

in-fan-cia 34

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 900 ptas.
3. *De recién nacido a compañero.*
J. Jubert, M. Domingo Manero y M.A. Domènech.
122 pág. PVP 1275 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: UN TALLER DE ALIMENTACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL/Escuela Infantil Garabato	2
Educación de 0 a 6 años: ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL LENGUAJE PLÁSTICO/ Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Blas Campos, Alfredo Hoyuelos y Camino Josué	4
Educación de 0 a 6 años: CARTA A LOS REYES MAGOS/Imma Marín	9
Escuela 0-3: EL JUEGO ENTRE LOS 0 Y LOS 3 AÑOS/Montserrat Busqué	13
Escuela 0-3: LA ESCUELA INFANTIL EN EL BARRIO/Imma Muyor	15
Buenas Ideas: UNA BUENA EVALUACIÓN ES UNA EXCELENTE CARTA DE PRESENTACIÓN PARA LOS REYES MAGOS/C.P. Nabí	18
Escuela 3-6: LA INTUICIÓN DE LA METÁFORA/M. Carmen Díez	19
Infancia y Sociedad: EL TIEMPO DE UN CUENTO. UN VIAJE CON EL TÍO ELEFANTE/Geneviève Patte	24
Infancia y Salud: ATENCIÓN INTEGRAL A LOS PEQUEÑOS Y FAMILIARES EN UNIDADES DE VIGILANCIA INTENSIVA/Elvira Ferré	33
Érase una vez: EL CAMINO DE SABASEBA/Roser Ros y Alexander Hernández	38
Informaciones	40
Ojeada a revistas	42
Biblioteca	44
Índice de 1995	45

LIBERTAD

Desde hace unos meses, concretamente después de los cambios de signo político habidos en algunos municipios y comunidades autónomas, ha reaparecido en nuestra sociedad, como según dicen reaparece en épocas de niebla, el monstruo del lago Ness, la discusión acerca del llamado "cheque escolar", ya no referido al pago de la escuela primaria, cuyas aguas se han calmado con la concertación, sino referido a la escuela de los más pequeños, ese 0-6 que nuestra sociedad retiene en la niebla, y en el que muchos municipios se habían comprometido.

Los defensores del cheque escolar ponen especial énfasis en la palabra libertad para justificarse. ¡Libertad! Qué palabra tan llena de contenido, querida, deseada, hermosa; bandera de dura e inconclusa lucha en la humanidad y por ende en la escuela.

Los defensores del cheque escolar se reclaman la libertad de las familias para escoger el servicio que deseen. Y nosotros nos preguntamos: ¿qué familias?, ¿qué servicios?, ¿qué libertad? ¿Tendrán la misma libertad las familias de zonas rurales, zonas urbanas o suburbanas? ¿Tendrán la misma libertad con el cheque siempre corto, las familias que no tienen con qué pagar la comida que aquéllas a las que el cheque sumará y permitirá precisamente pagar ese gravoso transporte? ¿Y entre qué podrán elegir las familias? ¿Tiene los mismos parámetros de calidad la oferta?

Estas y muchas más cuestiones nos planteamos, nos hemos planteado tantas veces desde estas mismas páginas, junto a las convicciones de fondo: todos los niños tienen derecho a un servicio educativo de calidad, todas las familias han de poder acceder a un servicio que atienda sus necesidades de educación.

Y creemos que, para garantizar estos derechos, es necesaria una oferta amplia en cantidad, de alta calidad y accesible a todas las familias, que éstas son las garantías que los poderes públicos han de dar, en colaboración, y con la viva participación de la sociedad, desde cada equipo de escuela o servicio, desde cada familia: garantizar entre todos la planificación, la calidad, la cantidad, la accesibilidad de los servicios de educación infantil.

Desentenderse del tema a golpe de talonario, como si se tratase de repartir comisiones y comprar voluntades, no parece una buena medida ni para la libertad de mercado; y quisiéramos creer que, respecto a la educación de los más pequeños, no se habla ahora de esta libertad, que trata, como le corresponde, del intercambio de mercancías.

