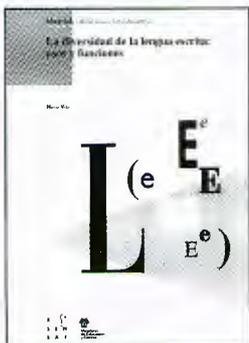


in-fan-cia 31

educar de 0 a 6 años



Colección **Dossiers Rosa Sensat** Materiales para la acción educativa



Títulos de la colección

1. *El interculturalismo en el currículum. El racismo.*
M.R. Buxarrais, I. Carrillo, M. del Mar Galcerán,
S. López, M.J. Martín, M. Martínez, M. Payà,
J.M. Puig, J. Trilla y J. Vilar.
120 pág. PVP 1750 ptas.
2. *La educación física. Del nacimiento a los tres años.*
D. Canals.
200 pág. PVP 2750 ptas.
3. *Técnicas de expresión escrita.*
N. Vilà.
70 pág. PVP 1325 ptas.
4. *La diversidad de la lengua escrita: usos y funciones.*
N. Vilà.
52 pág. PVP 1000 ptas.

En coedición con el



Colección **Temas de Infancia** Educar de 0 a 6 años



Títulos de la colección

1. *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia.*
H.R. Schaffer.
36 pág. PVP 650 ptas.
2. *Niños y niñas de 3 a 6 años y la escuela.*
M. Teresa Codina Mir.
90 pág. PVP 1275 ptas.
3. *De recién nacido a compañero.*
J. Jubert, M. Domingo Manero y M.A. Domènech.
122 pág. PVP 900 ptas.
4. *Las necesidades y los derechos de las niñas y los niños.*
Liliane Lurçat.
60 pág. PVP 575 ptas.

En coedición con el



Colección **Videos Rosa Sensat**



Serie Los vídeos de Educación Infantil

- *La organización de la clase de 3 años.*
- *La observación y experimentación en Educación Infantil (2º Ciclo).*
- *Comunicación y lenguaje verbal en el 2º Ciclo de Educación Infantil.*

En coproducción con el



Serie La cooperación entre los pueblos. Un futuro posible

- *Un mundo plural*
- *¿Desarrollo y subdesarrollo?*

Con la colaboración del



- *La Biblioteca Escolar. ¡Ni te lo imaginas!*
Con la colaboración de Abacus

Página abierta: DE LOS FUERTES Y DE LOS DÉBILES/Fabrizi Caivano	2
Educación de 0 a 6 años: TRABAJAMOS CON PEQUEÑOS PROYECTOS/Maita Cordero	4
Educación de 0 a 6 años: REFORMA, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INFANTIL/Juan Ignacio Pérez	9
Escuela 0-3: LA ALIMENTACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL/Silvia Morón	13
Escuela 0-3: DESCUBRIR EL ARTE DE HACER POMPAS DE JABÓN/Carme Cols	16
Buenas Ideas: SEÑALES PARA HABLAR COMO LOS INDIOS PIELROJAS/Teresa Duran	21
Escuela 3-6: LA ATENCIÓN INDIVIDUAL EN EL GRUPO/M. Teresa Codina	22
Escuela 3-6: MÚSICA DESCRIPTIVA: UNA MANERA DE DESCUBRIRLA/Miriam Navarro	29
Infancia y Sociedad: DIBUJOS ANIMADOS Y SOCIALIZACIÓN INFANTIL EN ACTITUDES Y VALORES/José Antonio Younis	31
Infancia y Sociedad: DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL/Petra Wagner	33
Infancia y Salud: INFANCIA Y FIBROSIS QUÍSTICA O MUCOVISCIDOSIS/Esteve-Ignasi Gay y Pilar Martín	39
Érase una vez: EL LABRADOR Y LOS BESIMISIMI/Roser Ros	43
Informaciones	46
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

LAS PARADOJAS CURRICULARES

Hace años que se emplea la palabra "currículum", sin acentuar -como latín que es-, o "currículum", acentuado en castellano -para evitar malos pensamientos o malas palabras-; currículum es derivado de "curro" -de donde viene correr, hacer carrera-, no de "currar", que es un vulgarismo, más bien nacido de "curra", aquella gruesa piedra de molino o de era, que tanto cuesta hacer rodar. Currículum indica el "conjunto de los datos relativos al estado civil, títulos, situación, etc. de un candidato a un puesto, a un concurso, etc." que hay que presentar, por ejemplo, cuando se opta a trabajar en la Escuela pública. "Currículum vitae" es el listado de metas en la carrera de la vida, especialmente en el campo en el que se quiere continuar corriendo. Para muchos de los que han "currado" más, paradójicamente, haber de hacer el currículum y documentarlo es una de las torturas previas y añadidas a las ya propias de las oposiciones. Para otros, "hacer currículum" es una forma, casi objetivo, de trabajo: todo lo que se hace se documenta, para cuando se haya de presentar el currículum, e incluso se llega a no hacer aquello que sería preciso, si no puede añadir ningún diploma al currículum; otra "paradoja", palabra griega que indica cierta distancia o confusión de la razón. En buen uso de razón, formarse para trabajar, trabajar, formarse en el trabajo, formarse fuera del trabajo, volver a trabajar, y continuar formándose, es una espiral que habría que mostrar tan solo con la evidencia, la documentación automatizada, y un proyecto creativo, y habría de encarrilarse con concursos públicos, no oposiciones. En este buen uso del concurso se llenaron de los mejores maestros las escuelas públicas de los años treinta, lejos de la clásica peripecia funcional, y demostrando que esta peripecia es la paradoja, y no la espiral. Últimamente, el trabajo en torno a la nueva ordenación del sistema educativo que ha significado la LOGSE ha extendido un nuevo uso de viejas palabras; ahora, "currículum" indica también aquello que el niño ha de correr y aquello que el maestro ha de hacer correr al niño para educarlo. Este uso ha dado lugar a una nueva paradoja que recae también sobre los mismos profesionales de la educación de 0 a 6 años. Y las expresiones "marco curricular", "diseño curricular", de base o no, y con tres "niveles de concreción", han

provocado nuevas angustias a los que trabajan y a los que han de presentar documentos, entre ellos un proyecto, para optar a un trabajo.

Ya antes, los que han "currado" con más dedicación en el campo de educar de 0 a 6 años, iban acelerados buscando lo que se llamaba "programas" de actividad en clase, una detrás de otra; no los encontraban, afortunadamente, y se las ingeniaban en lo que era, sin saberlo, su personal "tercer nivel de concreción" y los contrastaban en el "segundo nivel" en la escuela, y buscaban en el viento la voz del oráculo de la pedagogía. Y ahora que la tienen en publicaciones oficiales sobre el marco curricular, ahora temen no saber lo bastante como para entenderlo y desarrollarlo.

Desde *Infancia* queríamos ayudar a deshacer un malentendido tan paradójico como éste. Como el burgués de Molière, que hablaba en prosa antes de conocer la palabra "prosa", los maestros que hace tantos años trabajan seriamente, creativamente y en colaboración científica, sin emplear tales palabras concretaban un marco curricular que ha permitido que hoy en día lo tengamos oficialmente propuesto.

Mucho más que los que se aprendan de memoria los nuevos términos en los textos oficiales, los maestros que han trabajado siempre a partir del carácter y los aprendizajes previos de los niños, y han desarrollado sus vertientes emotivas, cognitivas y sociales, en nuevas habilidades, capacidades, valores, en una dinámica llena de viveza, propia de cada niño, estos maestros no "hacían currículum", sino, mucho más importante, hacían el contexto del currículum que ahora finalmente tenemos. Y ahora han de hacer un último esfuerzo, que es el de averse a explicar y proyectar la propia experiencia en el nuevo lenguaje; en esta aventura ganará todo el mundo: los maestros porque, reflexionando en el curso de la savia, verán mejor por dónde crecer y qué han de podar de su trabajo; los administradores, porque, conociendo los de los maestros, podrán aumentar la amplitud y flexibilidad de sus textos y escoger mejor; la pedagogía en general, y la de los más pequeños en nuestro nivel de concreción, podrá abrirse y ofrecer un más amplio abanico de posibilidades en la apasionante carrera, *sprint* o marcha, al currículum del niño hacia su realización.

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.

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:** Eva Stahel. **Consejo de Redacción:** Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Magdalena Alonso, Nerea Alzola, Orlindes Blanco, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Alfredo Hoyuelos, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Esperanza Ochaíta, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa, Rafaela Quintana. **Consejos Autonómicos:** **Andalucía:** Manuel Acevedo, M^a Ángeles Barrón, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Ignacio Gómez, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Juan Mata, Agustín Morón, Isabel de los Reyes, Antonio Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro; **Asturias:** Marta M. Álvarez, Jorge Antuña, Orlindes Blanco, Jaime García, M. Virginia Mansilla, M. Carmen Mateo; **Canarias:** José A. Calvo, Lola Martínez, Javier Marrero, Marisa Mellado, Carmen Núñez, 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:** Piedad Carpintero, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla; **Galicia:** M^a Luisa Abad, Clara Agra, M^a Isabel Aguilar, Adoración de la Fuente; **Madrid:** Pepa Alcrudo, Sergio Barragán, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Queta Pérez, Lurgarda Reig; **Murcia:** Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, M. Jesús Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez; **Navarra:** Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Blas Campos, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué. **Comité Asesor:** Roser Ros, Rosa M. Securun.

De los fuertes y de los débiles

Loris Malaguzzi creía firmemente en la infancia. Todo lo que hizo por ella se basaba en la siguiente convicción: no existen más límites para los niños que aquéllos que nosotros, los adultos y nuestras pequeñas instituciones, les marcamos. Lo demás: las bases psicopedagógicas, la reflexión educativa y la organización escolar y social, venían después de esta auténtica fe; una *fides* laica y sin fisuras en el potencial heurístico de razón, imaginación y amor de niños y niñas. Si los ojos infantiles pueden saltar los muros, entonces acontece todo aquello que no está previsto en los libros. Los muros constituyen una metáfora para designar no sólo las

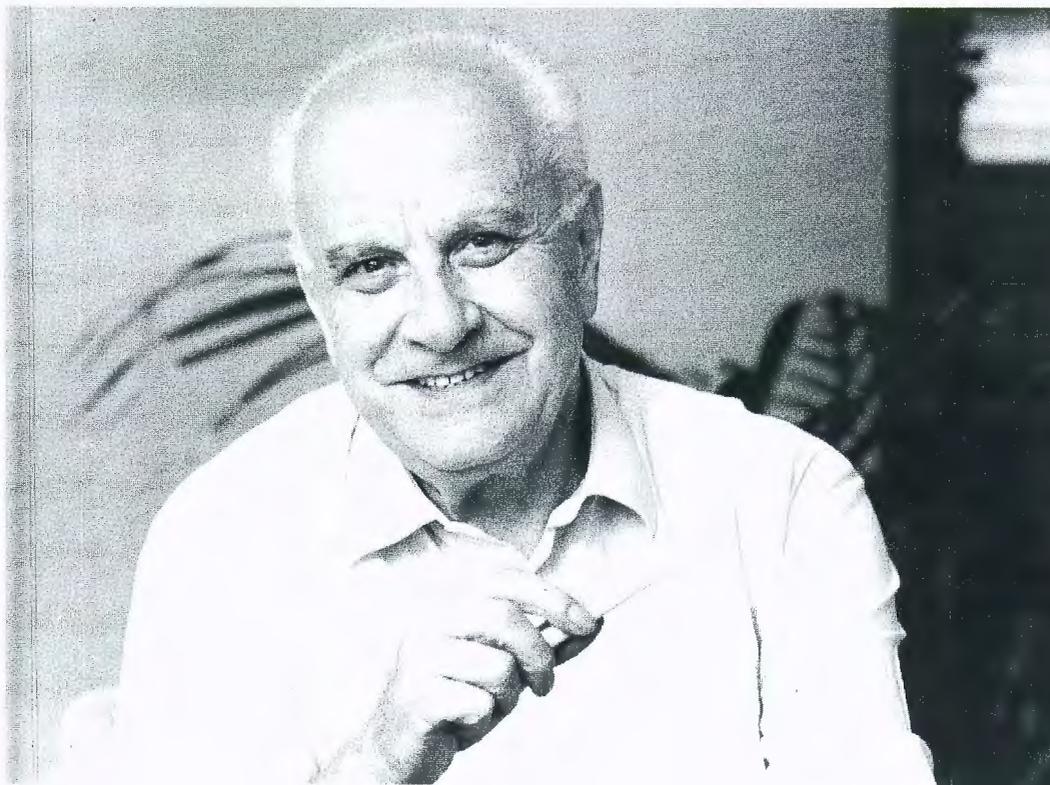
paredes escolares, sino también, y sobre todo, las barreras epistemológicas y los minifundios conceptuales desde los cuales tratamos de nominalizar, prever, clasificar y reducir a la infancia.

A veces, el valor de las personas, o la ausencia de virtudes, se capta intuitivamente por un gesto, una palabra o un talante especial que acompaña, como un aura invisible, a ciertas personalidades. Permítanme que, ahora que Malaguzzi, desdichadamente, se ha ido, evoque un par de momentos que viví a su lado (otros más capacitados glosarán, sin duda, el valor preciso de su labor escolar). Recuerdos sin importan-

cia, si se quiere, pero que para mí constituyen la fragancia imborrable que me dejó su amistad como prenda de este juego de vivir y de morir.

Yo me hallaba en Fano, la ciudad adriática donde nació Francesco Tonucci. Allí se dedicaba una semana a *Los niños y la ciudad*, con muchas iniciativas y actividades. Malaguzzi formaba parte de una mesa redonda. Era un día de mayo; lo recuerdo muy bien porque fue el día en que cayó asesinado el juez antimafia Falcone. Al terminar, fuimos a visitar una parte de la conocida exposición *L'occhio se salta el muro*, que presentaba algunos resul-

tados del trabajo de las escuelas infantiles en Reggio Emilia, la ciudad de Loris. Él nos hizo de guía. Se detenía frente a los paneles y, con sólo tres o cuatro palabras, daba la clave para ver -sin los anteojos profesionalistas- lo que teníamos delante de las narices, mucho más que unos dibujos, un poema o un trabajo en torno a la sombra... Para él -aunque evitaba expresarlo-, aquello era un sencillo ejemplo de todo lo que los niños y niñas pueden llegar a hacer, crear y pensar si ponemos a su alcance los medios materiales y la guía intelectual necesarios, en los momentos precisos y con una respetuosa exigencia. Después los dejaba y



se dirigía hacia los otros paneles, mirándolos con aire nostálgico. Y volvía a llamarnos para mostrarnos la ciencia que contenía un dibujo o la poesía de un cálculo geométrico... Alguien llegó con la noticia: el juez Falcone había muerto en un atentado... Loris, hombre de izquierdas, profundamente enraizado en el civismo como posición ética, se estremeció, no podía creerlo... La visita acabó, y Loris cayó en un mutismo melancólico. Sólo le oí murmurar: *Povera Italia!*

Por la tarde, algunos congresistas y el alcalde de Fano fuimos a cenar a un convento de monjes camaldulenses, en

una pequeña colina desde la que se veía -si hacía buen tiempo- la costa yugoslava. Loris se mostró, durante toda la cena, dicharachero, polémico y vital. Sin pelos en la lengua, puso en solfa a más de una vaca sagrada pedagógica de las que hacen y han hecho carrera política o académica pretendiendo construir un castillo revestido de libros, de palabras y de alejamiento del niño real... Había cierta amargura, lúcida y dulcificada por la ironía, y quizás también por aquel espléndido vino afrutado y fresco que uno de los monjes, un hombre bondadoso y alegre, nos vertía, despiadadamente, en los vasos. Loris se marchó al día siguiente, y, al despedirse,

me dio la mano con fuerza y me pidió que saludara con afecto "a los amigos y amigas catalanes".

La última vez que lo vi fue en Barcelona. Había venido a dar alguna charla gracias a Maria Antònia Pujol. Y se alojaba en un pequeño hotel de Vallcarca. Le encontré envejecido y triste, como si los surcos del tiempo dibujaran ya el trazo final. Yo quería hacerle una entrevista para *Cuadernos de Pedagogía*, pero, al verle, preferí no decirle nada. Fuimos a un restaurante situado en una vieja torre que él quiso visitar con detalle. De aquella cena evocaré, para terminar, únicamente una frase.

Cuando la conversación se impregnó del obligado pesimismo del análisis de lo que ocurría en el mundo en general, y en el mundo escolar y de la infancia en particular, forzó una sonrisa y me dijo: "En cualquier caso, Fabrice, los niños son más fuertes que nosotros. Somos nosotros, nuestras instituciones y ambiciones, quienes somos débiles, y no ellos. Ellos son fuertes, mucho más fuertes de lo que ni siquiera imaginamos". Después, y como si me hiciera una confidencia definitiva, me preguntó, entornando los ojos: "¿Crees que tendrán crema catalana de postre?".

Fabrice Caivano

TRABAJAMOS CON PEQUEÑOS PROYECTOS

MAITA CORDERO

Los que trabajamos en la etapa 0-6 sabemos que la forma natural que los niños y las niñas tienen de aprender a esta edad es siempre desde situaciones cotidianas. La actitud que el adulto adopta, el sentido que da y las consecuencias que saca de actividades como comer, dormir, planear una actividad, esperar que toque la vez, pelearse, hacer las paces, etc., conforman la esencia de la metodología que nos permite conseguir el objetivo prioritario que debiéramos tener siempre en nuestra acción educativa: **sentar las bases de la personalidad de los futuros seres adultos, potenciando y desarrollando sus capacidades humanas.**

Incidir en las facetas de desarrollo personal supone facilitar los procesos intelectuales, pues sabemos que éstos se potencian sobre todo cuando existe equilibrio emocional suficiente como para ir saliendo del egocentrismo, dependencia e inseguridad que marcan los primeros años de vida para observar y reflexionar sobre el mundo que les rodea.

En realidad la Escuela Infantil es un lugar en donde se aprende a vivir.

Nosotros, los profesionales de esta etapa, tenemos el privilegio de poder mostrar a los más pequeños eso tan imprevisible, tan sorprendente, a veces maravilloso, a veces lento, a veces duro, que es vivir.

El reto está en cómo desde la vida podemos programar, desarrollar y evaluar procesos de aprendizaje significativos para los niños y las niñas.

Probablemente el método más sencillo consiste en reproducir los procesos que cotidianamente nos llevan a conseguir los objetivos que nos proponemos y que no son otra cosa que pequeños o grandes proyectos que constantemente realizamos a lo largo del día.



¡La maravilla de aprender a vivir!

Qué es un proyecto

Es un objetivo concreto que se realiza siguiendo un plan.

Un proyecto realizado supone siempre la materialización de algo concreto, por ejemplo ir de compras, hacer una comida, escribir un trabajo, transplantar una maceta, etc.

Observemos por ejemplo las fases por las que pasa un grupo de adultos para realizar un proyecto.

Aparece una motivación	responde a una necesidad o a una apetencia	<p>“Tomemos unos días de vacaciones”</p> <p>“Hace buen tiempo”</p> <p>“Estamos cansadas”</p>
Se propone un proyecto	al concretar las ideas	“Nos vamos de viaje”
Recogida de ideas	Puesta en común sobre cómo realizar el proyecto	Cada uno da su opinión, pero falta información No terminamos de ponernos de acuerdo
Búsqueda de información	Cada uno por separado o en grupo	<ul style="list-style-type: none"> * Se buscan folletos * Se miran libros * Se pregunta * Se deducen hipótesis...
Se define el proyecto	a partir de la puesta en común de las informaciones conseguidas	“Nos vamos a La Gomera”
Se planifica	Cómo, cuándo y dónde lo realizaremos	<ul style="list-style-type: none"> * Cuántos días vamos a estar * Qué medios de transporte vamos a utilizar * Dónde vamos a vivir * Qué dinero necesitamos * Qué ropa es la adecuada * Qué actividades vamos a realizar, etc.
Realizarlo	Nos vamos de viaje	
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> * Cuando, al terminar, valoramos la experiencia * Cuando nos juntamos para ver las fotos * Cuando lo recordamos 	



¡Nos vamos de viaje!



