..... núm. 22, p. 9-15
- GARCÍA DE PAREDES, Francisco-La arquitectura de la escuela infantil ..... núm. 22, p. 4-8

### Escuela 0-3

- FLORES, Nicolás-Las colonias infantiles ..... núm. 17, p. 13-17
- JUBETE ANDREU, Montserrat; MAJEM JORDI, Tere-La escuela infantil, un espacio de educación social ..... núm. 17, p. 18-20
- FERNÁNDEZ, Ana M.-El mundo de los sonidos en los bebés: -todo suena, todo lo oigo, todo lo repito- ..... núm. 18, p. 11-15
- ÚNICA ROLDÁN, Natalia-Participación de las familias en la escuela infantil ..... núm. 18, p. 16-20
- GAMITO, Carmen-La llegada del niño a la escuela ..... núm. 19, p. 13-14
- MUYOR, Imma-Explicar cuentos con un código de formas y colores ..... núm. 19, p. 15-21
- HEVESI, Katalin-La participación del pequeño en la atención personal ..... núm. 20, p. 14-18
- DÍEZ, M. Carmen-Han madrugado los versos ..... núm. 20, p. 19-25
- MARTÍN CASALDERREY, Luisa-De profesión, maestra de escuela de los más pequeños ..... núm. 21, p. 12-14
- JUBETE ANDREU, Montserrat-Escuela y familia, responsabilidad compartida ..... núm. 21, p. 15-18
- ORENES, M. Dolores; LÓPEZ, M. Asunción-Nuestros abuelos y abuelas ..... núm. 22, p. 16-19
- HIGES, Araceli; TORRES, Magda-Mi historia, mi libro ..... núm. 22, p. 20-22

### Escuela 3-6

- GÓMEZ BRUGUERA, Josepa-Consideraciones en torno a la familia ..... núm. 17, p. 22-28
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep-Visita a un parvulario fröbreliano ..... núm. 17, p. 29-31
- ARRIBAS, M. Carmen; COSTA, José A.; REDONDO, Fco. José; SEQUÍ, Isabel-¡Clic! Aquí queda todo ..... núm. 18, p. 22-23
- FEU VIDAL, M. Teresa; ROVIRA, María-Educación medioambiental: las basuras ..... núm. 18, p. 24-28
- CANALS TOLOSA, M. Antònia-La matemática en educación infantil, ¿un lenguaje o algo más? ..... núm. 19, p. 23-26
- GIMÉNEZ, Llanos-Visita al museo ..... núm. 19, p. 27-29
- FERNÁNDEZ, Inmaculada; PUENTES ZAMORA, Manuel Ángel-Cerámica: barrio y escuela unidos por un taller ..... núm. 20, p. 27-29
- PALACIOS, Encarna-Los árboles ..... núm. 20, p. 30-33
- GARCÍA, M. Jesús; RELLO, Francisco-El cuento viajero ..... núm. 21, p. 20-22
- PUJOL, M. Antònia-Estrategias para la asunción de la concreción del currículum ..... núm. 21, p. 23-27
- VALLÈS GENÈ, Jordi-En la clase de tres años también hacemos matemáticas ..... núm. 22, p. 27-30
- GÓMEZ BRUGUERA, Josepa-Una actividad cotidiana: la conversación ..... núm. 22, p. 24-26

### Infancia y Salud

- IMERONI, Andrea-El bebé acuático ..... núm. 17, p. 40-43
- CASTILLO, María; PALACIOS, José-Un encuentro con el agua ..... núm. 18, p. 35-38
- BENITO DE LA IGLESIA, Amado-El porqué y el para qué de la educación para la salud en la educación infantil ..... núm. 18, p. 40-41
- ANDRÉS MARTÍN, A.-Lactancia natural. Comentarios y consejos ..... núm. 19, p. 37-41
- BENITO DE LA IGLESIA, Amado-La adquisición de hábitos saludables en la educación infantil. No basta con saberse la asignatura ..... núm. 20, p. 39-42
- BENITO DE LA IGLESIA, Amado-La importancia de la educación para la salud en la escuela infantil ..... núm. 21, p. 38-41
- SIMON, Mercè-Masaje infantil ..... núm. 22, p. 36-38

### Infancia y Sociedad

- LURÇAT, Liliane-Lo real y lo ficticio en televisión ..... núm. 17, p. 32-34
- LEZAMA, Luis-Niños inmigrantes: vulnerables ..... núm. 17, p. 35-39
- DE PABLO LÓPEZ, Paloma-Una constelación para la infancia ..... núm. 18, p. 29-34
- BATISTE, Ferran; BATISTE, Enric-Los ritmos del niño ..... núm. 19, p. 30-32
- GÓMEZ DE TERREROS, Ignacio-¿Cómo se maltrata a los niños? ..... núm. 19, p. 33-36
- MONTANÉ, M. Jesús-El acogimiento familiar ..... núm. 20, p. 34-36
- BENAVIDES, Juan-La infancia y la televisión. Tres criterios para enmarcar un problema ..... núm. 21, p. 28-32

