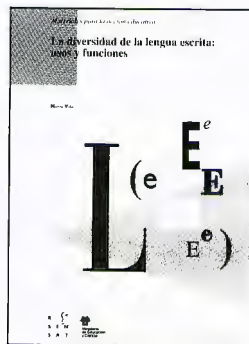


# in-fan-cia 32

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: EDUCACIÓN VIAL/ Mercedes Pintado	2
Educación de 0 a 6 años: LOS HOMBRES EN LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA: UN PAPEL DISCUTIDO/ Jytte Juul Jensen	4
Educación de 0 a 6 años: LOS ESTEREOTIPOS, UNA FORMA DE CONTAMINACIÓN CULTURAL/ Isabel Cabanellas y Alfredo Hoyuelos	9
Escuela 0-3: APROVECHAMIENTO CURRICULAR DEL ENTORNO/ E. I. Iturburu	12
Escuela 0-3: EL AGUA/ Carme Cols	16
Buenos Ideas: CON CHINCHETAS EN LA SUELA DE LOS ZAPATOS/ C.P. Escola Nabí	21
Escuela 3-6: ENTREMOS EN LA PINTURA/ Marta Badia	23
Infancia y Sociedad: LA FAMILIA Y LA ESCUELA: DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS/ Mercè Bassedas e Ignasi Vila	31
Infancia y Salud: SALUD Y ENFERMEDAD DIFERENCIAL DE LA MUJER/ Carme Valls	36
Infancia y Salud: INSUFICIENCIA RENAL CRÓNICA/ Esteve-Ignasi Gay	40
Érase una vez: EL RABITO CORTADO/ Roser Ros	44
Informaciones	46
Ojeada a revistas	47
Biblioteca	48

## MUNICIPIO E INFANCIA

Ahora hace un mes que se han celebrado las elecciones municipales. Cambiados algunos, renovados todos, los ayuntamientos tienen cuatro años por delante para hacer realidad los compromisos que han adquirido con el electorado. Pero lo han de hacer con el telón de fondo del compromiso básico que todo ayuntamiento tiene hacia la ciudad, respecto a toda la ciudadanía, aun cuando no bote, como el azul del cielo y del mar, el verde de la tierra, la zoología y la geología urbanas, los documentos, monumentos e instituciones de su historia pasada y presente, y los niños y niñas que han de poder crecer y entre todos ellos para convertirse en los ciudadanos del futuro.

Una institución, la escuela, y toda la infancia, en el amplio sentido de minoría de edad, han de ser preocupación de fondo y ocupación constante de los ayuntamientos. Desde *Infancia*, revista dedicada a la educación de los 0-6 años, querríamos recordar a los nuevos consistorios las profundas convicciones que sostienen tal dedicación y su más reciente expresión.

Queremos recordar:

- que la infancia existe;
- que la infancia, a pesar de no hablar, es una realidad con carácter propio en cada uno de nuestros pueblos y ciudades;
- que la infancia es el futuro;
- que la infancia tiene derechos;
- que la infancia en nuestro país es cada vez un bien más escaso;
- que todo gobierno, y especialmente el más cercano, el municipal, tiene el deber de velar por la infancia, especialmente la más pequeña.

Y queremos recordar también, que en el manifiesto aprobado el pasado noviembre en Barce-

lona se consideraba, partiendo del último principio, el de la dedicación específica del municipio a la pequeña infancia, que los ayuntamientos han de:

- desarrollar una política global hacia sus ciudadanos más pequeños, como eje de la calidad de vida en general;
- diseñar una ciudad donde urbanismo y urbanidad tengan en cuenta a los pequeños, promoviendo viviendas que den seguridad y no aislen, programando espacios y actividades culturales accesibles, articulando redes de servicios y programas especialmente orientados a atender sus necesidades de escolarización y tiempo libre;
- hacer del civismo un sistema de vida y de gobierno de la ciudad, en el cual el pequeño sea considerado ciudadano de pleno derecho.

¿Y todo esto, cómo?, se preguntarán quizá los nuevos alcaldes y ediles. ¿Cómo puede haber una dedicación especial de calidad, y por tanto costosa, a los niños y niñas pequeños, cuando también hay tantas otras cosas por hacer, desde la escuela para los niños y niñas mayores, hasta las nuevas autopistas de la información y las viejas infraestructuras, todavía con carencias, en un momento de dificultades económicas?

Desde *Infancia* querríamos tranquilizar y animar a los recientes consistorios. Cuando se habla del mantenimiento de una escuela infantil, hablamos de unas pocas decenas de millones, de pocos millones para mantener un servicio; no de miles de millones, como cuando se habla de Universidad, o de nuevos equipamientos ciudadanos, o de alcantarillas. Y, sobre todo, cuando hablamos de infancia hablamos de los que no expresan su satisfacción al municipio por su munificencia -aún no saben que estas palabras tienen la misma raíz- pero sí que convierten satisfacción en ciudadanía.

### 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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> Luisa Abad, Clara Agra, M<sup>a</sup> Isabel Aguilar, Adoración de la Fuente, Lois Ferradás; **Madrid:** Pepa Alcrudo, Sergio Barragán, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Queta Pérez, Lutgarda 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.

## Una experiencia de educación vial



Esta experiencia ocurrió, como casi todo lo que acontece en una Escuela Infantil, por iniciativa de las niñas y niños.

Un día descubrieron que los pasillos encementados del patio de los mayores formaban un circuito, había un zigzag, zonas circulares, vías largas y rectas... y decidieron pasear los neumáticos por tal espacio.

Ahí empezaron las primeras dificultades, todos querían pasar al mismo tiempo, por el mismo espacio, y esto acarreó innumerables altercados (algunos

de ellos llegaron a mayores, tanto, que los educadores tuvimos que intervenir).

A raíz de estos sucesos, la educadora convocó asamblea de aula, para ver de qué forma el asunto se podía resolver, y fueron apareciendo las primeras "normas de circulación" que tenían que respetarse en el patio.

Por otra parte, existía en el entorno un mal enfoque de reprender a un niño. Cuando algo no iba bien, se le decía: "voy a llamar al guardia para que te lleve". De esta forma, el policía tenía un carácter negativo.

Coincidió también que, en el aula de tres años, había una mamá que era policía local, y, hablando con ella del tema, surgió la idea de hacer un Programa de Educación Vial para los pequeños.

Los objetivos que nos marcamos fueron:

- Conocimiento de las normas elementales de circulación.
- Conocimiento de la figura del policía, como una persona cercana y amiga de los niños y niñas.

El programa se realizó en dos etapas:

- La primera en la Escuela Infantil.
- La segunda en el Parque Infantil de Tráfico.

La primera fase consistía en realizar unas actividades de aula con la colaboración de la policía local.

Se proyectó en diapositivas una historia en la que se narraban las aventuras de Pipo (un perro) y su amo, que se van a dar una vuelta por la ciudad.



Se fueron viendo los peligros que puede haber en la calle y las normas de seguridad vial que hay que respetar, a fin de que no ocurran accidentes.

En esta aventura también aparece la figura del policía como la persona que ayuda a los niños en momentos en que se ven apurados.

En los días siguientes, volvió la policía local, esta vez con un semáforo portátil que instalamos en el patio, y tratamos de representar lo que ocurre en la calle.

Se distribuyeron los niños por grupos

y, alternativamente, con las bicis y neumáticos que teníamos en el Centro, iban haciendo de:

autobús,  
coches,  
motos,  
bicis,  
peatones,  
y, cómo no, de policía que dirigía el tráfico.

A continuación en el aula representarían en paneles todo lo que habían hecho.

La segunda parte consistió en la visita al Parque Infantil de Tráfico.

Se alquiló un autobús y los pequeños trajeron de sus casas, las bicis, motos y coches que tenían, ya que, aunque el Parque es Infantil, del tamaño de nuestros niños, no disponía de vehículos.

A esta visita, además de la policía local, también nos acompañaron padres, y puedo asegurar que disfrutaron tanto o más que los niños.

La experiencia resultó una "gozada" y los objetivos que nos habíamos propuesto se habían conseguido con creces: los niños tenían conciencia de las normas básicas de circulación y, a partir de

entonces, el policía no era el "hombre malo", sino, todo lo contrario, un amigo que hasta les dejaba ponerse su gorra.

La Jefatura de Tráfico regaló a la Escuela un semáforo portátil, para que en cursos sucesivos se pudiese repetir el programa.

Desde aquí nuestro agradecimiento a todas las personas que lo hicieron posible.

**Equipo de la Escuela Infantil de Beniajan**

Murcia



*La participación de los hombres en el cuidado de la infancia no se debería limitar únicamente al papel de padres.*

educar de 0 a 6

## LOS HOMBRES EN LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA: UN PAPEL DISCUTIDO

JYTTE JUUL JENSEN

### Introducción

Este texto se ha de leer en un contexto de igualdad de oportunidades, y pretende contribuir a promover oportunidades iguales entre mujeres y hombres en lo que se refiere al desarrollo del trabajo y las responsabilidades familiares.

El Consejo de Ministros de Recomendación sobre la Atención a la Infancia, constituido el 31 de marzo de 1992, presenta una amplia oferta y recomienda iniciativas en cuatro áreas a los Estados miembros: servicios que tienen a su cargo la atención a la infancia; permisos para padres y madres trabajadores; crear puestos de trabajo que favorezcan a trabajadores con hijos; y, en el artículo 6, señala que los Estados miembros «deberían promover y fomentar la creciente participación de hombres en la educación y atención a los niños», hecho que implica que los hombres se hagan cargo de los niños y niñas no sólo como padres, sino también en otras áreas; por ejemplo, como *trabajadores de los servicios de atención a la infancia*.

La Red de Servicios de Atención a la Infancia tiene una larga trayectoria de interés en el tema de los hombres como trabajadores en estos servicios. La Red ha establecido un Grupo de Trabajo de Hombres como Educadores, para analizar la manera de mejorar la creciente participación de los hombres en el cometido de cuidar y educar a los niños, con el fin de que las tareas queden repartidas equitativamente. Uno de los temas a tratar en el grupo de trabajo es el de los hombres que trabajan en servicios de atención a la infancia. El texto que tenéis en vuestras manos es una de las contribuciones de la Red dedicadas a promoverlo.

En primer lugar, queremos subrayar las cuestiones que pueden favorecer el

aumento de participación masculina en los servicios de atención a la infancia. Después, se proponen estrategias para animar este proceso. En esta segunda parte se plantean muchas cuestiones, y esperamos que todos aquéllos que tienen relación con la educación infantil (gobiernos, autoridades locales, organizaciones privadas, personal educador, padres y madres, e incluso los propios niños y niñas) se encarguen de hablar de ellas y debatirlas.

Este texto pretende llamar la atención sobre un tema que, de momento, no es todavía de dominio público. Todos los ejemplos que nos podáis hacer llegar serán bienvenidos.

### **¿Por qué los servicios de atención a la infancia necesitan más hombres?**

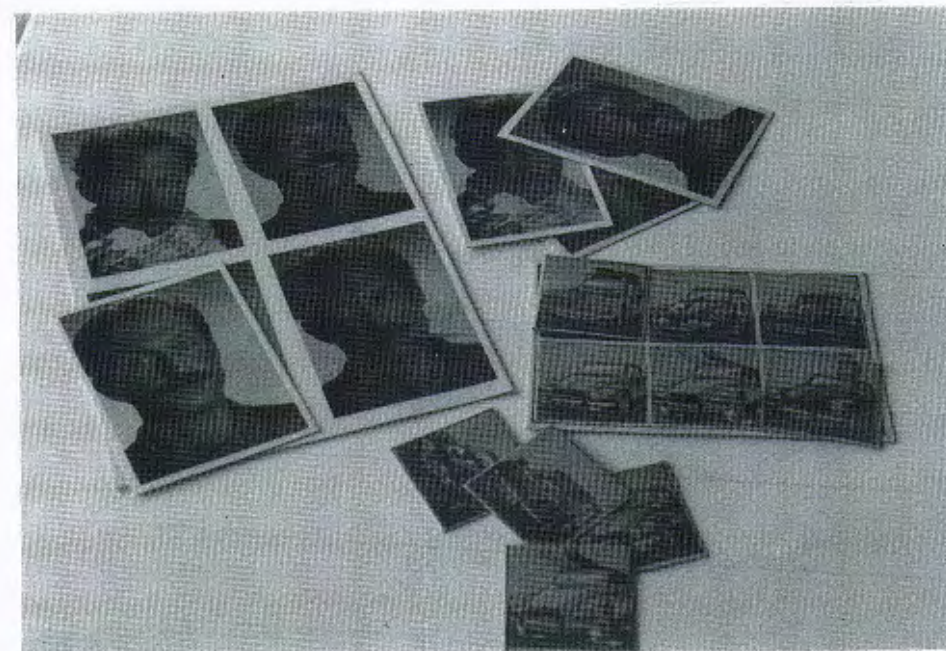
¡No es que haya demasiadas mujeres en los servicios de atención a la infancia, sino que hay muy pocos hombres!

En Europa, en Escandinavia, sólo unos cuantos hombres trabajan en servicios de atención a la infancia. Prácticamente ninguno de estos hombres trabaja con los más pequeños. Cuanto mayores son los niños, más hombres hay en los centros educativos; pero, aun así, son una minoría. Todavía son menos los hombres que tienen responsabilidades familiares.

En el debate público sobre la igualdad de oportunidades, se ha negado casi totalmente que los hombres formen parte del personal educativo en centros para la infancia. Se ha escrito muy poco, se ha hecho muy poca investigación y se han dado muy pocos pasos en relación con este aspecto de la igualdad de oportunidades. Como resultado, hay poco conocimiento y poca experiencia. Se desconocen las ventajas e inconvenientes de tener personal masculino en los centros educativos, las barreras que hay que superar y las estrategias que se pueden aplicar para convocar a más hombres. Hemos de partir de cero.

Los servicios de atención a la infancia se han desarrollado en algunos países con el propósito de igualar las oportunidades de trabajo de mujeres y hombres, pero *los propios servicios* discriminan en función del sexo. Igual que otros servicios públicos, los de atención a la infancia están dominados por mujeres. La igualdad de oportunidades de trabajo en este campo, sin distinción de sexos, tendría una influencia muy positiva en la igualdad de oportunidades de la sociedad en general.

En muchos países se han realizado campañas para animar a las mujeres a integrarse en puestos de trabajo tradicionalmente masculinos, pero no se ha hecho casi nada para animar a los hombres a trabajar en lugares donde predominan las



*En el debate público sobre la igualdad de oportunidades, se ha obviado casi totalmente que los hombres formen parte del personal educativo en centros para la infancia.*

mujeres, incluidos los servicios públicos. Los hombres, en la sociedad, habrían de equipararse con las mujeres en las labores de cuidar a los demás.

Es necesario destacar que donde sólo trabajan personas de un mismo sexo no es posible educar a los niños para que crean en la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres. «Los niños no hacen lo que nosotros les decimos que hagan; hacen lo que nos ven hacer a nosotros.» La igualdad de oportunidades para ambos sexos se ha enfatizado en las escuelas, pero aún no se ha tenido en cuenta en el sector de educación infantil.

El tema comporta no sólo la igualdad de oportunidades, sino también beneficios para los propios hombres, tal como defiende Lars Jalmert: «El contacto directo con el niño puede hacer que resulte más fácil establecer contacto con otras personas, así como expresar los propios sentimientos.» A pesar de que esta cita se refiere a la relación padre-hijo, el hombre que tiene niños a su cargo en un centro también puede beneficiarse de ello.

Otra razón a favor de mejorar la distribución de hombres y mujeres en el servicio de atención a la infancia es que *mejoraría la calidad de la atención*. La naturaleza de las actividades que se llevan a cabo con los niños sería más variada, el trabajo de equipo del personal mejoraría y los centros educativos tendrían la oportunidad de despertar el interés de los padres por la vida de sus hijos.

Necesitamos más hombres en los servicios de atención a la infancia con el fin de *mantener los derechos de los niños y satisfacer sus demandas*. La declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de la infancia subraya el derecho del niño a tener contacto con el padre y la madre. Entonces, ¿no debería también tener contacto con ambos sexos en el momento de acudir al centro educativo?

Muchas personas están de acuerdo en el hecho de que necesitamos más hombres en los servicios de atención a la infancia. Algunos son más prudentes; otros se oponen totalmente a la idea. Este texto quiere aducir que sería importante y ventajoso que los hombres formaran parte de la profesión, por las razones antes mencionadas. Quienes se oponen a ello, argumentan que se incrementaría el riesgo de abusos hacia los niños, y que especialmente los hombres homosexuales se sentirían atraídos por la profesión de educadores. Esto enfatiza la sexualidad masculina, mientras que la femenina no se tiene en cuenta.

Otro obstáculo que intercepta el camino a la participación de los hombres en los servicios de atención a la infancia es el mito de que no es cosa de hombres. Sea como sea, no hay razones biológicas que impidan a los hombres cuidar a los niños. Las investigaciones sobre el cuidado de los padres a sus hijos y la manera de educarlos demuestran claramente que los hombres pueden ser tan buenos padres como las mujeres pueden ser buenas madres.

## Estrategias

### *Sueldos, condiciones de trabajo y estatus*

“En el momento en que la atención a la infancia se considere importante, quizá entonces podamos contar con más hombres. Ésta es la única respuesta que puedo ver” (*trabajador del proyecto, Gran Bretaña*).

“El hecho de que se hayan aumentado los sueldos y las condiciones hayan mejorado recientemente ha ayudado mucho a atraer a más hombres a la profesión, y a animar a quienes ya trabajan en ella a quedarse” (*educador infantil, pedagogo, Dinamarca*).