Respetar el proceso natural de aprendizaje en la elaboración de una tarea común.

En realidad el proceso que solemos llevar a cabo en los proyectos que realizamos constantemente no es otro que el método científico:

Qué hacemos

- Elección de un proyecto
- Elaboración de hipótesis
- Recogida de ideas

Cómo y cuándo lo hacemos

- Desarrollo y planificación de las ideas
- Búsqueda de más información
- Realización

Evaluación

- Puesta en común, generalización, valoración.

En la escuela, respetar este proceso natural de aprendizaje, implicando a los niños y las niñas en la planificación, realización y elaboración de una tarea común, supone crear una dinámica en el aula globalizada, individualizada, que favorezca la cooperación, la tolerancia y el respeto además de potenciar aprendizajes verdaderamente significativos, ya que éstos se dan prioritariamente:

- En las situaciones que tienen valor personal para el que aprende.
- A través de la acción. (El cuerpo posibilita a través de percepciones sensomotoras cualquier aprendizaje, además de favorecer la autonomía personal).
- Intercambiando información con los demás.
- Tomando decisiones. (Esto estimula la inteligencia y favorece la seguridad personal).
- Pudiendo poner en práctica lo aprendido, es decir, realizando la actividad.

La fórmula sería el crear situaciones de necesidad o de motivación que pudieran potenciar la curiosidad, teniendo en cuenta que el motor que pone en marcha esa curiosidad es la fantasía.

No debemos olvidar que los procesos mentales más inteligentes y creativos suponen la utilización de los dos hemisferios cerebrales, es decir, que al lado del empleo de la lógica, la deducción, la memorización, etc. debemos potenciar la fantasía, la cual nos lleva a procesos inductivos, imaginativos y creativos.

Desarrollo de un proyecto

Motivación

En una caja aparece un mensaje:

“Me aburro, me voy” (con un dibujo de un cuento que tengamos en la clase que les guste a los niños).

Esto provoca comentarios, deducciones, hipótesis:

¿Quién es?

¿Por qué se aburre?

¿Qué podemos hacer?

¿Si se va, nos quedamos sin el cuento?

Elección del proyecto

(Lluvia de ideas...)

— ¿Construimos algo divertido en la clase para que se quede?

— ¿Hacemos una fiesta para dárselo?

Entre todas las propuestas nos quedamos con la de realizar un gran móvil con cosas que suenen.

Puesta en común

— Cómo lo hacemos, cuándo y dónde.

— Qué necesitamos, cómo lo colgamos, etc.

En esta primera puesta en común casi siempre deducimos que necesitamos más información. Ésta está en la observación del medio, en los libros o en los otros (mayores sobre todo).

Búsqueda de información

— Tal vez alguna madre o padre nos pueda informar sobre cómo colgar cuerdas del techo.

— Hay que averiguar cómo colgar los objetos en las cuerdas.

— Hay que buscar objetos que suenen y que se puedan colgar.

— Hay que traerlos al cole, etc.



¡De compras!



¿Os acordais de lo bien que nos lo pasamos antes, durante y después?

Puesta en común

Una vez que se tiene toda la información en el corro, se elabora, se define el proyecto, se decide quién va a hacer cada cosa y cómo se va a hacer.

Realización

- En grupos o individualmente, cada uno hace la parte que se ha convenido en el corro.
- Claro que, para regalarle el móvil al personaje de cuento, tendremos que hacer una fiesta. Esto sería otro proyecto con los mismos pasos.

Evaluación

Al día siguiente, en el corro se analiza todo el proceso:

- ¿Qué tal lo hemos pasado?
- ¿Ha quedado bonito?
- ¿Nos ha costado trabajo?
- ¿Qué cosas no volveremos a hacer?
- ¿En qué nos hemos equivocado?
- Etcétera, etcétera.

Con los más pequeños es imprescindible crear situaciones motivadoras que sintonicen con su mundo simbólico, pues es desde estas situaciones desde las que vamos a poder poner en funcionamiento y posterior solución cualquier propuesta de trabajo por muy complicado que éste sea.

REFORMA, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INFANTIL

JUAN IGNACIO PÉREZ

Este breve recorrido por la *nueva educación infantil* nos aproxima a un hecho muy claro: todos los elementos mencionados (especificidad de cada etapa educativa, determinación de objetivos en función del alumnado de cada edad, selección de contenidos de diferente tipo y no sólo puramente *escolares*, nuevas metodologías, evaluación...) son los que propugna la Reforma del Sistema Educativo; son consecuencia de un cambio más profundo que afecta, fundamentalmente, al propio sentido de la educación; son, en definitiva, exponentes claros del cambio “apistemológico e ideológico” que defiende López Melero. El cambio a este nuevo modelo no fue fácil; las presiones sociales (e incluso las presiones desde dentro del propio sistema educativo) fueron, e incluso siguen siendo, manifies-

tas y en muchos casos no se llegó a percibir la necesidad y la bondad del cambio. Estamos ante un proceso lento -de hecho, aún siguen existiendo numerosos *preescolares* tradicionales- pero en cualquier caso positivo y necesario.

¿Qué tiene que ver todo lo anterior con la diversidad, con el modelo de escuela comprensiva, con la “integración escolar”? La respuesta, desde mi punto de vista, está clara: en la *nueva* educación infantil podemos encontrar una Educación Común de calidad, un Currículum Ordinario válido para todos y todas los niños y niñas, incluidos, lógicamente, los que tienen necesidades educativas especiales. Simplemente con el cambio inicial del propio sentido de la educación (*educar* niñas y niños de una determinada edad, y no *instruir* alumnos y alumnas para una etapa posterior) ya tenemos la mayor parte del camino andado: es mucho más fácil (y por supuesto, es mucho más importante y positivo) *educar* a niñas y niños con NEE para la vida, para formar ciudadanos y ciudadanas libres y democráticos, que no simplemente *instruirlos* (y, también, por supuesto, es mucho más importante y positivo para *todos* los niños y niñas). Lo demás, los cambios en los objetivos, en los contenidos, en la metodología, en la organización, en la evaluación... aparecen de forma natural una vez que asumimos el cambio fundamental en el sentido de la educación. Una vez dado este *salto* habremos llegado a una *educación*, a un currículum ordinario de calidad, abierto a la diversidad, auténticamente comprensivo, y al que tendrá acceso -sin medidas excepcionales- un porcentaje casi total del alumnado. Se eliminará la necesidad de currículums o sistemas paralelos; y la necesidad de elaborar “adaptaciones curriculares individualizadas”, o de diseñar cualquier otra medida específica de atención a la diversidad, se reducirá al mínimo. Y ésta es la auténtica integración escolar.

Cualquier escrito sobre “Integración escolar” en el momento actual debe partir, desde mi punto de vista, de dos presupuestos fundamentales. En primer lugar, hay que superar de una vez por todas la dialéctica pseudofilosófica sobre “integración *sí* o integración *no*”; personalmente defiende que la integración escolar es buena para todos y para todas y, por lo tanto, parto de este presupuesto sin ningún tipo de justificación. Mi personal punto de vista con respecto a esto es que ya va siendo hora de dejar de hablar de la integración como elemento exclu-

sivo de reflexión, y pasar a hablar de la integración como elementos de reflexión-acción: de la práctica basada en una teoría. Porque, fundamentalmente, la integración escolar es una práctica; una manera de hacer las cosas, una forma de entender toda la Educación. De hecho, en el momento actual, y cuando menos a nivel teórico, ya muy poca gente se pronuncia en contra de la integración escolar. Pero la situación cambia sensiblemente cuando pasamos al plano de la práctica: entonces empiezan las dudas, y no es demasiado atípica la situación en la que algunos profesionales -defensores teóricos de la integración escolar- se echan para atrás y renuncian a sus principios ante la falta de modelos prácticos y de apoyos para desarrollar un modelo educativo auténticamente integrador. De ahí mi propuesta y mi afirmación de que hay que cambiar la dinámica y pasar al análisis práctico de cómo debe ser un proceso integrador.

Un segundo elemento de reflexión inicial es el referido a la legislación; sin ningún tipo de dudas podemos afirmar que toda la legislación educativa española, de unos años para acá, es profundamente integradora. La Constitución española, la LISMI, el RD de Ordenación de la Educación Especial, las Órdenes que regulan el Plan de Integración... son textos legislativos que en cualquier caso defienden la Normalización, la Integración, la Individualización y la Sectorización, como los cuatro pilares fundamentales de la "nueva educación especial".

La LOGSE y el principio de comprensividad

Y ya que hablamos de legislación, una mención especial merece la propia LOGSE, como marco fundamental del desarrollo escolar en este momento en España. Uno de los pilares fundamentales de la Reforma del sistema educativo español es el referido a la *escuela comprensiva* ("modelo de escuela que ofrece a todos los alumnos y alumnas de una misma edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de la misma institución y en una misma aula, y que evita de esta forma la separación de los alumnos en vías de formación diferentes que puedan ser irreversibles", Cajas Rojas, MEC). La comprensividad, aunque tiene mucho que ver con el cambio estructural del sistema, tiene que ver, sobre todo, con la existencia de un sistema educativo único que evite cualquier tipo de separación, ¿de "segregación"?, incluyendo, lógicamente, la clásica separación entre enseñanza ordinaria / educación especial (o la ya mencionada, a nivel estructural, entre BUP y FP). Pero hablar de "comprensividad" no quiere decir hablar de homogeneización, de uniformidad, de igualitarismo. Al hablar de escuela comprensiva estamos hablando de un sistema educativo ordinario común para *todos* y para *todas*... dentro del respeto a la individualidad que ese *todos y todas* lleva implícito. Porque la filosofía de la comprensividad es inherente a la filosofía de la *diversidad*; son coordenadas de un mismo sistema. Al hablar de comprensividad, de *todos y todas*, estamos aceptando, implícita e incluso explícitamente, las diferencias individuales existentes dentro de ese *todos y todas*, estamos hablando de la heterogeneidad de todo grupo humano.

Dentro de ese marco general que es la Reforma del Sistema Educativo español está de *moda*, y no sin motivo, hablar de elementos como "la igualdad entre los sexos", "la compensación de desigualdades por motivos socioculturales", "el respeto a las minorías étnicas y culturales", "la igualdad entre las razas"... Al hablar de estos elementos estamos hablando de uno de los principios fundamentales de cualquier sociedad democrática: el reconocimiento de que todos y todas somos iguales (iguales ante la ley, con los mismos derechos y deberes) y, al mismo tiempo, todas y todos somos diferentes, y de que todos y todas tenemos el derecho y la sociedad el deber de garantizar y respetar esa individualidad. Todos los mencionados son elementos de una misma moneda: la diversidad existente en todo grupo humano, y el respeto y la garantía de igualdad de derechos (incluido el derecho a una educación digna y no discriminadora) que esas supuestas "minorías" -¿cuál es la minoría si hablamos de "igualdad entre los sexos"?- merecen. Y dentro de ese proceso de Reforma hay un elemento clave que pretende salvaguardar al máximo el respeto a la diversidad y garantizar, en teoría, la máxima "compensación" -cuando no "eliminación", si esas posibles "diferencias" son ficticias- de esas desigualdades: el Principio de Comprensividad.

Pero en ningún momento podemos olvidar que uno de los pilares fundamentales que definen esa "diversidad" es la producida por las diferentes "capacidades" que presentan los individuos dentro de ese *todos y todas* que configuran la población escolar de una determinada edad. La diferencia de "capacidades" es la que delimita a esa "minoría" tan inespecífica que a raíz de la Reforma se ha denominado "alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales". En ningún caso podremos hablar de "escuela comprensiva", de "atención a la diversidad", de "respeto a las minorías y a las individualidades" si, además de garantizar una educación que elimine las diferencias entre los sexos, que compense las desigualdades sociales, que respete las minorías étnicas, culturales, raciales..., no conseguimos un sistema educativo único que garantice la óptima escolarización de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales dentro de un modelo de integración escolar. De hecho, y desde mi punto de vista, éste es uno de los grandes retos de la Reforma del Sistema Educativo Español, y, en su momento, deberá convertirse en uno de los principales indicativos del posible éxito o fracaso de la Reforma.

Comprensividad y atención a la diversidad

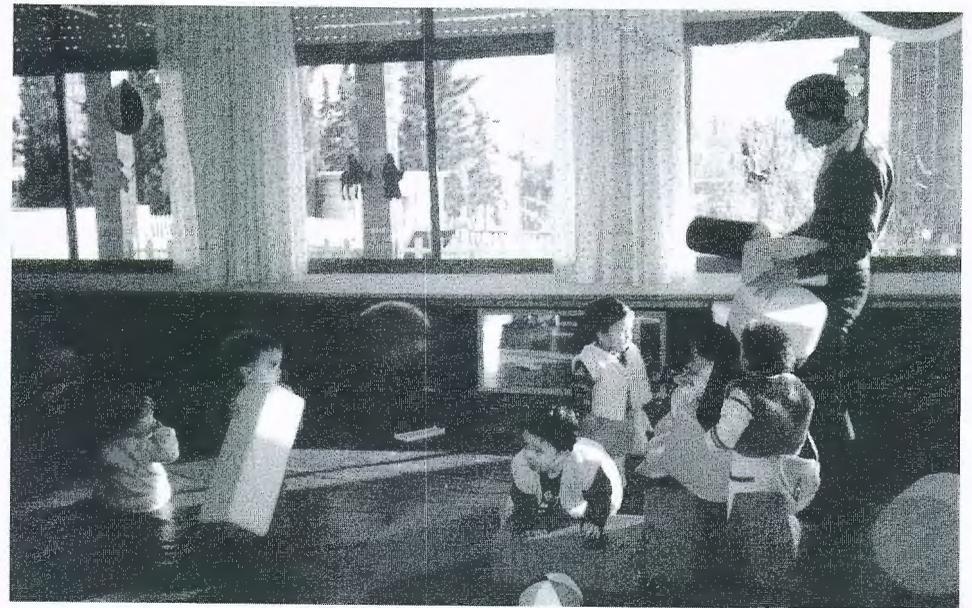
En cualquier caso, los diferentes textos que presentan o desarrollan la LOGSE introducen el concepto de diversidad como elemento propio del sistema educativo y proponen una serie de medidas específicas de *atención a la diversidad* desde la propia estructura del sistema educativo ordinario. Básicamente podemos hablar de dos medidas concretas de atención a la diversidad: los niveles de con-

creación del currículum (entendidos como proceso de adaptación del currículum, como “adaptaciones curriculares”, y cuyo nivel máximo de concreción son las “adaptaciones curriculares individualizadas”), y la optatividad y la diversificación curricular como medidas específicas de atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En cualquier caso son medidas que parten de un sistema educativo ordinario y de un currículum común, de acuerdo con el principio de comprensividad. Porque, precisamente, lo que propugna el principio de comprensividad es precisamente eso: un sistema educativo común y único en el que se dé la necesaria respuesta a la diversidad inherente a cualquier grupo humano. Y en este contexto de “escuela comprensiva”, hablar de “integración escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales” no tiene sentido. No hablamos de una escuela más o menos semejante a la actual (¿a la tradicional?) con una serie de adaptaciones que favorezcan en mayor o menor medida la integración escolar; hablamos de un *nuevo* modelo de escuela, abierta a la diversidad. Una de las personas que en España mejor han definido este *cambio* es el profesor López Melero, al hablar de la integración como de “otra cultura”. “La integración no es lo mismo que la educación especial de siempre, sino un nuevo modo de entender toda la educación. No es un esnobismo más, sino toda una ruptura epistemológica e ideológica... Concebida así, la integración tiene como objetivo acelerar el cambio en la escuela y en la forma de pensar del profesorado. Una escuela en la que cualquier niño o niña disfrute como niño y aprenda, conviviendo con sus semejantes, a ser un ciudadano democrático...”. (López Melero, *La integración escolar, otra cultura*, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 1990).

Lo que se pretende con los niveles de concreción del currículum no es aumentar la burocratización de los centros con nuevos *documentos*, ni establecer una nueva forma de *programar* partiendo de referentes distintos; es mucho más: los niveles de concreción del currículum pretenden garantizar un auténtico modelo de escuela comprensiva (válido para *todas* y para *todos*), una auténtica “atención a la diversidad”, de forma que cada Comunidad Autónoma, cada Centro Escolar concreto, cada Ciclo Educativo, y cada profesor o profesora puedan establecer un currículum escolar auténticamente *adaptado* a las características de *todo* el alumnado al que tienen que *educar*. Todo ello partiendo de la premisa fundamental de que el *currículum* no es única, ni siquiera fundamentalmente, un conjunto de materias o de objetivos para esas materias. El currículum es, además, un conjunto de actividades, una línea metodológica, la definición de una organización específica de espacios, tiempos... y, sobre todo, la definición de lo que queremos hacer con la *educación* de las niñas y de los niños.

Comprensividad, integración escolar y educación infantil

Para entender de una manera global la relación entre comprensividad, diversidad, integración escolar, y sistema ordinario, nada mejor que centrarnos en el



Una escuela abierta a la diversidad.

ejemplo concreto de la situación actual de la Escuela Infantil. Y para hacerlo vamos a partir de cuatro presupuestos básicos relacionados con la educación infantil y con la integración: 1. la educación infantil es la etapa educativa en la que debe empezar cualquier proceso de integración escolar; 2. es, en la realidad, la etapa en la que existe un mayor porcentaje de niñas y niños integrados; 3. es la etapa en la que de hecho, y en la práctica, mejor se está *haciendo* integración escolar; y 4. la educación infantil es, en teoría, la etapa en la que es más fácil desarrollar un auténtico proceso integrador. Las dos ideas finales están muy relacionadas y son las que merecen un análisis más profundo por nuestra parte: la escuela infantil es donde más fácil es desarrollar un proceso integrador, y, de hecho, es la etapa en la que mejor se está llevando a cabo este proceso. Pero, ¿por qué se produce esto?

Si bien es en parte cierta la afirmación (explicación) clásica de que esto es así porque en la etapa infantil las *diferencias* -en este caso de capacidades y de aprendizajes- son menores, desde mi punto de vista no es la única, e, incluso, no es la principal causa de esta situación. Analicémoslo desde los diferentes elementos que configuran el currículum, y partiendo de ese modelo de educación infantil que, aunque no generalizado, sí está cada vez más extendido en nuestro sistema educativo. Hablamos de una Educación Infantil en la que la “ruptura epistemológica e ideológica” de la que habla Melero, está siendo, poco a poco, un hecho y no una utopía. No voy a referirme, por lo tanto, a esa *otra* educación infantil, denominémosla *tradicional*, que aún pervive en más casos de los que nos gustaría, y en la que la integración escolar es tan deficitaria y tan difícil como en cualquier otra etapa educativa.

Para empezar, podemos centrarnos en el elemento fundamental del currículum: el sentido de la educación. La *nueva* Escuela Infantil es la única etapa que tiene asumida claramente su función: la importancia de la etapa por sí misma y no por su carácter propedéutico de *preparación para*, en este caso de preparación para la educación primaria (y en este sentido no es circunstancial el cambio terminológico de *preescolar a educación infantil*). Según esto, la etapa infantil tiene carácter propio, basado, fundamentalmente, en la maduración y en la socialización del alumnado. Desgraciadamente, las demás etapas siguen teniendo, aunque sea implícitamente, un carácter totalmente propedéutico (la EGB como preparación para el BUP, el BUP como preparación para el COU...). En ningún caso, salvo en esa nueva Educación Infantil, se considera que cada etapa tenga carácter propio, de *educación* de las personas de esa edad, y de preparación para la vida de esas personas. Las implicaciones de esta idea son fundamentales y están presentes en todos los apartados posteriores.