- SÁNCHEZ MORO, Carmen-Los museos de infancia, espacios de tiempo libre y participación para los más pequeños ..... núm. 21, p. 33-37
- TRUEBA, Beatriz-La casa, pensando también en ellos ..... núm. 22, p. 33-35
- SÁNCHEZ ESPINOSA, Encarnación-La diversidad familiar ..... núm. 22, p. 31-32

### Érase una vez

- ROS VILANOVA, Roser-Seis cuentos para seis hermanos: Escarabaja Escarabáñez ..... núm. 17, p. 44-45
- ROS VILANOVA, Roser-Seis cuentos para seis hermanos: Escarabajelo Escarabáñez ..... núm. 18, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser-Seis cuentos para seis hermanos: Escarabajín Escarabáñez ..... núm. 19, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser-Seis cuentos para seis hermanos: Escarabajón Escarabáñez ..... núm. 20, p. 43-44
- ROS VILANOVA, Roser-Seis cuentos para seis hermanos: Embrujos Escarabáñez ..... núm. 21, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser-Seis cuentos para seis hermanos: Garabato Escarabáñez ..... núm. 22, p. 39

## AUTORES

- ANDRÉS MARTÍN, A.-Lactancia natural. Comentarios y consejos ..... núm. 19, p. 37-41
- ARRIBAS, M. Carmen-¡Clic! Aquí queda todo ..... núm. 18, p. 22-23
- BATISTE, Enric-Los ritmos del niño ..... núm. 19, p. 30-32
- BATISTE, Ferran-Los ritmos del niño ..... núm. 19, p. 30-32
- BENAVIDES, Juan-La infancia y la televisión. Tres criterios para enmarcar un problema ..... núm. 21, p. 28-32
- BENITO DE LA IGLESIA, Amado-El porqué y el para qué de la educación para la salud en la educación infantil ..... núm. 18, p. 40-41
- BENITO DE LA IGLESIA, Amado-La adquisición de hábitos saludables en la educación infantil. No basta con saberse la asignatura ..... núm. 20, p. 39-42
- BENITO DE LA IGLESIA, Amado-La importancia de la educación para la salud en la escuela infantil ..... núm. 21, p. 38-41
- BINIÉS LANCETA, Puri-Conversación con Loris Malaguzzi ..... núm. 18, p. 8-10
- CANALS TOLOSA, M. Antònia-La matemática en educación infantil, ¿un lenguaje o algo más? ..... núm. 19, p. 23-26
- CASTILLO, María-Un encuentro con el agua ..... núm. 18, p. 35-38
- COSTA, José A.-¡Clic! Aquí queda todo ..... núm. 18, p. 22-23
- DE PABLO LÓPEZ, Paloma-Una constelación para la infancia ..... núm. 18, p. 29-34
- DíEZ, M. Carmen-Han madrugado los versos ..... núm. 20, p. 19-25
- DURAN ARMENGOL, Teresa-¡A la vejez, literaturas! ..... núm. 19, p. 10-12
- FERNÁNDEZ, Ana M.-El mundo de los sonidos en los bebés: ¿todo suena, todo lo oigo, todo lo repito ..... núm. 18, p. 11-15
- FERNÁNDEZ, M. Luisa-El libro viajero ..... núm. 7, p. 21
- FERNÁNDEZ, M. Luisa-Adivina, adivinanza: ¿Qué tiene el rey en la panza? ..... núm. 18, p. 21
- FERNÁNDEZ, Inmaculada-Cerámica: barrio y escuela unidos por un taller ..... núm. 20, p. 27-29
- FEU VIDAL, M. Teresa-Educación medioambiental: las basuras ..... núm. 18, p. 24-28
- FIERRO, Alfredo-La educación especial en la educación infantil ..... núm. 19, p. 4-9
- FLORES, Nicolás-Las colonias infantiles ..... núm. 17, p. 13-17
- GAMITO, Carmen-La llegada del niño a la escuela ..... núm. 19, p. 13-14
- GARCÍA DE PAREDES, Francisco-La arquitectura de la escuela infantil ..... núm. 22, p. 4-8
- GARCÍA, M. Jesús-El cuento viajero ..... núm. 21, p. 20-22
- GIMÉNEZ, Llanos-Visita al museo ..... núm. 19, p. 27-29
- GÓMEZ BRUGUERA, Josepa-Consideraciones en torno a la familia ..... núm. 17, p. 22-28
- GÓMEZ BRUGUERA, Josepa-Una actividad cotidiana: la conversación ..... núm. 22, p. 24-26
- GÓMEZ DE TERREROS, Ignacio-¿Cómo se maltrata a los niños? ..... núm. 19, p. 33-36
- GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep-Visita a un parvulario fröbreliano ..... núm. 17, p. 29-31
- GOODMAN, Ken-Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje ..... núm. 22, p. 9-15
- GROSSO, Escuela Infantil-El cubo sonoro ..... núm. 20, p. 26