Lo que está en juego es otro tipo de "mercancía", lo más delicado, la infancia, y el proceso más elevado, el de formación: la educación de las niñas y niños de 0-6 años. Una criatura, una familia, indefensos por definición en la sociedad cambiante que en buena hora es la nuestra. Un proceso, el de su educación, en el que honestamente hemos de decir que todos somos aprendices, pero no de brujo, porque es demasiado lo que se juega.

La sociedad no puede desentenderse de la educación de los más pequeños, el ser más indefenso, el proceso más misterioso.

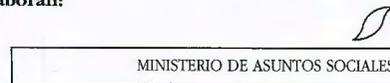
Es aquí donde hay que aplicar toda la capacidad de comprensión, trabajo y búsqueda de la que somos capaces en nuestra libertad de adultos, para que la de las niñas y los niños llegue a ser realidad.

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó. **Coordinador y Jefe de Redacción:** Enric Batiste. **Secretaría:** Eva Stahel. **Consejo de Redacción:** Victoria Abril, Manuel Cevedo, Clara Agra, Magdalena Alonso, Nerea Alzola, Orlandes Blanco, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Alfredo Hoyuelos, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Esperanza Ochaíta, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa, Rafaela Quintana. **Consejos Autonómicos:** **Andalucía:** Manuel Acevedo, M^a Ángeles Barrón, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Ignacio Gómez, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Juan Mata, Agustín Morón, Isabel de los Reyes, Antonio Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro; **Asturias:** Marta M. Álvarez, Jorge Antuña, Orlines 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 Mañariaga, Juanjo Otaño; **Extremadura:** Piedad Carpintero, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla; **Galicia:** M^a Luisa Abad, Clara Agra, M^a Isabel Aguilar, Adoración de la Fuente, 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, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez; **Navarra:** Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Blas Campos, Alfredo Hoyuelos, Camino Josué. **Comité Asesor:** Roser Ros, Rosa M. Securun.

Edición y Administración:

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

Colaboran:



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



Un taller de alimentación en la escuela infantil



Ahora que tanto se habla de Educación para la Salud, las Escuelas Infantiles que contamos con servicio de comedor, disponemos de unos recursos materiales y humanos importantes para informar y formar a las familias en algo tan elemental y básico para la salud como es la alimentación de sus hijos e hijas.

En la Escuela Infantil "Garabatos" de Bullas (Murcia), dentro de las actividades de Escuela de Padres se ha llevado a cabo una experiencia en este sentido, organizando una serie de actividades enfocadas a conseguir la coordinación entre los menús que se siguen en el comedor escolar y los que realizan las madres en casa, así como informar y asesorar sobre la importancia de adquirir unos buenos hábitos desde estas edades tempranas en lo referente a la alimentación y nutrición, de forma que exista una continuidad y complementación entre Escuela y casa, redundando todo ello en una alimentación equilibrada y de mayor calidad, tratando de evitar pro-

blemas y trastornos en la alimentación infantil.

¿Cómo se organizó la actividad?

La actividad se desarrolló en tres partes:

1º- Unas charlas-coloquio introductorias sobre "Alimentación y Nutrición Infantil" y sobre "Trastornos más frecuentes en la alimentación" que aclararon algunos conceptos básicos y sirvieron para abordar algunos errores frecuentes relativos a la alimentación de los niños y a los hábitos, así como relaciones creadas en torno a este momento.

En segundo lugar, y dado que las propias asistentes demandaron darle a esta información recibida una aplicación práctica, se organizaron tres grupos de trabajo con madres (aunque hubiese sido deseable, ningún padre participó en esta actividad), formados según niveles de edad de los niños: 0-1 años y 1-2 (Primer grupo), 2-3 años

(Segundo grupo) y 3-4 años (Tercer grupo). A cada grupo se le dio la oportunidad de reunirse para realizar el estudio y seguimiento de al menos los menús que se harían en la escuela a lo largo de un mes, teniendo en cuenta los criterios y elementos necesarios para su confección.