Partiendo de que cada etapa debe tener un sentido propio, los objetivos y los contenidos de la educación infantil están muy claros, y se diseñan en función del niño de 0 a 6 años y no en función de la educación primaria. Se trata de “educar”

a las niñas y niños de esta edad en función de ellos mismos, de su propia vida en ese momento, y no en función de la futura escolarización. El ejemplo más claro de esta idea está en el aprendizaje de la lectoescritura; mientras se consideró (y en los casos en que aún se considera) que la etapa infantil era de preparación para el período de escolarización obligatoria, el objetivo fundamental y casi exclusivo de la etapa era que el alumnado aprendiera a leer y a escribir; cuando se acepta que la escuela infantil tiene sentido propio, este objetivo pasa a ser secundario, y aunque no se descarta la posibilidad de que el niño o niña aprendan a leer (dependiendo de su propia evolución) no se estructura toda la etapa en función de este objetivo. Pero lo más interesante del punto es que, de hecho e indirectamente (y aunque no sea el objetivo central), la escuela infantil *prepara* al alumnado para el aprendizaje de la lectoescritura.

Desde el momento que se acepta que el auténtico protagonista de la educación infantil es la niña o el niño de 0 a 6 años, y que el objetivo fundamental de la etapa es favorecer la maduración y la socialización de este niño o niña, toda la metodología de trabajo gira alrededor del propio alumnado y no alrededor de la *materia* (de la lectoescritura, como ocurre en los modelos *tradicionales*). De esta manera aparecen las metodologías dominantes en la actualidad en esa *nueva* educación infantil: individualizadoras, activas, participativas, manipulativas, motivadoras... *integradoras*. ¿Qué tipo de metodologías serían las dominantes si el objetivo dominante siguiera siendo que a los 4/5 años se aprendiera a leer?

Por su parte, estas metodologías exigen una organización y una utilización de los espacios y de los tiempos absolutamente flexibles. Al ser la niña y el niño los auténticos protagonistas, los tiempos y los espacios se articulan en función del alumnado y no es el niño o la niña el que se tienen que adaptar a una organización de espacios y tiempos diseñada en función de los aprendizajes escolares.

Y, por último, ¿qué podemos decir con respecto a la evaluación? En principio, la evaluación en esa *nueva* etapa infantil es coherente con todos los elementos curriculares anteriores. Siguiendo con la línea marcada, aparece una auténtica evaluación continua; una evaluación positiva (por lo que el niño o la niña ha avanzado) y no negativa (por lo que le falta); es una evaluación en términos de “satisfactoriedad” frente a la clásica evaluación en términos de “suficiencia”, una evaluación, en definitiva, basada en el propio alumnado y no centrada exclusivamente en el aprendizaje. Las consecuencias están claras: instrumentos y técnicas de evaluación adecuados a los contenidos y a los objetivos propuestos, y criterios de *promoción* flexibles. En cualquier caso, lo que importa es determinar si el niño “está o no está maduro”, si “sabe o no sabe hacer” y no criterios en los que lo que prima es si el alumno “sabe o no sabe” (si sabe o no sabe, por ejemplo, leer y escribir).

LA ALIMENTACION EN LA ESCUELA INFANTIL

SILVIA MORÓN

La alimentación en estas edades no sólo es una necesidad básica que asegura componentes del desarrollo humano claves, como son el crecimiento y la maduración fisiológica y neurológica, sino que el sinnúmero de situaciones, intercambios, rituales y relaciones que rodean y están presentes en los momentos de las comidas inciden en la misma intensidad en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños y niñas.

Alrededor de la comida la mayoría de las culturas establecen vínculos sociales, resuelven conflictos, debaten cuestiones laborales, consolidan una amistad, celebran un reencuentro, festejan un aniversario...

En los valores culturales propios y ajenos que nos vinculan a la alimentación es donde la escuela infantil ha de establecer los suyos propios, dirigidos en principio, a la totalidad de la población infantil que atiende. Atención que ha de contemplar unos mínimos necesarios, como son los criterios dietéticos que establece la institución, la concepción de dieta equilibrada diferenciada por edades, los indicadores de altura/peso, nutrición/desnutrición, combinándolos, en un complejo equilibrio, con todas y cada una de las orientaciones pediátricas específicas que las familias pueden y deben traspasar a la escuela, con las propias concepciones culturales sobre la comida que tiene todo el personal que conforma el equipo educativo.

La dificultad para manejar equilibradamente criterios de flexibilidad frente a las diferentes demandas de las familias y de los propios niños, los niveles de tensión que se crean frente a los alimentos nuevos, la necesidad de no institucionalizar el



Un adulto, un grupo de niños, respeto por las competencias de los pequeños... (E.I. Pau)



La educadora fija en estos momentos un referente afectivo claro: una mirada, un gesto, una sonrisa... (E.I. Pau)



Un adulto, un grupo. Sentados con los utensilios en un carro, a mano... (E.I. Pau)

acto de comer, descuidando la atención individual, necesaria e imprescindible, de cada uno, *hacen que el espacio previo a la comida, la propia comida y el tiempo posterior deban ser cuidadosamente preparados*. Esta franja de tiempo puede ser aproximadamente entre una hora y media o dos horas, repitiéndose a menor escala en desayunos y meriendas. Podríamos aventurar, en consecuencia, que un pequeño que permanece entre cinco y seis horas en la escuela dedica como mínimo *un tercio* del tiempo en actividades vinculadas a la alimentación. Tiempo que varía si nos enfrentamos a un bebé de siete meses o a una niña de tres años, pero, en ambos casos, tiempo al largo del cual la escuela se ha de organizar. Organización que implica analizar y establecer canales de comunicación con las familias, el cómo se las *oye* para comprender la diversidad de hábitos alimenticios, costumbres y valores, pasando por la elaboración de menús diferenciados según dentición. Organización que incluye tiempos para el trabajo interno del propio equipo, para analizar la resolución de problemas, los sistemas de pactos y negociaciones compartidas con los pequeños, el reparto de progresivas responsabilidades, los diferentes niveles de *autonomía* infantil, los grados de intervención/permisividad, las necesidades y características individuales de los niños y las niñas en cuanto a gustos, cantidades, el concepto de placer vinculado a las relaciones que se establecen, las capacidades de espera de niños y adultos... Elementos a debatir, comprender, analizar y organizar.

Con lo cual el apartado *alimentación* se transforma en un importante eje de análisis educativo, en el que podemos establecer contenido conceptuales, procedimentales y actitudinales, como en otros ámbitos curriculares entendidos como *más educativos*.

Adentrándonos en el desarrollo de las necesidades afectivas y sociales de los seres humanos encontramos extensa bibliografía que estudia el papel del campo afectivo como eje del desarrollo futuro del individuo. Considerado como una necesidad básica junto a la alimentación, el descanso y la higiene. Y ese *junto* lleva a que, dar de comer en la escuela no puede ser *sólo* disponer de unos espacios y tiempos donde se suceden diferentes platos y consignas para, de una forma *institucionalizada* y fuertemente colectivizada (10, 15, 20 niños comiendo a la vez), resolver lo que se entiende una necesidad básica. Esta actividad requiere del equipo educativo y del conjunto de población del ecosistema que conforma la escuela, un esfuerzo para abordarla, que no se resuelve exclusivamente —aunque colabora notablemente— aumentando el número de adultos en la actividad. Se resuelve desde un profundo y respetuoso análisis de todas las variables que intervienen, tomando como clave *la actitud del adulto* educador y del propio equipo frente al hecho, y consecuentemente buscando fórmulas organizativas que lo sostenga. Fórmulas organizativas que contemplen la necesidad de un adulto cercano, sentado y mínimamente relajado, para atender exclusivamente, en continuidad, sin cambios, un determinado número de niños y niñas por mesas a lo largo del curso. Un adulto que sea el vínculo afectivo establece en esos momen-

tos en que una demanda de –comerlo todo– y el gesto cariñoso de ayuda deben ir juntos y proporcionados por aquella persona en que el pequeño deposita su confianza. Un adulto que prevea organizar a su alcance todo aquello que le será necesario a lo largo de la comida (por medio de una mesita con ruedas, silla, estante, etc.), sin obligarlo a levantarse un sinnúmero de veces, desapareciendo y apareciendo a lo largo de la comida, potenciando la intranquilidad de la situación (cuántas veces sentados en una comida familiar acabamos rogándole a la madre o abuela que se siente de una vez para poder comer todos tranquilos). Una educadora que revise con atención los grados de espera que a veces se generan (recordemos la molestia que se nos crea en un restaurante ante un servicio lento o mucho tiempo entre plato y plato). Un adulto que tenga presente el esfuerzo de un pequeño por controlar su sueño, su sed y su hambre en medio de voces, llantos y ruidos.

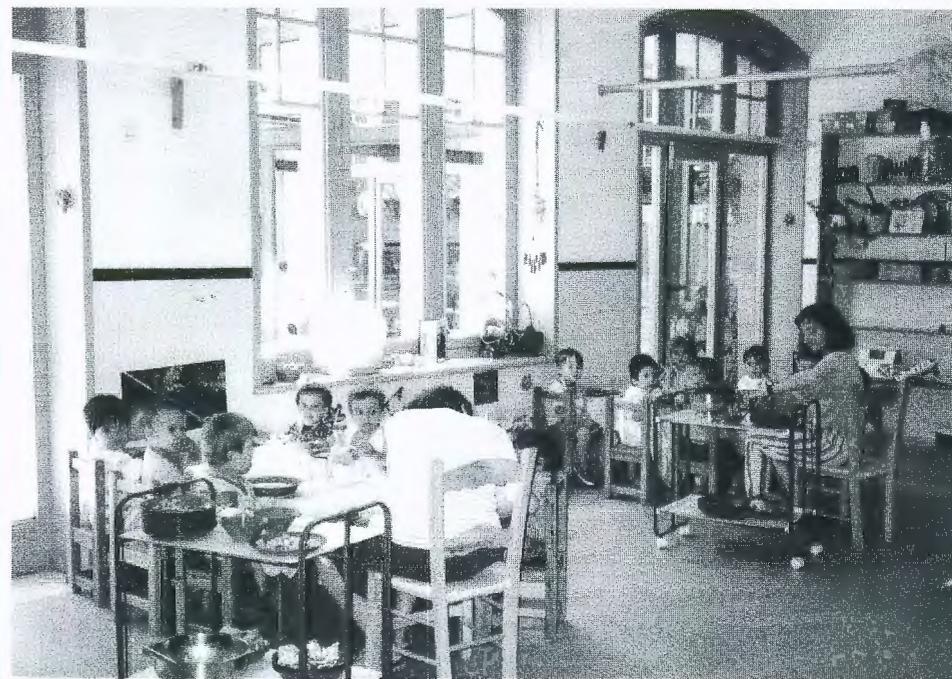
Alrededor del análisis interno de la creación de ese clima mínimamente distendido, el equipo debe trabajar y buscar criterios organizativos tan importantes como el de disponer de cartulinas y pinceles cuando se inicia una actividad de plástica.

Prever y tener a mano todo aquello que se hará necesario (cubiertos, platos, vasos, jarra de agua, pan, incluyendo una silla cómoda para el adulto, son elementos que colaboran para que el educador y la educadora aborden esta actividad compleja en mejores condiciones.

Revisar y controlar altura de las mesas y sillas, tamaño de los cubiertos, forma y material de los vasos, interrupciones, conocer las necesidades, gustos y costumbres de los niños y niñas posibilitan al adulto resolver y abordar esta actividad de alimentación y el resto de actividades del día con un conocimiento más global del pequeño, afianzar el vínculo afectivo con un adulto de referencia. Posibilita, asimismo, restablecer diálogos con las familias desde una aproximación más cierta que puede, con niveles de escucha relevantes, colaborar en disminuir niveles de ansiedad de madres, padres, abuelas... frente a uno de los temas que más preocupan: “¿Ha comido bien hoy? ¿Se lo ha comido todo?”, suelen ser las primeras preguntas que oyen las educadoras cuando vienen a buscar a los pequeños. Preguntas estrechamente ligadas a los previos culturales que giran alrededor del tema de la alimentación. Previos tan diversos como ricos en su diversidad y tan complejos como para que desde la escuela el tema sea tomado con el rigor que corresponde.

Rigor que exige por parte del equipo tanto una organización precisa y escrupulosa de los tiempos, espacios y materiales, com, en paralelo, una reflexión sobre las actitudes de los adultos y necesidades de los niños y niñas y de las familias frente a la alimentación.

S.M.



Ambiente apacible, clima de respeto y escucha “activa”. (E.I. Pau)



Descubrir, conocer, experimentar...

escuela 0-3

DESCUBRIR EL ARTE DE HACER POMPAS DE JABÓN

CARME COLS

En estas páginas pretendemos aportar elementos para descubrir qué se puede hacer mirando y experimentando con las pompas de jabón. Pensamos que la mejor manera de hacerlo es que los adultos que hemos de pensar y proponer estas actividades a los más pequeños nos ilusionemos por conocer y descubrir el arte de hacer pompas

Las pompas de jabón constituyen un punto de partida para descubrir, conocer, experimentar, crear y comunicar: descubrimos el volumen, el color y el movimiento; conocemos diferentes técnicas para soplar y dilatar la película; experimentamos con distintos materiales y condiciones ambientales; creamos un ambiente sugestivo; comunicamos sensaciones.

El arte y la ciencia maravillan nuestros ojos y nos hacen pensar, tanto a grandes como a pequeños. Quienes hemos podido gozar de alguno de los espectáculos de Pep Bou, hemos visto cómo hace del jabón un elemento de creación artística. Al preguntarle cómo lo hace, nos responde:

“El arte de hacer pompas es un largo proceso de experimentar y entender qué es una pompa de jabón”.¹

¿Qué es una pompa de jabón?

La ciencia nos explica que una pompa de jabón es una porción de aire rodeada por una película de agua y un elemento tensoactivo (jabón o detergente). En función de las condiciones en las que se forme, la pompa puede adoptar formas diversas: esférica, ovalada, semiesférica, etc. La película de agua y jabón que forma la pompa se compone de dos capas de tensoactivo separadas por otra, más fina, de agua. El elemento tensoactivo es un producto químico que modifica la tensión superficial del agua. Esta tensión es la fuerza de atracción que existe entre las moléculas de la superficie.²

Cuando añadimos jabón o detergente al agua, su tensión superficial disminuye. Entonces, si cogemos con un tubo una pequeña porción de la mezcla y soplamos, gracias a la elasticidad del tensoactivo que envuelve la parte de agua, se forma la pompa.

El color de las pompas de jabón se produce por el fenómeno de descomposición de la luz en su superficie.³

En muchas de las situaciones cotidianas podemos observar estos fenómenos descritos por la ciencia: cuando nos lavamos las manos y la cara; en la bañera; cuando fregamos los platos... Tanto los pequeños como los mayores experimentamos en muchas de estas situaciones los primeros descubrimientos con las pompas de jabón. Tales situaciones, que se producen por casualidad, nos proporcionan suficientes elementos para preparar el laboratorio de los descubrimientos.

Materiales, condiciones y técnicas

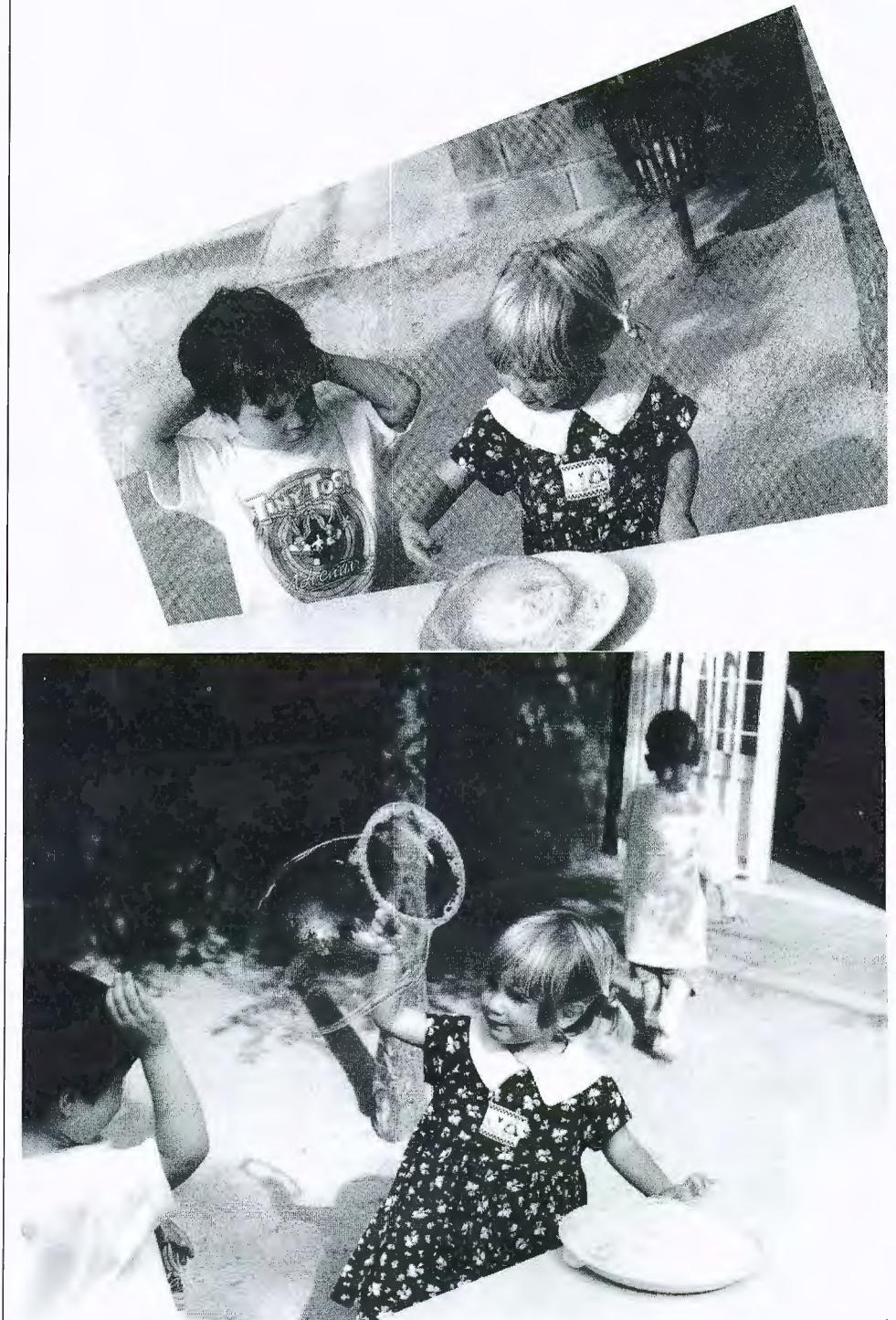
Para poder crear y descubrir utilizando las pompas de jabón, necesitamos lo siguiente:

- Experimentar cómo conseguir una fórmula que permita que la película de jabón sea elástica, consistente, con una evaporación que no sea demasiado rápida.
- Disponer de diferentes materiales: tubos, embudos, pipas, pajillas, formas o figuras geométricas, para hacer pompas de jabón bidimensionales y tridimensionales.
- Conocer las condiciones ambientales: presión atmosférica, humedad, luz...
- Descubrir la técnica para soplar y extender la película al aire o en una superficie plana...
- Aprender a observar el color de las pompas.