- HEVESI, Katalin-La participación del pequeño en la atención personal ..... núm. 20, p. 14-18
- HIGES, Araceli-Mi historia, mi libro ..... núm. 22, p. 20-22
- HOMES FERRET, Oriol-Las relaciones entre los pequeños y los mayores: un tema tan viejo como el ir a pie ..... núm. 20, p. 8-13
- IMERONI, Andrea-El bebé acuático ..... núm. 17, p. 40-43
- JUBETE ANDREU, Montserrat; MAJEM JORDI, Tere-La escuela infantil, un espacio de educación social ..... núm. 17, p. 18-20
- JUBETE ANDREU, Montserrat-Escuela y familia, responsabilidad compartida ..... núm. 21, p. 15-18
- LEZAMA, Luis-Niños inmigrantes: vulnerables ..... núm. 17, p. 35-39
- LÓPEZ, M. Asunción-Nuestros abuelos y abuelas ..... núm. 22, p. 16-19
- LURÇAT, Liliane-Lo real y lo ficticio en televisión ..... núm. 17, p. 32-34
- MAJEM JORDI, Tere-La escuela infantil, un espacio de educación social ..... núm. 17, p. 18-20
- MANFERRARI, Marina-Pequeños inventos ..... núm. 19, p. 22
- MARTÍN CASALDERREY, Luisa-La experimentación en la escuela infantil (I) ..... núm. 17, p. 4-7
- MARTÍN CASALDERREY, Luisa-La experimentación en la escuela infantil (y II) ..... núm. 18, p. 4-7
- MARTÍN CASALDERREY, Luisa-De profesión, maestra de escuela de los más pequeños ..... núm. 21, p. 12-14
- MARTÍN SERRANO, Juan-Notas sobre los profesionales de la educación infantil ..... núm. 20, p. 4-7
- MONTANÉ, M. Jesús-El acogimiento familiar ..... núm. 20, p. 34-36
- MUYOR, Imma-Explicar cuentos con un código de formas y colores ..... núm. 19, p. 15-21
- ORENES, M. Dolores-Nuestros abuelos y abuelas ..... núm. 22, p. 16-19
- PALACIOS, Encarna-Los árboles ..... núm. 20, p. 30-33
- PALACIOS, José-Un encuentro con el agua ..... núm. 18, p. 35-38
- PERRAMON MARCET, Montserrat-La escuela: punto de encuentro entre generaciones ..... núm. 21, p. 4-7
- PUENTES ZAMORA, Manuel Ángel-Cerámica: barrio y escuela unidos por un taller ..... núm. 20, p. 27-29
- PUJOL, M. Antònia-Estrategias para la asunción de la concreción del currículum ..... núm. 21, p. 23-27
- REDONDO, Fco. José-¡Clic! Aquí queda todo ..... núm. 18, p. 22-23
- RELLO, Francisco-El cuento viajero ..... núm. 21, p. 20-22
- ROS VILANOVA, Roser-Seis cuentos para seis hermanos: Escarabaja Escarabáñez ..... núm. 17, p. 44-45
- ROS VILANOVA, Roser-Seis cuentos para seis hermanos: Escarabajelo Escarabáñez ..... núm. 18, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser-Seis cuentos para seis hermanos: Escarabajín Escarabáñez ..... núm. 19, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser-Las relaciones entre los pequeños y los mayores: un tema tan viejo como el ir a pie ..... núm. 20, p. 8-13
- ROS VILANOVA, Roser-Seis cuentos para seis hermanos: Escarabajón Escarabáñez ..... núm. 20, p. 43-44
- ROS VILANOVA, Roser-Literatura y escuela infantil ..... núm. 21, p. 8-12
- ROS VILANOVA, Roser-Seis cuentos para seis hermanos: Embrujos Escarabáñez ..... núm. 21, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser-Seis cuentos para seis hermanos: Garabato Escarabáñez ..... núm. 22, p. 39
- ROVIRA, María-Educación medioambiental: las basuras ..... núm. 18, p. 24-28
- RUÍZ, Aurora-La educación infantil en la Comunidad de Madrid ..... núm. 17, p. 8-12
- SÁNCHEZ ESPINOSA, Encarnación-La diversidad familiar ..... núm. 22, p. 31-32
- SÁNCHEZ MORO, Carmen-Los museos de infancia, espacios de tiempo libre y participación para los más pequeños ..... núm. 21, p. 33-37
- SEQUÍ, Isabel-¡Clic! Aquí queda todo ..... núm. 18, p. 22-23
- SIMON, Mercè-Masaje infantil ..... núm. 22, p. 36-38
- TORRES, Magda-Mi historia, mi libro ..... núm. 22, p. 20-22
- TRUEBA, Beatriz-La casa, pensando también en ellos ..... núm. 22, p. 33-35
- ÚNICA ROLDÁN, Natalia-Participación de las familias en la escuela infantil ..... núm. 18, p. 16-20