“Aumentad los sueldos a cuatro o cinco mil coronas suecas al mes. Entonces veréis más hombres en la profesión, más hombres y más mujeres” (*de un proyecto sueco*).

Allí donde vayamos, vemos que los principales obstáculos para que los hombres trabajen en los centros para niños consisten en que los sueldos y el estatus laboral son bajos y que las condiciones de trabajo son pobres. Esta reflexión se deriva del hecho de que suelen ser los hombres los que llevan el dinero a casa, y les resulta muy duro ganar sueldos inferiores a los de las mujeres. Los hombres educadores están en desventaja cuando se establecen comparaciones entre sus sueldos y los de hombres de otras profesiones. Del mismo modo, en varios países los sueldos y las condiciones de trabajo para las personas que trabajan con los más pequeños son inferiores a las de aquéllos que trabajan con niños mayores (por ejemplo, de alrededor de tres años).

Ésta es una razón de peso en el hecho de haya tan pocos hombres que trabajen con recién nacidos y niños pequeños. Además, trabajar con niños pequeños no parece un trabajo cualificado, y se considera que no tiene validez educativa. Se tiene la idea de que únicamente es cuestión de dar la comida y cambiar los pañales, y por ello parecería que no resulta una tarea adecuada para los hombres. Pero el hecho de que las mujeres que realizan este trabajo tengan un sueldo bajo y malas condiciones no se considera demasiado importante. Un sueldo más aceptable y unas mejores condiciones laborales ayudarían a que subiera el nivel del trabajo y atraerían a más hombres a la profesión.

— ¿Los empleados y los sindicatos están seriamente comprometidos a intentar subir los sueldos y mejorar las condiciones laborales de quienes trabajan en la atención a la infancia?

— ¿Cómo podemos estar seguros de que la formación de los educadores que trabajan con recién nacidos y niños muy pequeños está al mismo nivel que la formación de educadores de niños mayores?



- ¿La formación de educadores es suficientemente larga y de un nivel bastante alto como para satisfacer las demandas de la profesión?
- ¿Existen cursos de preparación extraordinarios?
- ¿El personal educador tiene oportunidades de hacer carrera?
- ¿Las autoridades están intentando subir el nivel de los servicios de atención a la infancia?

### *Política*

Las declaraciones y principios que intentan enfatizar la importancia de contar con más hombres en los servicios de atención a la infancia pueden inspirar debates democráticos en distintos sectores, como, por ejemplo, en las empresas, en los grupos de personal educador, entre padres e hijos, en institutos, escuelas, etc.

- ¿Existen declaraciones o informes en relación con la igualdad de oportunidades en el ámbito nacional referidos a los trabajadores en servicios de atención a la infancia?
- ¿Existen informes en relación con la igualdad de oportunidades en el ámbito regional o municipal?
- ¿Los centros educativos tienen alguna clase de informe o estatuto de este tipo?
- ¿Cuándo se supone que se llevarán a cabo estas medidas?

Por ejemplo, sería una buena idea que el 20 % de los educadores fueran hombres hacia el año 2000 (ratio horizontal). Igualmente, resultaría adecuado que el número de jefes en los centros de atención a la infancia fuera proporcional al número de mujeres del personal educativo (ratio vertical).

Durante muchos años, la política de un centro de Valencia fue la de incorporar a tantos trabajadores hombres como mujeres, de tal manera que en cada grupo de niños hubiera un hombre y una mujer. El cargo de jefe lo asumían alternativamente hombres o mujeres.

El ministro sueco de Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades organizó un seminario sobre el tema de los hombres en la atención a la infancia, en febrero de 1993, para atraer la atención y el interés por la idea.

### *Aplicación*

La política que hemos mencionado se debería llevar a término. Es necesario que las estrategias y los planes traten la consecución de objetivos en determinadas escalas de tiempos. Se debe acordar la revisión de objetivos y la calidad de la información asequible sobre planificación y revisión, así como los procesos y procedimientos por los que se definen los objetivos, los desarrollos y los cambios.



*Se necesitan más hombres en los servicios de atención a la infancia para mantener los derechos de los niños y satisfacer sus demandas.*



BUTTERWORTH, N.: *Papá es maravilloso*, Barcanova.

- ¿Qué estrategias y qué planes existen para materializar las intenciones que hemos mencionado?
- ¿Qué estrategias y qué planes existen para poder evaluar de modo continuado hasta qué punto se han conseguido los objetivos propuestos y el curso de la acción?
- ¿A qué nivel administrativo se deben implantar estos planes?
- ¿Incluyen estos planes el sector privado y voluntario?
- ¿Qué miembros del personal tienen responsabilidad en estos planes y estrategias?
- ¿Existen otros, incluidos en el proceso?

#### *Igualdad de oportunidades en los centros piloto*

Las autoridades u organizaciones implicadas habrían de crear centros piloto en los que no hubiera discriminación de sexos. Estos centros podrían ser supervisados, y los resultados evaluados, de cara a revelar las ventajas e inconvenientes de disponer de personal mixto. Constituirían un buen ejemplo y ayudarían a marcar la pauta para el desarrollo futuro. En Suecia se ha realizado un proyecto piloto de este tipo en un centro de atención diaria a la infancia (de niños de 3 a 6 años).

#### *Anuncios de trabajo y directrices/normas de ocupación*

Según el Acta de igualdad de derechos, la demanda de personal masculino es ilegal. Pero dos municipios de Dinamarca han obtenido permiso para saltarse esta Acta y actualmente ofrecen trabajo para personal masculino.

Otras autoridades podrían asimismo animar a los hombres anunciando en las ofertas de trabajo que éstos también son aceptados. (Un día, en una escuela infantil 0-3 de Dinamarca, se anunciaba: «nos gusta jugar a cartas en el descanso después de comer», esperando que tal cosa atraería también a los hombres.)

**JJJ.**

Texto presentado en el seminario internacional *Los hombres como educadores: hacia una cultura de responsabilidad, división de tareas y reciprocidad entre los dos sexos en la atención y educación de la infancia*, Ravenna, Italia, 21 y 22 de mayo de 1993.

Este texto plantea muchas preguntas. Esperamos vuestras repuestas en:

INFANCIA  
Còrsega, 271  
08008 Barcelona  
Fax: 415 36 80

## LOS ESTEREOTIPOS, UNA FORMA DE CONTAMINACIÓN CULTURAL

ISABEL CABANELLAS y ALFREDO HOYUELOS

**“La imagen es falsamente activa a través de estos esquemas. Supone un equivalente a la enseñanza de frases memorizadas sin lograr comprender aquello que se está repitiendo (...) Para que esa cultura de la imagen sea creativa y no se convierta en elemento destructor de la personalidad, es urgente reconsiderar cómo la usamos, y ser conscientes de que la imagen debe surgir como fruto de una elaboración personal, que es en sí quien la hace comunicante”.**

(Isabel Cabanellas, 1980)

### ¿Qué son los estereotipos?

En imprenta, se llama estereotipo a la plancha que se usa para repetir, para imprimir. También se aplica a la repetición constante y carente de significado. Por extensión, se utiliza el término para definir las formas prefijadas, simplificadas y pobres, sin valor estético, que sirven de modelo de dibujo para reproducir o para ejemplificar lecciones de lenguaje, matemáticas, etc. Hay una enorme falta de rigor en gran parte de los materiales escolares en todo lo que hace referencia a la calidad de las imágenes. Hace años los dibujos que se les ofrecían a los niños y niñas eran sencillos, en blanco y negro, muy realistas pero sin pretensiones. Hoy los cuadernos escolares, salvo pocas excepciones, están llenos de imágenes, con colores. Pero su calidad es falsa, pobre, esquemática y repetitiva. El profesorado no siempre encuentra recursos para rechazar, de manera razonada, lo que se les ofrece en letra impresa. Una falta de conocimiento artístico impide tener la suficiente confianza en uno mismo, para procurar propuestas de trabajo creativo. Trabajos que supongan un acercamiento directo y personal al lenguaje de la forma en la propia realidad circundante, o en el acercamiento a las obras de Arte.

### ¿Por qué son tan aceptados los estereotipos?

No podemos negar que los estereotipos son aceptados de buen grado tanto por algunos niños y niñas como por algunas personas adultas. Queremos comenzar diciendo que no todo lo que ocurre comúnmente en la sociedad puede ser aceptado como válido. Después de reflexionar, éstas pueden ser algunas de las razones que hemos encontrado para tratar de explicar esta aceptación incondicional:

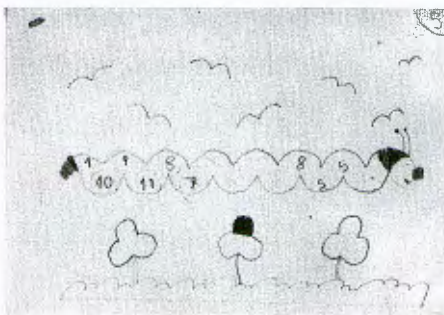
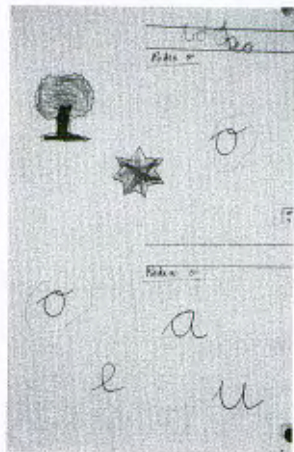
— *El desconocimiento de las posibilidades comunicativas del lenguaje plástico.* La expresión plástica, a diferencia de la verbal, tiene sus propios códigos, señales y posibilidades que no conviene confundir. Es principalmente espacial, y puede sugerir mil emociones y mil matices lingüísticos. Así, creemos que las fichas que asocian dibujos esquemáticos a palabras o frases (ver figuras 1 y 2) empobrecen, entre otras, tanto la expresión plástica como la verbal.

— *Las programaciones.* Con el deseo, por parte de los maestros y maestras, de cumplir unos determinados objetivos iguales, un determinado horario (impuesto desde el adulto y no desde las necesidades de los niños y niñas) y de desarrollar capacidades, se usan las fichas escolares. Nosotros pensamos que, precisamente a causa de las fichas, dichas capacidades no se desarrollan.

— *La justificación del trabajo y del gasto escolar.* Las fichas con imágenes estereotipadas se extienden y contagian. Es un gasto innecesario, pero que permite justificar a las familias el dinero destinado a material escolar. ¿Será el uso de los estereotipos una forma inconsciente de consumismo? Así, también, algunos maestros y maestras podrían caer en el error de justificar el trabajo realizado durante la semana siguiendo una regla tan falsa como casi insalvable: a más fichas, más trabajo, mejor profesionalidad y más aprendizaje de los niños y niñas.

— *El infantilismo proyectado por las personas adultas.* Todavía, creemos, existe la opinión extendida de que, como el niño o la niña de educación infantil son pequeños, hay que simplificarles el mundo para que lo puedan “asimilar”. Por esto se le dan “pastillas” o “raciones” de imágenes simplificadas y esquemáticas. Evitar al niño o a la niña la complejidad de la vida y de las obras artísticas es, a nuestro modo de ver, considerar a la infancia como débil, pobre, incapaz... El niño y la niña sorprenden precisamente por la complejidad de posibilidades con las que nacen. Son los estereotipos que los adultos tenemos de ellos los que impiden que desarrollen, en parte, dichas potencialidades.

— *La satisfacción de una comunicación rápida.* No podemos negar que un estereotipo, construido con un mínimo de señales representativas, permite la rápida comunicación entre diversos interlocutores. Pero debemos tener presente que es a costa de todo lo que venimos exponiendo.



**Figuras 1 a 4**

Estereotipos utilizados con la excusa de enseñar lenguaje y matemáticas. Todos ellos son imágenes de mala calidad. Los conceptos se construirían mejor (sin menoscabar capacidades) si tuviesen imágenes recogidas de toda la historia del Arte.

— *El deseo de agradar a la persona adulta.* La persona adulta da por buenos los estereotipos porque son *limpitos y claritos*. Esto inteligentemente lo entienden los niños y niñas. Así, éstos y éstas se aferran a un lenguaje que sigue las leyes del mínimo esfuerzo. Además, descubren que aprenden algo que pueden repetir con facilidad (aunque sea de forma mecánica). De esta manera pasarán algunos años hasta que se den cuenta que no han aprendido a aprender.

### ¿Qué capacidades pueden quedar menoscabadas con el uso de los estereotipos?

Los estereotipos, tan asentados en nuestra cultura escolar, empobrecen las potencialidades de la infancia. Analicemos, de forma sucinta, algunas de las capacidades que pueden quedar menoscabadas por un abuso de estas imágenes pobres:

— *La actitud estética.* La interacción con imágenes estereotipadas pensamos que impide desarrollar un diálogo auténtico con las formas, colores, vacíos, llenos, sombras, luces... En lo esquemático desaparece todo ese mundo de matices que enriquece y da sentido a toda obra de arte y al propio ser humano. Con los estereotipos, la persona puede insensibilizarse tanto para apreciar lo bello que le rodea, como para ser capaz de construir una ética y estética de su estar en el mundo.

— *La diversidad y la complejidad.* Un estereotipo es, entre otras cosas, una simplificación absurda del mundo perceptivo. Las imágenes esquemáticas se interponen, de forma nefasta, entre la persona y su campo visual. Impiden que ésta pueda apreciar las diferencias, lo diverso, lo complejo. Esta reducción puede evitar que se *“descubra el mundo que ya existe”* (Loris Malaguzzi), y a su vez impide que se autorreconozca distinto a los demás.

— *El desarrollo espacial.* La mayoría de los estereotipos son planos, descontextualizados, sin intencionalidad compositiva, carentes de perspectiva; se trata de imágenes desde un solo punto de vista. Así, no es raro encontrarnos con niños, niñas y personas adultas con grandes dificultades para dibujar la tercera dimensión, para componer el espacio de un papel o para hacer rotar o imaginar figuras desde diversos puntos de vista. Todos los problemas espaciales citados anteriormente, entre los que se encuentra, también, la llamada *línea de base* (ver figuras 2, 3 y 4), pensamos que son debidos a una cultura educativa y social que abusa de las imágenes estereotipadas.

— *La expresión original y creativa.* Una persona creativa, es aquella que es capaz de transgredir, de descubrir, de violar lo obvio, lo banal, de romper con los esquemas preconstituidos. Con el uso de las fichas escolares, el niño y la niña se convierten en meros ejecutores de un programa colectivo. Se transforman en una fotocopia no distinguible de los demás, ya que sólo cuenta el producto “bien”

realizado (el mismo para todos). Con la excusa de enseñarle control motriz, psicomotricidad fina, conceptos matemáticos, espaciales, etc., el niño y la niña se ven obligados a humillar su inteligencia creativa convirtiéndose en repetidores conductistas de estímulos (las fichas) vacíos de sentido.

— *La autonomía.* “Pensamos que los libros de texto (en educación infantil se sustituyen con las clásicas fichas) son (...) directamente responsables de una educación no motivadora (...) Fomentan la conducta heterónoma, al ser una de sus principales pretensiones la unificación de respuestas y la uniformidad de contenidos.” (Beatriz Trueba, 1989). Las fichas impiden, así, que el niño o la niña puedan construir procedimientos y estrategias personales, autónomas. Ya que este tipo de educación sólo valora una forma de hacer las cosas, y en consecuencia se instruye para tal fin. De esta manera no se les permite que encuentren sus propios caminos, sus particulares modos de expresarse y comunicarse.

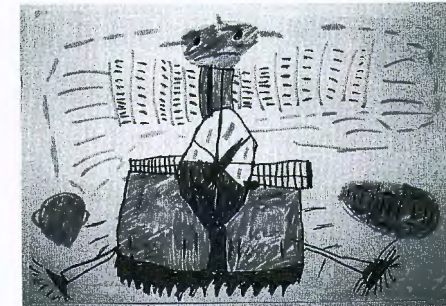
— *La libertad.* Nos hemos encontrado muchos casos de niños y niñas que, ante la propuesta de efectuar un dibujo libre, sin intervención, se limitaban a repetir los estereotipos que habían sido obligados a ver o copiar. Esto viene a indicar cómo los niños y las niñas se apropian de esquemas que les impiden el desarrollo de una actitud que fomente su libertad expresiva y creativa.

Podríamos continuar este listado, pero, tal vez, con los elementos señalados baste para plantearnos cuánto y cómo el uso y abuso de los estereotipos puede empobrecer, o quizás impedir, un adecuado desarrollo emocional, cognitivo y social.

### Algunas reflexiones para terminar

Con todo lo dicho y viendo la terrible abundancia de los estereotipos, pasamos alternativamente de la tristeza a la indignación. Los niños y niñas, lo más sagrado, lo que debemos cuidar, no contaminar, darles alas para que crezcan solos y solas... Y la educación en lugar de promover actividades infantiles ricas, diversificadas, con posibilidades de que en ellas la infancia autoconstruya su mundo y sus conocimientos, presenta estas actividades rúcanas, pobres, vulgares, que potencian el adocenamiento. El resultado es deplorable. Nuestros niños y niñas pierden la posibilidad de enriquecimiento cultural y afectivo que el lenguaje plástico bien tratado, les puede proporcionar. Nos atrevemos a solicitar desde aquí a educadores, padres, madres y administración, que no se acepte con el visto bueno todo cuanto aparece como material escolar. Pensemos que cualquiera de los estereotipos que se les ofrecen a los niños y a las niñas cuesta imprimir lo mismo que un buen dibujo de un gran artista.

I.C.-A.H.