Por último se hizo una "sesión práctica" en la que (a petición de las madres y la buena disponibilidad de las cocineras) se realizaron dos de los platos que más gustan a los niños y niñas de este Centro: croquetas y natillas de chocolate.

Asesoradas por el A.T.S. de la Dirección Regional de Educación, las propias cocineras de la Escuela y la psicopedagoga organizaron la actividad, preparando los contenidos que habría que tratar en los grupos de trabajo y la coordinación de los mismos.

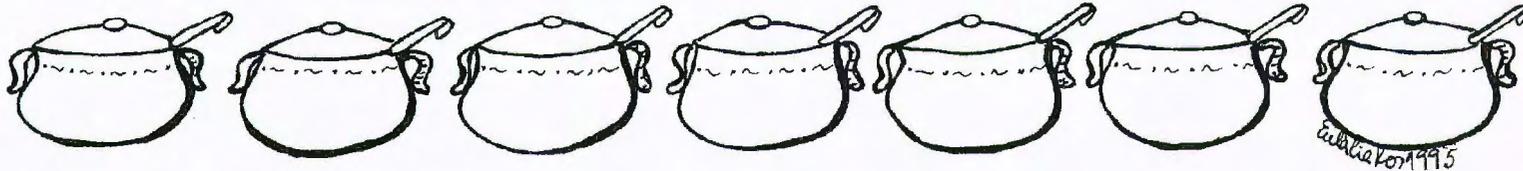
La metodología de los grupos de trabajo, eminentemente participativa,

permitía cuestionar y resolver las dudas que se planteaban sobre el tema así como también permitió que surgieran errores en torno a la alimentación que se explicaron y argumentaron con el fin de contribuir a que no se cometieran en lo sucesivo.

Objetivos y contenidos

Durante este período de la educación infantil (de 0 a 4 años) la alimentación, rutinas y hábitos creados en torno a ella ocupan gran parte del tiempo que se dedica a los pequeños. Por ello nos marcamos como objetivos:

1. Contribuir a que, desde su nacimiento, los niños y niñas tengan una alimentación de calidad, que les aporte en sus cantidades adecuadas los elementos y nutrientes necesarios creando conciencia de ello en las familias.
2. Dar a conocer a las madres los criterios que se siguen en la Escuela a la



hora de hacer los menús de los pequeños.

3. Crear conciencia en las madres de la importancia de los hábitos relacionados con la alimentación, así como de la actitud y relación creada entre madres (o adultos que estén normalmente) e hijos en torno a este momento, origen en muchos casos de trastornos de la alimentación.
4. Incluir objetivos propios de educación para la salud y en concreto sobre alimentación dentro del currículum a desarrollar dentro de las aulas, sobre todo en los niveles de 2-3 años y 3-4 años.
5. Que los niños y niñas (de 2-3 y 3-4 años) diferencien entre alimentos "saludables y no saludables", valorando las cualidades de los alimentos "saludables".

Contenidos

— La rueda de los alimentos: explica-

ción de cada grupo de alimentos, sus componentes y aportaciones al organismo.

- Tabla de proporciones de alimentos que debe constituir la dieta diaria en edades de 0-6.
- Estudio de los menús seguidos en la Escuela durante un mes.
- Criterios que se siguen en la Escuela a la hora de elaborar los menús.
- La importancia de los hábitos y de una actitud y relación adecuada de la familia en torno a la alimentación.

Consideramos esta experiencia como positiva para todos los sectores implicados en ella:

- Para las madres:
 - Porque han tenido la oportunidad de conocer los criterios que se siguen en la Escuela para hacer los menús y comprobar que no se trata de algo hecho al azar.
 - Porque han podido consultar dudas, corregir errores alimenticios y ampliar sus conocimientos sobre alimentación y nutrición infantil.

— Porque la posibilidad de trabajar este tema en común con otras madres es enriquecedor por sí mismo, ya que favorece el conocimiento mutuo y facilita que afloren inquietudes, incluso hacer propuestas nuevas.