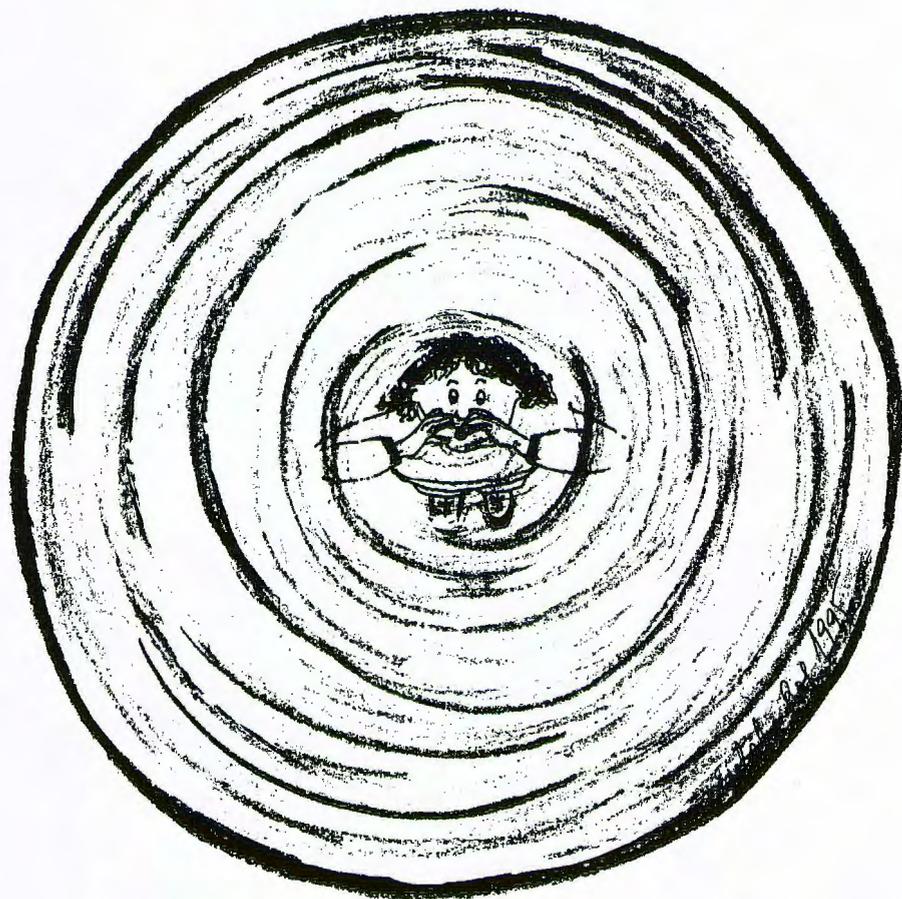
Con agua y jabón podemos crear la película elástica, que puede aumentar de volumen, y hacer las pompas. Pero ¿qué sucede? Cuando el agua que forma la pompa se evapora, ésta se rompe. Por ello, si queremos que las pompas sean más grandes, crear y experimentar con otras formas, hemos de añadir azúcar a la mezcla de agua y jabón, para lograr más consistencia, y glicerina, para evitar la evaporación rápida del agua.

Si queremos experimentar, podemos empezar con estas medidas y materiales:

- 2 vasos de agua (1/2 l).



Crear y comunicar con las pompas de jabón.



- 12 cucharadas soperas de jabón concentrado (100 ml).
- 1 cucharadita de café, llena de azúcar.
- 12 cucharadas soperas de glicerina (100 ml).
- 1 aro (puede ser un colador sin la malla).
- Pajitas o tubos de metacrilato de diferentes medidas.
- 1 bol hondo de diámetro grande; si es posible, transparente.
- 1 o más toallas, según el número de personas que experimenten.
- 1 bayeta, si experimentamos en el interior.

Una vez mezclados los ingredientes, podemos observar, sumergiendo y sacando lentamente el aro, si se ha formado la película de jabón. Esta película es elástica. Realizando un pequeño movimiento hacia arriba y hacia abajo, la película sube y baja, y, si se desprenden pequeñas pompas, podemos dar la fórmula por correcta. Seguidamente lo podemos comprobar con movimientos rotatorios muy lentos, o soplando, si conseguimos cerrar las pompas. Si no lo conseguimos, la causa puede ser que haya poca concentración de jabón, o que falte un poco más de alguna sustancia: glicerina... azúcar...

No existe una receta única. Hace falta experimentar y recordar que hay muchos factores que influyen: el *espacio*, interior o exterior; las *condiciones ambientales*, como temperatura alta o baja, poca o mucha humedad, las corrientes de aire; los *materiales*, como tubos, aros, demasiado grandes o pequeños. Existen otros factores que ya descubriremos, como la calidad del agua, etc. Hay que analizar cada situación, y tenemos que ser muy curiosos y tozudos... Es muy importante disponer de una libreta para apuntar los descubrimientos.

Los accesorios pueden ser muy diversos. Antes ya hemos citado algunos de ellos. Es interesante descubrir las mil maneras de hacer pompas de jabón. Muchas veces es la casualidad la que nos hace descubrir un nuevo material. Recuerdo un niño de tres años que, al limpiar su trompeta, que ya no sonaba, le encontró una nueva utilidad. Esta casualidad nos dio la idea de que materiales como los embudos, etc., hacían posible que los pequeños, que todavía no dominan el acto de inspirar y expirar, pudieran practicarlos con menor riesgo de tragarse el líquido.

Las formas geométricas construidas con alambre forrado de plástico, y con un mango, también facilitan la experimentación a los niños, ¡y a los mayores! La sensibilidad por el tema, así como la ilusión de poder crear utilizando las pompas de jabón, harán que busquemos y encontremos materiales y situaciones de la vida cotidiana que, día a día, aumentarán los descubrimientos.

La técnica para soplar y extender la película de jabón se descubre con la experiencia y con una actitud de búsqueda constante. Soplar más arriba o más abajo, que el líquido esté más caliente o más frío, también son cuestiones que pueden hacer que la pompa sea más consistente o más frágil. Son muchas las preguntas

que la experiencia nos formulará, y cada una puede tener diversas respuestas...

Después de experimentar, podemos empezar a hacer propuestas

Dos ejes de actuación nos ayudarán a hacer propuestas para que el niño pueda descubrir el arte y la ciencia de hacer pompas de jabón: uno, *poder disfrutar mirando*, y el otro, *poder disfrutar experimentando*. Dos propuestas que van unidas, pero que se dan, intencionadamente, en momentos separados. En la primera, el adulto ha de ser capaz de poder crear un ambiente y un espectáculo para que los niños puedan disfrutar mirando e imaginando. En la segunda, el adulto ha de ofrecer un espacio pensado y estructurado para que el niño pueda experimentar y crear con el fluido, donde él pueda ser el protagonista de los descubrimientos. En este caso, el adulto interviene indirectamente y observa los procesos de descubrimiento, las habilidades que conquistan a los niños.⁴

Si, después de leer estas páginas, os habéis ilusionado por experimentarlo, creemos que podréis afirmar que las pompas de jabón pueden resultar útiles para encontrar formas ricas y variadas de actuar con el agua y otros elementos que favorezcan la observación, la imaginación, la creatividad, la acción y el pensamiento.

Tanto los pequeños como los mayores podemos descubrir y crear utilizando las pompas de jabón.

C.C.

Bibliografía

Si deseáis poner en práctica la experiencia que se describe en estas páginas y conocer mejor los secretos de las pompas de jabón, es importante que consultéis esta documentación:

BAIG, M.: «Física y paisaje: ¿Por qué se puede hacer rebotar una piedra sobre el agua?», *La Vanguardia. Ciencia y tecnología*, 10, 29 de enero de 1994.

BARR, G.: «¿Cómo obtener grandes pompas de jabón?», en *Experiencias científicas*, Buenos Aires, Kapelusz, págs. 83-86.

ESCALAS, M.T.: «El laboratorio en casa: La mejor pompa de jabón», *La Vanguardia. Ciencia y tecnología*, 10, 6 de marzo de 1994.

HANN, J.: «Ciència de la llum», págs. 130-147; «Ciència de l'aigua», págs. 162-175; «Ciència de l'atmosfera», págs. 176-187; en *Amants de la ciència*, Barcelona, Blume.

— «El color de la luz. Experimento: Burbujas de colores», pág. 96; y «Tensión superficial», págs. 142-143, en *Ciencia en tus manos*, Barcelona, Plaza & Janés, Tusquets, Fundació la Caixa. Colección Ciencia Viva.

SOLER, I. y M. T. ESCALAS: «El laboratorio en casa: Los colores de la luz», *La Vanguardia. Ciencia y tecnología*, 10, 29 de enero de 1994.

TIÓ, J.: «Pep Bou: L'art de fer bombolles», *Cavall Fort*, 693.

WARD, A.: *Experimenting with Surface Tension and Bubbles*, Londres, Dryad Press Limited.

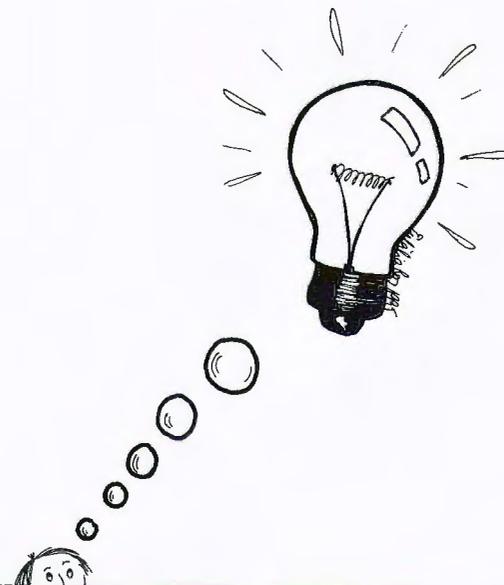
Notas

1. Entrevista publicada en la revista *Cavall Fort*, núm. 693.

2. Podemos comprobar el efecto de la tensión superficial observando que el nivel de agua en un recipiente lleno a rebosar puede ser ligeramente superior al del recipiente.

3. Para saber más, consúltese la bibliografía recomendada.

4. En otro artículo desarrollaremos estas dos propuestas.



CL&E

De lo que trata CL&E

Áreas temáticas:



LENGUA



CIENCIAS SOCIALES



LENGUAJE ORAL



CODIFICACIÓN MOTRIZ Y EDUCACIÓN FÍSICA



LECTOESCRITURA



IMAGEN Y AUDIOVISUALES



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



SISTEMAS NO VERBALES



MATEMÁTICAS



ORDENADOR



MÚSICA



SISTEMAS ALTERNATIVOS Y EDUCACIÓN ESPECIAL



CIENCIAS FÍSICAS Y NATURALES



TEMAS GLOBALES Y TRANSVERSALES

Temas centrales publicados:



LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS. N.º 7-8/1990



LA DIDACTICA DE LAS MATEMATICAS. N.º 11-12/1991



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



ORDENADOR Y EDUCACION. N.º 13/1992



LOS AUDIOVISUALES EN LA EDUCACION. N.º 14/1992

EDUCACION MORAL. N.º 15/1992



LA EVALUACION INFORMAL DE LA LECTOESCRITURA. N.º 19-20/1993



LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA. N.º 22/1994



LA DIDACTICA DE LA LENGUA ORAL. N.º 23/1994



ASPECTOS METODOLOGICOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS. N.º 24/1994



LENGUAJE INTEGRADO. N.º 25/1995

OFERTA COLECCION COMPLETA Y SUSCRIPCION-95

Desde estos 28 números de CL&E, 7 años de paciencia os contemplan



BOLETIN OFERTA

- INDIVIDUAL: Colección completa años 89 al 94 (Núms. 1 al 24), 30.000 ptas. + suscripción individual año 95 (Núms. 25 al 28), 7.500 ptas. = 37.500 ptas. **OFERTA: 22.000 ptas.**
- INSTITUCIONAL: Colección completa años 89 al 94 (Núms. 1 al 24), 30.000 ptas. + suscripción institucional año 95 (Núms. 25 al 28), 13.700 ptas. = 43.700 ptas. **OFERTA: 26.000 ptas.**

Nombre y apellidos

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

Teléfono

Forma de pago: Talón adjunto Domiciliación bancaria

Tarjeta de crédito: VISA o MASTERCARD

N.º Tarjeta

Firma y fecha

Fecha caducidad

Remitir a: APRENDIZAJE, S. L. Ctra. Canillas, 138. 28043 Madrid. Telef. 388 38 74. Fax. 300 35 27

DOMICILIACION: AUTORIZACION DE PAGO

(Rogamos escriban a máquina o con letra clara)

Apellidos y nombre

Dirección

Ruego acepten con cargo a mi cuenta

(anotar código de entidad, código de sucursal, dígitos de control y número de cuenta) los recibos que presenten al cobro la revista CL&E, en tanto no reciban órdenes en contrario por mi parte.

Banco/Caja de Ahorros

Calle y n.º

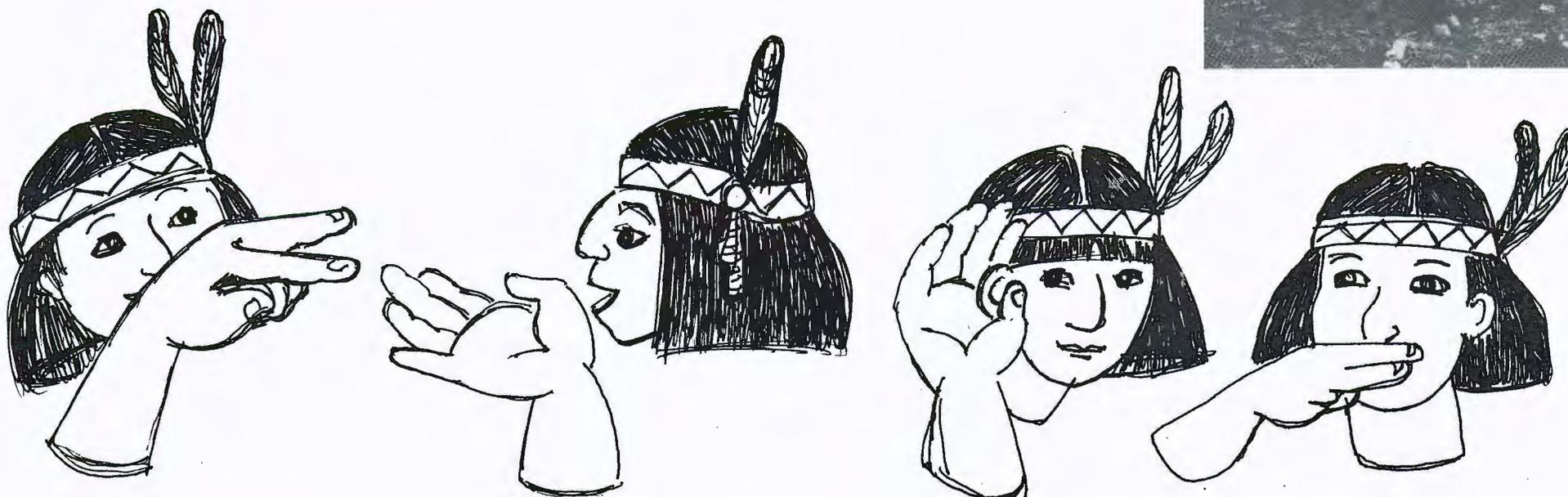
Población

Firma y fecha

Remitir a: APRENDIZAJE, S. L. Ctra. Canillas, 138. 28043 Madrid.

Señales para hablar como los indios pielrojas

No todos los indios americanos tenían el mismo lenguaje ni, dentro de una misma lengua, hablaban todos el mismo dialecto. Utilizaban entonces un lenguaje de señales que les iba muy bien. Cuatro de estas señales nos pueden ir también muy bien en clase.

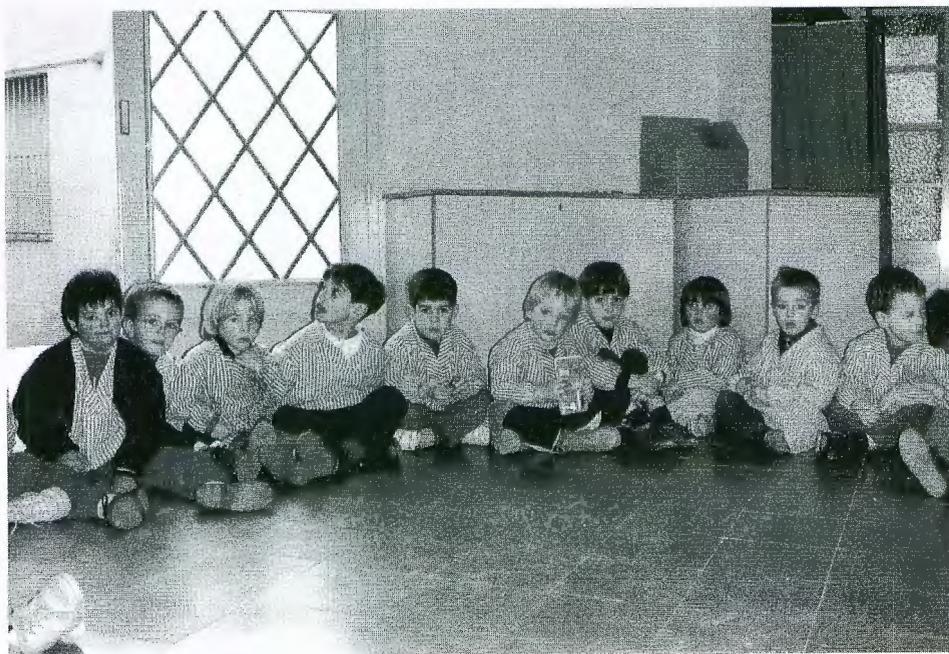


Dos dedos separados y hacia afuera quiere decir *mirar*. En clase podemos usarlo para decir: “¿A ver?”, o “Mira hacia allí” o “Miremos el sol”.

La mano abierta ante la boca quiere decir *hablar*. Podemos usarlo cuando queremos que hable alguien de la clase, o cuando nos proponemos explicar algo muy importante.

La mano abierta tras la oreja quiere decir *escuchar*. Éste es un signo prácticamente universal, que podemos utilizar antes de escuchar un cuento o una música.

Dos dedos juntos entre la nariz y la boca quiere decir *cantar*. A veces, para no taparse la boca, los indios inclinaban hacia arriba los dedos. Naturalmente, debemos utilizarlo antes de cantar.



¡Un miembro de un colectivo!

escuela 3-6

LA ATENCIÓN INDIVIDUAL EN EL GRUPO

M. TERESA CODINA

La escuela infantil 3-6 representa para el pequeño pasar de ser *el nene* o *la nena*, en casa, a ser en la escuela *un miembro del colectivo*. Ello requerirá un aprendizaje. El maestro ha de conseguir en el grupo el equilibrio entre la dimensión individual y la social: deberá conectar con cada niño para poder realizar propuestas adecuadas a sus necesidades y a las del conjunto de niñas y niños concretos. Sólo cuando el niño sienta cercano al nuevo adulto que resulta ser para él el maestro, y confíe en él, se sentirá espoleado a *crecer*, al mismo tiempo que podrá iniciar una relación positiva con los compañeros. Se requerirá, entonces, por parte del maestro, atención y sensibilidad para intuir, captar, interpretar las reacciones de cada alumno, y conseguir así una relación de calidad. La vida de la clase ofrece momentos especialmente aptos para el trato personal con cada niño.

La escuela infantil 3-6 representa un paso importante en lo que atañe a la sociabilidad: el niño que en casa es *el nene* o *la nena*, con todo lo que esto comporta de exclusivo, ahora pasará a ser un miembro del grupo, a formar parte de una colectividad, es decir, a compartir actividades, objetos, intereses, relaciones. El niño ha de realizar el aprendizaje de todo ello: el conjunto familiar, cuantitativa y

cualitativamente, es distinto del conjunto escolar.¹ El maestro debe favorecer este aprendizaje: por un lado, el desarrollo de la sociabilidad constituye uno de los aspectos básicos de la educación infantil; por otra parte, ya sabemos que, para que en cualquier actividad se llegue a producir realmente un progreso, es condición indispensable la reacción personal. El maestro ha de evitar que el colectivo implique masificación, y debe conseguir, en cambio, que en el grupo se dé un equilibrio entre la dimensión individual y la social, con el fin de que, en definitiva, se llegue a un proceso de desarrollo personal.