**Figuras 5 y 6**

Dibujos no estereotipados hechos por niños de cinco años. ¿Para qué son necesarias las fichas?

#### Bibliografía

Cabanellas, I.: *Formación de la imagen plástica*, Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, 1980.  
Trueba, B.: *Talleres integrales en educación infantil*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1989.



Bebés.

escuela 0-3

## APROVECHAMIENTO CURRICULAR DEL ENTORNO

E.I. ITURBURU

**Una experiencia basada en el aprovechamiento del entorno (la calle, el barrio...) para la educación integral de los niños y niñas menores de 3 años.**

ITURBURU es la Escuela Infantil Municipal de Oiartzun. Está ubicada en el barrio de Karrika, un barrio rural, con una población diseminada fundamentalmente en caseríos.

El edificio es una vieja casa que en su tiempo fue la escuela unitaria y que se cerró por la política de concentraciones escolares. Habilitada para escuela infantil, es un edificio de dos plantas y desván, construida al borde de la carretera de acceso al barrio y *sin espacio exterior propio*. Este hecho hizo que poco a poco fuésemos buscando y descubriendo en el barrio la forma de compensar la carencia de espacio.

A priori la mayor dificultad nos la presentaban los más pequeños, los que no sabían andar o andaban muy poco y se nos ocurrió la posibilidad de transportarlos colectivamente en un carro de los de los hipermercados. Esto fue un descubrimiento, porque permitía ofrecerles una variedad tan amplia de posibilidades como ganas tuviésemos de tirar de carro. Podíamos cambiar los espacios de juego. Podíamos llevarlos a jugar a la hierba, entre piedras o arena, buscábamos espacios para gatear en cuesta o en llano, también sobre la hierba u otro medio, etc. De la misma manera, más tarde, todos estos medios servían asimismo para afianzarse en la marcha, en el equilibrio corporal, etc.

Aparte de estos aspectos, lógicamente los niños y niñas iban viviendo distintas experiencias que les posibilitaban adquirir un conocimiento del medio, tan intenso y significativo, como la realidad vivenciada podía ofrecerles. El carro nos posibilitaba acceder a los caseríos más cercanos y podían empezar a conocer los dis-

tintos animales: perros, conejos, gallinas, vacas, ovejas, gatos..., así como a familiarizarse con la gente que vive alrededor.

A medida que iban creciendo veíamos que las pequeñas y los pequeños aparte de mostrar un interés mayor por las cosas, de usar su incipiente autonomía para decidir qué y cuánto querían de cada descubrimiento, también tenían mayor resistencia a la fatiga, mayor capacidad de andar en grupo y mayor capacidad para asumir las normas básicas en cuanto a seguridad, etc. Esta madurez a su vez, nos abría nuevas posibilidades en la utilización del medio. Nos dio pie para utilizar otros recursos como el río en las habilidades motrices, en el desarrollo sensorial... De igual manera nos posibilitaba marcarnos unos objetivos algo más ambiciosos en cuanto a extendernos en el espacio; llegar a otros puntos del barrio más alejados buscando siempre la novedad, un poco por aquello de que todo informa y todo forma.

Y así fue. Porque pudimos constatar cómo a través de estas salidas se podía optimizar todo el desarrollo del niño y de la niña de una forma global y, contextualizada, además. Que a través de las experiencias que de forma natural les posibilitaba el propio medio, podían llevar un desarrollo sensorial y psicomotriz tremendamente rico. Un desarrollo de lenguaje y comunicación lleno de sentido porque partía de cosas vivas y que habían calado fuertemente. Un desarrollo de las relaciones sociales, de sentido de grupo, de comunicación con otras personas, de respeto a las cosas de los demás. Daba pie para la información de hábitos de comportamiento, del sentido del riesgo, de saber retirarse ante los coches... Daba cabida a la expresión de infinidad de emociones como la alegría, la satisfacción, la valentía o la inseguridad, el miedo o la pena... Posibilitaba el desarrollo cognitivo, de experimentación y descubrimiento de infinidad de cosas que se pueden encontrar en la calle. Todo tipo de animales, de flores, de plantas, de frutos, de sonidos, de olores y situaciones diversas, de cambios climáticos y de leyes de la naturaleza. Vivenciar situaciones espaciales y temporales, introducirse en el mundo conceptual y de clasificación, y un sin fin de cuestiones más.

Ya para el tercer año nos planteamos dar un salto diferente. El niño y la niña de esta edad había vivido abundantemente la riqueza del entorno y nos pareció que merecía la pena introducirlos en el conocimiento de cosas más allá de lo familiar, esto es, introducirlos en el ámbito de la organización social. Dar un salto de lo rural a lo urbano también.

Empezamos a abrirnos a lo que es el pueblo, planteándonos salidas a otros barrios y a situarnos en relación a nuestro punto de partida.

Así empezamos a conocer dónde vivía cada uno, visitábamos las escuelas a las que iban a ir al curso siguiente, íbamos a las tiendas que nos servían la comida (a la carnicería, a la pescadería, a la frutería...). Nos montábamos en transportes colectivos como el autobús o el tren, visitábamos el aeropuerto y el puerto. Salía-



Gateadores.



Medianos.

mos a conocer otros animales que no teníamos en el barrio, como los del acuario o los del parque, etc.

Visto todo esto, comprendimos que nuestras salidas diarias tenían un valor didáctico mucho más importante que cualquier actividad de las mejor montadas en el aula y que obligatoriamente las teníamos que introducir en nuestro proyecto educativo, curricularizando por tanto estas salidas. De esta manera, se elaboró un plan de trabajo, que, respondiendo a las necesidades formativas de los niños y niñas pequeños, pudiera llevarse a cabo de forma escalonada, esto es, un plan para cada grupo y para cada curso.

### Objetivos generales planteados

- Comenzar la formación del niño/a en estrecha relación con la naturaleza, descubriéndola y viviéndola en toda la extensión posible.
- Adquirir el conocimiento en un ambiente natural, contextualizado e integrador, donde a cada cual se le posibilite el desarrollo partiendo de su interés y de su nivel madurativo.
- Posibilitar un conocimiento progresivo desde lo más cercano a lo más general, pero sin perder el punto de referencia del yo y del aquí.
- Ir enriqueciendo de manera progresiva, tanto en cantidad como en diversidad las distintas experiencias.

### Plan de trabajo escalonado

*Bebés.* Sin autonomía de desplazamiento.

Objetivos ligados más a la salud y a la expansión. Tomar el aire, pasear, estancias tranquilas en hamacas...

*Gateadores.* Posibilidad de transportarlos en grupo (utilización del carro).

A los objetivos anteriores se añaden los ligados al desarrollo sensorial, del desplazamiento y del lenguaje:

- Posibilitar la experimentación sensorial con objetos reales: tocar, chupar, oír, ver...
- Facilitar la actividad motriz (gateo y marcha) en distintos medios como hierba, piedras, cuesta, llano, etc.
- Actividades de lenguaje básico: sonidos, onomatopeyas (ante la presencia de distintos animales por ejemplo), al reconocimiento de las cosas, etc.



*Medianos.* Autonomía en el desplazamiento.

Objetivos ligados al afianzamiento de la motricidad. Al descubrimiento del medio inmediato, y a la identificación de sus características y propiedades; al comienzo de las relaciones sociales, a la introducción de normas y hábitos de comportamiento urbano, al desarrollo del lenguaje y de la inteligencia, del simbolismo y de la conceptualización...

*Mayores.* Ampliación del marco de experiencias superando el marco del barrio.

—Objetivos ligados a la identidad y a la autonomía personal, y al desarrollo de las relaciones sociales.

— Implicar a los niños y niñas en la planificación, toma de decisión e iniciativa con respecto a la actividad. Autonomía personal pero sin perder de vista el grupo.

— Adquirir el conocimiento físico del barrio, caminos, caseños, etc. Saber orientarse en él. Saber retirarse al paso de los coches. Realizar caminatas con objetivos previos...

— Abrirse a otras realidades distintas a las del entorno próximo.

— Utilización del lenguaje para la comunicación y evocación de los descubrimientos y experiencias, como vehículo de las relaciones sociales...

### **Conclusiones a las que hemos llegado**

1. Que a las criaturas de esta edad la escuela debe ofrecerles un modo de vida y que, en base a la calidad de desarrollo, hay que posibilitar a los niños y niñas realizar el mayor número posible de experiencias con cosas reales. Por tanto, que, si para todos los niños y niñas es importante la relación con la naturaleza, en los pequeños es absolutamente fundamental.

2. Que es importante también insertar a éstos en el medio social. Para ello será necesario que este medio pueda ser manejado por él/ella, tanto desde el punto de vista urbanístico como de organización social. Que pueda orientarse, que pueda conocer a los vecinos/as, que sepa ir a las tiendas, etc.

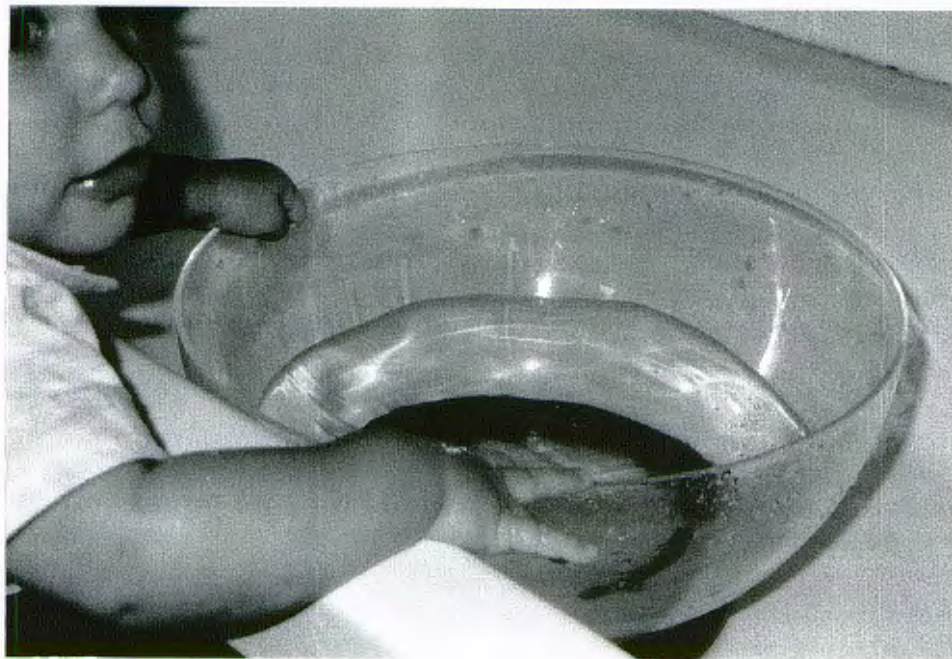
3. Que a la hora de pensar en la ubicación y en la creación de centros de educación infantil, tendrían que contemplarse los recursos naturales como imprescindibles para llevar a cabo la educación. De igual manera que se contemplan recintos cerrados por la seguridad, habrá que contemplar la existencia de árboles, plantas, flores, animales, hierba, arena y agua, caminos, pendientes, puentes..., el mayor número de medios para experimentar con cosas reales y para que permita crecer al niño y la niña de la manera más contextualizada e integradora posible.

**E.I.I.**

Artículo publicado en *Jakingarriak*, 18, febrero 1991.



*Mayores.*



*Jugar, experimentar, aprender...*

## EL AGUA

CARME COLS

En casa y en la escuela hay espacios por los que el niño manifiesta una atracción especial: el váter, el bidé, el lavabo, el fregadero, etc. Estos son algunos de los lugares de experimentación con el agua que, muy pronto, descubre. Los padres y maestros, frente a las situaciones en las que está presente el agua, podemos responder a su interés y crear unas buenas condiciones de juego, que permitan la observación y la experimentación, y, como consecuencia, la realización de aprendizajes de calidad. En estas páginas querríamos presentar el rincón del agua como un espacio para acoger, organizar y facilitar estas situaciones de juego y aprendizaje que nacen de las demandas y necesidades de los niños.

La utilización del agua en el rincón requiere de los niños interés por el elemento, criterio y control, que se desarrollarán mediante la actitud que ellos puedan percibir en la persona adulta, como expresión de confianza y respeto a su proceso en los descubrimientos y en el uso de este elemento.

### **El rincón del agua en la escuela infantil 0-3**

Consideramos el rincón del agua como el espacio, el tiempo y los materiales con los cuales los niños podrán hallar estímulos para la experimentación e investigación con este elemento; situaciones que nos permiten encontrar formas ricas y variadas de actuar con el agua.

Observando, acogiendo y planificando podemos iniciar todo un proceso. El primer rincón del agua puede ser la pila del cuarto de cambiarse. En este espacio proponemos ofrecer, diaria e individualmente, un tiempo con la oportunidad de jugar con el agua. Estos breves instantes pueden ser después de cambiarse, o en momentos del día en que el grupo es reducido.

Inicialmente, el material es un chorrito de agua que el niño va descubriendo con la mano, con el pie, etc. Cada niño nos mostrará, mediante la atención, la expresión y la acción, su interés y descubrimientos.<sup>1</sup> Un niño puede hacer muchos descubrimientos con un chorrito de agua si se le da la oportunidad de actuar y pensar. La observación sistemática nos ayudará a interpretar qué pasa por su cabeza y a ver cuándo podemos provocar una nueva pregunta. Por ejemplo: si abrimos y cerramos el grifo, ¿qué hace? ¿Nos pide, con el gesto o la expresión, que lo volvamos a abrir? ¿Continúa jugando, tocando el agua del fondo de la pila? Si destapamos la pila, ¿observa cómo se va el agua? ¿Mira el grifo?

Poco a poco enriquecemos las situaciones con nuevas propuestas, que se pueden seguir produciendo en la pila del cuarto de cambiarse o, sencillamente, con una palangana, llena de agua hasta la mitad, que colocaremos sobre la mesa. Antes de empezar el juego, y de forma muy ritual, nos arremangaremos las mangas. Este rito de arremangarse para jugar con el agua se aprende muy pronto si la ropa es la adecuada. Podemos observar que, antes de los dos años, los niños y niñas que quieren jugar con el agua en la pila se acercan al adulto, mostrándole el brazo, para que les arremangue las mangas: es una manera de pedir permiso para jugar en el rincón. A partir de los dos años ya no piden permiso: se arremangan, abren el grifo y se ponen a jugar.

La organización y planificación del rincón, con el espacio, los materiales y las normas, claras y definidas, nos ayudarán a hacer posible su utilización sistemática y que los niños puedan ir libremente. En los siguientes puntos, pretendemos mostrar cómo lo hacemos.

El rincón puede estar situado en la pila del agua de la clase; o, si no la hay, se puede instalar en cualquier sistema contenedor de agua. Si el clima lo permite, también podemos organizarlo en el jardín.<sup>2</sup>

El espacio ha de resultar suficiente para que dos niños puedan manipular y experimentar simultáneamente. La altura de la pila o contenedor y del grifo han de permitir que puedan actuar con libertad de movimientos, sin que el agua les gotee por los brazos: por lo tanto, los codos siempre han de quedar más altos que el grifo. Cuando la instalación no lo permita, se puede adaptar mediante una tarima o una prolongación del grifo con un tubo de plástico.

### **Algunas propuestas de actividades**

En este espacio proponemos diversas experiencias con finalidades distintas, de acuerdo con los intereses de los niños y con los materiales. Las actividades de juego y aprendizaje desarrolladas pueden ser, entre otras, las siguientes:



*¡De limpieza!*

- Poner las manos en remojo dentro de recipientes; hacer mover el agua. Intentar coger el agua con las manos; chapotear con el agua.
- Llenar pequeñas botellas y vaciarlas; producir el chorrillo de agua vaciando la botella; producir un chorrillo con una perita de quitar los mocos.
- Poner el agua en un vaso o en otros recipientes pequeños; mover el agua del vaso con una cuchara o palo; movimiento con el agua de los recipientes.
- Bañar a las muñecas, enjabonarlas y aclararlas; lavarles los vestidos y ponerlos a secar.
- Hacer navegar barquitos hechos de diferentes materiales.
- Llenar pulverizadores y rociar con ellos los objetos de la pila.
- Teñir el agua de colores con tierras, pintura, pigmentos, etc.; poner pintura en el fondo de la pila y dejar caer un chorrillo de agua; poner un recipiente con pintura y un pincel; poner la pintura y pequeñas esponjas.
- Observación del comportamiento de las esponjas y otros materiales, absorbentes o no.
- Trasvase de líquidos entre distintos recipientes; exploración de sus capacidades.
- Observación de algunas propiedades físicas de los objetos: si flotan o se hunden, si son fríos o calientes, su movimiento en contacto con el agua.
- Experimentación de las posibilidades de los recipientes en combinación con tubos de plástico: soplar, tapar agujeros, etc.
- Hacer mover con el aire pelotas de ping-pong, barcas, etc.; hacerlas mover con el aire que pasa a través de una pajita o de un tubo más grande; hacerlas mover provocando olas.
- Producir pompas de jabón.

Para el seguimiento y la dinamización de las propuestas tendremos en cuenta aspectos como proporcionar un ambiente adecuado para la concentración en la actividad, respetar la actividad de los otros y crear un clima de colaboración.

A medida que los niños actúan y empiezan a verbalizar algunas de sus acciones o pretensiones, podemos intervenir formulando preguntas abiertas como: «¿qué haces?», «¿qué pasa si...?», «¿qué pasa cuando...?», «¿cómo lo puedes llenar?»,<sup>3</sup> etc. Es necesario que la intervención del adulto ofrezca sugerencias, y no soluciones. Las sugerencias estimularán ideas diversas en un ambiente que debe dar confianza para que los niños continúen haciéndose preguntas sobre el porqué de las cosas, que les permitan mantener el placer y también el esfuerzo de hallar sus respuestas.