- Para los niños y niñas:
 - Porque esta coordinación redonda en una alimentación de mayor calidad y en evitar frecuentes errores referidos a hábitos de alimentación.
 - Porque perciben que sus madres participan en actividades de la Escuela, y que su relación con la misma no es sólo de traerlos y llevarlos a casa, con lo que "su Escuela" también se convierte, en cierto modo en la de sus madres y esto redonda en una mejor integración y adaptación.
- Para el Centro:
 - Porque ha quedado demostrado que el personal no docente (en este caso cocineras) tienen la preparación y formación suficiente para entrar a formar parte de las actividades for-

mativas de la Escuela de Padres en este aspecto, y que gracias a su buena disposición para ello ha sido posible llevar a cabo esta experiencia, quedando integradas en la labor educativa del Centro.

- Porque vemos conveniente fomentar la coordinación entre familia y Escuela en nuestra labor diaria y siendo la alimentación uno de los ejes de las rutinas cotidianas sobre los que gira la actividad diaria, consideramos ésta una forma de propiciar dicha coordinación.

Como dato anecdótico, pero de interés, es de resaltar el hecho de que dentro de estos grupos de trabajo surgieron algunas propuestas por parte de las asistentes, como fue la realización de una excursión a un camping del lugar donde pasaron el día madres, niños y educadores y donde las propias madres hicieron una exquisita paella que todos disfrutaron.



En un contexto de diálogo y crítica constructiva estas actitudes impregnan todas las relaciones.

educar de 0 a 6

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL LENGUAJE PLÁSTICO

ANA ALBERTÍN, ISABEL CABANELLAS, BLAS CAMPOS,
ALFREDO HOYUELOS y CAMINO JUSUÉ

Intentamos realizar una revisión conceptual de los contenidos propuestos en el D.C.B., en un deseo de ayudar en la clarificación de un área de trabajo tan compleja y relevante como es la Expresión Plástica.

Queremos flexibilizar su enfoque para evitar una lectura literal y rígida, buscando, con nuestro esfuerzo, aportar una visión más rica e integrada del lenguaje plástico.

Invitación a la lectura

Os invitamos a realizar una lectura de los *ítems* que aparecen en este Bloque de Educación Infantil reflexionando sobre su adecuación y operatividad. Nosotros vamos a señalar algunos aspectos entresacados de nuestra lectura personal.

En los contenidos conceptuales leemos “materiales específicos e inespecíficos útiles a la Expresión Plástica”. ¿Cuáles son esos materiales específicos? ¿Dónde se sitúa la especificidad: en la obra final, en el significado dado históricamente, en qué cultura?

¿No es más claro incluirlos como procedimientos y/o actitudes? Por ejemplo “posibilidades de transformación plástica de materiales diversos” (procedimientos); “curiosidad, interés por la búsqueda de materiales diversos para la Expresión Plástica” (actitudes).

En otro punto, cuando dice “obras plásticas diversas...” entendemos que se habla de tipos de lenguajes, códigos, procedimientos, técnicas. Consideramos que no es tema de una actividad sino que pertenece al ámbito escolar en su conjunto. En Educación Infantil se traduce en potenciar la experiencia estética impregnando el espacio educativo, no desde los conceptos.