- VALLÈS GENÉ, Jordi-En la clase de tres años también hacemos matemáticas ..... núm. 22, p. 27-30
- ZAMBELLI, Alida-Pequeños inventos ..... núm. 19, p. 22

## TEMAS

### Adaptación

- GAMITO, Carmen-La llegada del niño a la escuela ..... núm. 19, p. 13-14

### Administración educativa

- RUÍZ, Aurora-La educación infantil en la Comunidad de Madrid ... núm. 17, p. 8-12

### Alimentación

- ANDRÉS MARTÍN, A.-Lactancia natural. Comentarios y consejos .... núm. 19, p. 37-41

### Atención a infancia

- DE PABLO LÓPEZ, Paloma-Una constelación para la infancia ..... núm. 18, p. 29-34

### Audiovisuales

- LURÇAT, Liliane-Lo real y lo ficticio en televisión ..... núm. 17, p. 32-34

### Autonomía

- HEVESI, Katalin-La participación del pequeño en la atención personal ..... núm. 20, p. 14-18

### Colonias

- FLORES, Nicolás-Las colonias infantiles ..... núm. 17, p. 13-17

### Comunicación

- BENAVIDES, Juan-La infancia y la televisión. Tres criterios para enmarcar un problema ..... núm. 21, p. 28-32
- BATISTE, Ferran; BATISTE, Enric-Los ritmos del niño ..... núm. 19, p. 30-32
- SIMON, Mercè-masaje infantil ..... núm. 22, p. 36-38

### Cotidianidad

- GÓMEZ BRUGUERA, Josepa-Una actividad cotidiana: la conversación ..... núm. 22, p. 24-26

### Deporte

- IMERONI, Andrea-El bebé acuático ..... núm. 17, p. 40-43

### Derechos del niño

- GÓMEZ DE TERREROS, Ignacio-¿Cómo se maltrata a los niños? ... núm. 19, p. 33-36
- MARTÍN SERRANO, Juan-Notas sobre los profesionales de la educación infantil ..... núm. 20, p. 4-7
- MONTANÉ, M. Jesús-El acogimiento familiar ..... núm. 20, p. 34-36
- TRUEBA, Beatriz-La casa, pensando también en ellos ..... núm. 22, p. 33-35

### Didáctica

- MARTÍN CASALDERREY, Luisa-La experimentación en la escuela infantil (I) ..... núm. 17, p. 4-7
- MARTÍN CASALDERREY, Luisa-La experimentación en la escuela infantil (y II) ..... núm. 18, p. 4-7

### Diseño

- PUJOL, M. Antònia-Estrategias para la asunción de la concreción del currículum ..... núm. 21, p. 23-27

### Educación

- BENITO DE LA IGLESIA, Amado-El porqué y el para qué de la educación para la salud en la educación infantil ..... núm. 18, p. 40-41
- BENITO DE LA IGLESIA, Amado-La adquisición de hábitos saludables en la educación infantil. No basta con saberse la asignatura ..... núm. 20, p. 39-42
- BENITO DE LA IGLESIA, Amado-La importancia de la educación para la salud en la escuela infantil ..... núm. 21, p. 38-41
- MONTANÉ, M. Jesús-El acogimiento familiar ..... núm. 20, p. 34-36
- PERRAMON MARCET, Montserrat-La escuela: punto de encuentro entre generaciones ..... núm. 21, p. 4-7

- SÁNCHEZ MORO, Carmen-Los museos de infancia, espacios de tiempo libre y participación para los más pequeños ..... núm. 21, p. 33-37

### Educación cívica

- HOMS FERRET, Oriol; ROS VILANOVA, Roser-Las relaciones entre los pequeños y los mayores: un tema tan viejo como el ir a pie ..... núm. 20, p. 8-13

### Educación en el mundo

- BINIÉS LANCETA, Puri-Conversación con Loris Malaguzzi ..... núm. 18, p. 8-10
- GOODMAN, Ken-Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje ..... núm. 22, p. 9-15

### Educación especial

- FIERRO, Alfredo-La educación especial en la educación infantil ..... núm. 19, p. 4-9

### Educación sensorial

- FERNÁNDEZ, Ana M.-El mundo de los sonidos en los bebés: -todo suena, todo lo oigo, todo lo repito- ..... núm. 18, p. 11-15