Junto a la pila o contenedor convendría disponer de una estantería o mesita para poner los diferentes materiales, de manera que los niños los puedan ver, escoger y utilizar. El material será el necesario; un exceso puede dificultar la actividad. Hay que renovar a menudo el material del rincón para mantener el interés y enriquecer el abanico de situaciones y experiencias posibles. Por este motivo, proponemos una lista de materiales, clasificados según lo que hace el niño cuando los utiliza:

- *Placer sensorial*: palanganas transparentes, biberones con tetina, botellas de plástico pequeñas, vasos pequeños, cucharitas, pajitas para beber. Pastillas de jabón, brochas de afeitar, retazos pequeños de estropajos, telas y esponjas de distintas texturas. Peines y frascos de colonia, etc.
- *Juego simbólico*: platos y cucharitas. Harina y colorantes. Muñecas pequeñas, jabón líquido, frascos de colonia, peines, ropa de muñecas para lavar, pinzas de tender ropa. Pinceles y recipientes pequeños. Barcas, muñequitos de plástico (*clics*), animales acuáticos, etc.
- *Manipulación y experimentación*: Botes, tacitas y jarras muy manejables o aceiteras, coladores, embudos, tapones, trozos cortos de tubo, envases con agujeros que dejen pasar el agua, corcho, piedras, elementos de metal, de madera, de *poroexpan*. Esponjas, telas. Barcos hechos de papel, de *poroexpan*, de frutos secos como las nueces, de pieles secas de aguacate, etc. Pelotas de corcho, de ping-pong, de goma, etc. Pulverizadores, peritas de quitar los mocos, cuentagotas. Tubos de diferentes diámetros y longitudes, de metacrilato o de manguera flexible. Círculos y jabón adecuado para hacer las pompas. Pinturas y pigmentos.<sup>4</sup>

Disponer de una buena despensa de materiales resulta esencial para poder organizar y renovar el rincón. Si es posible, procuraremos que los recipientes (botellas, vasos y botes, tubos, embudos, palanganas, cazuelas, etc.) sean transparentes, de modo que permitan a los niños ver qué ocurre en su interior mientras están actuando.

### Las normas como puntos de referencia y solidaridad

Para que el niño pueda actuar libremente, necesita que el adulto le dé a entender muy claramente lo que puede y no puede hacer. Siempre con una actitud clara, razonada y justa. Presentamos algunas de las normas que nosotros nos hemos planteado como puntos de referencia, y que se fijan a medida que actúan en el rincón y nos encontramos con los problemas.

- *Tener cuidado de no mojarse la ropa*. Antes de ponerse a jugar con el agua, siempre deberán arremangarse. Cuando un niño se moje, se irá a cambiar.
- *Han de procurar no tirar agua fuera de la pila o el contenedor*. Si ocurre, razonaremos por qué ha pasado y recogeremos el agua. Siempre dispondremos de paños para recoger el agua en un lugar muy visible junto al rincón.
- *No se pueden utilizar materiales que puedan embozar la pila*. La experimentación con piedras pequeñas, arena, hojas secas, serrín, etc., les ofreceremos la posibilidad de realizarla en el rincón-mesa de experimentación.
- *Los niños y niñas estarán en el rincón mientras se mantenga su interés por la actividad*. La actitud del adulto y su intervención ante distintos niños o niñas que quieran jugar puede ser: «Tienes que esperar. Diles a J. y a M. que, cuando aca-

ben, por favor, te avisen.» Esta actitud favorece que muy pronto no haya ningún problema para utilizar el rincón.

— *Al finalizar el juego, dejaremos los materiales en las estanterías o en la mesita.* Éstas siempre han de estar limpias, y, si es posible, secas.

— *El agua no se puede malgastar.* Llenamos los recipientes con un hilo de agua. Se pone en una palangana o en diversos boles. Cuando están a medio llenar, cerramos el grifo y continuamos el juego con el agua que hay en los recipientes. Cuando hemos acabado el juego, no tiramos el agua: la guardamos en una garrafa. Después la utilizaremos para regar las plantas.

Encontrar y reencontrar estas situaciones, vivirlas e interiorizarlas, hace posible que el niño, a medida que crece, pueda diferenciar cómo puede utilizar el agua en este espacio.

Son las primeras experiencias en las que la actitud del adulto incide de una manera determinada para que el interés del pequeño por sus descubrimientos pueda tener una continuidad.

El rincón ha de ser un lugar de juego y de placer, de observación, experimentación y aprendizajes. Situaciones que, como ya hemos dicho, nos permiten encontrar maneras ricas y variadas de actuar con el agua, donde los niños podrán hallar estímulos para la experimentación e investigación con este elemento.

C.C.

#### Notas

1. Véase «Qué aprenden los niños con la manipulación de objetos?», *Infancia*, 2, pág. 7.
2. Véase COLS, C., y FERNANDEZ, J.: «L'infant i l'aigua», unidad de programación n.º 7 en el dossier *Exemples d'unitats de programació 4. Educació Infantil-Llar d'Infants*, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1993.
3. Véase ARCA, M.: «Preguntes i respostes per aprendre a comprendre», *Infància*, 61, pág. 10.
4. Véase «Juego con agua», págs. 178-253 del libro *El conocimiento físico en la educación preescolar*, Siglo XXI.
5. Véase «L'aigua com a element de l'entorn educatiu de l'infant», *Infància*, 62, pág. 19.

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 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

# 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 LAPIZ

- **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 Puigdemívol  
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. Guitart  
PVP 1.320 ptas.

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

## MIE. MATERIALES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

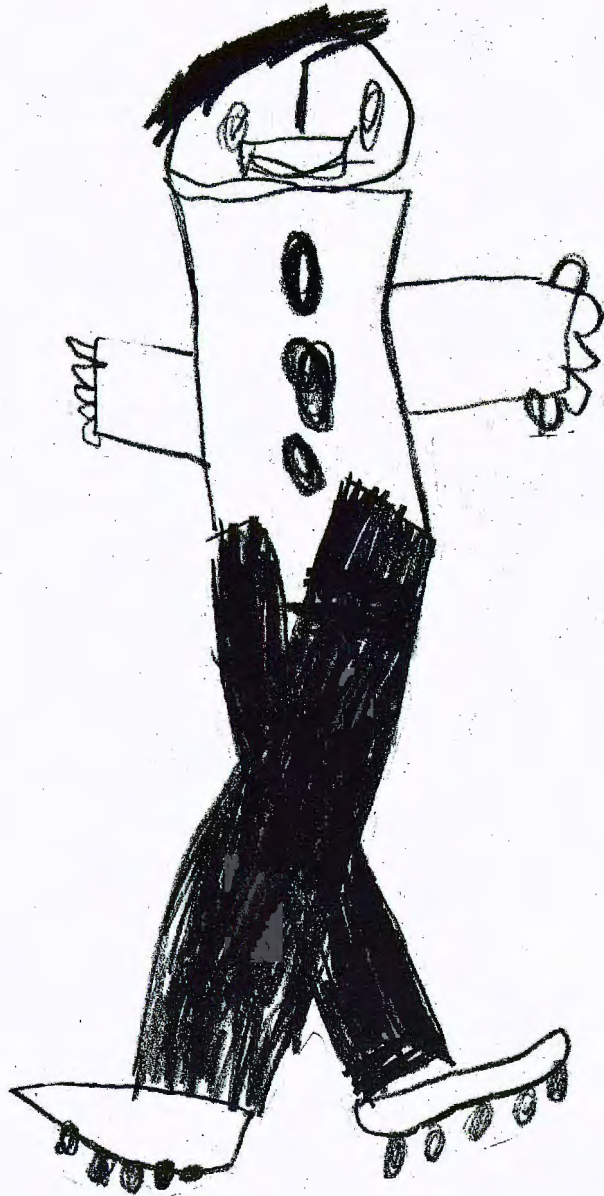
- **LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM POR PROYECTOS DE TRABAJO / EL CONOCIMIENTO ES UN CALIDOSCOPIO**  
F. Hernández / M. Ventura  
PVP 1.850 ptas.



## Con chinchetas en la suela de los zapatos

Es un milagro que los modernos métodos de aprendizaje no hayan ahogado, todavía, el afán por la investigación. Esta planta pequeña y delicada, además de estímulo, necesita fundamentalmente libertad. Sin libertad es prácticamente inevitable su pérdida.

Albert EINSTEIN



C.P. Escola Nabí  
Vallvidrera

Vallvidrera, 8 de noviembre de 1994

Concepció Soler  
Vilada

Querida Concepció:

Hace pocos días, poniendo la escuela en orden, encontré aquellos libros de experimentos que hacías con los niños de tu clase. En aquellos documentos ibas recogiendo todas las observaciones, los descubrimientos, los experimentos de tus alumnos. Naturalmente, para que se dieran estas situaciones posibilitábamos ratos libres de trabajo y de juego en las que los niños se organizaban, trajinaban, probaban, discutían, descubrían, y disfrutaban.

Todas las aportaciones de estos libros son ingeniosas y muestran las grandes dotes de los pequeños aprendices de científicos. Sin embargo, hay una que tiene una gracia y una creatividad especial. ¿La recuerdas? Te la adjunto.

He de decirte que aquel atareado niño de cinco años es ahora un adolescente magnífico, y continúa siendo creativo, ingenioso y divertido.

Te quiere,

Me he puesto chinchetas en las suelas de los zapatos y he bailado claqué.

B.V. 5 años



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



## ENTREMOS EN LA PINTURA

MARTA BADIA

### Cerca de los grandes maestros

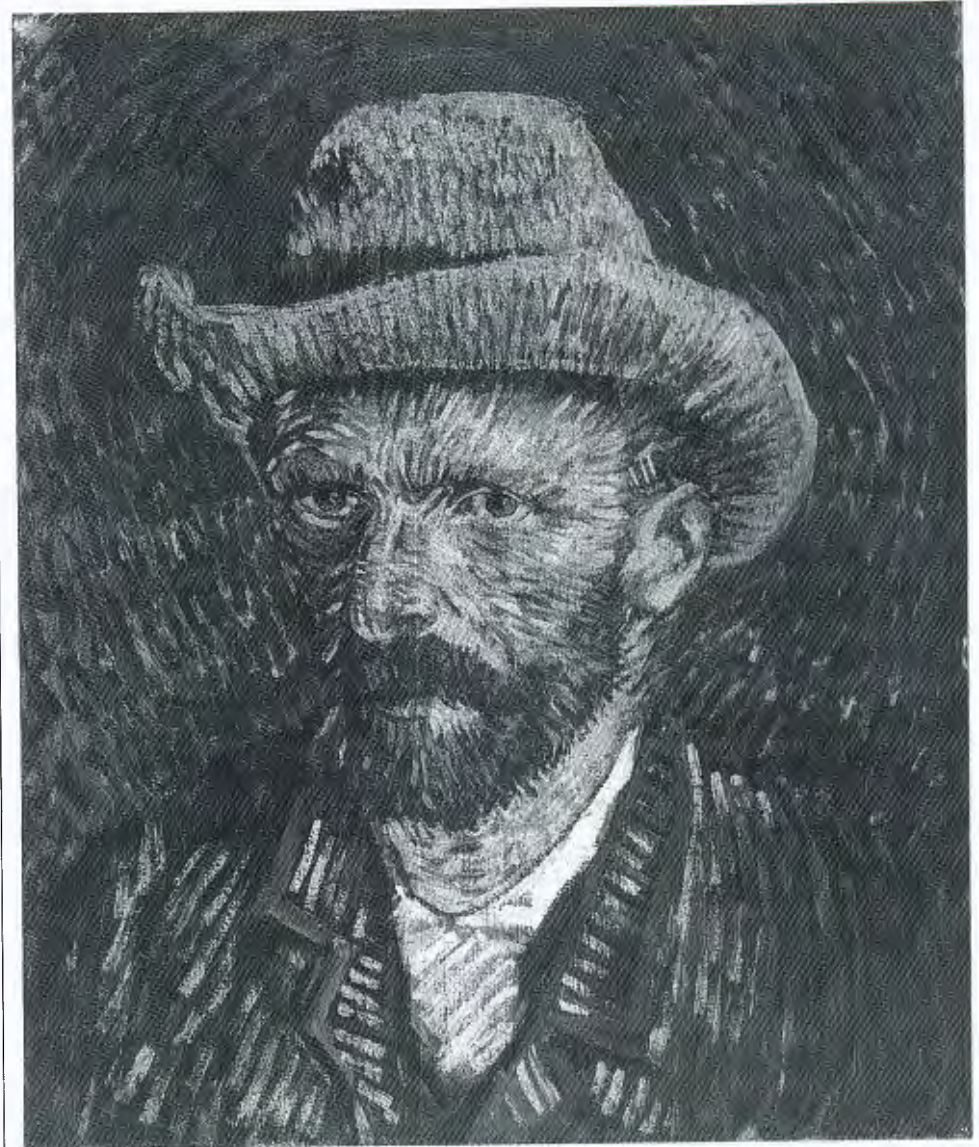
En la etapa de educación infantil, y dentro del área «comunicación y lenguajes», aparece el «lenguaje plástico», con una gran variedad de contenidos. El trabajo plástico en la escuela no es nuevo. Son muchas, e imprescindibles, las innovaciones que han aportado los maestros con su trabajo diario en esta área. Pero lo que yo buscaba era acercar la pintura, las obras de los grandes maestros, a las niñas y niños de mi clase.

Primero recopilé todo el material que estaba a mi alcance. Unos padres de la escuela me facilitaron media docena de pósters de grandes dimensiones, con reproducciones muy buenas de cuadros famosos. Escogí las obras que me parecían más aptas para trabajar de entre todo el material disponible. Finalmente los autores elegidos fueron Vincent van Gogh y Pablo Picasso.

Una vez decididos los cuadros, empecé a pensar de qué modo hablaría de ello a los niños, y qué aspectos de las obras y de los autores podría analizar con ellos.

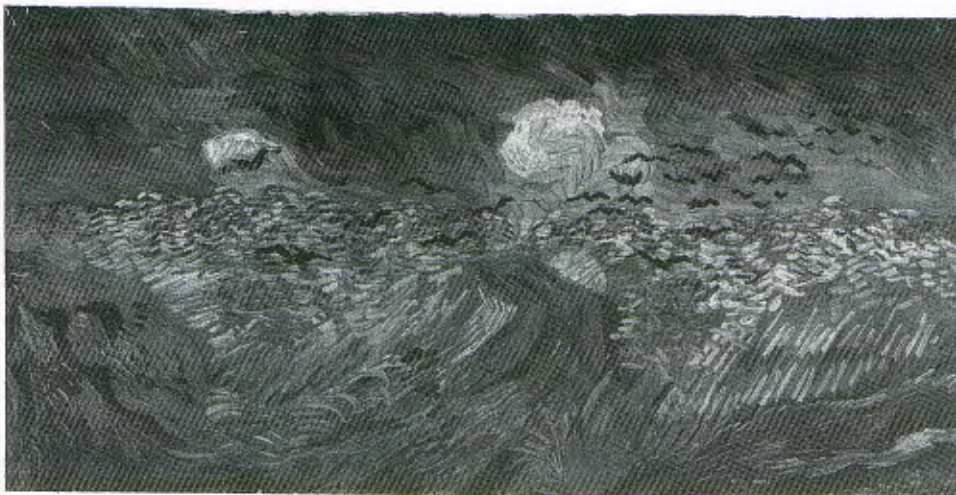
La experiencia fue la siguiente:

En primer lugar, coloqué en las paredes de la clase, a la altura de los niños, la lámina y los pósters elegidos. De este modo, podían acercarse y observar todo el cuadro, pues éste se encontraba en su campo de visión.



Vicent VAN GOGH: Autorretrato

*Descubrir la combinación de los colores y la presencia de tonos «extraños» en el rostro del personaje les dejó agradablemente sorprendidos.*



Vincent VAN GOGH: *Paisaje con cuervos*  
*Siempre había niños pegados a las imágenes, repasando con los dedos la dirección de las pinceladas.*

Después, les anuncié que íbamos a aprender cosas sobre la pintura. Los pósters de la clase eran fotografías de cuadros originales expuestos en museos muy importantes.

A los autores de los cuadros, muy conocidos, se les consideraba maestros en la pintura. Eran Van Gogh y Picasso. Los títulos de los cuadros expuestos eran: *Paisaje con cuervos* y *Autorretrato*, de Vincent van Gogh, y *Guernica*, de Pablo Picasso.

### El análisis de las obras de Van Gogh

Empecé por explicar el título de los cuadros: qué quiere decir autorretrato, qué es un paisaje, qué son los cuervos... Después nos centramos en la manera como el autor utilizaba la pintura para «explicar» aquel tema y qué técnica había utilizado para lograr aquellos resultados. Nos dimos cuenta de que el título correspondía al tema del cuadro, de que las obras de Van Gogh se parecían entre sí, y además eran muy diferentes de la obra de Picasso.

Al principio, les hice observar la obra desde una distancia prudncial, de manera que se captara la totalidad del cuadro. Después, y centrando la atención en la nariz del «autorretrato», nos acercamos físicamente al cartel. Las pinceladas rápidas, vivas, observables, casi táctiles, de las obras de Van Gogh eran muy evidentes y visibles para los niños. Descubrir la combinación de los colores y la presencia de tonos «extraños», como azulados o verdosos, en el rostro del personaje, les dejó agradablemente sorprendidos.