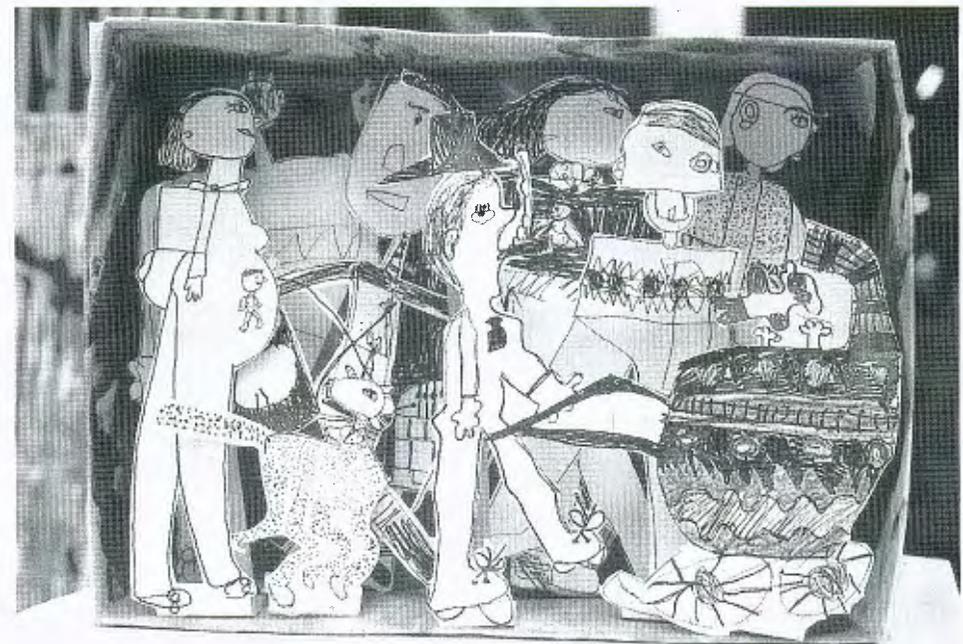
Valoramos la importancia de la actitud de la persona adulta ante el lenguaje artístico. ¿Qué imágenes ofrecemos? ¿Qué sentido tiene trabajar “la plástica en un espacio cotidiano sin una estética elaborada y potenciadora”? Por ejemplo, disponiendo de reproducciones artísticas de calidad en el aula, frente a pósters con dibujos estereotipados.

En los contenidos actitudinales el D.C.B. nos transmite una imagen de infante idílico. Términos como “disfrute”, “gusto”, “buena realización”, parecen olvidar el nivel de esfuerzo, de reto, de rechazo, a veces, de lo producido, que conforman, paradójicamente uno de los aspectos más gratificantes de la Expresión Plástica. El desarrollo personal conlleva ir dibujando los gustos, las indiferencias y los rechazos propios del individuo en proceso de ser; así el placer, el esfuerzo, el disfrute, el fracaso... y los sentimientos que en esas situaciones se vivencian van delimitando las identidades personales.

Propuesta de Marco de Intervención

A continuación, presentamos una manera posible de entender y relacionar los contenidos del lenguaje plástico en Educación Infantil, comenzando por explicar los elementos que consideramos básicos en él.

— Las *materias* son plásticas si pueden funcionar como agentes o pacientes de la acción humana. Como agentes, pueden dejar huella sobre otra materia (soporte); por ejemplo, un lápiz, un carboncillo, la luz, etc. Como pacientes, son susceptibles por manipulación de adoptar diversas formas o de recibir huellas que quedan permanentes; por ejemplo, la arcilla, la pintura como textura, etc.



Procedimiento: recorte de papel.

Técnica: rotulador negro y encolado de papeles y cartones (caja de zapatos).

Conceptos: multitud, diversidad, inclusión, superposición...



Sólo una actitud de identificación y de búsqueda emocionada posibilita la expresión del conocimiento de sí mismo.

- Las *técnicas* se definen por la diversidad de materias y sus posibilidades de transformación (acuarela, óleo, ceras, pastel, arcilla).
- Las *relaciones* entre las formas, los volúmenes y/o las huellas forman el propio significado del lenguaje plástico. Hablamos de dibujo, de pintura, de escultura, de fotografía, etc.
- Al ser un lenguaje, la expresión plástica se produce con una serie de *convenciones socio-culturales*. Pero con una peculiaridad, éstas hoy, en nuestra cultura, son muy abiertas y permiten múltiples aportaciones personales y creativas.
- Nuestro trabajo educativo consiste en transmitir *procedimientos* cuyas acciones y secuencias permitan la construcción por parte de las niñas y niños de conceptos y actitudes necesarias para desarrollar sus potencialidades.