### Entrevistas

- BINIÉS LANCETA, Puri-Conversación con Loris Malaguzzi ..... núm. 18, p. 8-10

### Escuela infantil

- ARRIBAS, M. Carmen; COSTA, José A.; REDONDO, Fco. José; SEQUÍ, Isabel-¡Clic! Aquí queda todo ..... núm. 18, p. 22-23
- BENITO DE LA IGLESIA, Amado-La importancia de la educación para la salud en la escuela infantil ..... núm. 21, p. 38-41
- CANALS TOLOSA, M. Antònia-La matemática en educación infantil, ¿un lenguaje o algo más? ..... núm. 19, p. 23-26
- FERNÁNDEZ, Ana M.-El mundo de los sonidos en los bebés: -todo suena, todo lo oigo, todo lo repito- ..... núm. 18, p. 11-15
- FERNÁNDEZ, Inmaculada; PUENTES ZAMORA, Manuel Ángel-Cerámica: barrio y escuela unidos por un taller ..... núm. 20, p. 27-29
- FEU VIDAL, M. Teresa; ROVIRA, María-Educación medioambiental: las basuras ..... núm. 18, p. 24-28
- FIERRO, Alfredo-La educación especial en la educación infantil ..... núm. 19, p. 4-9

### Escuela infantil

- FLORES, Nicolás-Las colonias infantiles ..... núm. 17, p. 13-17
- GAMITO, Carmen-La llegada del niño a la escuela ..... núm. 19, p. 13-14
- GARCÍA DE PAREDES, Francisco-La arquitectura de la escuela infantil ..... núm. 22, p. 4-8
- GARCÍA, M. Jesús; RELLO, Francisco-El cuento viajero ..... núm. 21, p. 20-22
- GIMÉNEZ, Llanos-Visita al museo ..... núm. 19, p. 27-29
- GÓMEZ BRUGUERA, Josepa-Consideraciones en torno a la familia ..... núm. 17, p. 22-28
- GÓMEZ BRUGUERA, Josepa-Una actividad cotidiana: la conversación ..... núm. 22, p. 24-26
- GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep-Visita a un parvulario fröbeliano ..... núm. 17, p. 29-31
- HEVESI, Katalin-La participación del pequeño en la atención personal ..... núm. 20, p. 14-18
- HIGES, Araceli; TORRES, Magda-Mi historia, mi libro ..... núm. 22, p. 20-22
- JUBETE ANDREU, Montserrat; MAJEM JORDI, Tere-La escuela infantil, un espacio de educación social ..... núm. 17, p. 18-20
- JUBETE ANDREU, Montserrat-Escuela y familia, responsabilidad compartida ..... núm. 21, p. 15-18
- MARTÍN CASALDERREY, Luisa-La experimentación en la escuela infantil (I) ..... núm. 17, p. 4-7
- MARTÍN CASALDERREY, Luisa-La experimentación en la escuela infantil (y II) ..... núm. 18, p. 4-7
- MARTÍN CASALDERREY, Luisa-De profesión, maestra de escuela de los más pequeños ..... núm. 21, p. 12-14
- MUYOR, Imma-Explicar cuentos con un código de formas y colores ..... núm. 19, p. 15-21
- ORENES, M. Dolores; LÓPEZ, M. Asunción-Nuestros abuelos y abuelas ..... núm. 22, p. 16-19
- PALACIOS, Encarna-Los árboles ..... núm. 20, p. 30-33