Para el niño, el paso del ámbito familiar a la escuela afecta sobre todo a las actitudes siguientes:

a) *La actitud ante el adulto.* El estado de ánimo del niño dependerá de la acogida del adulto. Cuando, en un equilibrio de comprensión y exigencia a la medida de la edad, el eje de la vida escolar es el niño, éste se siente a la vez conocido, valorado, estimulado y cómodo. La respuesta inmediata es una actitud de buena disposición y de confianza. En cambio, en el otro extremo, cuando en la vida escolar se trata básicamente de responder a una normativa, a disposiciones y valores abstractos, la primera actitud del niño suele ser defensiva y tender a la angustia. Como consecuencia, la gradación de las posibilidades se extiende desde la confianza hasta el miedo. En este aspecto, resulta tanto más determinante el papel de los maestros de la escuela infantil 3-6 cuanto más al inicio de la escolaridad se encuentre el niño.

b) *La actitud ante el maestro.* Está totalmente relacionada con la vertiente social. El niño percibe una nueva valoración de su actuación: en la escuela, la propia imagen se perfila en relación con la imagen que él tiene de los demás. El maestro influye especialmente en esta primera percepción: sus valoraciones, sus juicios, aunque sólo se manifiesten por medio de comentarios que parecen intrascendentes, pesan en la imagen que el niño se hace de sí mismo y de los demás. En este proceso, se esbozan en el niño actitudes de seguridad, o inseguridad; autoestima, o infravaloración; realismo, o inferioridad o superioridad.

c) *La actitud ante los otros niños.* Como consecuencia de la percepción que el niño tiene del maestro, de la vivencia de lo que, dentro del grupo, él es para el maestro, vendrá su actitud en relación con los compañeros. Sobre las posibles reacciones que esto genera, esquematizando, podríamos diferenciar entre la tendencia a ampliar el individualismo, a valorar sólo las afinidades (el niño se encuentra mejor con los que ya conoce, los que más se le parecen...), y la tendencia a iniciar una dimensión social, a descubrir el valor de la diversidad (al niño le gusta conocer nuevos compañeros, nuevas formas de hacer...).

El proceso —que, a pesar de las oscilaciones propias de la etapa, sigue cada individuo en relación con estas actitudes— incide en su desarrollo mental (estímulos,



¡Relaciones entre compañeros!



Relación personal, personalizada...

memoria, imaginación), lingüístico (lenguaje-comunicación) y social (motivación, interacción). Cuando el niño constata que en casa puede hablar de la escuela y en la escuela puede reflejar su mundo (familiar o extraescolar), es decir, cuando encuentra un verdadero interlocutor, inicia un proceso de estimulación y de crecimiento en el ámbito de la personalización y de la socialización. Y cuando percibe que el maestro tiene con él la misma relación que con cualquier otro compañero del grupo, el niño descubre una nueva dimensión de cada compañero y empieza a percibirse como parte de un conjunto concreto. El proceso sería: 1) relación directa, individual, maestro-niño (*radial*); 2) suma de las relaciones individuales y directas (*ampliación de la relación radial*), y 3) relación personal dentro del colectivo (*circular*). A partir de *qué-es-para-mí-el-maestro*, el niño interpreta *qué-es-también-para-los-demás*, y consigue una primera percepción de la dimensión del «nosotros».

El maestro conoce las características generales de las etapas evolutivas, y el contenido del currículum prescrito para el conjunto, pero también sabe que, desde el punto de vista educativo, es indispensable conectar específicamente con cada individuo, con el bagaje con que cada niño viene a la escuela, para llegar a una relación personal, base de aquella reacción personal que es el comprobante de eficacia de la intervención educativa. El maestro, al tener presente el estado de ánimo, las motivaciones, las aptitudes y dificultades, los diferentes ritmos y niveles de maduración de cada alumno, podrá proponer actividades que, en la variedad, se adecuen a las necesidades concretas del grupo real, es decir, del conjunto de niños con nombre y apellidos.

En la educación de los pequeños (de 3 a 6 años), adquiere especial importancia conseguir esta relación personal, para percatarse de las diferencias de ambiente, de lenguaje, de motivaciones; se requiere una atención individualizada para interpretar –y asegurar que se interpreten– las expresiones, las actitudes, las valoraciones; es necesario afinar la sensibilidad para intuir gestos, miradas, tonos, giros verbales. En general, hemos de hilar muy fino ante las reacciones de cada alumno en las diferentes situaciones (vida habitual, imprevistos, actividades ocasionales).

Habrà una relación entre los objetivos que a largo plazo se proponga el educador y la actitud que adopte ante el grupo clase. O a la inversa: a la larga, cada actitud producirà los resultados correspondientes.

Así, en la escuela 3-6 es posible establecer una relación con la clase como un «nosotros» constituido por personas diferentes y a la vez próximas que se tienen confianza (adulto-niño, y niños entre sí) o bien como una colectividad anónima, en la cual cada uno se siente diferente y distante de los otros, en la cual cuentan los individuos, pero no las personas. Uno y otro caso llevan a una espiral: de sociabilidad y de formación, el primero; de formalismo y alejamiento, el segundo.

Una buena atención individualizada en el grupo, por una parte, favorece el desarrollo personal al máximo de las posibilidades de cada individuo, y, por otra, inicia el desarrollo de pertenencia a un conjunto, diverso por principio.

La vida de la clase presenta momentos especialmente aptos para el trato personal con cada niño y cada niña: la llegada por la mañana, cuando cada niño vive todavía el papel que le es propio en su ámbito familiar; al acabar un trabajo, cuando se capta el ánimo con que se ha hecho; durante las comidas (almuerzo, comida, merienda); momentos que se dan tanto en casa como en la escuela, tan diferentes, sin embargo, en la forma de desarrollarse en uno y otro lugar, y momentos también en que se diferencian gustos, hábitos, culturas; los espacios de juego y recreo, en los que el niño muestra una vertiente diferente y refleja su mundo (especialmente en el juego simbólico). Tanto las situaciones ocasionales (salidas, celebraciones...), como las imprevistas (causadas por la meteorología, una avería, un accidente, una visita...), ofrecen al maestro excelentes ocasiones para descubrir aspectos, relacionar reacciones y actuar en consecuencia.

Partir del niño, llegar a interpretar los diferentes tipos de expresión de cada uno, es todo un arte por parte del maestro. No podemos olvidar que el lenguaje verbal, el propio de los mayores, implica haber adquirido unos códigos y el dominio de unas formas, es decir, cierta maduración personal y social. Mientras el niño aprende a utilizarlos, es a los adultos a quienes nos toca acercarnos al tipo de expresión infantil, que, además, en cada caso tendrá peculiaridades familiares e individuales. La expresión de la cara, el gesto, la actitud de todo el cuerpo, el tono de voz, darán pie, primeramente, a diferenciar entre reacciones de gusto o de disgusto, y, afinando más, a interpretar palabras y a matizar actitudes. Resulta evidente que este arte es enemigo de la prisa.

El contacto con los padres constituye, naturalmente, una fuente de primer orden para conocer a cada niño, su entorno, las tendencias de su estado de ánimo, y así poder adecuar el tipo de trato, tanto en la relación directa maestro-alumno, como en la relación entre los compañeros. Si la conversación con los padres sólo se da cuando surge algún problema, la intención –y quizás el tono del contacto– quedan condicionados y se limitan a un objetivo exiguo; en cambio, cuando, mediante los comentarios sobre acontecimientos normales, los padres se dan cuenta de que, cuanto más conoce el maestro a su hijo, mejor le puede seguir y ayudarlo a hacerse mayor, entre padres y maestros se establece una comunicación que permite situar los hechos intrascendentes de la vida corriente en una óptica más amplia que el día a día.

La potenciación y utilización de estos y otros momentos dependerán del talante de cada maestro, de la organización concreta del espacio y del tiempo en la escuela. Hemos de prever que, además de aprovechar las ocasiones de contacto, convendrá promoverlas, mimarlas y hacer que alumnos, maestros, padres, escue-



¡La vida de la clase!



El colectivo, factor de enriquecimiento recíproco.

la... las vean como una cosa normal. El niño necesita este trato directo y cotidiano con el maestro de clase: necesita saber de una manera u otra el parecer del educador ante cualquier situación o hecho que le afecte: cuando se ha llegado a un cierto grado de confianza y entendimiento, el maestro tiene muchas maneras de explicitar su propia actitud.

Esta atención, que puede parecer una exigencia agobiante para el educador, revierte en seguridad, buena disposición, orientación en el comportamiento del alumno, estilo de resolver conflictos entre compañeros... de todo lo cual el propio maestro se beneficia indirectamente.

Sólo cuando el niño sienta cercano al nuevo adulto que resulta ser para él el maestro, y confíe en él, se sentirá espoleado a crecer, a la vez que podrá iniciar una relación positiva con los compañeros. La relación individual en el grupo-clase es la expresión de una actitud educativa que intenta el desarrollo personal de cada alumno al máximo de sus posibilidades y actúa de manera que el colectivo llegue a ser un factor de enriquecimiento recíproco.

MT.C.

Nota

1. Aunque los pequeños que han estado en la escuela infantil 0-3 han iniciado ya la experiencia de convivir en un núcleo que no es el suyo habitual, hemos de tener presente que la relación intensa que por principio se da entre familia y escuela 0-3 hace que ésta venga a ser una nueva dimensión del marco familiar, a diferencia de la escuela 3-6, que implica la incorporación del niño a la comunidad escolar.

Propuestas para la renovación de la enseñanza

BIBLIOTECA DE AULA

- **EL CONSTRUCTIVISMO EN EL AULA**
C. Coll, I. Gómez, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala
PVP 2.190 ptas.



EL LÁPIZ

- **FIESTA Y ESCUELA RECURSOS PARA LAS FIESTAS POPULARES**
J. Colomer
PVP 1.320 ptas

- **RINCONES DE ACTIVIDAD EN LA ESCUELA INFANTIL (0 A 6 AÑOS)**
M. J. Laguña, C. Vidal
PVP 1.320 ptas.

- **COLONIAS ESCOLARES ORGANIZACIÓN, ACTIVIDADES Y RECURSOS**
A. Parcerisa
PVP 1.320 ptas.

- **DEL PROYECTO EDUCATIVO A LA PROGRAMACIÓN DE AULA**
S. Antúnez, L. M. del Carmen, F. Imbernón, A. Parcerisa, A. Zabala
PVP 1.650 ptas.

- **PROGRAMACIÓN DE AULA Y ADECUACIÓN CURRICULAR**
Ignasi Puigdellívol
PVP 1.540 ptas.

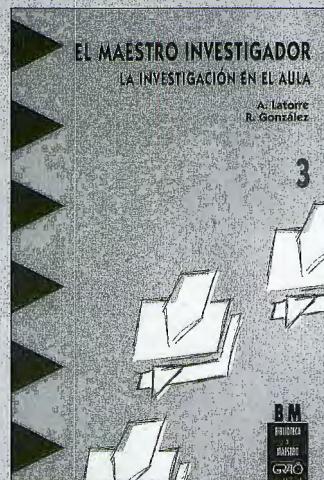
- **ENSEÑAR LENGUA**
Daniel Cassany / Marta Luna / Glòria Sanz
PVP 3.850 ptas.

BIBLIOTECA DEL MAESTRO

- **EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO**
S. Antúnez
PVP 850 ptas.

- **APRENDIZAJE EN GRUPO EN EL AULA**
P. Arnaiz
PVP 850 ptas.

- **EL MAESTRO INVESTIGADOR / LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA**
R. González, A. Latorre
PVP 850 ptas.



- **LA COMUNICACIÓN NO VERBAL / ACTIVIDADES PARA LA ESCUELA**
A. Forner
PVP 850 ptas.

- **INTEGRACIÓN EN EL AULA DEL NIÑO DEFICIENTE EL PROGRAMA DE DESARROLLO INDIVIDUAL**
S. Molina
PVP 970 ptas.

- **OBSERVACIÓN EN LA ESCUELA**
M. T. Anguera
PVP 850 ptas.

- **¿ENSEÑAR O APRENDER? LA ESCUELA COMO INVESTIGACIÓN QUINCE AÑOS DESPUES**
F. Tonucci
PVP 850 ptas.

- **ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE**
I. Vila
PVP 850 ptas.

PUNTO Y SEGUIDO

- **¡AY, QUE RISAI! SELECCIÓN DE CUENTOS HUMORÍSTICOS**
Grupo Cocabamba
PVP 1.200 ptas.

- **101 JUEGOS JUEGOS NO COMPETITIVOS**
Rosa M. Guàrdia
PVP 1.320 ptas.

- **28 MÁSCARAS, CARETAS Y ANTIFACES**
J. M. González, J. Passans
PVP 1.320 ptas.

MIE. MATERIALES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

- **LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM POR PROYECTOS DE TRABAJO / EL CONOCIMIENTO ES UN CALIDOSCOPIO**
F. Hernández / M. Ventura
PVP 1.941 ptas.



MÚSICA DESCRIPTIVA: UNA MANERA DE DESCUBRIRLA

MÍRIAM NAVARRO

La audición musical es una parte más de todo el engranaje que compone una clase de música, una parte muy importante que quizás algunas veces, con los más pequeños, puede parecernos que dejamos un poco de lado, pues nos parece demasiado seria o demasiado alejada de su pequeño mundo de juegos bailados y cantilenas. La audición musical se puede trabajar desde muchas vertientes que son determinantes para la edad del niño y el objetivo específico que nos hemos propuesto conseguir, aunque la finalidad siempre será la misma: llegar a disfrutar del placer de escuchar buena música.

Con niños ya mayores la audición musical puede ser el recurso sonoro que refuerce un aprendizaje específico: reconocer un instrumento o una agrupación instrumental, conocer las obras más representativas de algún compositor que estemos trabajando, conocer una forma musical o una época en el tiempo a través de su música más característica. En la escuela infantil 3-6, a pesar de que también podemos plantearnos alguno de estos objetivos, la audición debe tomar otro cariz, ha de ser viva y cautivadora. Pensemos que, cuando hablamos de audiciones de música «clásica» o «cult», estamos hablando de un tipo de música muy lejana para el niño, y, por tanto, es difícil que pueda disfrutarla de buenas a primeras. Por ello, las audiciones de tipo descriptivo pueden convertirse en el primer contacto que el niño más pequeño tenga con el mundo de la audición. En ellas, la música sigue el hilo conductor de una historia, nos muestra los rasgos más característicos de un personaje, nos describe un paisaje en el tiempo, etc. Así, el niño vive la música igual que si le fuéramos pasando las páginas del cuento que le estamos explicando, y él captara la acción de éste mediante las ilustraciones, de las cuales incluso puede llegar a formar parte, como cuando le proponemos que haga de gigante enfadado en el fragmento del rey de las montañas de la «Suite n.º 1» de *Peer Gynt*, o de caballo que arrastra un trineo por la nieve en el *Paseo en trineo* de Leopold Mozart. En este momento, la audición se ha convertido casi en una pieza de teatro. La música descriptiva comporta dos respuestas: una escucha activa, de la cual se derivará una actitud creadora.



Escucha activa, actitud creadora.

Reconocimiento de un instrumento, familia o agrupación instrumental

La audición musical

Estudio de un compositor

Música descriptiva

Música para relajarse

conocimiento de una forma musical

evolución de la música a través de la historia

Cada audición motiva una historia y una situación distintas. El niño lo captará en el estilo, en los instrumentos que configuran la obra, en los cambios de intensidad y de *tempo*, etc., cuestiones estrictamente musicales que inconscientemente el niño empieza a descubrir.

Observémoslo, si no, en la «Suite n.º 1» de *Peer Gynt*, cuando los pasos del gigante son interpretados por un fagot, mientras que los de Peer Gynt lo son por el *pizzicato* de los violines.

O también con el tema principal del «Allegro» de *La primavera* de Vivaldi, que empieza *forte* y se repite *piano*, contraste que aparece a lo largo de todo el fragmento, y que podemos hacer notar a los niños mayores diciéndoles que, cuando llega la primavera, a pesar de que está muy contenta de estar con nosotros, a veces anda de puntillas para que el invierno no la vea y se enfade con ella. O también otro ejemplo muy claro: el fragmento del león del *Carnaval de los animales*, cuando los rugidos son plenamente identificados por los niños por las rápidas escalas ascendentes y descendentes que realiza el piano, y que representan un cambio súbito en la dinámica del texto musical.

La actitud creadora que se deriva de la escucha activa acerca todavía más al niño a la audición. Ahora ya no sólo le pedimos que siga el hilo conductor de la historia, sino que la viva globalmente, que la exprese con su cuerpo, que actúe y se implique en la música como si formara parte de ella. La audición musical se ha transformado así, para él, en algo vivo y cautivador.

Audiciones musicales para el curso del año

Generalmente, la música en la escuela infantil 3-6 está muy ligada al calendario. Cantamos y bailamos con los niños las canciones y bailes que hacen referencia a la

época del año o festividad que estamos viviendo, ya sea el otoño, Navidad, Carnaval o la primavera. Sin duda, la audición nos permite hacer lo mismo, ya que el repertorio de obras descriptivas que podemos asociar al curso del año es muy extenso.* Aquí tenéis una buena lista de obras para escuchar y descubrir poco a poco; pero, si no os sentís con fuerzas, no os preocupéis, porque las buenas ideas del año 1995 harán referencia a experiencias concretas trabajadas en la escuela 3-6, que son un éxito asegurado!

La primavera

VIVALDI, Antonio: «Allegro» del *Concierto n.º 1 en mi mayor. La primavera.*

RESPIGHI, Ottorino: *Los pájaros.*

SMETANA, Bedrich: «El Moldava. Poema sinfónico n.º 2», de *Mi patria.*

El verano

El buen tiempo. El agua. La vida en la calle. Vacaciones y viajeros. Insectos que pican.

TCHAIKOVSKI, Piotr Ilich: «Danza de los cisnes», fragmento de la *suite El lago de los cisnes*, op. 20.

STRAVINSKI, Igor: fragmentos de *Petrushka.*

GRIEG, Edvard: fragmentos de la «Suite n.º 1» de *Peer Gynt*, op. 46.

GROFE: *Suite del Gran Cañón.*

RIMSKI-KORSAKOV, Nikolai: «El vuelo del moscardón», fragmento de *El zar Saltán.*

El otoño

Los colores del bosque en otoño. La vendimia.

BEETHOVEN, Ludwig van: fragmento de la *Sexta sinfonía. Pastoral*, «Alegría de los campesinos».

ROSSINI, Gioachino Antonio: «Obertura» de la ópera *Guillermo Tell.*

El invierno

El frío. La Navidad. El día de Reyes. El Carnaval.

MOZART, Leopold: *Paseo en trineo.*

MOZART, Leopold: fragmento del tercer tiempo de la *Sinfonía de los juguetes.*

VIVALDI, Antonio: «Allegro non molto», del *Concierto n.º 4 en fa menor. El invierno.*

SAINT-SAËNS, Camille: *El Carnaval de los animales.*

KETELBEY, Albert William: *En un mercado persa.*

M.N.

[NOTA]

* Por descontado, el hecho de que relacionemos la música descriptiva con el calendario no quiere decir que siempre hayamos de usarla en este sentido, pero sí que nos será útil conocer qué repertorio resulta más acertado para cada festividad o época del año.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS DIBUJOS ANIMADOS Y LA SOCIALIZACION INFANTIL EN ACTITUDES Y VALORES

JOSÉ ANTONIO YOUNIS

Este artículo trata de presentar el papel que cumplen los dibujos animados en la socialización de niños y niñas. Observa que los valores y actitudes enseñados por estos programas, no tienen una influencia directa, sino que depende de otros factores contextuales: factores de tipo social (clase social, género, estructuración familiar, etc.), factores de tipo psicológico (el juego simbólico) y factores narrativos: el juego simbólico permite a los niños interiorizar el sistema de valores, según sea presentado por la estructura narrativa del relato.