Me hacían explicar una y otra vez el tema del cuadro, los colores y los tonos utilizados, la técnica de las pinceladas, la sensación del observador... El hecho de que los pósters estuvieran siempre a disposición de los niños multiplicó la incidencia de mis explicaciones. Cuando tenían un momento, después de almorzar, antes de bajar al patio... siempre había niños literalmente «pegados a las imágenes», repasando con los dedos la dirección de las pinceladas. Jugaban a buscar colores. Una vez encontrados, se alejaban de la imagen y, «como por arte de magia», se encontraban con que aquel rojo se había fundido, integrándose en un nuevo efecto.

Una vez empezó el trabajo, fueron llegando muchas otras ilustraciones. La clase poco a poco se fue llenando de pósters y fotografías de obras de autores diversos. Las paredes de la clase no daban para más. Así que convertí el pasillo en una sala de exposiciones. Los niños se detenían ante los cuadros y los observaban, cada uno a su manera. Algunos se reían; otros quedaban fascinados; otros hacían muecas; otros iban en busca de un compañero para explicarle algo nuevo; otros discutían sobre sus preferencias; otros me pedían más información.

## ¿Copiar a Van Gogh?

Las ganas de pintar y de «explicar» cosas gráficamente eran incontenibles. De modo que «manos a la obra».

Primeramente, busqué papel de dimensiones grandes y colores vivos. Utilizamos DIN A3, que, evidentemente, supuso quitar mesas y sillas por falta de espacio, y ceras blandas.

Propuse llenar el espacio del papel con colores a la manera de Van Gogh. Los resultados fueron preciosos, y los niños se sintieron muy satisfechos.

Después, intentamos «copiar» el autorretrato de Van Gogh, y aquí los resultados no pudieron ser mejores. Yo había seguido todo el proceso, había captado el interés que el tema les había despertado, y me había entusiasmado con ellos, pero hasta entonces no había visto plasmado el grado de análisis que los pequeños habían llegado a captar: los rostros estaban centrados y bastante proporcionados; en todos los sombreros, con muchos colores, predominaban los amarillos; las barbas y bigotes rojizos eran muy divertidos y, los trazos de los niños simulaban perfectamente la dirección y la viveza de las pinceladas del pintor. De entre todos los trabajos, había dos francamente muy buenos.

## El Guernica de Picasso

Entusiasmados por el trabajo de Van Gogh, iniciamos el estudio del *Guernica* de Pablo Picasso. El análisis adquiriría ahora un cariz más intimista, más serio. Nos dimos cuenta de que ahora el autor utilizaba únicamente los colores blanco, negro y gris; de que los personajes representados sufrían y gritaban.

Les expliqué que Guernica era el nombre de un pueblo, y el porqué del cuadro de Picasso. Conversamos sobre el tema de la guerra, del sufrimiento, del dolor, de cuándo y por qué lloramos, de las sensaciones que tenemos cuando estamos tristes...

Buscamos los personajes y nos centramos en la manera como Picasso nos los trataba: a veces representaba un ojo de lado y el otro de frente; otras, aparecían partes del cuerpo del personaje como si estuvieran recortadas y/o desgarradas; las manos eran desproporcionadas, y las caras expresaban gritos y dolor.

Los niños se detenían a mirar el *Guernica*, del que ya se habían aprendido el nombre. Las expresiones y los temas de conversación ante el cuadro eran más serios. Nos había llegado un póster con el dibujo de la *Paloma de la Paz* del mismo Picasso, que colocamos encima del *Guernica*.



Pablo PICASSO: *Guernica*

Ante el *Guernica* los temas de conversación eran más serios, pero también jugaban a buscar personajes.

Pero con el *Guernica* también jugaban a buscar personajes: la señora que grita, el caballo, el niño que llora... y a tapar partes de los personajes para verlos representados ahora de lado, ahora de frente...

Padres y niños fueron recogiendo información sobre el tema. Finalmente, la biografía de los autores, así como el nombre de muchos de sus cuadros importantes, nos resultaban conocidos. Libros de arte en los que había reproducciones de otros cuadros, catálogos de exposiciones, dominicales de los periódicos con presencia de pintores o artistas en general, saber que en Barcelona está el museo Picasso, con cuadros originales del autor... todo era poco para satisfacer la curiosidad de algunos niños que se habían entusiasmado con las obras. Sin embargo, la visita al museo Picasso no resultaba posible desde Tarragona: tres horas de autobús me parecían excesivas para niños tan pequeños.

Van Gogh y Picasso llenaron las tardes de dos semanas; pero, una vez terminado el trabajo, y a petición de los niños, las reproducciones de los cuadros se quedaron en el aula hasta las vacaciones de Semana Santa.

Hace ahora un año de aquel trabajo, y los niños recuerdan perfectamente los autores, los cuadros y algunas de las explicaciones. Van Gogh y Picasso son dos maestros conocidos y estimados por los niños y niñas de aquel curso, y a los padres todavía les sorprende el interés de sus hijos por el tema.

## Un pintor en la clase

El éxito del trabajo anterior me condujo a una nueva experiencia. Se me ocurrió buscar un pintor de verdad y hacerlo venir a la clase.

Por medio de Maite Fonts, ceramista, asesora de plástica y buena amiga, contacté con Àlvar Calvet, pintor y actualmente profesor de pintura en la Escuela de Arte de Reus, quien estuvo de acuerdo en pintar un cuadro en la clase delante de los niños.

Una vez anunciada su visita, empezamos a preparar todos los útiles necesarios. Compramos una tela y la «investigamos»: era grande, con marco de madera, y grapada por los bordes. Para muchos, era la primera vez que oían hablar de telas y que veían una de verdad.

Compramos una brocha y tres pinceles de diferente grosor. También recogimos botellas de agua vacías, que recortamos y convertimos en recipientes para mezclas. Las pinturas las traería directamente Àlvar, ya que usaría tintes naturales.

Y llegó el gran día. Por la mañana subimos a la clase, y, tras organizar el espacio sacando las sillas y las mesas al pasillo, llegaron puntualmente Àlvar y Maite.

Àlvar nos dijo «buenos días», al tiempo que dejaba sus cosas sobre la mesa que le habíamos preparado. Se puso una bata blanca, salpicada de pintura, y empezó a trabajar sin más preámbulos.

Llevaba unas bolsas con polvos de distintos colores, que mezcló con agua en los botes que le habíamos preparado. La mezcla desprendía un olor muy fuerte: en realidad, casi podía decirse que apestaba. Cogió la tela, y, después de mirarla y comprobar que estuviera a punto, la tendió en el suelo y empezó a pintar.

Primero, hizo un recuadro en la parte inferior y lo rellenó de un color azulado, después cubrió la tela con un tono verdoso. Seguidamente, con una cucharita de plástico, rascó varias veces la tela, llevándose de este modo parte de la pintura que acababa de poner.

Fue añadiendo colores y pinceladas, cambiaba de pinceles, se levantaba, se alejaba de la tela, mezclaba más colores...

Y, mientras tanto, los pequeños, «sin decir ni pío», iban cambiando de posición: ahora tumbados, ahora sentados; ahora miraban sus manos, ahora sus expresiones; de vez en cuando alguno se levantaba para mirarlo más de cerca.

Entonces Àlvar, que hasta ese momento había permanecido mudo, invitó a los niños a colaborar. Tres voluntarios pusieron tres pinceladas a la obra. Estaban realmente emocionados... y siguió trabajando, absolutamente concentrado.

Ahora se mostraba preocupado porque el rojo no le salía lo suficientemente vivo... cuando aparecieron las pinceladas rojas, la tela se llenó de luz: el cuadro cambió espectacularmente.

A las diez empezaron a llegar los pipís; hasta entonces, la atención había sido muy buena. Dejamos a Àlvar en la clase y fuimos a almorzar al patio. Pero la impaciencia y la curiosidad por saber qué pasaba en el aula hicieron que subiéramos cuando escasamente habían pasado diez minutos.

El cuadro estaba prácticamente terminado. La pintura, todavía tierna, no nos permitía ponerlo en vertical: había que esperar a que se secara.

Una vez acabado el trabajo, Àlvar se mostró más comunicativo. Nos explicó el título: «Orden natural, orden artificial»; y empezó a recoger y limpiar todos los utensilios.

Una vez limpios los pinceles, Àlvar nos dio los colorantes que le habían sobrado; entre grandes risas, los gritos no se hicieron esperar, y los niños más atrevidos se agarraban a sus piernas.

El ambiente cambió: ahora todos querían tocar y hablar con el pintor.

Después de agradecerles su presencia, despedimos a Àlvar y a Maite muy contentos y emocionados.

Por la tarde, preparé una especie de taller donde cabían cuatro niños. Les di pinceles, papel DIN A3, y gastamos los colorantes que nos habían dado.

Los niños, con sus pinceladas, ocuparon todo el espacio del papel, y la manera de coger el pincel era totalmente la copia de la posición de la mano de Àlvar. Ellos solos se organizaban: ahora un pincel, ahora la brocha, ahora un poco de verde...; yo únicamente les dejé los útiles y el tiempo suficiente para poder hacer la obra que querían.

Se dieron cuenta de que el papel era mucho más frágil que la tela, de que los colores se ensucian si se pinta sobre otro color que no esté seco, de que hace falta tiempo para obtener un resultado satisfactorio, de que hay niños que tienen una habilidad especial para combinar formas y colores, de que, si uno no va con cuidado, la pintura mancha y hay que limpiar...

Para secar los trabajos, los extendíamos en el suelo. A las cinco, el suelo era impracticable: todavía no entiendo cómo no se pisó ningún trabajo.

Al día siguiente, el cuadro estaba seco. Había quedado precioso, y lo colgamos. Era nuestro cuadro: habíamos visto cómo había nacido, y eso nos hacía sentir la tela verdaderamente nuestra.

### Visita al Museo de Arte Moderno de Tarragona

La madre de un niño de la clase trabaja en el Museo de Arte de Tarragona. La próxima actividad estaba decidida.

Irábamos al museo, un espacio grande en el que hay obras de arte: esculturas, pinturas, cerámica, dibujos... colgadas de la pared o expuestas en vitrinas, para que la gente las visite.

Previamente, hablé con Maite Fonts, la asesora de plástica, y con la directora del museo, señora Ricomà.

Elegimos una obra de Gonzalo Lindín, en la que el color resulta muy atractivo, como centro de la visita. El museo nos instaló la obra en una de las salas, bajo una luz y apoyada en el suelo. En los museos no está prevista la visita de niños pequeños, y las instalaciones están a la altura de los adultos; esto comporta



*El pintor invitó a los niños a que lo ayudaran. Cuando aparecieron las pinceladas rojas, la tela se llenó de luz.*





situaciones como la que describió Miquel, refiriéndose a los bustos del pasillo: «hemos ido a una casa donde había piedras con cabezas».

El día de la visita, el autobús nos dejó en la esquina del casco antiguo. Me acompañaba Maite. Una hilera de veinticuatro niños de P-4 llegó a la entrada del museo. Era la primera vez que recibían niños de escuela infantil 3-6.

Tras la bienvenida, fuimos directos a la sala donde estaba el cuadro que nos interesaba. La explicación de Maite fue clara, simple y precisa. Mientras caminábamos por los pasillos, nos íbamos dando cuenta de que el espacio era amplio; la iluminación, muy agradable y abundante, y las vitrinas y las paredes estaban llenas de obras. Delante de algunos cuadros, unas cuerdas rojas no dejaban acercarse, y en algunas salas había bancos y sillas.

La visita duró unos diez minutos. De regreso a la escuela, no hablábamos de otra cosa.

Cada vez me parece más necesario trabajar el arte en la escuela. Si pretendemos que los niños reconozcan el lenguaje visual como instrumento de comunicación y representación, es del todo necesario acercar la producción artística a nuestras aulas.

A menudo nos hemos quejado del gran vacío artístico que ha sufrido nuestra educación y de las dificultades que nos supone entender o acercarnos a tal o cual obra.

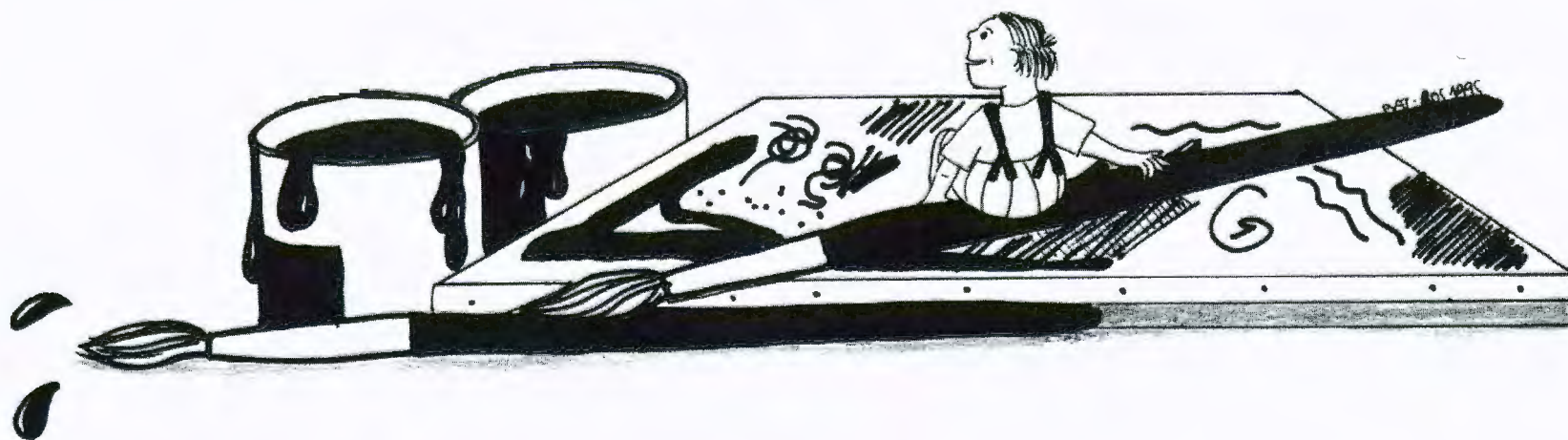
Actividades como las que propongo requieren un mínimo de preparación por parte del maestro. Las enseñanzas aprendidas por los niños superan con creces dicho esfuerzo. Quizás sólo hace falta tener la idea y ponerla en práctica, para descubrir que *«la lectura sensible del mundo visual nos permite experimentar el placer sensorial»*.

**M.B.**

**Nota**

Etapas: *Educación infantil* / Nivel: *4 años* / C.P. Pax Tarragona / Curso escolar: 91-92  
Clase: «Les galetes» / *Abril 1992* / Tema: La pintura, 2: *Un pintor en la clase, Visita al Museo de Arte Moderno de Tarragona.*

# quisicosas y quisicasos



...  
*Premio*  
...  
*Rosa Sensat*  
*de*  
*Pedagogía*  
*1995*



**15ª convocatoria**

... ..

*Instituido para incentivar el trabajo innovador de maestros y maestras y otros profesionales de la educación que, individualmente o en grupo, y a partir de un análisis de la práctica escolar, contribuya a la mejora de la calidad educativa y a la renovación pedagógica.*

La fecha límite de envío de originales será el 13 de **octubre de 1995**.

El veredicto se hará público el mes de **diciembre de 1995**.

La dotación será de **un millón de pesetas**, en concepto de derechos de autor.

R O S  
S E N  
S A T

  
Ministerio  
de Educación  
y Ciencia

 Generalitat de Catalunya  
Departament  
d'Ensenyament

Edicions 62

 **CELESTE**



## LA FAMILIA Y LA ESCUELA: DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

MERCÈ BASSEDAS e IGNASI VILA

Iniciar de nuevo un debate sobre el tema de la relación entre la familia y la escuela resulta útil en un momento de reforma educativa en nuestro país, en la cual, además de otras medidas muy importantes, se atribuye a la escuela infantil un valor en la educación al considerarla el primer tramo del sistema educativo. Según el *Libro blanco* de la reforma, el objetivo de la educación infantil es estimular el desarrollo de todas las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales de los niños. Al mismo tiempo, en diferentes momentos de la propuesta se reconoce el papel educativo que tiene la familia en los primeros años de vida del niño, y, por tanto, se da soporte a la necesidad de compartir con la familia la tarea educativa. La educación infantil, añade el texto, ha de completar y ampliar las experiencias formativas del desarrollo del niño en la familia. Por este motivo, se considera que la comunicación y coordinación entre padres y educadores tiene una gran importancia para lograr los objetivos deseados. Para determinadas escuelas, sobre todo la escuela infantil 0-3, este no es un tema nuevo, puesto que en algunas —no en todas— el papel de los padres es un hecho incuestionable. Los padres acceden cómodamente a las clases de sus hijos, hablan con los educadores y participan en actividades escolares diversas. De manera más o menos formalizada, parecen estar al día del funcionamiento de la escuela de sus hijos.

Esta tradición de relación en ciertas escuelas de pequeños no impide que el tema de los vínculos entre la familia y la escuela sea todavía un tema en discusión, ya que cualquier cambio o innovación comporta futuras dudas sobre el papel de cada una de las partes. Por este motivo, y dado que seguimos pensando que la relación entre la familia y la escuela del niño de menos de seis años es imprescin-

dible para la consecución de un proyecto educativo de calidad de la escuela infantil, queremos transmitir en este artículo algunos datos que permitan avanzar en este tema.