● PERRAMON MARCET, Montserrat-La escuela: punto de encuentro entre generaciones	núm. 21, p. 4-7	<b>Observación</b>	● BATISTE, Ferran; BATISTE, Enric-Los ritmos del niño	núm. 19, p. 30-32
● PUJOL, M. Antònia-Estrategias para la asunción de la concreción del currículum	núm. 21, p. 23-27	<b>Plástica</b>	● FERNÁNDEZ, Inmaculada; PUENTES ZAMORA, Manuel Ángel-Cerámica: barrio y escuela unidos por un taller	núm. 20, p. 27-29
● ROS VILANOVA, Roser-Literatura y escuela infantil	núm. 21, p. 8-12		● MUYOR, Imma-Explicar cuentos con un código de formas y colores	núm. 19, p. 15-21
● ÚNICA ROLDÁN, Natalia-Participación de las familias en la escuela infantil	núm. 18, p. 16-20			
● VALLÈS GENÉ, Jordi-En la clase de tres años también hacemos matemáticas	núm. 22, p. 27-30			
<b>Familia</b>		<b>Poesía</b>	● DÍEZ, M. Carmen-Han madrugado los versos	núm. 20, p. 19-25
● CASTILLO, María; PALACIOS, José-Un encuentro con el agua	núm. 18, p. 35-38	<b>Política educativa</b>	● RUÍZ, Aurora-La educación infantil en la Comunidad de Madrid	núm. 17, p. 8-12
● GARCÍA, M. Jesús; RELLO, Francisco-El cuento viajero	núm. 21, p. 20-22	<b>Psicología</b>	● LURÇAT, Liliane-Lo real y lo ficticio en televisión	núm. 17, p. 32-34
● GÓMEZ BRUGUERA, Josepa-Consideraciones en torno a la familia	núm. 17, p. 22-28	<b>Recursos didácticos</b>	● ARRIBAS, M. Carmen; COSTA, José A.; REDONDO, Fco. José; SEQUÍ, Isabel-¡Clic! Aquí queda todo	núm. 18, p. 22-23
● JUBETE ANDREU, Montserrat-Escuela y familia, responsabilidad compartida	núm. 21, p. 15-18		● HIGES, Araceli; TORRES, Magda-Mi historia, mi libro	núm. 22, p. 20-22
● SÁNCHEZ ESPINOSA, Encarnación-La diversidad familiar	núm. 22, p. 31-32	<b>Salud</b>		
● ÚNICA ROLDÁN, Natalia-Participación de las familias en la escuela infantil	núm. 18, p. 16-20	● ANDRÉS MARTÍN, A.-Lactancia natural. Comentarios y consejos	núm. 19, p. 37-41	
<b>Historia</b>		● BENITO DE LA IGLESIA, Amado-El porqué y el para qué de la educación para la salud en la educación infantil	núm. 18, p. 40-41	
● GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep-Visita a un parvulario fröbreliano	núm. 17, p. 29-31	● BENITO DE LA IGLESIA, Amado-La adquisición de hábitos saludables en la educación infantil. No basta con saberse la asignatura	núm. 20, p. 39-42	
<b>Lengua</b>		● BENITO DE LA IGLESIA, Amado-La importancia de la educación para la salud en la escuela infantil	núm. 21, p. 38-41	
● GÓMEZ BRUGUERA, Josepa-Una actividad cotidiana: la conversación	núm. 22, p. 24-26	● CASTILLO, María; PALACIOS, José-Un encuentro con el agua	núm. 18, p. 35-38	
<b>Lenguaje</b>		● IMERONI, Andrea-El bebé acuático	núm. 17, p. 40-43	
● GOODMAN, Ken-Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje	núm. 22, p. 9-15	● SIMON, Mercè-Masaje infantil	núm. 22, p. 36-38	
<b>Literatura infantil</b>		<b>Sociedad</b>		
● DURAN ARMENGOL, Teresa-¡A la vejez, literaturas!	núm. 19, p. 10-12	● BENAVIDES, Juan-La infancia y la televisión. Tres criterios para enmarcar un problema	núm. 21, p. 28-32	
● ROS VILANOVA, Roser-Seis cuentos para seis hermanos: Escarabaja Escarabájez	núm. 17, p. 44-45	● DE PABLO LÓPEZ, Paloma-Una constelación para la infancia	núm. 18, p. 29-34	
● ROS VILANOVA, Roser-Seis cuentos para seis hermanos: Escarabajelo Escarabájez	núm. 18, p. 42-43	● DURAN ARMENGOL, Teresa-¡A la vejez, literaturas!	núm. 19, p. 10-12	
● ROS VILANOVA, Roser-Seis cuentos para seis hermanos: Escarabajín Escarabájez	núm. 19, p. 42-43	● FERNÁNDEZ, Inmaculada; PUENTES ZAMORA, Manuel Ángel-Cerámica: barrio y escuela unidos por un taller	núm. 20, p. 27-29	
● ROS VILANOVA, Roser-Seis cuentos para seis hermanos: Escarabajón Escarabájez	núm. 20, p. 43-44	● GIMÉNEZ, Llanos-Visita al museo	núm. 19, p. 27-29	
● ROS VILANOVA, Roser-Literatura y escuela infantil	núm. 21, p. 8-12	● GÓMEZ DE TERREROS, Ignacio-¿Cómo se maltrata a los niños?	núm. 19, p. 33-36	
● ROS VILANOVA, Roser-Seis cuentos para seis hermanos: Embrujos Escarabájez	núm. 21, p. 42-43	● HOMS FERRET, Oriol; ROS VILANOVA, Roser-Las relaciones entre los pequeños y los mayores: un tema tan viejo como el ir a pie	núm. 20, p. 8-13	
● ROS VILANOVA, Roser-Seis cuentos para seis hermanos: Garabato Escarabájez	núm. 22, p. 39	● JUBETE ANDREU, Montserrat; MAJEM JORDI, Tere-La escuela infantil, un espacio de educación social	núm. 17, p. 18-20	
<b>Maestros</b>		● LEZAMA, Luis-Niños inmigrantes: vulnerables	núm. 17, p. 35-39	
● MARTÍN CASALDERREY, Luisa-De profesión, maestra de escuela de los más pequeños	núm. 21, p. 12-14	● LURÇAT, Liliane-Lo real y lo ficticio en televisión	núm. 17, p. 32-34	
● MARTÍN SERRANO, Juan-Notas sobre los profesionales de la educación infantil	núm. 20, p. 4-7	● MONTANÉ, M. Jesús-El acogimiento familiar	núm. 20, p. 34-36	
<b>Matemáticas</b>		● ORENES, M. Dolores; LÓPEZ, M. Asunción-Nuestros abuelos y abuelas	núm. 22, p. 16-19	
● CANALS TOLOSA, M. Antònia-La matemática en educación infantil, ¿un lenguaje o algo más?	núm. 19, p. 23-26	● PERRAMON MARCET, Montserrat-La escuela: punto de encuentro entre generaciones	núm. 21, p. 4-7	
● VALLÈS GENÉ, Jordi-En la clase de tres años también hacemos matemáticas	núm. 22, p. 27-30	● SÁNCHEZ ESPINOSA, Encarnación-La diversidad familiar	núm. 22, p. 31-32	
<b>Medio ambiente</b>		● SÁNCHEZ MORO, Carmen-Los museos de infancia, espacios de tiempo libre y participación para los más pequeños	núm. 21, p. 33-37	
● FEU VIDAL, M. Teresa; ROVIRA, María-Educación medioambiental: las basuras	núm. 18, p. 24-28	● TRUEBA, Beatriz-La casa, pensando también en ellos	núm. 22, p. 33-35	
● PALACIOS, Encarna-Los árboles	núm. 20, p. 30-33	<b>Urbanismo</b>		
<b>Multiculturalismo</b>		● GARCÍA DE PAREDES, Francisco-La arquitectura de la escuela infantil	núm. 22, p. 4-8	
● LEZAMA, Luis-Niños inmigrantes: vulnerables	núm. 17, p. 35-39			