Desde esta base relacionamos los contenidos en otro orden: acciones plásticas (procedimientos); orientación, sentido, intensidad con que se realizan (actitudes); significados que cobran las acciones en formas, colores, tamaños y proporciones (conceptos).

a) *Procedimientos*

Entendemos los procedimientos según los tipos de acciones realizadas como medios de transformación de la materia. Acciones que generan transformaciones plásticas con cualquier técnica en formas, en colores y en volúmenes son deslizarse, cortar, rasgar, estirar, quitar... Un color se puede estirar, también una forma, etc.

b) *Actitudes*

Entendemos la actitud como una forma peculiar de acercarse al mundo, la artística; un modo de conocimiento diferente y complementario del racional. Es la búsqueda emocionada del ser y el estar de las cosas y el cómo representarlas. La lucha por encontrar nuevas estrategias para representar las formas, los espacios; para utilizar los materiales. La lucha por encontrar nuevas estrategias para representar las formas, los espacios; para utilizar los materiales.

En el lenguaje artístico la actitud es búsqueda, lucha; compromiso en una acción de aprendizaje y de comunicación; apertura al mundo y expresión de emociones. Sin intención de comunicar no se expresan las propias emociones. Sentir es placer y es dolor, es miedo y plenitud.

c) *Conceptos*

Los conceptos plásticos se construyen en los significados que para el actor (el que actúa, el artista) suponen las acciones, formas, relaciones... del juego expresivo. Podemos, arbitrariamente, clasificarlos:

- Según las acciones que simbolizan: fuerza, lucha, acercamiento, penetración, dirección, contraste, cierre, apertura, ritmo, etc.
- Según la forma de las figuras: cuadrada, redonda, amorfa...
- Según proporciones: más grande que, profundidad, anchura...
- Por lo que representan: camino, principio, hueco, punto, superficie, volumen, masa, saliente...
- Por sus colores: tipos, matices, intensidades...
- Según la significación afectiva: los colores "agradan", "agreden"...
- Por la luminosidad.

Reflexiones finales

A modo de conclusión señalamos aspectos que deben tener presente en su quehacer cotidiano las y los profesionales de Educación Infantil.

- Su intervención resulta esencial para estimular la creatividad de niñas y niños y contrarrestar estereotipos y convencionalismos. Debemos excluir de nuestro discurso juicios de valor como "este dibujo es bueno", "es malo", que asociados a veces con el "no salirse de la raya", abren un camino en el que muere la actitud de búsqueda, el color y el gesto personal; fundamentos de probables significados, de expresiones creativas, originales.
- Es importante la consideración que se dé a las actividades plásticas y lejos de presentarlas como un complemento a otras actividades o un relleno entre tareas, es fundamental que se valoren en su justa medida y reconozcan la contribución tan importante que realizan al proceso de crecimiento y desarrollo del ser humano.
- La definición y el establecimiento de secuencias didácticas debe ser realizado teniendo en cuenta:



La plasticidad de la arcilla y su manipulación en un espacio amplio permite la posible construcción de conceptos sobre lo pequeño y lo grande, la parte y el todo, cerca y lejos...



El juego con la arcilla no se puede deslindar de la interacción con la educadora: como encuentro afectivo, de confianza y de comunicación...

- Cómo son, piensan y aprenden los niños y niñas de nuestro grupo, cuáles son sus intereses, deseos... sin clasificarlos en esquemas cerrados.
- La definición de unas ideas eje que permitan organizar, estructuras y relacionar el contenido de aprendizaje.
- Las actividades plásticas deben ofrecer una variada gama de posibilidades en su realización y un gran potencial de aprendizaje de tal modo que al ser elegidas por niñas y niños se adapten a sus necesidades, deseos, intereses, etc. y les provoquen retos que les permitan avanzar en la conquista de logros por conocer y aprehender el mundo.
- Dada la gran implicación emocional y cognitiva con la que niñas y niños viven sus producciones plásticas, educadoras y educadores deben posibilitar momentos que les permitan “distanciarse” afectivamente de lo realizado y tomar conciencia de lo aprendido. De este modo, se suscita la reflexión y se mantiene vivo el deseo de aprender.