El objetivo de esta relación sería conseguir un vínculo entre los dos contextos educativos en los que se mueve el niño pequeño —familia y escuela— para favorecer su desarrollo. La perspectiva ecologista, con Bronfenbrenner, entre otros, ha puesto de manifiesto la estrecha relación que existe entre el desarrollo del niño y sus contextos de vida. En esta edad, tanto la familia como la escuela son, para los pequeños, las dos fuentes de desarrollo más importantes. Resulta evidente que ambos contextos plantean cosas distintas al niño, y esto es bueno para él, pues se convierten en mundos complementarios. Sin embargo, es necesario que el niño no llegue a vivir los dos mundos como opuestos y contradictorios, ya que esto, más que ayudarlo a avanzar, le confundiría.

Como decíamos antes, desde hace tiempo se están planteando innovaciones en este campo. Se intentan establecer vínculos, pero éstos se hacen difíciles, porque no hay un conocimiento claro de qué ocurre y cómo en el otro contexto educativo. Este es el punto de partida de una investigación que engloba diferentes trabajos realizados por nuestro equipo.

En dicha investigación,<sup>1</sup> se han estudiado las opiniones de los padres y maestros sobre el desarrollo y la educación de los pequeños, así como las características de los dos contextos educativos más importantes para el niño pequeño: la familia y la escuela.

Las respuestas de las familias usuarias de diferentes escuelas infantiles 0-3 y 3-6, en una encuesta sobre la relación familia-escuela, ponen de manifiesto que el grado de satisfacción de las familias respecto a su relación con la escuela es el siguiente: el 58 % de las familias dicen estar muy satisfechas, el 29 % se muestran bastante satisfechas y el 13 % no están satisfechas de su relación con la escuela. Esta insatisfacción se debe a que su participación en la escuela, según dicen, es mínima.

Normalmente,<sup>2</sup> el contacto con la escuela se da en las reuniones de escuela o de aula que se realizan por iniciativa principalmente de la propia escuela, y en las fiestas populares que se celebran en las distintas escuelas. Otro tipo de contacto, más informal, es el que tiene lugar en el momento de dejar al niño en la clase o de recogerlo, momento en que madre y maestro intercambian las informaciones necesarias del día en curso. Estos son los únicos instantes en que parece existir un vínculo entre el contexto familiar y el escolar.

Por la opinión de los padres recogida en otra encuesta,<sup>3</sup> parece, sin embargo, que valoran mucho más estas conversaciones con el maestro que su participación en

las fiestas de la escuela. Parece que confían mucho en el papel del maestro, depositan una gran confianza en él y prefieren, de este modo, las entrevistas individuales a las reuniones de grupo.

Esto quiere decir que, aparte del contacto individual con el maestro, los padres no ven todavía muy claras la finalidad y utilidad de otro tipo de vínculo con la escuela.

De todas formas, creemos que existen temas de debate entre la familia y la escuela que posibilitarían la creación del puente necesario entre ambos contextos de la vida del niño. Algunos datos de la investigación antes citada<sup>4</sup> ponen de manifiesto semejanzas y diferencias entre los padres y los maestros que ayudan a entender mejor cómo se debería construir este puente. Seguramente, desde uno y otro lado se realizan esfuerzos para conseguirlo, pero es necesaria una comprensión previa de los diferentes puntos de vista y concepciones evolutivas y educativas.

Los maestros que respondieron a nuestro *cuestionario de ideas* tienen una concepción interaccionista del desarrollo y educación de los pequeños. En cambio, los padres —aunque algunos manifestaban en algún momento la misma opinión, que a menudo entraba en contradicción con otras respuestas— daban básicamente respuestas innatistas o ambientalistas.

En general, las respuestas de los maestros son más homogéneas que las de los padres, hecho que pone de manifiesto un mismo bagaje cultural entre ellos. En cambio, la heterogeneidad de las respuestas de las familias ilustra la gran diversidad y, a la vez, los diferentes puntos de vista implícitos en su comportamiento.

De la misma forma, la obediencia y la disciplina son vistas de manera bien distinta en la familia y en la escuela. Parece que hay menos problemas de disciplina en la escuela que en casa: en la escuela, los niños conocen los límites y los respetan; en casa, el comportamiento del niño responde a un desconocimiento, ya que a menudo los criterios no son tan claros, y aparecen contradicciones u obligaciones descontextualizadas.

Los objetivos educativos también se manifiestan diferentes en las respuestas de los padres y los maestros. Las familias, en general, insisten más en los temas vinculados a la adquisición de aprendizajes académicos, y los maestros defienden mucho más el desarrollo global y de capacidades al margen de los aprendizajes específicos. Esto se debería poder trabajar en la escuela, para que la relación no se convierta en un diálogo de sordos o lleve a un enfrentamiento de puntos de vista sin solución.

De todas formas, también hay que decir que de «lo que se dice que se piensa o se haría» a «lo que se hace» hay, a menudo, y según nuestros datos, una cierta dis-

tancia. Por ello, hacía falta también recoger información real de las prácticas educativas. Éstas se estudiaron a partir de la *observación de las actividades* diarias realizadas en casa y en la escuela durante unos días. En primer lugar, explicaremos qué se hace, o sea, la frecuencia de las actividades en uno y otro contexto; en segundo lugar, cómo se hace, es decir, las interacciones educativas presentes en el transcurso de las actividades. (Véase tabla pág. 33)

Las actividades que los niños realizan en casa se parecen a las que se proponen en la escuela infantil 0-3, y se diferencian más de las que los niños llevan a cabo en la escuela 3-6. De todas formas, el parecido es, como veremos más adelante, más aparente que real. Entre la escuela 0-3 y la escuela 3-6 existen, pues, diferencias importantes en lo que se refiere a dar prioridad a contenidos educativos que se proponen mediante las actividades.

En un contexto y en otro, las actividades predominantes son las relativas a los hábitos o rutinas cotidianas —vestir, comidas, higiene, etc.—, hecho lógico en estas edades en que se privilegia la educación encaminada a la autonomía personal.

Otras actividades, que tienen una clara intencionalidad educativa mediante la transmisión de contenidos como la matemática, la plástica, las ciencias o los valores y las normas, aparecen más en la escuela, sobre todo en la escuela 3-6, que en casa. El lenguaje, sin embargo, constituye una excepción que porcentualmente está más presente en la familia que en la escuela. De todas formas, en el parvulario el contenido de lenguaje es el más frecuente después de los hábitos, sobre todo en actividades dirigidas al lenguaje escrito, pero no al verbal.

Otras actividades, las individuales, en las que el niño juega o se entretiene solo mientras el adulto no está, aparecen más en casa que en la escuela.

Los datos ponen de manifiesto las diferencias entre la educación antes y después de los tres años, así como ciertas diferencias entre el contexto más formal, que es la escuela, y el más informal, que es la familia.

La «informalidad» que representa la familia se manifiesta sobre todo en el análisis de las actividades concretas propuestas o simplemente presentes, las cuales nos acercan al conocimiento de qué aprende un niño en casa. El análisis de las actividades que se realizan con los niños pequeños en casa y en la escuela ha puesto de manifiesto que, entre ellas, existe una diferencia importante, no tanto por el contenido que vehiculan como por las características de las actividades que se desarrollan. Las actividades que se le proponen en casa son espontáneas y están vinculadas a los acontecimientos ordinarios del día a día, y muestran que el intercambio oral es, en general, el medio que la madre utiliza para negociar lo que se hará, explicarlo, o convencer.

A pesar de que se ponen de manifiesto muchas diferencias entre las familias en calidad de estímulo o de relación para con los hijos, observamos que es un entorno acogedor rico en afecto y estima hacia ellos y que, en muchos casos, la familia aparece como un contexto educativo rico donde las actividades educativas que se dan tienen un alto grado de contextualización, es decir, una relación estrecha con el hacer cotidiano y la presencia del adulto. La familia representa un contexto educativo informal donde el niño bien atendido goza de las interacciones que el adulto establece con él y que le posibilitan unos aprendizajes constantes. El niño pequeño aprende en casa en un ambiente relajado, sin prisas y de acuerdo con sus motivaciones más inmediatas. Normalmente, la madre no propone explícitamente nada de antemano. El niño participa en las actividades de la madre, y, cuando ella propone algo para hacer, se adapta al ritmo y posibilidades del niño. El interés por la actividad en sí misma se amplía con el interés por conectarla con experiencias ya vividas o futuras del niño. Contar dinero para ir a comprar caramelos, escribir a la prima del pueblo o llenar la jarra de agua para cenar se convierten en actividades placenteras, plétóricas de contenidos educativos, que la madre, sin saberlo, posibilita.

El niño comparte muchas cosas con sus padres, y tiene muchas oportunidades para aprender de su mundo social.

En un contexto educativo formal, como es la escuela —incluso la de los pequeños—, el currículum, con sus objetivos, predomina sobre el hacer cotidiano.

Las actividades que la escuela propone a los niños están orientadas a la adquisición de un contenido educativo concreto, sin permitir ninguna otra opción. La actividad es útil y acaba en sí misma, lo cual le otorga poca credibilidad o finalidad. A menudo, las actividades estructuradas y seguidas no dejan espacio para las actividades más individualizadas y menos compartidas, ya que existe un cierto miedo de perder el tiempo y de no poder realizar todo aquello que está programado diariamente.

Las diferencias entre las prácticas educativas formales e informales se acaban de entender en un análisis más preciso de las *interacciones educativas*. Según hemos observado, los intercambios educativos se producen en la familia, lógicamente, de manera más individualizada que en la escuela. Las actividades educativas en casa son mucho más informales por diferentes razones: porque no se programan, aparecen en situaciones naturales y tienen muy cerca el modelo adulto.

En la escuela, hoy por hoy, y más en la escuela 3-6 que en la 0-3, esto resulta impensable a causa de la estructuración más rígida de ciertos contenidos en el currículum escolar. Además, la oferta pedagógica es generalmente colectiva, aunque la realización sea individual. Sería conveniente incluir otras formas de organización grupal, como los pequeños grupos, ya que parece evidente la importancia

*Contenidos y contextos educativos*

Contenidos y subcontenidos	Contextos educativos (en %)			
	Familia	Escuela 0-6	Escuela 0-3	Escuela 3-6
Lenguaje	13	12	9	16
Matemática	5	8	5	11
Ciencias	5	6	6	8
Motricidad	4	7	6	8
Música	1	5	5	5
Plástica	3	6	3	10
Identidad personal	1	1	1	0
Valores y normas	8	10	9	12
Hábitos	31	31	37	23
Actividad individual	28	14	18	7



*Tanto la familia como la escuela son, para los pequeños, las dos fuentes de desarrollo más importantes. Por este motivo la coordinación y comunicación entre padres y educadores resulta tan importante.*

que tiene el intercambio entre iguales, y porque, cuando menos, la distribución de la clase así lo prevé.

El análisis de las interacciones educativas ha puesto de manifiesto que las actividades son propuestas, normalmente, por el adulto, tanto en casa como en la escuela, aunque en casa la relación es más equitativa. El adulto, tanto en una como en otra situación, normalmente atiende, responde o valora más al niño de lo que éste le pide; ello nos lleva a suponer que la atención al niño es muy clara en ambos contextos educativos.

De todas formas, hay que tener en cuenta que, si bien hemos visto que en la familia la atención es más individualizada hacia el niño, esto no se traduce necesariamente en una mejor estimulación del desarrollo. Es decir, para que una actividad conjunta comporte un progreso ha de reunir unas condiciones, como promover la iniciativa del niño, dar informaciones nuevas pertinentes a la labor en curso, organizar y orientar la tarea para conseguir que el niño la desarrolle. Muchos de estos aspectos están presentes en las aulas observadas, lo que garantiza una cierta coherencia educativa.

Si comparamos lo que se dice con lo que realmente se hace, observamos que, por ejemplo, los objetivos educativos de los maestros son, únicamente en teoría, menos académicos que los de los padres, ya que el análisis de su práctica nos hace patente la necesidad que sienten de dar prioridad a unos aspectos escolares en detrimento de otros más globales y, en principio, más deseados por ellos. Al mismo tiempo, podríamos pensar que, ante las creencias más homogéneas de los maestros, hallaríamos también una práctica más homogénea. En cambio, hemos constatado prácticas muy diferentes en las escuelas observadas. La heterogeneidad de creencias observadas en las familias se confirma en una gran heterogeneidad de prácticas educativas.

Sin embargo, queremos señalar un aspecto básico en el que existe acuerdo entre padres y maestros. Se trata de la concordancia en la percepción que unos y otros tienen del desarrollo del niño, tema que indica que la comunicación entre ellos puede partir de este punto. La percepción de las capacidades de desarrollo de los niños resulta parecida en los maestros y en las familias. Este parece ser un buen punto de partida para el entendimiento entre unos y otros, ya que ambas partes ven en el niño unas posibilidades de desarrollar unas capacidades y, a la vez, permiten que el niño las manifieste.

Antes de concluir, querríamos avanzar dos puntos clave para la comprensión de las concepciones en ambos contextos educativos. En primer lugar, respecto al papel educativo de los padres, parece que tienen poca confianza en sí mismos. Normalmente no perciben la importancia que tiene el hecho de acompañar al niño día a día en sus aprendizajes, y delegan en gran medida la educación de los

pequeños en la escuela. Por ejemplo, en casa se habla más de la escuela que la situación inversa, lo que hace pensar en esta importancia que los padres otorgan a la escuela. Del mismo modo, los maestros habrían de permitir la entrada del mundo familiar en la escuela para vincular más estrechamente ambos contextos.

En segundo lugar, en el contexto escolar creemos que actualmente el currículum escolar prevé una serie de aprendizajes que, si bien resultan adecuados para las capacidades de los niños a las que van dirigidos, no cuentan con la situación real de cada niño. En este primer nivel de la educación no se puede caer, a nuestro entender, en la angustia por no poder acabar un programa o seguir al pie de la letra un currículum. Los objetivos, contenidos y procedimientos se deben tener presentes, pero sin que obstaculicen las aportaciones espontáneas de los niños o de las diferentes situaciones que se viven.

Quizás se necesita, en general, la revisión de unos espacios, de unos materiales, de unos tiempos, para lograr dar prioridad al espacio de relación y de comunicación en la escuela de los pequeños. Las actividades se negocian y forman parte de los intereses y bagajes familiares y culturales de los niños.

Seguramente, la adquisición de la capacidad de comunicación y la comprensión oral —aspectos que, como hemos observado, no se valoran tanto en la escuela como en casa— constituyen, en estas edades tempranas, la base para cualquier aprendizaje posterior. Hablar, escuchar y responder al niño se convierte en el objetivo básico para el establecimiento del interés por aprender.

Por todo ello, pensamos que el vínculo entre la familia y la escuela es mucho más profundo que el establecimiento de unos contactos más o menos formales. Hace falta un acercamiento real entre ambos contextos para que exista un interés por parte de cada uno de conocer el otro. Es necesario que la familia esté más informada de los objetivos de la escuela, y que la escuela, al mismo tiempo, se interese por las familias que acoge.

Cualquier contexto educativo, sea formal o informal, puede estimular o inhibir el desarrollo del niño si no se tiene en cuenta, aunque sólo sea implícitamente, una concepción educativa básica sobre cómo ayudar al desarrollo o educar a los niños pequeños. Evidentemente, esta capacidad no es privilegio exclusivo de unos profesionales concretos, sino de todo aquel que se preocupa de la educación de los pequeños.

Pensamos que los cambios que se necesitan para avanzar en estos temas no pasan únicamente por la creación de estructuras formales, sino por la voluntad de hablar, intercambiar y debatir sobre todo aquello que rodea al niño. Es un cambio de actitud que seguramente mejoraría la situación actual en ambos contextos. Familia y escuela deberían sentir que participan, desde diferentes ángulos, en la

educación del pequeño. Los padres habrían de acercarse a la escuela y demostrar interés por lo que se hace y cómo se hace, y los maestros deberían interesarse por lo que pasa en casa. Dos mundos hasta ahora cerrados en sí mismos avanzarían hacia una comprensión mutua que posibilitaría un cambio.

El niño pequeño, antes de la escolaridad obligatoria, debería poder vivir en continuidad los dos contextos educativos, la familia y la escuela, de manera que uno fuera lo que complementa al otro desde todos los puntos de vista, tanto de infraestructura como de propuestas educativas. Por ello, es necesario que todas las partes implicadas —maestros, padres y niños— establezcan el puente entre ambos contextos para salvar la distancia actual. Creemos también que toda vinculación ha de ser pensada de acuerdo con el niño, porque él es el protagonista y beneficiario de la relación familia-escuela. Cada niño, con su especificidad, debería poder gozar en sus primeros años de vida de las ventajas de la educación escolar. No podemos aceptar que la escuela sólo se adecue a un tipo determinado de niño, como estamos observando en el análisis de nuestros resultados. Básicamente, sólo son aquellos niños medios los que se aprovechan de la escuela; los otros, lo que tienen un nivel alto de calidad de estímulo en casa, o los que, desgraciadamente, lo tienen más bajo, no se benefician suficientemente de los recursos de la educación formal.

La diversidad de familias en nuestra sociedad es un hecho incuestionable, y, por tanto, necesita una escuela que se adapte a esta diversidad, donde se tengan en cuenta las diferencias individuales para enriquecer la escuela.

**M.B.-I.V.**

#### Notas

1. Datos de la investigación *El contexto familiar y escolar de los niños de la Zona Franca de Barcelona*, financiada por el Área de Educación del Ayuntamiento de Barcelona y la Fundación B. van Leer, y realizada en el IMPAE por M. Bassedas e I. Vila, con la colaboración de M. Alberich y B. Ayarza.
2. Datos de la investigación sobre *Relaciones familia-escuela* realizada conjuntamente por el Área de Educación y el IEDPE (París).
3. Datos de una encuesta realizada en el marco del proyecto Contexto-Infancia, Área de Educación y Fundación B. van Leer.
4. Véase nota 1.