# VÍDEOS

¡Novedad!

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

## LA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE DE 3 AÑOS

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

Los principales rincones de trabajo

Las relaciones entre niños/as y maestros/as

Los diferentes ritmos de trabajo

Los momentos clave de una jornada escolar

R  
S  
S  
A  
S  
E  
N  
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

MILLAN, L.M.: «Correspondencia escolar en educación infantil», *Kikiriki*, 30, septiembre-noviembre 1993, pp. 60-63.

### Educación

«Proyectos curriculares», *Comunidad Escolar*, 415, 30 de junio de 1993, p. 7.

### Lectura y escritura

AUTORES VARIOS: «Preparación para la lectura en educación infantil. Punto de vista psicolingüístico», *Investigación en la escuela*, 19, pp. 69-78.  
MONOGRÁFICO: «Lectura y escritura», *Cuadernos de pedagogía*, 216, julio-agosto 1993.

### Lengua

AUTORES VARIOS: «Contextos de uso del lenguaje en un programa de inmersión al catalán: un estudio exploratorio», *Anuario de Psicología*, 57, 1993, pp. 65-90.

### Literatura infantil

AUTORES VARIOS: «Poesía desde la poesía», *Peonza*, 25, junio 1993, pp. 7-17.

DUPONT ESCARPIT, D.: «El libro para chiquitines (I)», *Peonza*, 23, diciembre 1992, pp. 11-16.

DUPONT ESCARPIT, D.: «El libro para chiquitines (II)», *Peonza*, 24, marzo 1993, pp. 32-38.

### Pedagogía

AUTORES VARIOS: «Contenidos Actitudinales en el Proyecto de Centro», *Aula de Innovación Educativa*, 16-17, julio-agosto 1993, pp. 69-83.

MAVIGLIA, M.: «Proposte per la continuità educativa», *Bambini*, 6, julio 1993, pp. 16-23.

MONOGRÁFICO: «Actitudes, Valores y Normas», *Aula de innovación Educativa*, 16-17, julio-agosto 1993, pp. 5-58.

PARDO, M.: «El valor del juego en educación», *Aula de Innovación Educativa*, 16-17, julio-agosto 1993, pp. 99-101.

### Psicología

AUTORES VARIOS: «Esquema corporal: evaluación e intervención psicomotriz», *Anales de Pedagogía*, 10, 1992.

**Psicopedagogía**

AUTORES VARIOS: «Pautas de observación en la Educación Infantil 3 años», *Aula Material*, 14, Suplemento Aula 16-17, julio-agosto 1993.  
 AUTORES VARIOS: «Esquema corporal: evaluación e intervención psicomotriz», *Anales de Pedagogía*, 10, 1992.  
 BERNAR VAN LEER FOUNDATION: «Pre-schoolers at sixteen: a follow-up study from Ireland», *Newsletter*, 71, julio 1993, p. 22.

**Sociedad**

«LAS MUJERES: EL TRABAJO/LA FAMILIA/LA VIDA PÚBLICA/LA LEY», *Cuadernos Mujeres de Europa*, 39, 1993, pp. 1-38.  
 BERNARD VAN LEER FOUNDATION: «Women and child care», *Newsletter*, 71, julio 1993, pp. 2-12.  
 CHILDHOOD, E.: «Première enfance», *Juguetes y Juegos de España*, 126, junio-julio 1993, pp. 27-37.  
 LASA, J.F.: «El pacto en defensa del menor», *Serra d'Or*, núm. 402, junio 1993, p. 70.  
 MONOGRÁFICO: «Televisión y Programas Infantiles», *Infancia y Sociedad*, 14, marzo-abril 1992.  
 MONOGRÁFICO: «La infancia en Europa», *Infancia y Sociedad*, 15, mayo-junio 1992.