Para finalizar, es importante que la Escuela Infantil ofrezca modelos estéticos, ricos y variados que permitan a los niños y niñas tener una vivencia artística y crítica del mundo del arte, a la vez que ir creando, poco a poco, formas diversas de hacer cultura.

A.A. - I.C. - B.C. - A.H. - C.J.

* Las imágenes que ilustran este artículo han sido extraídas de experiencias llevadas a cabo en las Escuelas Infantiles municipales de Reggio Emilia y de Pamplona.

CARTA A LOS REYES MAGOS

IMMA MARÍN

Durante estos meses, los juguetes están presentes en nuestras conversaciones. No hay que extrañarse de ello: la televisión está repleta, los escaparates de muchas tiendas están desbordantes de juguetes, recibimos en casa todo tipo de catálogos publicitarios, y, por si esto fuera poco, nuestros hijos, en cuanto aprenden a señalar, y no digamos a hablar, piden, piden y piden. Lo piden casi todo.

Jugar es una necesidad infantil. En palabras de Pau Vila, pedagogo catalán: «yo casi diría que no se puede concebir la vida de un niño sin jugar: creo que no llegaría a hombre; moriría, como moriría si se le encerrara en una habitación que previamente se hubiera vaciado de aire».¹

Jugar es un impulso vital hacia la curiosidad y el descubrimiento. Jugar es deseo de saborear el mundo y la vida, deseo de creación... El juego es gratitud absoluta, es fuente de satisfacción y alegría.

Jugando, los niños y niñas corren, saltan, se caen, sudan y gritan. Miran, escuchan, disfrutan, se quedan deslumbrados y embelesados. Ríen, comparten, imaginan, fantasean y se esfuerzan. Se pelean, luchan, lloran, intentan hacer valer sus derechos, se enfadan... En definitiva, ensayan para la vida: para desearla, vivirla y amarla.

En este marco, los juguetes constituyen un medio que puede favorecer el juego de los niños y niñas, estimular la curiosidad, la imaginación y la creatividad, espolear la superación personal y motivar el placer estético, el gusto por...

Pero, a menudo, cuando los niños escriben su *carta a los Reyes*, nos damos cuenta de que no siempre lo que piden es lo que nosotros consideramos mejor, o incluso constatamos que los juguetes desaparecen cada vez más pronto de su lista de ilusiones. ¿Qué está ocurriendo?

La publicidad tiene aquí una responsabilidad importante. En 1990, la inversión publicitaria del sector del juguete en España fue de 4.160 millones de pesetas; en 1992, la cifra llegó a los 23.657 millones. ¿Cuál será la cifra de 1995?

El juguete se está convirtiendo en un fin en sí mismo, producto del mecanismo típico de la sociedad de consumo. Se trata de tenerlo y lucirlo, y lo menos importante es jugar con él. Las modas desempeñan un importante papel en ello: se busca y se compra aquel juguete que anuncian en la televisión, que está de moda. Pero las modas pasan rápidamente, y rápidamente se desean otras cosas. El estímulo consiste en desear siempre lo que no se tiene, lo que falta, en lugar de disfrutar y saborear lo que se tiene. ¿Qué diferentes serían las cartas a los Reyes de nuestros pequeños si, en vez de escribirlas en diciembre, lo hicieran en julio o en septiembre!

La presión social a la que están sometidos los niños y las niñas (rendimiento escolar, alto nivel competitivo, conflictos familiares, padres y madres ajetreados, mil y una actividades extraescolares, falta de tiempo libre, falta de tiempo para jugar...) tampoco ayuda a recrear una sana actividad lúdica.

Se trata de ocupar todo el tiempo en actividades útiles y productivas. ¿Dónde está, entonces, el espacio para el juego, donde el tiempo, al «perderlo», se disfruta?