*Las mujeres padecen enfermedades que producen menos mortalidad, pero más molestias. El dolor y el cansancio son problemas predominantes en la visita ambulatoria femenina.*

infancia y salud

## SALUD Y ENFERMEDAD DIFERENCIAL DE LA MUJER

CARME VALLS

**La calidad de vida de los seres humanos depende del hecho de que puedan gozar de una salud integral, que potencie su unidad biológica-psicológica-social. En el caso de las mujeres, existen numerosos factores que impiden esta unidad, ya que tienen una salud más vulnerable que los hombres. La protección de niñas y mujeres, y el reconocimiento de sus necesidades especiales, en el año 2000, constituyen uno de los primeros objetivos definidos en la Conferencia Mundial en Favor de la Infancia, del año 1990. No podemos quedarnos atrás en esta gran labor de investigación.**

Aunque la esperanza de vida de la mujer está aumentando en todos los países del mundo, gracias a la importante disminución de los problemas de mortalidad por embarazo y parto, y la expectativa de vida ha pasado de 72 a 80 años en las regiones desarrolladas (mientras que la del hombre es de 72-74 años), su calidad de vida y la sensación subjetiva de salud resulta muy inferior.<sup>1</sup>

Esta autovaloración subjetiva de mala salud es mucho más acusada en el medio urbano que en el rural, si nos atenemos a datos preliminares obtenidos de una encuesta que hemos realizado en Cataluña.

La calidad de vida de los seres humanos depende del hecho de que puedan gozar de una salud integral, que potencie su unidad *biológica-psicológica-social*. En términos de salud, no se pueden separar los aspectos biológicos, los mentales, las situaciones de tensión, las condiciones sociales y de trabajo, ya que se interaccionan de manera constante.

En el caso de la mujer, la interacción con la salud de los hijos es permanente. De las condiciones de salud de la mujer gestante dependerá el desarrollo del futuro niño, con un determinado grado de desarrollo del cerebro que puede originar una limitación del coeficiente de inteligencia en la edad adulta, con un peso más bajo al nacer y/o complicaciones en el momento del parto y el posparto, lo cual implica un aumento de la mortalidad y la aparición de enfermedades, tanto de las madres como de los hijos.

Las carencias nutricionales que presentan muchas madres se perpetuarán en sus hijos si no se estudia la manera de incrementar medidas preventivas. Esta es ya una preocupación internacional de la OMS y la UNICEF.<sup>2</sup>

### **Diferencias entre mujeres y hombres en la salud**

Tal como analizamos en el informe de situación del *Simposio mujer y calidad de vida* en el año 1990,<sup>3</sup> existen diferencias entre las causas de mortalidad de hombres y mujeres, los factores de riesgo del consumo de alcohol y tabaco, y la hipertensión (¿en la mesa no hay tanta diferencia?), y, sobre todo, existe una clara diferencia en la utilización de los servicios sanitarios ambulatorios. Las causas de mortalidad masculina se producen por patologías firmemente asociadas al tabaco (cáncer de pulmón, enfermedades isquémicas del corazón y respiratorias), junto con causas externas. Las enfermedades endocrinas, del aparato circulatorio (cerebrovasculares), las de la piel y el sistema osteomuscular, causan la sobremortalidad femenina.

Globalmente, la sobremortalidad masculina se sitúa alrededor del 65 % en los países estudiados, con fluctuaciones entre países y causas de muerte, muy probablemente por diferencias de estilo de vida y factores biológicos. Paradójicamente, junto a una mayor mortalidad masculina se detecta un mayor número de problemas de salud declarados por las mujeres, que visitan de manera más frecuente al médico.

Entre las razones apuntadas, hay que destacar el hecho de que las mujeres declaran un mayor número de patologías crónicas, que, a la vez, son causa de menos mortalidad que las masculinas. Los hombres presentan enfermedades agudas y graves, con el consecuente incremento de la probabilidad de causar la muerte.

Wingard<sup>4</sup> ha intentado unir los factores de riesgo que son desiguales en los dos



*Es necesario realizar un gran trabajo de investigación y divulgación para prevenir y mejorar la salud de las mujeres.*

sexos, y ha demostrado que el riesgo relativo de mortalidad es 1,7 veces superior en los hombres que en las mujeres. Asimismo, ha demostrado un aumento de mortalidad entre los hombres por la cardiopatía isquémica, no por el cáncer. Al mismo tiempo, ha confirmado el exceso de morbilidad de las mujeres, en comparación con los hombres, medido en términos de baja laboral por enfermedades o por razones de salud.

Estos datos coinciden con la encuesta de salud de la ciudad de Barcelona (1986), en la cual se muestra un predominio, entre las mujeres, de la limitación crónica de la actividad principal por razones de enfermedad.<sup>5</sup>

### **El uso de los servicios sanitarios ambulatorios, mayor en las mujeres**

Es un hecho ya establecido en Cataluña, España y los países estudiados de Europa y América, que las mujeres consultan de modo predominante los servicios sanitarios ambulatorios.

Cuando se analizan las causas de ello, se observa que muchas de las consultas son para solicitar tratamiento, recetas o curas para el resto de los miembros de la familia (niños, abuelos o enfermos del entorno a su cuidado).

Algunos epidemiólogos apuntaban como motivos la mayor facilidad de organización de su tiempo, para ir al médico cuando se encuentran mal, y la facilidad para expresar una sintomatología.

Sin embargo, al estudiar los motivos de la consulta, si excluimos las causas ginecológicas o las directamente ligadas a la reproducción (embarazo, parto y posparto), las tasas de visita ambulatoria son de un 19 % más entre las mujeres que entre los hombres. Hing y sus colaboradores detectaron, ya en 1983, que las mujeres presentan más enfermedades que producen menos mortalidad, pero *más síntomas y molestias*, que las de los hombres, y con mucha mayor frecuencia. El *dolor* y el *cansancio* son los problemas predominantes en la visita ambulatoria femenina. Según estudios realizados en Cataluña y España, la artrosis, osteoporosis, hipertensión, diabetes, obesidad, dislipemias y enfermedades de tiroides, son patologías predominantemente femeninas (por cada cincuenta mujeres con una tiroiditis de Hashimoto hay un hombre que la padece) que se presentan de manera lenta, insidiosa, durante muchos años.

La morbilidad femenina presenta dos grandes diferencias respecto a la masculina: mayor frecuencia (predominio e incidencia) y mayor cronicidad.

Las mujeres tienen una salud más vulnerable, y los hombres, una vida más vulnerable.

A medida que se estudian grupos de población, de acuerdo con la morbilidad femenina, nos hallamos con que existen problemas en la salud física y mental que provienen parcialmente de las diferencias biológicas o genéticas, o de las consecuencias metabólicas y de trastornos de los ciclos menstruales, no reconocidos ni estudiados todavía, como los siguientes:

- Diferencias anatómicas, fisiológicas y neuroendocrinas.
- Enfermedades endocrinológicas (tiroides, tanto hipo como hipertiroidismo, suprarrenales, diabetes, etc.) de mayor predominio entre las mujeres (ocasionan cansancio crónico).
- Enfermedades autoinmunes (proporción mujer/hombre: 10-50/1).
- Anemia y deficiencia crónica de hierro.
- Deficiencia de formación ósea desde la adolescencia, relacionada con trastornos de la menstruación y situaciones de estrés.
- Osteoporosis, mayor incidencia de fracturas después de los 50 años (mujer/hombre: 10/1).

Por otra parte, la profunda interacción entre las condiciones biológicas, psicológicas, y las condiciones de discriminación personal y social que han vivido millones de mujeres desde su infancia, las hace especialmente vulnerables a problemas de salud mental. Entre otros:

- Mayor respuesta emocional a las situaciones de estrés con menor nivel de adrenalina (sustancia que transmite el mensaje en el sistema nervioso) que en el hombre.
- Mayor incidencia de ansiedad y depresión (mujer/hombre: 2/1).
- Repercusión de los niveles hormonales, metabólicos y minerales en su salud mental, como ocurre en la depresión posparto y en el síndrome premenstrual.

Las condiciones de trabajo (físicas y/o psíquicas y sociales) en las que se hallan inmersas la mayoría de mujeres, o la continua situación de *doble jornada*, las hacen más vulnerables a situaciones de estrés físico y psíquico:

- Trabajo con remuneración más baja que el hombre (pobreza e inferior posición social).
- Tareas rígidas, poco creativas y monótonas.
- Limitadas posibilidades de desarrollo profesional.
- Cumplimiento de múltiples y diversos papeles sociales (madre, esposa, hermana, cuidadora de niños, ancianos y enfermos), que aumentan la ansiedad y el estrés.
- Trabajo emocional suplementario (cuidado de los hijos, etc.).
- Violencia física y sexual contra la mujer, en casa y en el lugar de trabajo (Denny Vaguero, 1992).
- Bajos niveles de autoestima, derivados de una educación discriminatoria, desi-



gual, y de la baja consideración social de la mujer en diversas culturas y países.

## El hambre oculta

Todos los problemas señalados hasta aquí, y que son una realidad tanto para las mujeres de este país como para las de todo el mundo, no constituyen un alegato victimista, sino un índice de problemas que necesitan recursos urgentes por parte de la organización sanitaria, con el fin de prevenirlos y paliarlos.

Por ello, la *Conferencia Mundial en Favor de la Infancia*, celebrada el 30 de septiembre de 1990, se ha establecido, como objetivo para el año 2000, «el derecho a la protección de niñas y mujeres para asegurar la adecuada respuesta a las necesidades específicas, reconocidas universalmente, en materia de nutrición y salud durante la primera infancia, adolescencia y períodos de gestación y lactancia».

Dentro de este objetivo, se incluye una gran tarea para detectar todas las deficiencias que todavía se esconden en el cuerpo de las mujeres y niños que nacen, hecho que se denomina el *hambre oculta*. Así se conocen las repercusiones de los niveles crónicos de hierro en la sangre, la deficiencia crónica de yodo y proteínas, que se manifiesta con el cansancio y niveles de ansiedad de las mujeres adultas, o déficit globales de crecimiento y maduración de muchas niñas del mundo.

Es necesario un gran trabajo de investigación y divulgación de estos temas entre nuestros profesionales y la población en general, con el fin de poder obtener recursos para prevenir y mejorar la salud de las mujeres y de todos los seres humanos. Desde estas páginas, querría invitar a todos los interesados a participar en esta investigación y divulgación, y a colaborar con el Centro de Recursos Mujer, Salud y Calidad de Vida, creado en el CAPS (Centro de Análisis y Programas Sanitarios). Empieza ahora una nueva etapa, en la que *todos habremos de trabajar para lograr una buena salud para un único mundo*.

C.V.

### Notas

1. *The World's Women 1970-1990. Trends and Statics*, Naciones Unidas, 1991, pág. 56, gráfico 4.2.
2. *Los niños de las Américas*, UNICEF, 1992, págs. 22-25.
3. «Aspectos de la morbilidad femenina diferencial», *Quadern CAPS*, otoño 1991, n.º 16, pág. 13.
4. WINGARD, D.: «Sex differentials in morbidity and mortality risks examined by age and cause in the same cohort», *Am. J. Epidemiol.*, 1989, n.º 130, págs. 601-610.
5. *Enquesta de salut de 1986*, INSTITUT MUNICIPAL DE LA SALUT, Ayuntamiento de Barcelona.
6. VAGUERO, D.: «Women, Work and Health in Sweden», *Current Sweden*, n.º 387, enero 1992, págs. 1-8.
7. «Metas 2000 que pueden lograrse», *Estado mundial de la Infancia*, UNICEF, 1993, págs. 61-63.



# 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 ptas.



- • • 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.

infancia y salud

## **INSUFICIENCIA RENAL CRÓNICA**

ESTEVE IGNASI GAY

### **¿Qué es?**

Se trata de un estado en el que los riñones se hallan imposibilitados, en mayor o menor grado, de cumplir sus funciones de eliminación de los productos de desecho no volátiles de la sangre.

### **¿Por qué se produce?**

Generalmente, la causa de esta afección depende de la edad en que se manifiesta. En los niños menores de cinco años, es consecuencia de alteraciones anatómicas debidas a malformaciones (hipoplasia, displasia u obstrucciones de conductos), mientras que en los mayores de esta edad se debe, fundamentalmente, a enfermedades adquiridas (infecciosas o autoinmunes) o hereditarias (síndrome de Alport, enfermedad quística, etc.).

### **¿Cómo se diagnostica?**

Se suele descubrir en el niño afectado por los síntomas, que van apareciendo antes de que el riñón deje de funcionar totalmente. Se empieza por períodos de dolor de cabeza intenso, cansancio, somnolencia, pérdida del apetito, vómitos, aumento de la sed, ganas de orinar frecuentes, tobillos hinchados al final del día y retraso del crecimiento. Generalmente, estos niños están pálidos, débiles y tienen la presión arterial alta.

## ¿Cómo se trata?

El tratamiento más adecuado y definitivo es el *trasplante renal*. Se realiza a partir de una cesión voluntaria de un riñón de una persona viva que tenga unas características orgánicas similares a las del niño afectado (generalmente, un familiar), o a partir de un cadáver. La Ley de trasplantes de órganos considera donante a toda persona fallecida cuyos familiares no se nieguen a ceder los órganos.

Ahora bien: mientras no sea posible el trasplante, hay dos maneras de sustituir la función de los riñones:

**Hemodiálisis.** El niño debe acudir periódicamente a eliminar los elementos de desecho no volátiles de la sangre a un centro de diálisis, donde disponen de un aparato para ello (*riñón artificial*); el niño afectado se conecta al aparato mediante dos tubos: uno conduce la sangre sucia de una vena al aparato, y el otro retorna la sangre a otra vena después de que la máquina haya depurado la sangre.

**Diálisis peritoneal continua ambulatoria.** Primero se utilizaba únicamente para preparar a la persona afectada para la hemodiálisis, pero actualmente se considera el método más adecuado para la mayoría de los niños, ya que sus ventajas superan con creces los inconvenientes. Consiste en instalar un tubo (catéter flexible), que pasará por una pequeña incisión bajo el ombligo, hasta hacerlo llegar al peritoneo (membrana que recubre los órganos abdominales); en el exterior del tubo hay una clavija que se conectará con la bolsa de diálisis, de plástico, y el niño afectado la llevará colgada en la cintura. La manipulación de la bolsa puede realizarla el propio niño si es mayor de diez años, o bien un familiar.

Los niños en diálisis deben seguir controles médicos periódicos, con el fin de ir previniendo o compensando con medicamentos las complicaciones que pueden presentarse.

## ¿Qué necesidades específicas presenta el niño afectado?

Se debe controlar la ingesta de sodio, potasio, fósforo y proteínas de la dieta, por lo cual los familiares y los afectados han de recibir una educación sanitaria que les permita seguir unos comportamientos alimentarios adecuados.

En el caso de comer fuera de casa, el niño afectado y sus padres deberán avisar de que:

— No se ponga sal al cocinar su plato.



OXENBURY, H.: *A cal metge*, Joventut.  
(En el médico)



- Es preferible comer ensaladas y cocinados a la plancha.
- Hay que evitar las cantidades excesivas.
- Hay que evitar los platos con demasiadas proteínas, sodio o potasio.

Según el tipo de diálisis que siga, el niño deberá visitar periódicamente el centro de diálisis, o se le deberá cambiar la bolsa de diálisis. Ninguno de los dos métodos impide llevar una vida normal a lo largo del día.

### ¿Qué se debe tener en cuenta en la escuela?

Un niño con insuficiencia renal crónica puede seguir un proceso de escolarización normal. Ahora bien, dadas las complicaciones del inicio de la enfermedad, es posible que manifieste retraso escolar, que se deberá evaluar y darle el tratamiento oportuno con el apoyo del maestro especialista en educación especial o con el equipo de asesoramiento psicopedagógico.

También puede presentar un retraso del grado de desarrollo físico, que le dará una apariencia de edad inferior a sus compañeros. Esto se les deberá explicar a dichos compañeros cuando empiece el curso, para evitar que el niño pueda ser ofendido o rechazado por el grupo clase.

Al inicio del curso, si se han incorporado nuevos alumnos en el aula, el maestro ha de preguntar a los padres si padecen alguna enfermedad crónica, como la insuficiencia renal; en caso afirmativo, se les debe convocar pronto para que le expliquen el papel del niño y de los adultos en el cuidado de la enfermedad.

Puede darse el caso de que los padres no comuniquen a la escuela que su hijo/a está afectado. Cuando el maestro se dé cuenta, ha de actuar discretamente. Entonces, es importante que se hable con los padres y se pida la información. Si el educador tiene necesidad de más información, puede consultar el equipo de asesoramiento psicopedagógico de la zona.

El maestro debe observar y reforzar la integración en el grupo clase, tanto en el «grupo grande» como en el «pequeño».

Si se organiza una salida escolar de un día o más, no se le debe excluir nunca. Hay que tener en cuenta la información que hayan facilitado los padres en la primera entrevista sobre la medicación, la alimentación u otros cuidados.

Si se queda a comer, el maestro debe facilitar una reunión con el monitor de comedor para informarle sobre las características del niño y las atenciones alimentarias y de medicamentos que se le han de dispensar.

## ¿Dónde podemos encontrar más información?

### ALCER *Barcelona*

«Asociación para la Lucha contra las Enfermedades de Riñón»  
Avda. del Carrilet, 78, entlo. A y B - 08902 L'Hospitalet  
Tel.: 331 03 31.