¿Por qué niñas y niños miran los dibujos animados de la forma en que lo hacen? ¿Qué lecciones morales y sociales aprenden de ellos? Existen tres formas básicas de abordar estas cuestiones. Una forma consiste en hacer un análisis de los contenidos (morales, ideológicos, actitudinales, valorativos...) vehiculados por las distintas series de animación. Desde otra perspectiva, es posible hablar con niños y niñas para llegar a descubrir el complejo entramado de proyecciones e identificaciones psicológicas que motivan sus inclinaciones. Podría identificarse una tercera alternativa, más allá del contenido de los mensajes y más allá de las lecturas que hacen los receptores: podemos analizar las prácticas sociales a que dan lugar las series de animación.

Estas tres perspectivas constituyen niveles distintos de aproximación al estudio de

la socialización en valores y actitudes. Cualquier elección que hagamos es perfectamente legítima, pero debemos admitir que, aunque los niños estén expuestos a los mismos mensajes, la diferencia de sus posiciones sociales, esto es, raza, estructuración familiar, género o clase social, significa que pueden metabolizar los significados sociales y emocionales de esos mensajes de forma diferente y, en consecuencia, llegar a realizar prácticas sociales distintas.

Por ejemplo, los dibujos animados con más acción, violencia y maniqueísmo son preferentemente elegidos por niños de nivel social y cultural más bajo (Dorr, 1986). Los valores de estas series, tales como las *Tortugas Ninja*, *Power Rangers*, *Bola de Dragón*, *Video Girl Ai* o *Los Guerreros del Espacio* giran en torno a superhéroes que poseen poderes o habilidades, que combinan la fuerza con la tecnología, el sexo con la violencia. Casi todas estas series son de origen japonés y suelen proceder de mangas (palabra traducida del japonés y que significa comic) que previamente han alcanzado un importante éxito comercial.

Esto no significa que los niños de ambientes familiares más "ventajosos" no disfruten con estos dibujos de corte más guerrero y político-fantástico. Lo cierto es que los niños socialmente menos aventajados consumen más televisión de este tipo, y, por lo tanto, los valores más asociados a estas series niponas.

El que los valores de poder, fuerza, violencia, éxito y belleza influyan más en ciertas clases sociales, podría explicarse según lo establecido por Bandura (Phoenix, 1987). A pesar de las limitaciones de la teoría del aprendizaje social, ha quedado bien establecido que los niños son más proclives a imitar las acciones de los adultos que consideran poderosos que las que no consideran como tales. Los niños que tengan poco poder, y que reconocen que sus padres tampoco lo tienen, podrían verse atraídos a ver programas con héroes (y algunas veces heroínas) que posean el poder social del que ellos carecen. Valoran más aquello de lo que carecen en sus vidas cotidianas, como es fantasear con tener poder, belleza y éxito.

El conflicto y la tensión de estas series japonesas esconden valores como la lucha por un modelo de vida, por un territorio o por el poder de gobernar sobre los demás. Sin embargo, en los relatos del tipo *La pantera rosa*, *Tom y Jerry*, *Bugs Bunny* y gran parte de los dibujos de *Disney*, donde los animales suelen ser protagonistas, las luchas y tensiones no esconden valores tan abstractos, sino que obedecen a motivaciones de tipo más material: burlar al gato para conseguir comida, encontrar un tesoro, no dejarse atrapar por el zorro, etc. La base de la relación agónica entre los personajes no se establece entre las fuerzas del Bien y del Mal que compiten en poder y en moral, sino entre actitudes y funciones estereotipadas que definen el rol de cada personaje: traviosos, rebeldes, tontos, perseguidores y perseguidos, el grande y el pequeño, etc. Son dibujos llenos de "gags" y de historias recurrentes. Estos dibujos exigen menos elaboración que los ante-

riores de guerras y fantasías político-ideológicas, por lo que los niños más pequeños comprenden mejor su trama más superficial. En estos dibujos no encontraremos valores y actitudes de contrabando tan sibilinos; por ejemplo, que alguien sufra la maldición de convertirse en chica cada vez que se moja con agua fría. El personaje Ranma 1/2 es quien sufre esta maldición. ¿Por qué no es una maldición convertirse en chico?

Otros modelos de dibujos animados responden a aventuras y peripecias de sus protagonistas en un entorno cotidiano, diferente al fantástico, extramundano y futurista del tipo anterior. Estas series presentan situaciones que los protagonistas deben resolver, llegando a obtener un aprendizaje como consecuencia de la aventura vivida. *Los Pitufos, Daniel el travieso, Los Simpsons, Heidi, Marco, Vicky el vikingo*, etc., son series de dibujos animados donde se extraen enseñanzas para adaptarse a las tensiones de la vida social y satisfacer necesidades.

Una observación importante es que el universo de valores de los dibujos animados no está sólo en lo que transmiten, sino en lo que no transmiten y en lo que ocultan. No transmiten consumismo y, sin embargo, es el efecto más comprobado. Los dibujos animados son la primera escuela de consumismo para niños y niñas.

La práctica más difundida es la multicomercialización de productos derivados de las series de dibujos animados. ¿Quién iba a decir que las Tortugas Ninja recaudarían más de 750 millones de dólares en patentes comercializadas al por menor? Los dibujos animados son gigantescos anuncios publicitarios que venden productos. El consumismo implantado por las series, a través de los personajes interpuestos, jugando con el deseo de los niños de reencontrarse con sus héroes preferidos, queda claro desde el momento que los pequeños repiten este ritual de antropofagia recuperadora cada vez que una serie es ofrecida para el mercado de los derechos derivados.

Lo que verdaderamente llama la atención, es que las series más exitosas (*Los Pitufos, Las Tortugas Ninja, Power Rangers...*) tienen como protagonistas a niños o adolescentes que son autónomos e independientes; que son más listos que los mayores y que tienen cierto poder que los hace parecer adultos en miniatura. Los estilos de vida y las estrategias de enfrentamiento a problemas imaginarios que promocionan los dibujos animados, tienen más posibilidades de ser aceptados e interiorizados si son presentados teniendo en cuenta el contexto de juego simbólico personal que utilizan niños y niñas para adaptarse al mundo social.

A través del juego simbólico y sus diferentes tipos, característica cognitiva fundamental entre los 2 y los 6 años, el niño se enfrenta al mundo, entrenándose mediante la ficción y la fantasía. Los niños no juegan a ser ellos mismos (Elkonin 1980: 258-259), prefieren ser dominantes como los adultos y poder hacer lo que

éstos hacen (Freud, 1984: 93). Niños y niñas, mediante estos juegos simbólicos personales frente a los dibujos animados, ponen la realidad a su altura, a su alcance cogniafectivo, donde la pueden manejar; donde los adultos dejan de ser los listos, los fuertes y los que mandan. De este modo, hacen suya la cultura y se socializan en sus valores y actitudes.

Ahora bien, es la propia estructura narrativa de los dibujos animados la que enseña a los niños qué valores deben asociar con las seguridades/inseguridades cognitivas (cómo y con qué puedo/no puedo lograr resolver dificultades y superar cambios) y con las seguridades/inseguridades socioafectivas (qué debo ser-hacer y qué no debo ser-hacer; qué está bien y qué está mal) (Younis, 1988: 18-19). Los personajes, al actuar sus roles en situaciones determinadas, reflejan qué acciones cognitivas y socioafectivas logran el éxito o el fracaso, según se asocien a uno u otros valores.

JA. Y.

Bibliografía

- DORR, A. (1986): *Children and Television: A special medium for a special audience*. Londres, Sage.
- ELKONIN, D. B. (1980): *Psicología del juego*. Madrid, Pablo del Río Editor.
- FREUD, S. (1984): *Más allá del principio del placer*, en Segismundo Freud: *Obras completas*. Madrid, Alianza Editorial, 10ª edición.
- PHOENIX, A. (1987): *Developmental Psychology, Children and Television*. Paper presented at the 1987 BFI Summer School In Front of the Children. Londres, British Film Institute.
- SCHMIDT, M. (1992): *Dibujos animados y educación: un análisis ecológico*. Infancia y Sociedad, 14.
- STEVENSON, J. (1994): *The Screen of Dreams*. The Media Education Journal, 16.
- STOKMAN, T. (1994): *The Flintstones and the Jetsons*. The Media Education Journal, 16.
- V_ZQUEZ, J. M. (1965): *Los dibujos animados en televisión*. Madrid, Servicio de Formación de Televisión Española.
- WATT, B. (1994): *TV Lies About us In Our Infance*. The Media Education Journal, 16.
- YOUNIS, J. A. (1988): *El niño y la cultura audiovisual*. Santa Cruz de Tenerife, CCPC.
- YOUNIS, J. A. (1993): *El Aula fuera del Aula. La educación invisible de la cultura audiovisual*. Las Palmas de Gran Canaria, Nogal.

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y EDUCACION INTERCULTURAL

PETRA WAGNER

“¡Estoy aprendiendo dos idiomas!” Una escuela infantil alemana-turca de Berlín

“En la entrada, notas para los padres en alemán y en turco y una pared con fotografías de la rutina diaria con comentarios en alemán y en turco. En el estante de flos zapatos: 18 pares de zapatos, los más grandes de los niños de 6 años, unos diminutos de los dos pequeñines del grupo y, entremedias, de todos los tamaños.

Es la hora del desayuno, los niños están distribuidos en tres mesas con alegres manteles; hay pan, queso de oveja, tomates y pepinos, miel y té. Las dos educadoras, Ulrike y Raziye, están sentadas cada una en una mesa y desayunan con los niños, charlando animadamente sobre la película del día anterior y sobre el resfriado de Karsten, que ya hace una semana que está enfermo. Además, hablan de que la pequeña Julia no sabe pronunciar correctamente el nombre de Ulrike, aunque ya lo hace mejor. “¡Cuando llegó, no podía hablar!”, dice Funda, de 5 años, en turco y Julia se echa a reír, porque sabe que está hablando de ella. En la otra mesa, la conversación gira entorno al cochecito de muñecas roto y a que hay que llevarlo al carpintero. El padre de Boris también sabe arreglar cochecitos de muñecas y el tío de Süleyman también, pero éste vive en Turquía y no se le puede enviar el cochecito porque está muy lejos. Pero quizás en avión, opina Gül, no tardará tanto y Sedat, de dos años, imita un avión con su pequeña mano pegajosa, levantándola junto al plato...

Ulrike habla en alemán con todos los niños y Raziye, sentada a la otra mesa, en turco o en alemán y en turco según la situación comunicativa y los conocimientos de los pequeños. Algunos niños del grupo colaboran en que la comunicación



Comunicación intercultural.



La riqueza de la diversidad constitutiva del grupo: cultura, lengua, individualidad, edades heterogéneas...

funcione explicando y traduciendo. Nadie está silencioso o taciturno, la situación es idéntica a los agitados zumbidos en un panal de abejas.”

La “VAK” es una escuela infantil berlinesa con un concepto bilingüe. Está situada en Kreuzberg, un barrio con un elevado porcentaje de familias de inmigrantes, especialmente procedentes de Turquía. Por el momento, acuden a la VAK 148 niños alemanes y turcos de entre 1 y 8 años, distribuidos en 8 grupos. ¿Cuáles son las peculiaridades de esta concepción, qué dificultades hay y cuáles son las experiencias hasta el momento?

De acuerdo con el área de influencia en que viven sobre todo los niños alemanes y turcos, éstos son educados desde un primer momento en dos lenguas. Esto significa que sólo se aceptan niños que tengan como lengua materna el alemán o el turco.

En cada grupo trabaja un equipo de educadoras de la VAK, compuesto a partes iguales por mujeres alemanas y turcas. Éstas se rigen por el principio de “una persona - una lengua”, es decir, cada una habla en su lengua materna pero, en el caso ideal, debe entender la otra lengua.

Colaboración intercultural

A lo largo de los años de colaboración, se han ido haciendo cada vez más relativas las rígidas relaciones de las compañeras de trabajo según su origen, cultura y escalas de valores. Las diferencias interculturales entre ellas se aplican a las necesidades y problemas concretos de la rutina diaria que no tienen una respuesta cultural específica clara.

Se ha demostrado que resulta muy positivo el que haya diferencias culturales entre las educadoras que trabajan juntas, ya que ellas mismas experimentan y enseñan a los niños que ello no tiene nada de folklórico. Al principio, en las conversaciones de nuestras colaboradoras era frecuente que las educadoras alemanas preguntaran: “Y tú, como turca ¿qué opinas al respecto?”. Ahora, la pregunta suele ser: “Y tú, Sengül ¿qué opinas al respecto?”.

Las educadoras no han recibido una formación orientada al trabajo intercultural bilingüe, las escuelas de pedagogía son instituciones monolingües y monoculturales. Por este motivo, es necesaria una formación posterior y un asesoramiento constantes y paralelos a la práctica diaria.

La mayoría de las educadoras no están acostumbradas a trabajar en equipo y al principio les resulta difícil. Además, no se dispone de tiempo para preparar las reuniones y proyectos necesarios. Las educadoras berlinesas trabajan 8 horas diarias con los niños. No tienen tiempo para la planificación.

El porqué del bilingüismo para los niños turcos

En la vida de los niños turcos inmigrantes, el alemán y el turco son de vital importancia: el alemán es la lengua de la sociedad en la cual viven actualmente. Tienen que aprender alemán para poder moverse dentro de ella, para poder entender los acontecimientos de su entorno, para poder defenderse...

El turco es la lengua de la familia, de los orígenes, del pasado; es la clave de la comunicación con los familiares y de la comprensión de la historia, la cultura, la escala de valores, las costumbres propias... Los niños tienen derecho a aprender su lengua materna, y, dado que pertenecen a una minoría ampliamente discriminada y marginada, las instituciones pedagógicas deben ofrecerles la posibilidad de aprender su lengua materna y ser estimulados a ello. El descuido de la lengua materna como "cuestión familiar" equivale a una intensificación de la discriminación y de la marginación y puede provocar la pérdida de la lengua materna.

Según las experiencias recopiladas hasta el momento, para los niños inmigrantes el reconocimiento de su lengua materna es de vital importancia para sentirse reconocidos como personas, para la constitución de la autoestima y, además, para un desarrollo cognitivo sin trabas, las cuales se presentan en caso de que el proceso de formación de conceptos sea deficitario.

El objetivo de la educación bilingüe es proporcionar a los niños los conocimientos sobre la lengua necesarios para mantener su situación vital.

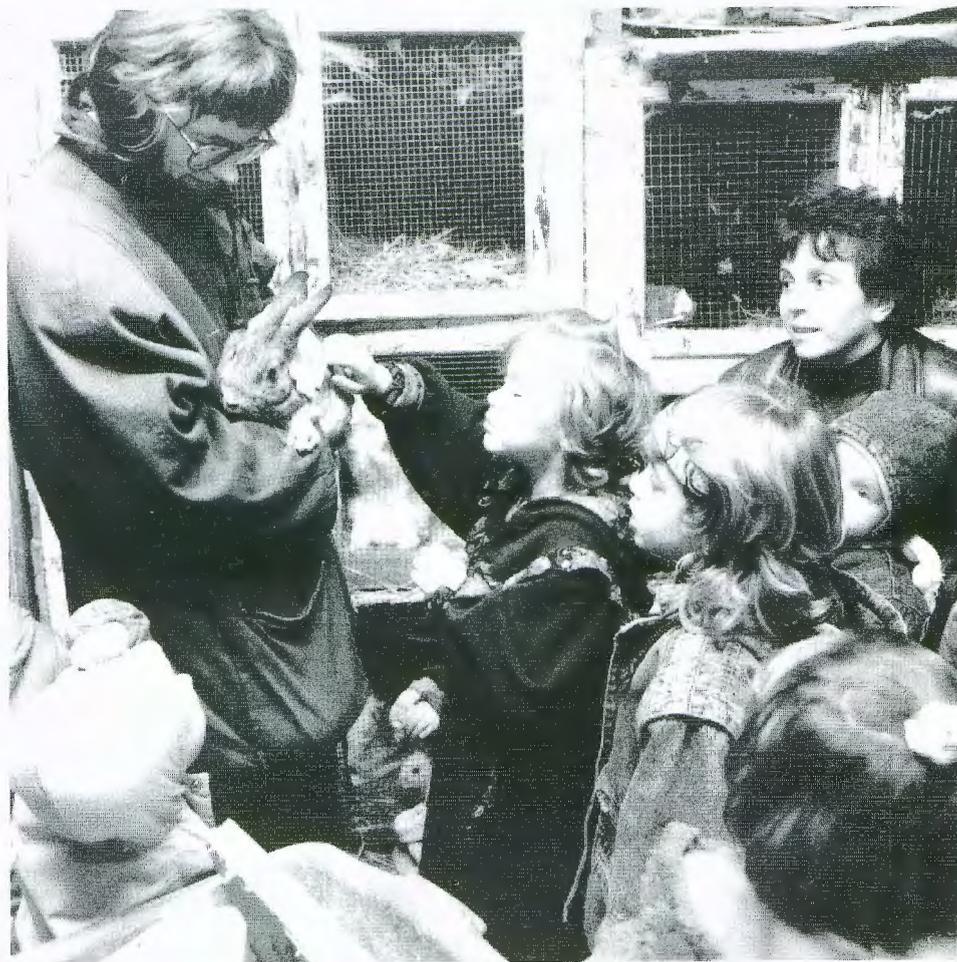
Después de largas discusiones en la VAK, llegamos a la conclusión de que no se trata de convertir la lengua materna en un "recurso" para el aprendizaje del alemán, como suele ocurrir. La enseñanza del turco se efectúa con frecuencia en base al posible regreso de los niños a Turquía o porque, de este modo, les resulta más fácil aprender el alemán. La VAK rechaza esta instrumentalización de la lengua materna.

El turco está presente en la rutina diaria de la escuela, todos los avisos e informaciones se realizan en las dos lenguas e incluso las reuniones de padres son bilingües; ello hace que sean un poco más largas pero es inevitable.

Uno de los mayores problemas es que la perspectiva del bilingüismo no es aceptada ni por la sociedad ni por los políticos, más bien al contrario: en general predomina la obligación al monolingüismo. El trabajo resulta más difícil si tenemos en cuenta que nadamos contra corriente. También se necesita mucha fuerza y eficacia para enfrentarse al temor de las familias de inmigrantes, que opinan que si se fomenta la lengua materna no es posible adquirir los suficientes conocimientos de alemán. Éstas rechazan con frecuencia su lengua materna o se muestran escépticas debido a sus propias experiencias. Es necesario que los padres colaboren exigentemente.



Reconocer los propios orígenes, conocer las necesidades y requerimientos del entorno inmediato.



Comunicación más allá de las lenguas...

¿Bilingüismo para los niños alemanes?

En el caso de los niños alemanes no es posible aspirar al bilingüismo del mismo modo que en los niños inmigrantes, ya que para los niños alemanes el turco no es tan necesario para el mantenimiento de su situación vital. En la VAK, los niños alemanes aprenden algo de turco pero, además, otra cosa: desde muy pequeños aprenden que hay otras lenguas y, así, otras personas, otras costumbres, otros modos de comportamiento, etc. Experimentan con las distintas designaciones de un mismo objeto, con sonidos extraños y situaciones en las que hay que tener imaginación para hacerse entender.

El concepto de la VAK es una concepción del bilingüismo basada en la reciprocidad. De este modo, a las educadoras turcas les resulta difícil aferrarse a su idioma. En algunas ocasiones deben apartarse del principio de "una persona - una lengua" para no excluir a los niños de 3 ó 4 años que acuden por primera vez a la escuela. Sin embargo, para los niños pequeños la observación de este principio es muy importante para poder orientarse.

Contenidos interculturales

El trabajo se rige por el principio pedagógico fundamental de que hay que acoger a los niños en su ambiente. Esto significa que la labor pedagógica está orientada hacia las condiciones de vida de los niños, por lo que hay que analizarlas y conocerlas en todo momento.