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 1994: 3.800,- ptas. (IVA incluido)

Precio ejemplar: 700 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



J.A. MORÓN y otros: **Prevención de accidentes en la infancia desde el marco educativo**, Sevilla, Ayuntamiento de Dos Hermanas, 1993.

Este libro es una aproximación reflexiva por parte de sus autores, quienes, desde campos de procedencia distintos, nos hablan sobre la cantidad y la calidad de salud necesaria en una sociedad como la nuestra en la que ya nadie debería andar pensando en ella, simplemente, como ausencia de enfermedad.

Principalmente, los autores pretenden que no olvidemos la íntima ligazón de la salud con la educación. Y ésta es quizás una de las aportaciones más interesantes de esta publicación, pues en ella podemos encontrar aspectos muy variados, que van desde cómo la actual Reforma trata de la Salud, sin olvidar su tratamiento en la etapa de Educación Infantil, hasta proponernos un recorrido por los accidentes infantiles, así como cuál debería ser la mejor forma de prevenirlos sin olvidar unas recomendaciones para aplicar en casa en cada caso concreto.

No olvidemos que somos todos quienes estamos implicados en la prevención de los accidentes que pueden afectar a nuestros niños y niñas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: **Proyectos Curriculares. Educación Infantil**, Madrid, MEC, 1993.

La elaboración del proyecto curricular supone para los equipos educativos ejercer la autonomía pedagógica que les asigna la LOGSE adecuando el nuevo currículo oficial a su propio contexto.

El MEC, continuando en su línea de ofrecer materiales para ayudar al profesorado en la implantación de la Reforma, publica este documento para orientar a los equipos de Educación Infantil en la elaboración de su proyecto curricular.

El libro es fruto del trabajo de ocho equipos educativos que, a lo largo de más de dos cursos y con la coordinación del Servicio de Educación Infantil del MEC, han elaborado su proyecto curricular.

El documento consta de dos partes. En la primera de ellas, se exponen tres proyectos completos de Educación Infantil.

La segunda parte del documento se compone de cuatro apartados correspondientes a cada uno de los elementos principales del Proyecto Curricular: Adecuación de Objetivos, Secuencia de Contenidos, Decisiones Metodológicas y Acuerdos para la Evaluación.

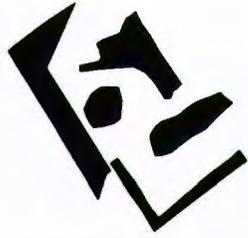
Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

Foto de cubierta: Gabriel Serra.

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

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

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



# CL&E

COMUNICACION LENGUAJE Y EDUCACION

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

### «La clave de la nueva educación»

#### OFERTA AÑO 93 PRECIO ESPECIAL

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

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

Adjunto:  Talón.  
 Fotocopia transferencia\* o giro postal.

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

#### DOMICILIACION: AUTORIZACION DE PAGO

(Rogamos escriban a máquina o con letra clara).  
 Apellidos y nombre .....  
 Dirección .....  
 Ruego acepten con cargo a mi cuenta corriente .....  
 los recibos que presenten al cobro la/s revista/s .....  
 .....  
 en concepto de pago de suscripción a dichas publicaciones, en tanto no reciban órdenes en contrario por mi parte.  
 Banco/Caja de Ahorro .....  
 Agencia n.º ..... Calle y n.º .....  
 Población y código .....  
 Fecha y firma,

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

## De lo que trata CL&E

#### Secciones:

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

#### Monografías:

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

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

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

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

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

Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años. *Josep M.ª Artigal*. Aprender entre dos culturas: estudio de un caso de escolarización bilingüe para hijos de emigrantes. *Antonio Guerrero*.

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

##### LA DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS. 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 Basesadas*.

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 HISTÓRICO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS. NUMERO 11-12/1991

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

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

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

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

##### ORDENADOR Y EDUCACION. NUMERO 13/1992

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

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

El impacto del ordenador en la organización de la Escuela: perspectivas para la investigación. *Denis Newman*. El ordenador y la organización de nuevas formas de actividad educativa: una perspectiva socio-histórica. *Michael Cole y LCHC*.

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

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

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

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

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

El hipertexto y la tecnología multimedia: Un paradigma

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

##### LOS AUDIOVISUALES EN LA EDUCACION. NUMERO 14/1992

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

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

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

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

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 Ó N



Nos gusta compartir  
todos los juegos

C O E D U C A C I Ó N



Queremos un futuro  
sin limitaciones

C O E D U C A C I Ó N



# ¿QUÉ ES COEDUCAR?



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de  
Protección Jurídica del Menor