#### Actividades:

- Atención al enfermo renal en el área social, jurídica y laboral.
- Cursos de formación laboral.
- Sensibilización a los medios de comunicación para la donación de órganos.
- Citación de diálisis en la zona donde se vaya de vacaciones.
- Reuniones periódicas de grupos de afectados para tratar temas de salud y laborales.
- Actividades de ocio: excursiones, campeonato de ajedrez y cartas.

### ADER *Cataluña*

«Asociación de Enfermos del Riñón»  
C/ Pintor Tapiró, 4, bajos - 08028 Barcelona  
Tel.: 240 88 00.

#### Actividades:

- Reuniones informativas y conferencias para los socios.
- Sensibilización social para conseguir donaciones de órganos.
- Actividades de ocio.

### *Agrupación de Insuficiencia Renal Crónica (AIRC)*

Avda. Meridiana, 354, 10.º, 7.ª - 08027 Barcelona  
Tel.: 311 85 61, de 9 a 13 y de 16 a 20 h.

#### Actividades:

- Información y asesoramiento individual y en grupo para el enfermo y su familia.
- Sensibilización de la población general para la donación de órganos.
- Actividades recreativas.

### *Documentación de divulgación:*

— *Hemodiálisis: Una ayuda profesional para personas con insuficiencia renal crónica*, Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo, 1991, 52 págs.

Texto e ilustraciones cedidas por Abbot Laboratorios, S.A. Revisión del texto, Boch Martínez.

Se puede solicitar a ALCER Barcelona.

— ALMADOZ BERRONDO, C., y LOPEZ ARANJUELO, F.: *Alimentación en hemodiálisis: Consejos dietéticos para diálisis peritoneal y trasplante renal*, Madrid, Dirección General de Planificación Sanitaria, Ministerio de Sanidad y Consumo, 1988, 63 págs.

Se puede solicitar a ALCER Barcelona.

ELG.

# NOVEDAD



*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 algún caso, distintos aspectos relacionados con la pedagogía.

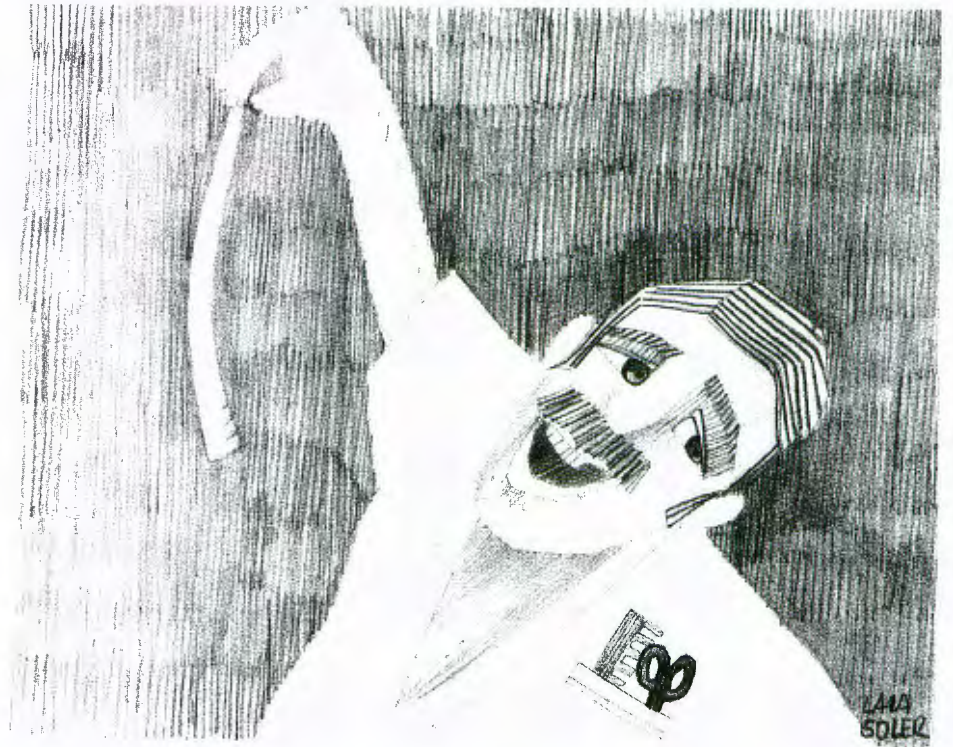
R  
S  
S  
O  
E  
A  
N  
T

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

## El rabito cortado



ROSER ROS

Cuando por tierras de España pasaron los tres jinetes, oyeron una retahíla que les hizo mondar de risa. Al oído rápido se le pegó, la memoria, fiel, con ella se quedó, y, finalmente, con estas palabras la voz la contó:

*Pues esto era un ratoncito que se quería cortar el rabito.*

*Un día fue a la peluquería y le dijo al peluquero:*

*—Córteme usted el rabito.*

*—Bueno -contestó el peluquero.*

*El ratoncito se fue andando, andando hasta que se acordó de su rabito.*

*Volvió hacia atrás y preguntó:*

*—Peluquero, que me dé usted mi rabito.*

*—Lo he tirañdo a la basura.*

*—Pues ahora me va a dar usted una navaja.*

*Y se la dio.*

*Siguió andando, andando y se encontró con un señor que pelaba sardinas.*

*—¿Por que las pela usted así?*

*—Porque no tengo quien me ayude.*

*—Tenga usted esta navaja.*

*Y se la dio.*

*Siguió andando, andando y se acordó de su navaja.*

*Volvió hacia atrás y dijo:*

*—Que me dé usted mi navaja.*

*—Se me ha roto y la he tirado.*

*—Pues ahora me tiene usted que dar una sardina.*

*Y se la dio.*

*Siguió andando, andando y se encontró con muchas niñas. Les dijo:*

*—Niñas, ¿qué hacéis?*

*—Pues aquí.*

*—Tomad esta sardina.*

*Y se la dio.*

*Siguió andando hasta que se acordó de su sardina. Volvió y les dijo:*

*—Que me deis mi sardina.*

*—Pues nos la hemos comido.*

*—Pues entonces me llevaré a una de vosotras.*

*Y se la llevó.*

*Siguió andando, andando y se encontró una viejecita lavando.*

*—¿Por qué está usted tan solita?*

*—Porque no tengo quien me ayude.*

*—Pues ahora le voy a dar esta niña.*

*Y se la dio.*

*Siguió andando, andando hasta que se acordó de la niña y se volvió hacia atrás.*



—Que me dé usted la niña.

—Se ha muerto y la he enterrado.

—Pues ahora me va a dar usted una camisa.

Y se la dio.

Siguió andando, andando y se encontró a un viejo con un violín. Y le dijo:

—¿Qué hace usted?

—Pues aquí.

—Pues tenga usted esta camisa.

Y se la dió.

Siguió andando, andando hasta que se acordó de su camisa. Se volvió y le dijo:

—Que me dé usted mi camisa.

—Se me ha roto.

—Pues ahora me da usted el violín.

Y se lo dio.

Siguió andando, andando hasta que se encontró un árbol. Se subió encima y empezó a tocar:

*"De mi rabito, una navaja;  
de una navaja, una sardina;  
de una sardina, una niña;  
de una niña, una camisa;  
de una camisa, un violín;  
tirorirorín."*<sup>1</sup>

—¿Y Doña Palabra? -se preguntarán.

En cama, pues debilucha como estaba no se podía todavía levantar, pero su primera y mayor preocupación después de oír aquello fue podérselo aprender y así poder sorprender a su querida mamá, Doña Cultura Oral. Pero quería que le contaran más,

y más,

todavía más...

**R.R.**

**Nota:**

1. Adaptación de un cuento narrado por Felipa Pérez Quintas, de 63 años, de Colmenar del Arroyo, recogido por J.M. Fraile Gil y A. Fernández Buendía.

# Libros al alcance de los niños

## Letras a favor de los números

PELEGRÍN, Ana: *Deditos y Cosquillitas*. Ilustraciones de Shula Goldman. Madrid, Espasa Calpe, 1994. (Austral Infantil, 71)

DAVIS, L.: *Aprende a contar con animales a tamaño real*, Barcelona, Molino, 1995.

WOOD, Jakki: *Cabalgata de números*, Barcelona, Juventud, 1994.

STOLL WALSH, Ellen: *Cuenta ratones*, Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1993.

RAND, Ann & Paul: *Little 1*, Nueva York, Harry N. Abrams, 1991.

Una de las más interesantes facetas del trabajo educativo con niñas y niños pequeños es la de poder hacerlo a partir de la pluridisciplinaridad. Todos los saberes y las técnicas pueden y deben entremezclarse en beneficio de los pequeños y, bien claro está, de los mayores que a ellos se dedican.

Por ello no resulta extraño que en los libros que se dirigen a un público infantil -y que con tanta ligereza e inexactitud denominamos "cuentos"- surjan, de vez en cuando, algunas obras encaminadas a mostrar los números. Quizá porque sólo en el mundo *escleróticamente* adulto, las ciencias y las letras parecen divergir. A caballo entre el libro documental de conocimientos y las bellas narraciones gráficas, tenemos encima de nuestra mesa cuatro muestras de bien distinto enfoque, sobre las diez primeras cifras.

Las diez primeras cifras se corresponden con los dedos de nuestras dos manos, bien sabido es desde muy antiguo. Tan antiguo como esa tradición oral en la que Ana Pelegrín, infatigable investigadora de las rimas populares, ha buceado para sacar a la luz un muy curioso y muy lindo librito que recopila todos los juegos, cancioncillas y rimas que han servido, desde siempre, para designar los cinco deditos:

*Éste fue a por leña,  
éste le ayudó,  
éste se encontró un buevo,  
éste lo frío  
y éste, por ser el más pequeño,  
se lo comió.*

El libro se llama *Deditos y Cosquillitas*. Ha sido ilustrado y presentado gráficamente por Shula

Goldman. Y cada estrofa se acompaña, a pie de página, por unas sucintas instrucciones que sirven para explicar cómo debe procederse para llevar a buen término el juego de manos que implican. Probablemente no sea éste un libro para "ser leído" por los niños y niñas, sino para ser muy estudiado, saboreado, ejercitado por aquellos educadores, padres y animadores que desean valerse de una lúdica complicidad para comunicarse con la más tiernísima infancia. Como lo hacían, sin saber leer, nuestros abuelos, bisabuelos y tatarabuelos. No abundan en nuestro mercado, las pequeñas monografías de este cariz y por ello aplaudimos esta iniciativa, donde la tradición antropológica pone en pie el edificio aritmético de las cifras.

De carácter muy distinto, pero también sustentado en la corporeidad física, es el libro de la factoría documental británica Dorling Kindersley, que en versión castellana se llama *Aprende a contar con animales a tamaño real*. El título es bien explícito, incluso en el uso del imperativo. En su interior las fotografías de una serie de animales, algunos de ellos cachorros y otros ya adultos, pero siempre presentados en su verdadero tamaño natural, sirven de excusa para contar del uno al diez. Aunque el libro multiplica sus posibilidades al permitir que el adulto introduzca variantes al hojear las páginas, como, por ejemplo, nombrar los animales por su nombre genérico o por uno inventado, cuando el pequeño lector o lectora sea ya capaz de reconocerlos, distinguir entre animales salvajes o de granja, etc. En este caso, las ciencias naturales, y la fotografía como herramienta documental para conocer la naturaleza, acuden en ayuda de las cifras. Y también, mérito no menor, en ayuda del concepto espacial de las cosas. Mucho más acumulativa es la obra de Jakki Wood, *Cabalgata de números*, quien se vale de la doble página de un álbum delicadamente ilustrado con acuarelas para llegar nada menos que hasta el número 100, mostrando en cada doble página un número creciente de animales, de toda índole y especie, cuyo nombre aparece al pie de página en rimas algo duras por haber sido traducidas. Este libro es uno de aquéllos en los que, más que recorrer las láminas con nuestra mirada, debemos incitar, a los que empiezan a saber la letanía ordinal, a recorrerlas punteando con el dedito. Sin esa llamémosle proeza, que permite comprobar la exactitud de lo anunciado por el texto, el libro perdería pronto su interés, a pesar del alarde colorístico y compositivo de sus ilustraciones.

Ilustrada también, y muy extraordinariamente, a fe, es la última de las obras que queremos presentaros sobre el tema que hoy nos ocupa. El libro se llama *Cuenta ratones*, y su autora es Ellen Stoll Walsh. Aquí se trata de un auténtico cuento, de un gracioso e ingenioso relato sobre la astucia que emplearon diez atrevidos y alocados ratoncillos para evitar ser devorados por una hambrienta serpiente, que los tenía literalmente en el bote. Hay en este cuento muchas de las virtudes que hemos ensalzado en los demás libros: los ratoncillos, las hierbecillas, la serpiente y el tarro son a tamaño natural; nos irá bien utilizar el dedo para averiguar cuantos ratoncillos ha apresado la serpiente; y el texto no carece de estribillos para poder corearlos. Buena muestra de la excelente selección de álbumes infantiles del Fondo de Cultura Económica, un fondo editorial que llega a nuestras librerías con un cierto retraso, y que no siempre resulta fácil de hallar a lo largo y ancho de nuestra geografía. Pero nadie debe desanimarse por ello, al contrario, rogamos a nuestros posibles lectores y educadores que busquen estos libros con ahínco, pues su nivel cualitativo acostumbra a ser alto. Y, puestos a buscar, aunque pueda resultar pedante hacerlo, rogamos también que quien tenga ocasión de ir a Estados Unidos o de hacerse importar libros de allí -rogamos incluso a los editores que tienen mayores facilidades para ello- que miren de obtener un libro precioso, ya clásico sobre el tema de contar números, *Little 1*, de Ann & Paul Rand, donde el extraordinario invento árabe de la cifra cero adquiere un hermoso, solidario y entrañable protagonismo, y constituye el más ingenioso final que conocemos sobre los relatos que llevan al lector a contar del uno al diez.



**Bilingüismo**

VILA, I.: "Algunes qüestions sobre el bilingüisme i l'educació bilingüe", *Guix* 207, enero 1995, pp. 9-12.

**Escuela**

Monográfico: "L'escola 3-12", *Perspectiva escolar*, 191, enero 1995, pp. 31.

**Literatura infantil**

COMET, M. C.: "La biblioteca sonora", *Guix*, 207, enero 1994, pp. 45-52.

JANER MANILA, G.: "Als éssers humans els encanten les històries", *Temps d'educació*, 112, 2º semestre 1994, pàg. 69-80.

POSTIGO, R. M.: "Els nens i els clàssics de la literatura", *Temps d'educació*, 112, 2n. semestre 1994, pàg. 107-126.

PRATS, M.: "Notes sobre poesia per a infants", *Temps d'educació*, 112, 2n. semestre 1994, pàg. 127-142.

GASOL, A.: "Un cop d'ull als llibres de coneixements infantils i juvenils", *Temps d'educació*, 12, 2n. semestre 1994, pp. 143-156.

**Música**

VEGA, S.: "Una experiència musical a l'escola bressol", *Guix*, 207, enero 1995, pp. 33-36.

**Sociedad**

"La televisión según la infancia", *Juguetes y juegos de España*, 132, diciembre 1994, pp. 83-85.

"Datos sobre preferencias y hábitos de compra infantiles", *Juguetes y juegos de España*, 132, diciembre 1994, pp. 86-88.

"1995. Juguetes de niñas o para niñas: resumen de opiniones", *Juguetes y juegos de España*, 132, diciembre 1994, pp. 89-92.

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

**Boletín de suscripción**

□ □

\_\_\_\_\_

Apellidos Nombre

\_\_\_\_\_ □ □ □ □

Dirección

\_\_\_\_\_

C.P. Población Provincia

\_\_\_\_\_

Teléfono (con prefijo)

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

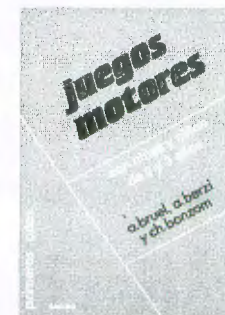
# in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA



biblioteca



X. BORNAS: **La autonomía personal en la infancia**, Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, 1994.

Cuando se habla de autonomía personal en la infancia, a menudo se tiene una visión simplista del tema que lo reduce a los hábitos de higiene personal, alimentación y, en menor medida, trabajo.

En este libro la autonomía personal se considera desde una perspectiva global, que abarca los hábitos pero no se reduce a ellos. Para ello se utiliza el concepto clave de autorregulación, suponiendo que el niño capaz de autorregular su actividad es más autónomo que aquél que no sabe hacerlo y depende de los demás. Se describe el sistema de autorregulación, los procesos cognitivos y conductuales que lo componen, entre los que destacan los de resolución de problemas, la forma de funcionar del sistema y se ofrecen pautas concretas para potenciar su desarrollo y mejorar así la autorregulación general del niño.

A. BRUEL, A. BERZI Y CH. BONZOM: **Juegos motores**, Madrid, Narcea, 1994.

Este libro se plantea:

- describir con precisión las condiciones de la puesta en práctica de la actividad motriz (organización material y actitud de dominio de la misma);
- dar los medios de escalonar a lo largo del año una presentación del material, describiendo nuestras fichas de observaciones para que la maestra pueda:
- descubrir la riqueza de la actividad lúdica
- saber observar en el desarrollo de las sesiones que proponga, a su vez, los procesos de invención, de imitación, de relaciones
- saber cómo y por qué intervenir verbal y gestualmente.

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 kongressoa

**06**

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

C O E D U C A C I O N



Nos gusta compartir  
todos los juegos

C O E D U C A C I O N



Queremos un futuro  
sin limitaciones

C O E D U C A C I O N



# ¿QUÉ ES COEDUCAR?