Las diferencias se ponen de manifiesto con relativa facilidad en las costumbres cotidianas y, por consiguiente, en la VAK se considera natural celebrar, por ejemplo, tanto las fiestas alemanas como turcas, tanto cristianas como islámicas, procurando que tengan una forma accesible a todos los participantes sin excluir a nadie.

Resulta algo más difícil adquirir la suficiente comprensión y atención como para poder observar y abordar todos los factores que integran la vida de los niños a fin de no orientar el trabajo hacia las experiencias y los intereses propios mediante "propuestas" puramente pedagógicas. Así pues, los contenidos interculturales de la labor pedagógica no pueden constituir un programa fijo y rígido sino que deben ser renovados según las condiciones de vida concretas de los niños y los acontecimientos del grupo y del entorno. Una lista de los proyectos llevados a cabo en la VAK demuestran que no se trata de conseguir folklore y exotismo sino de entrar en contacto activamente con el entorno, los acontecimientos actuales y los intereses de los niños: los girasoles, la vida en el frío, yo y el grupo, nuestro cochecito de muñecas está roto, etc.

Grupos de edades mixtas

Los grupos están formados por niños de distintas edades, en cada grupo hay niños de entre 1 y 6 años en una proporción determinada, lo que permite que haya una gran variedad de experiencias y aprendizaje y que la comunicación sea más natural y rica. Principalmente, en los grupos de edades mixtas, los niños aprenden desde muy pequeños a acostumbrarse a las diferencias, ya que éstas forman parte de la rutina diaria de un grupo compuesto de forma tan evidente por niños mayores y pequeños, despiertos y discretos, tranquilos y ruidosos, miedosos y despreocupados.

La escuela infantil está abierta todo el día, de 6.00 a 17.00 h. y, precisamente en la configuración de la vida cotidiana en común, los niños de distintas edades disponen de muchas posibilidades de adquirir nuevas experiencias y conocimientos, ya sea durante la comida, al vestirse y desvestirse, al cepillarse los dientes, al consolarse o al pelearse.

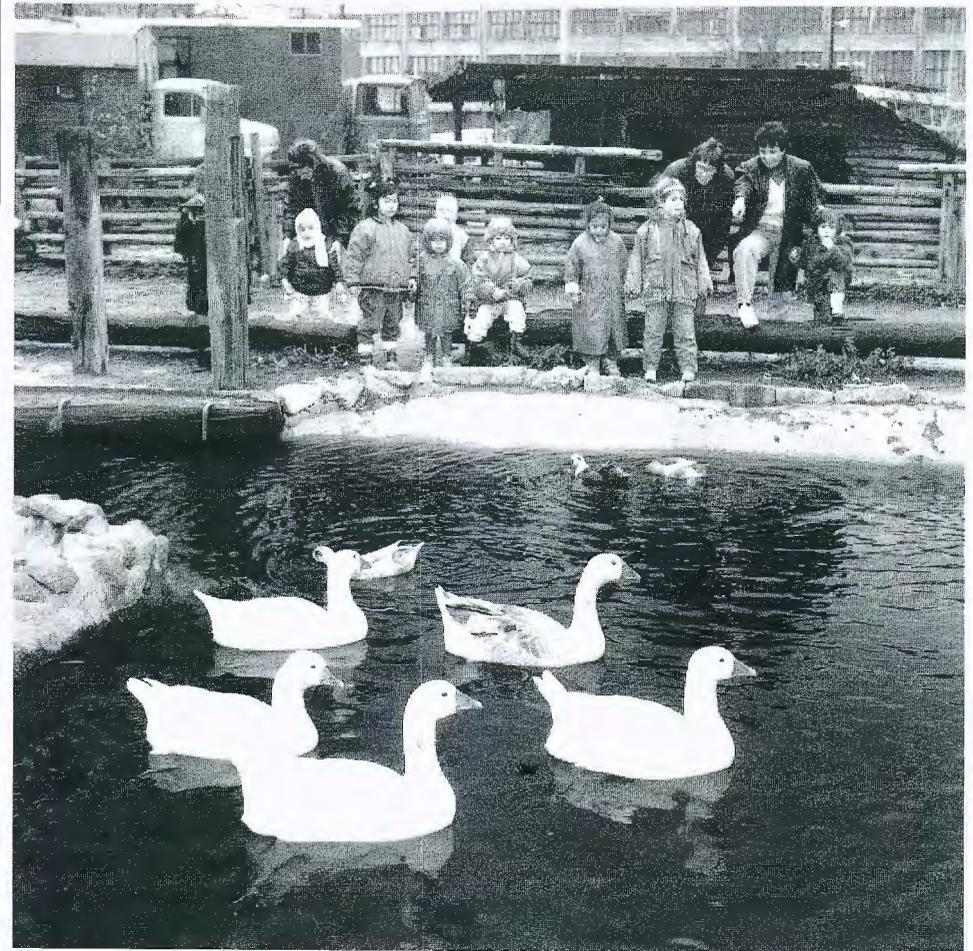
Experiencias y resultados obtenidos hasta el momento

Dado que, por el momento, no se ha realizado ningún estudio sobre los procesos de aprendizaje lingüístico de los niños, debemos hacer uso de nuestras impresiones y observaciones para su valoración. En base a éstas, podemos afirmar lo siguiente:

1. Los niños disponen de una conciencia lingüística precoz, aprenden muy pronto que deben enfrentarse a dos sistemas lingüísticos y clasifican la lengua según la educadora que la habla.
2. En general, los niños se comunican con mucha intensidad y los niños pequeños empiezan muy pronto a entender enunciados orales en ambas lenguas.
3. Generalmente, los conocimientos de la lengua aumentan de forma paralela en ambos idiomas. Ningún niño hace grandes progresos en una lengua y ninguno en la otra.
4. En comparación con otras instalaciones exclusivamente monolingües, cabe destacar que los niños turcos son conscientes de sí mismos y que aportan mucho de sí mismos y de sus necesidades e intereses. De este modo, tienen unas buenas perspectivas para participar activamente en las clases de la escuela en el futuro y poder, así, reafirmarse.

Los niños dicen: "¡Estoy aprendiendo dos idiomas!", y no: "¡Yo no sé alemán!".
¡Son dos cosas muy diferentes!

P.W.



Compartiendo vivencias se entiende la gente.



Serie: LA COOPERACIÓN ENTRE LOS PUEBLOS: UN FUTURO POSIBLE

¿Desarrollo, subdesarrollo?

Guión : **Josep Corominas** • Realizador: **Agustí Corominas**

Duración: **18 minutos** • Formato: **VHS** • PVP: **2.900 PTA**

- • • Ante las contradicciones del actual modelo de desarrollo, es preciso definir uno nuevo que respete la diversidad y los límites del Planeta.

Este vídeo presenta una serie de materiales, tanto históricos como actuales, para trabajar desde una perspectiva educativa los aspectos de la distribución de la riqueza y la igualdad de oportunidades en el mundo.

Otros títulos de la colección:

- *Un mundo plural*
- *Educación y participación en la democracia.* (En preparación)

Con la colaboración del Fons Català de Cooperació al Desenvolupament

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel. (93) 237 07 01 • Fax (93) 415 36 80
BBSRS (93) 415 67 79

Distribución: **Celeste Ediciones, S.A.**

Fernando VI, 8, 4º derecha • 28004 Madrid • Tel. (91) 310 05 99 • Fax (91) 310 04 59

INFANCIA Y FIBROSIS QUÍSTICA O MUCOVISCIDOSIS¹

ESTEVE-IGNASI GAY y PILAR MARTÍN

¿Qué es?

Es la enfermedad genética y hereditaria más frecuente de la raza blanca. No se identificó como una enfermedad diferenciada de las demás hasta el año 1938. Afecta a recién nacidos, niños, adolescentes y adultos, y ocasiona un trastorno de la constitución y de la viscosidad de las secreciones del cuerpo, especialmente las del páncreas, bronquios y sudor. La esperanza de vida es limitada.

¿Cómo se produce?

No es contagiosa, sino hereditaria o genética. Se transmite de padres a hijos en el momento de la fecundación; en este caso, tanto el padre como la madre han de ser, ambos, portadores de un gen llamado «gen de la mucoviscidosis». Dicho gen tiene alterada la función de síntesis de una proteína llamada CFTR, que regula el transporte del ion cloro por la membrana celular.

El hecho de que una pareja, futuros padre y madre, sean portadores del gen alterado no implica necesariamente que sus hijos hayan de tener la enfermedad. En este caso, la probabilidad de tener hijos con mucoviscidosis es el 25 %; la de que sean portadores sanos, un 50 %, y la de que no sean siquiera portadores, el 25 % restante. Estas probabilidades son las mismas para cada embarazo.

El inicio de las manifestaciones de la enfermedad es variable, pero genéticamente precoz: la gran mayoría de enfermos, aproximadamente un 94 %, presentan complicaciones antes de los dos años de vida.

¿Qué frecuencia tiene?

Se calcula que una de cada veinte personas es portadora de este gen, y se estima que la enfermedad afecta aproximadamente a uno de cada 2.000 o 3.000 nacimientos. Se da con la misma frecuencia en los hombres que en las mujeres, y es más común en las zonas del norte y centro de Europa, especialmente en Holanda.

¿Cómo se puede prevenir?

Hoy en día se considera que el 98 % de los portadores asintomáticos se pueden descubrir mediante un examen genético de las pruebas de prevención prenatal de una pareja que desee tener un hijo.

Actualmente se recomienda la realización sistemática de esta prueba en los países que padecen una alta incidencia de esta patología. Parece que resulta económicamente rentable, ya que el coste de la prueba es de 20.000 pesetas por pareja, mientras que los gastos de tratamiento de una persona que ha padecido esta enfermedad a lo largo de toda su vida oscilan entre los 40 y los 80 millones de pesetas, sin cuantificar los gastos familiares indirectos generados por la acumulación de preocupaciones y sufrimientos.²

¿Qué dificultades presenta el niño afectado?

Son muy diferentes de un niño a otro y, a menudo, similares a las de otras enfermedades de la infancia (asma, neumonías, celiaca...).

Los niños a los que se ha diagnosticado esta enfermedad presentan, a veces, cierto retraso en su desarrollo físico (peso/talla y caracteres sexuales secundarios), por lo cual parecen más pequeños que sus compañeros; sin embargo, cuando se habla con ellos, dado que su desarrollo intelectual es normal, se constata su edad cronológica.

NOVEDAD VÍDEO

Comunicación y lenguaje verbal en Educación Infantil (2º Ciclo)

Guión y realización: Agustí Corominas

Serie: **Los vídeos de Educación Infantil, 3**

Formato VHS • Duración 18 min • PVP 2.875 pts.



• • • Este vídeo ofrece una serie de estrategias, situaciones y materiales para el trabajo de comunicación y lenguaje en el 2º Ciclo de Educación Infantil, en del marco de la Reforma Educativa.

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

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

En coedició con el



Ministerio
de Educación
y Ciencia

Distribución: **Celeste Ediciones, S.A.** • Fernando VI, 8, 4º derecha 28008 Madrid
Tels.: (91) 310 05 99 / 08 96 • Fax: (91) 310 04 59

Como ya se ha dicho, la fibrosis quística se caracteriza por una alteración grave de la función de diferentes glándulas:

- *Glándulas sudoríferas*: el sudor es tres o cuatro veces más salado que el normal (este dato se utiliza como prueba de diagnóstico de la enfermedad).
- *El páncreas y las glándulas de mucus del intestino*: las enzimas necesarias para digerir los alimentos salen con dificultad de estas glándulas y provocan una mala digestión de los alimentos (especialmente de las grasas).
- *Glándulas bronquiales secretoras de mucus*: este mucus es más espeso y viscoso que el normal, hecho que dificulta su expulsión. Ello provoca un riesgo permanente de obstrucción e infección de los conductos respiratorios, así como la perturbación progresiva de la oxigenación de la sangre. Esta es la repercusión más seria.

¿Cómo se trata?

La atención se orienta principalmente a los dos aparatos siguientes:

Respiratorio:

— Ayudar a expulsar los mocos y mantener limpios los conductos bronquiales, lo que se conoce como «drenaje bronquial»; se realiza mediante la técnica de la fisioterapia respiratoria, que consiste en dar una serie de golpecitos rítmicos en la espalda.

— Prescripción de medicamentos antibióticos, que ayudan a combatir las infecciones respiratorias. La forma y dosis de administración dependerán de la importancia de la infección.

Digestivo:

— Ingestión de preparados (cápsulas) de enzimas pancreáticas en cada comida, y también de suplementos vitamínicos.

— Sobrealimentación para mantener un buen estado nutricional. Para ello, se ha de procurar una ingesta hiperproteica e hipercalórica mediante una alimentación normal, o, si es necesario, incorporando algún preparado suplementario.

¿Qué necesidades generales presenta?

La persona afectada ha de realizar cada mañana una sesión de ejercicios respiratorios para liberar los bronquios de las mucosidades que los obstruyen. En

muchos casos, estos ejercicios han de ir seguidos de una sesión de aplicación de antibióticos por aerosoles. La duración de todo el proceso es de 30 a 60 minutos, según la gravedad del caso. Por la noche se repite todo el proceso; si el caso es grave, se debe realizar otra sesión al mediodía.

Ha de seguir las visitas preventivas periódicas.

Debe tomar la medicación oral (extracto enzimático y suplemento vitamínico) antes de las comidas.

Ha de toser repetidamente cuando tenga sensación de mucosidades en la garganta o en el pecho, hasta lograr expectorarlas todas.

Tiene que beber mucho y salar más de lo normal los alimentos que ingiera.

Ha de ir al lavabo con mayor frecuencia de la normal.

Debe paliar al calor, ya que lo tolera menos que los demás y puede sufrir deshidratación.

Tiene que hacer periódicamente ejercicio físico para reforzar la función respiratoria.

Ha de hacer reposo cuando sufra alguna infección respiratoria y seguir las orientaciones terapéuticas correspondientes: vaporización, medicación antibiótica intensiva, fisioterapia y, en caso necesario, hospitalización.

¿Qué se debe tener en cuenta en la escuela?

Es difícil definir claramente el estado físico y la actitud emocional del alumno con mucoviscidosis, ya que el grado de afectación varía de una persona a otra, incluso en la misma familia. Es probable que las condiciones de la enfermedad le permitan asistir al centro educativo de manera más o menos regular, pero también existen casos en los que las condiciones de salud no permitirán dicha asistencia.

Dada esta situación, antes de llevar a cabo el proceso de adaptación a la escuela de un niño con mucoviscidosis, es necesario disponer de un informe de su pediatra donde se especifiquen las actividades escolares que debe limitar o evitar; también se debe mantener una entrevista con la madre y el padre a fin de conocer las actividades habituales que realiza desde que se despierta hasta que se acuesta, y cuál ha de ser el papel del adulto para darle apoyo. Esto permitirá al educador tratar con normalidad al niño afectado en el grupo clase y hacerle realizar el papel adecuado.

En la escuela 3-6, hay que prestar atención a que la situación del niño en el aula

N O V E D A D

Las necesidades y los derechos de las niñas y los niños

Liliane Lurçat

Colección **Temas de Infancia, 4**

60 pág. PVP 575 ptas.



- • • Recogemos en este volumen cinco conferencias impartidas por **Liliane Lurçat**, discípula de Henri Wallon. Las aportaciones de esta investigadora se plantean en un tono que propicia el debate a partir de una disección dura de la realidad escolar y social.

**R O S A
S E N S A T**

Associació de Mestres
Rosa Sensat

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

En coedición con el



Ministerio
de Educación
y Ciencia

Distribución: **Celeste Ediciones, S.A.** • Fernando VI, 8, 4ª derecha 28008 Madrid
Tels.: (91) 310 05 99 / 08 96 • Fax: (91) 310 04 59



Con voz de maestro *Un epistolario sobre la experiencia docente*

J. Cela
J. Palou

Celeste Ediciones
Colección Rosa Sensat
Premio Rosa Sensat
de Pedagogía 1992

Este libro es una reflexión en voz alta sobre distintos temas que confluyen en un punto común: **la educación.**

Jaume Cela y Juli Palou son maestros y amigos desde hace mucho tiempo. Ello les ha ayudado a mantener, a lo largo de un curso escolar, una relación epistolar para tratar, de forma seria y distendida al mismo tiempo, incisiva, en algun caso, distintos aspectos relacionados con la pedagogía.

R
S
S
O
E
A
S
N
T

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

CELESTE

Fernando VI, 8, 4º
28008 Madrid
Tels.: (91) 310 05 99
Fax: (91) 310 04 59

sea buena: por ejemplo, un lugar cercano a la puerta, pero sin corrientes de aire ni sol directo. También resulta conveniente hablar con el niño de la manera de salir discretamente de la clase cuando tenga que toser prolongadamente, ir al lavabo y/o beber.

Si se queda a comer, el educador habrá de saber más cosas de la familia, sobre las características de la alimentación y los comportamientos específicos relacionados y particulares, como puede ser la medicación previa, u otros elementos.

Mientras no exista contraindicación pediátrica, podrá realizar el mismo ejercicio físico que el resto de sus compañeros.

Cuando el grupo clase vaya a una colonia de vacaciones, hay que prevenir las atenciones que el niño requerirá: ejercicios respiratorios matutinos, tomar el medicamento antes de las comidas, la accesibilidad al WC, y disponer de agua para beber cerca de la cama.

ELG.-P.M.

¿Dónde podemos encontrar más información?

Asociación Madrileña contra la Fibrosis Quística
Calle: Avda. Menéndez Pelayo, 65 (Hosp. Niño Jesús)

Población: Madrid

Código Postal: 28009

Provincia: Madrid

Teléfonos: 573 52 00 y 882 98 10

Fax: 882 98 10

Horario: Jueves, 18 a 20 horas.

Objetivos:

Colaborar en la asistencia de los afectados por F.Q. Investigar sobre los avances en control y mejora de la F.Q. Promover cursos de especialización para técnicos. Investigación de los problemas que plantea la F.Q. Divulgación sanitaria y popular de la F.Q.

Estructuras organizativas de las que forma parte:

- Federación Española contra la Fibrosis Quística
- International Cystic Fibrosis (Mucoviscidosis) Association (I.C.F. (M) A.)
- International Association of Cystic Fibrosis Adults (I.A.C.F.A.)

Documentación de divulgación:

Asociaciones Catalana y Balear contra la Fibrosis Quística, *¿Qué es la fibrosis quística o mucoviscidosis?*, opúsculo de 8 páginas bilingüe.

Bibliografía para profundizar:

MANDE, R., MASSE, N., MANCIAUX, M.: *Pediatría social*, Ed. Labor, Barcelona, 1978.

BERHMAN, R.E., VAUGHAN, V.C.: *Tratado de pediatría Nelson*, Madrid, Ed. Internacional McGraw-Hill, 1991.

Notas

1. Contenidos elaborados a partir de la documentación de divulgación dirigida a la población general, elaborada por la Asociación Catalana de Fibrosis Quística.
2. VALTUEÑA, J.A.: «Erradicación de la mucoviscidosis», *Jano*, n.º 1.027, pág. 32.

El labrador y los besimisimi¹

ROSER ROS

Cuando por tierras de Camerún pasaron los tres jinetes, una creencia oyeron. El **oído** de ella se prendó, la **memoria** se la guardó, y, finalmente, con esos términos la **voz** la narró:

A las afueras de una aldea llamada Mawaka, había un bosque sabrado que pertenecía a los besimisimi. Nunca nadie había osado ir a cultivar en los terrenos de este bosque por temor a sus dueños.

Un día, un labrador llamado Essaka decidió romper la prohibición y se preparó para ir a cultivar yucas allí.

—¡No lo bagas!, le aconsejaron los demás habitantes del poblado.

Essaka no hizo caso a nadie. Cogió su machete y se fue. Cuando empezó a cortar la hierba, oyó una voz que le preguntaba cantando:

*¿Ndjanie, ndjanie?
¿Ndaji a poi inyungwa
besimisimi e?*

*¿Quién, quién?
¿Quién es el que ha venido
al poblado de los besimisimi?*

Essaka contestó también cantando:

*¡Mbaeeeeeeeeee!
La voz volvió a preguntar:*

¡Yooooooooooooo!

*¿Ndjanie, ndjanie?
¿Ndaji a poi inyhungwa
besimisimi e?*

*¿Quién, quién?
¿Quién es el que ha venido
al poblado de los besimisimi?*

¡Mbaeeeeeeeeee!

¡Yooooooooooooo!





Entonces la voz volvió a preguntar, pero sin cantar:

—¿Cómo te llamas?

—Me llamo Essaka -contestó el otro.

—¿Qué haces?

—Estoy desbrozando -informó el labrador.

—Muy bien, ¡vamos a ayudarte a desbrozar!

Essaka vio salir muchos besimisimi que enseguida se pusieron a desbrozar. Como eran tantos, no tardaron en abrir una inmensa superficie de terreno. Luego se retiraron. Essaka también se fue al poblado.

Al día siguiente volvió. Y tan pronto como llegó al dominio de los besimisimi, escuchó la misma voz que le hacía las mismas preguntas cantando. Essaka le contestó lo mismo.

Luego la misma voz le preguntó:

—¿Cómo te llamas?

—Me llamo Essaka.

—¿Qué haces?

—Estoy quemando la hierba que corté -informó el labrador.

—Muy bien, ¡vamos a ayudarte a quemar la hierba cortada!

Salieron todos los besimisimi y le ayudaron a quemar la hierba que habían cortado el día anterior. Se retiraron. Essaka hizo lo mismo, retornando a su casa.

Después de unos días, volvió. Escuchó la misma canción que él también contestó.

—¿Cómo te llamas?

—Essaka.

—¿Qué haces?

—Estoy cultivando yuca.

—¡Vamos a ayudarte a cultivar yuca!

Salieron los besimisimi y cultivaron todo el terreno de yuca.

Después de unas cuantas lunas (meses), cuando las plantas de yuca ya habían germinado y ya empezaban a tener tubérculos, Essaka vino a su campo. La voz le hizo las mismas preguntas cantando. Él respondió también lo mismo.

—¿Cómo te llamas?

—Essaka.

—¿Qué haces?

—Estoy espantando los animales que quieren comer los tubérculos.

—¡Vamos a ayudarte a espantar los animales que quieren comer los tubérculos!

Salieron los besimisimi y le ayudaron a espantar los animales hasta que se retiraron. Todas las mañanas Essaka venía a su campo a vigilar las plantas, y cada vez contestaba a las preguntas y recibía la ayuda de los besimisimi. Un día no pudo hacerlo por encontrarse enfermo; entonces designó a su hijo para que fuera al campo a vigilar que los animales no comieran los tubérculos.

—Pero guárdate de no romper ninguna rama de las plantas, ni arranques ningún tubérculo -recomendó Essaka a su hijo-. ¿Me has oído?

—¡Sí, padre! -contestó el muchacho.

Cuando el chico llegó al campo, le hicieron las mismas preguntas que a su padre, y él contestó.

—¿Cómo te llamas?

—Meyo, hijo de Essaka.

—¿Qué haces?

—Estoy espantando a los animales que quieren comer los tubérculos porque mi padre está enfermo -respondió el hijo de Essaka.



—¡Vamos a ayudar a Meyo, hijo de Essaka a espantar los animales que quieren comer los tubérculos, porque su padre está enfermo.

Salieron los besimisimi. Durante un buen rato espantaron a los animales que querían comer los tubérculos, luego se retiraron. Meyo, hijo de Essaka, no volvió al poblado. Se quedó todavía vigilando. Le entró hambre, entonces arrancó un tubérculo de yuca se puso a comerlo. Al oír el ruido, la voz con la misma canción le hizo las mismas preguntas que él contestó.

—¿Cómo te llamas?

—Meyo, hijo de Essaka.

—¿Qué haces?

—He arrancado un tubérculo de yuca y lo estoy comiendo porque tengo hambre.

—¡¡Vamos a ayudar a Meyo, hijo de Essaka a arrancar tubérculos y comerlos porque tiene hambre!!

Los besimisimi salieron y arrancaron todos los tubérculos del campo y los comieron también todos. Luego se retiraron. Meyo, hijo de Esaaka, por miedo no le contó nada a su padre. Por la mañana cogió y se fue al campo. Su padre vino después y encontró su plantación de yuca sin ninguna planta. Adivinó lo que había pasado. Montó en cólera y se puso a pegar a su hijo. La voz le hizo las preguntas al escuchar el ruido. Él contestó.

—¿Cómo te llamas?

—Essaka.

—¿Qué haces?

—Estoy pegando a mi hijo porque me ha desobedecido.

—¡Vamos a ayudar a Essaka a pegar a su hijo porque le ha desobedecido!

Salieron los besimisimi, se pusieron a pegar a Meyo, hijo de Essaka, hasta matarle. Luego se retiraron.

Essaka, viendo a su hijo muerto, se puso a llorar desconsoladamente. Los besimisimi, al oír el ruido de sus llantos, le hicieron las preguntas, que él contestó.

—¿Cómo te llamas?

—Essaka.

—¿Qué haces?

—Estoy llorando porque mi hijo ha muerto.

—¡Vamos a ayudar a Essaka a llorar porque su hijo ha muerto!

Los besimisimi salieron y se pusieron a llorar. Lloraron tanto que sus lágrimas se convirtieron en un gran lago. Essaka que no sabía nadar se encontró en medio del lago y se ahogó.

Cuentan que todavía hoy, cerca del poblado de Mawaka, existe este lago y que nadie, absolutamente nadie se atreve a aproximarse a él.

¿Y Doña Palabra? -se preguntarán.

Pues, cómo iba a estar! ¡Encantada con tanto cuento! Pero la muy polizona no decía nada y no hacía más que esperar a que le contaran más,

y más,

muchos más...

R.R.

Avance de conclusiones del Congreso sobre Educación de CEAPA

Unos 400 padres, profesores, pedagogos y expertos en temas educativos y sociales asistieron al Congreso sobre Educación organizado por la Confederación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos/as (CEAPA), bajo el título "Los retos de la educación ante el siglo XXI".

España se enfrenta a corto plazo con un riesgo: la privatización de funciones esenciales que corresponden a la escuela pública. Los congresistas advierten que esto provocaría la aparición de cuatro redes de enseñanza: la privada, la privada concertada, la pública de élite y la pública para zonas y sectores desfavorecidos. Lo que en la práctica supondría una escuela para pobres y otra para ricos. Una situación que comienza a detectarse en los centros públicos por la reducción de la jornada escolar, la multiplicación de una oferta de actividades extraescolares a las que no tienen acceso los niños y niñas con menos recursos, y la inexistencia de un control efectivo con las mismas por la Administración.

En cuanto al profesorado, el siglo XXI será el de la aplicación de la LOGSE, por lo que los congresistas consideran que la reforma no se hará efectiva sin la implicación del profesorado y llaman a la reflexión de los docentes, sobre todo de los de Educación Secundaria, para que modifiquen sus actitudes ante la Ley y favorezcan sus relaciones con el alumnado, y atiendan más a las necesidades de éstos que a las relaciones de trabajo con la Administración.

El Congreso llama también a preparar una escuela multicultural y a evitar que las culturas menos dominantes estén en las escuelas con menos medios.

Sobre el empleo, los congresistas consideran que en España se sigue teorizando en exceso sobre la necesidad de una buena formación profesional, pero en la práctica no existe ni los empresarios son lo suficientemente generosos como para aceptar el reto de la colaboración con la escuela, y concluyen que la Educación no está al servicio de la rentabilidad productiva sino del desarrollo de la personalidad de los alumnos.

Éste es un avance de las conclusiones, las definitivas se darán a conocer con la publicación de un libro que recogerá las ponencias, informes y los distintos debates que tuvieron lugar en este Congreso y que CEAPA editará en los próximos meses.

Ciencias

PUJOL, R.M.: "Los trabajos prácticos en la E. Infantil y en la E. Primaria", *Alambique*, 2, octubre 1994, pp. 6-14.ç

Conocimiento del cuerpo

ALBERTINI, P.: "Le mani in... punta di piedi", *Tre/seti*, 7, diciembre 1994, pp. 14-15.

Ejes transversales

VARIOS AUTORES: "Un mensaje en la botella", *Cuadernos de Pedagogía*, 231, diciembre 1994, pp. 45-47.

FERNÁNDEZ CRUZ, M.: "Organizar enseñanza en torno a los ejes transversales en un centro de Educación Infantil", *Aula de innovación educativa*, 32, noviembre 1994, pp. 29-34.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.L.: "La coeducación trabajada como ámbito en el Centro, en el aula y con la familia", *Aula de innovación educativa*, 32, noviembre 1994, pp. 19-21.

SIERRA, J.: "Transversalizar el II nivel de concreción impregnando PEC y PCC", *Aula de innovación educativa*, 32, noviembre 1994, pp. 23-28.

Educación especial

CANEVARO, A.: "I bambini con deficit o con svantaggi socio-culturali", *Infanzia*, 2, octubre 1994, pp. 31.

Familias

CAPARRÓS, M., CAMINO, S. y BERGER, M.: "Qué entendemos por Escuela de Padres", *Comunidad educativa*, 219 (suplemento), diciembre 1994, pp. 1-4

Lectura y escritura

CAPARRÓS, M.: "El Lenguaje escrito en la Educación Infantil", *Comunidad educativa*, 219, diciembre 1994, pp. 32-37.

VANDELLI, G.: "Una parola contro un'altra", *Comunidad educativa*, 219, diciembre 1994, pp. 16-19.

Lengua

SANTOLARIA, R.: "Una experiència didàctica sobre lectoescriptura des de la Pedagogia Freinet", *Guix*, 205, noviembre 1994, pp. 29-34.

Maestros

BERNAL, A.: "Currículo y Función", *Comunidad educativa*, 219, diciembre 1994, pp. 13-17.
 DE LA ROSA, B.: "Quo Vadis, Profesor", *Comunidad educativa*, 219, diciembre 1994, pp. 9-12.
 GONZÁLEZ FARACO, J.C.: "El maestro y la enseñanza de los nuevos valores", *Comunidad educativa*, 219, diciembre 1994, pp. 18-21.
 MORÓN, J.A.: "Los Docentes Hoy", *Comunidad educativa*, 219, diciembre 1994, pp. 6-8.
 SAGARDOY, K.: "El derecho a Soñar", *Comunidad educativa*, 219, diciembre 1994, pp. 22-23.

Nuevas tecnologías

BINIÉS, P.: "La informática llega a los más pequeños", *Comunidad Escolar*, 477, diciembre 1994, pp. 18-19.
 VARIOS AUTORES: "Nuevas tecnologías para otra escuela", *Cuadernos de pedagogía*, 230, noviembre 1994, pp. 7-28.
 MONOGRÁFICO: "Televisión e educación", *Revista galega de educación*, 20, septiembre 1994.

Organización de la clase

AUBANELL, F.: "Els càrrecs a la classe de tres anys", 206, diciembre 1994, pp. 43-46.

Programación

RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A.: "El aula de 3 años", *Cuadernos de pedagogía*, 230, noviembre 1994, pp. 34-37.

Psicología

SELLERI, P.: "Aspetti specifici dello sviluppo cognitivo, affettivo e sociale nel bambino di scuola materna", *Infanzia*, 2, octubre 1994, pp. 32.

Reforma

COLL, C.: "Espacios y opciones críticas del planteamiento curricular de la reforma educativa", *Papers*, 23, noviembre 1994, pp. 9-18.
 GIMENO SACRISTÁN, J.: "Ser o no ser" de la reforma", *Papers*, 23, noviembre 1994, pp. 19-26.
 GIMENO SACRISTÁN, J.: "Entrevista" *Papers*, 23, noviembre 1994, pp. 41-42.
 SUBIRATS, M.: "Género, educación y reforma", *Papers*, 23, noviembre 1994, pp. 27-34.

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 1995: 4.150,— ptas. (IVA incluido)
 Precio ejemplar: 750 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

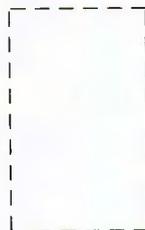
Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta satisfagan el recibo que anualmente les presentará «Associació de Mestres Rosa Sensat» por la suscripción de la revista **In-fan-cia**.

Firma del titular

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



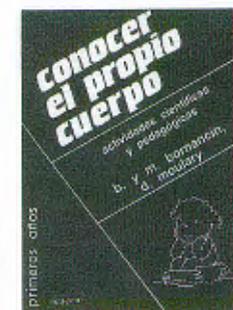
biblioteca



J. SÁEZ y A. MONTES (Coord.): **La Formación en Escuelas Infantiles. Una experiencia en la Región de Murcia**, Murcia, Consejería de Cultura y Educación, y Universidad de Murcia, 1994.

Antes de la promulgación de la LOGSE, la Dirección General de Educación y Universidad de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y la Universidad de Murcia, a través del Instituto de Ciencias de la Educación, elaboraron y desarrollaron un plan de formación para el personal de las Escuelas Infantiles de esta Región.

Esta actividad de formación abarcó y profundizó en temas vinculados con la paulatina adquisición de la autovaloración y autocontrol de los alumnos (Área de Identidad y Autonomía personal) y su desarrollo cognitivo, afectivo, social y lingüístico (Áreas del Medio físico y social y de Comunicación y Representación). Igualmente se abordaron contenidos que posibilitaran la elaboración de marcos de referencia y estrategias de planificación y de toma de decisiones (Proyectos curriculares: definición, elaboración, planificación y secuenciación de objetivos, metodología, evaluación y organización de recursos personales y materiales).



B. BORNANCIN, M. BORNANCIN y D. MOULARY: **Conocer el propio cuerpo. Actitudes científicas y pedagógicas**, Madrid, Narcea, 1994

A través de su propio cuerpo, el niño y la niña muestran sus emociones y tensiones, y también su conocimiento del mundo y su percepción de la realidad.

Por ello es tan importante que lo *conozcan* bien: sus reacciones, su funcionamiento, cómo dominarlo y cuidarlo.

La intervención educativa debe posibilitar que los niños descubran y se hagan conscientes de los segmentos y elementos más destacados y visibles para ellos (manos, pies, cabeza, cara, brazos, piernas, tripa...).

Las numerosas *actividades* que el libro propone y desarrolla se organizan en torno a dos ejes: el enfoque científico (cómo funciona el cuerpo y qué lugar ocupa el ser humano en el mundo viviente); el enfoque educativo, que podría situarse en el marco de un tema transversal del Currículo: la educación para la salud.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

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

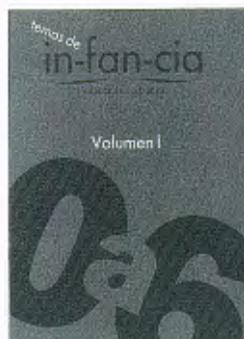
Suscripciones: Associació de Mestres Rosa Sensat. Còrsega, 271 - 08008 Barcelona.

Precio de suscripción: 4.150 pts. al año. P.V.P.: 750 pts. I.V.A. incluido.

Congreso de Infancia
 Congresso da infancia
 Haurtzaroaz kongresoa

0 a 6

Congrés d'infància



- **Congreso de Infancia. Volumen I. Educar de 0 a 6**
 Colección *Temas de Infancia*. Número extraordinario
 Con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia
 340 páginas. PVP 3500 ptas.

El primer volumen del Congreso de Infancia recoge una muestra de la máxima actualidad de 43 experiencias interesantes en Educación Infantil, con sus correspondientes marcos teóricos, en una rica dialéctica entre práctica y reflexión que configura un tejido de calidad pedagógica.

- **Congreso de Infancia. Volumen II. Acciones y políticas educativas**

Colección *Temas de Infancia*. Número extraordinario
 Con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia
 (en preparación). PVP 2000 ptas.

Parlamentos y ponencias que, en el marco del Congreso, apuntaron una visión de futuro amplia de las iniciativas sociopolíticas en favor de la calidad de atención a la infancia.



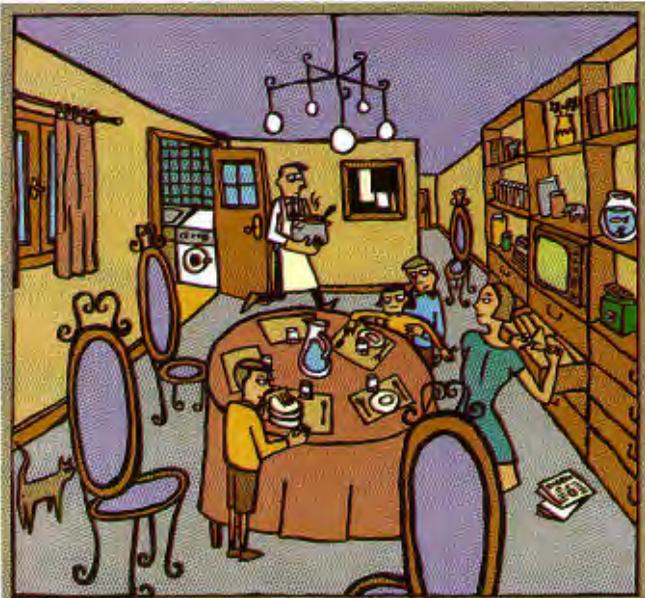
- **Vídeo ¿Se siente un color?**
 Idea original, fotografía y texto: **Claus Jensen**
 Producido por: **CAT • VHS • PVP 2.900 ptas.**

Documento audiovisual que ofrece modelos cualitativos de espacios, estilos y servicios de atención, tipos de formación, actividades cotidianas... en Educación Infantil en países de la Europa Comunitaria.

Distribución: Celeste Ediciones, S.A.
 Fernando VI, 8, 4º derecha • 28004 Madrid • Tel. (91) 310 05 99 • Fax (91) 310 04 59

R O S A
 S E N
 S A T

**Associació de Mestres
 Rosa Sensat**
 Còrsega 271, baixos
 Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80
 BBSRS 415 67 79
 08008 Barcelona



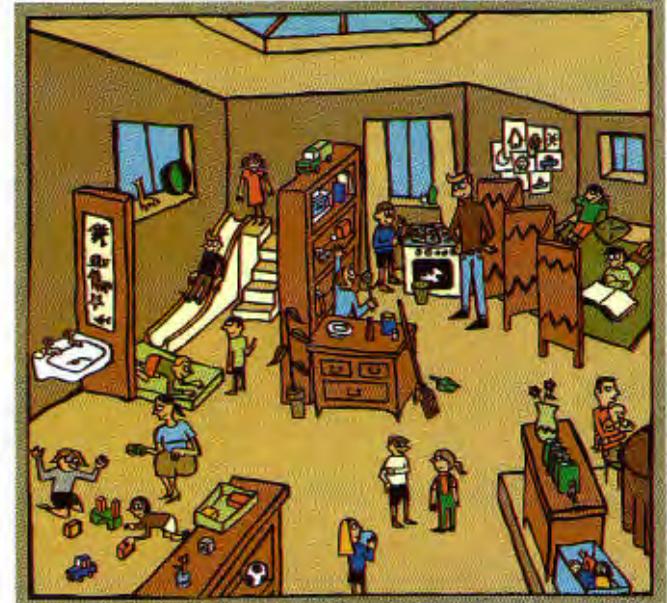
En casa también
somos iguales

COEDUCACIÓN



Nos gusta compartir
todos los juegos

COEDUCACIÓN



Queremos un futuro
sin limitaciones

COEDUCACIÓN



¿QUÉ ES COEDUCAR?



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de
Protección Jurídica del Menor