En primer lugar, cuando hablamos de la *carta a los Reyes Magos*, hemos de tener presente que ha de ser una actividad familiar, debe ser un tema de conversación y de ilusión de toda la familia. Escribir una buena carta a los Reyes comporta una actitud familiar de entusiasmo y agradecimiento, que se concreta en la demanda de todo un conjunto de ilusiones y buenos deseos.

Así pues, es necesario que la preparemos con tiempo y que la elaboración sea ya la primera manera de disfrutar familiarmente de la magia de los Reyes.

Si la carta a los Reyes es motivo de conversación familiar, de visitas a tiendas, de invitar a casa a uno u otro primo o amigo para ver los juguetes y jugar; si somos capaces de pasar ratos juntos ante los anuncios de televisión, discutir si son o no una engañifa y disfrutar de los que son bonitos; si somos capaces de escuchar lo que piden los niños sin llevarnos las manos a la cabeza y echarles un sermón,

sino intentando descubrir y comprender por qué piden esto o lo otro, seguro que conseguiremos unas cartas más sentidas, con más calor humano, y que sin duda responderán más y mejor a los intereses de los chiquillos, y no a los de las firmas comerciales.

Evidentemente, no podemos eludir nuestra responsabilidad de padres y madres, y debemos ayudar a los niños y niñas a escoger lo que más les convenga; eso sí, siempre desde la comprensión y la tolerancia, y sin olvidar nunca que la principal función de un juguete es que sea fuente de alegría y de estímulos.

¿Cuáles son, pues, los mejores juguetes? ¿Cuáles habrían de ser los criterios para escogerlos?

Los juguetes deben ser adecuados a la edad

Lo que puede ser muy recomendable a una edad puede resultar negativo o inútil a otra. Los juguetes han de estar de acuerdo con el nivel de madurez de cada niño. No deben ser, por lo tanto, ni excesivamente complicados, ya que frustrarán los estímulos del pequeño, ni demasiado sencillos para su edad y características, porque le aburrirán.

No hace falta correr. Cada juego tiene su tiempo.

Estimulantes

Los juguetes han de estimular la creatividad y la imaginación, o cualquier aspecto de la personalidad, y convertir al niño siempre en protagonista del juego. Es necesario que inviten a jugar, que despierten curiosidad, que provoquen la iniciativa de los niños.

Debemos estar alerta ante los juguetes muy estructurados o excesivamente sofisticados, réplicas perfectas de la realidad, ya que dejan poco espacio a la fantasía, la imaginación y la creatividad de los chiquillos. Con ellos, los niños aprenden a utilizar el mundo, pero no a inventarlo.

Permítanme una pequeña reflexión sobre el tema, tan controvertido, de los juguetes bélicos. Si los niños y niñas se ven rodeados de personas «desarmadas», de personas afectuosas que ejercen su humanidad desde la comprensión y la dialéctica de la razón, si el juego con pistolas y «armamento» es uno más de sus muchos juegos... no nos ha de preocupar que jueguen a guerreros, tortugas Ninja o Son Goku. Lo hacen de la misma manera que juegan a médicos, peluqueros o motoristas. Saben que están jugando.

Como decía Maria Aurèlia Capmany: «No hemos de desarmar a los niños. Lo que debemos hacer es luchar por conseguir una educación más adecuada a la sociedad que queremos forjar, y para eso hemos de empezar por operar unos cambios fundamentales en la sociedad en que vivimos, la cual, queramos o no, está basada en la violencia».²

Suficientes y variados

Niñas y niños han de poder disfrutar de juguetes variados, que desarrollen distintas funciones: para jugar con el cuerpo, con los sentidos, con la inteligencia, con la imaginación y la fantasía, con las palabras... evidentemente, sin hacer distinciones en función del sexo. Los niños necesitan estimular sus sentimientos de ternura, la sensibilidad, el sentido de la estética, valores hasta ahora típicamente femeninos; y las niñas han de desarrollar las capacidades de iniciativa, audacia, valentía...

Deben tener suficientes juguetes, pero nunca en cantidad excesiva. No ayudaremos más a nuestros chiquillos si les compramos todo aquello que piden, sino comprándoles sólo lo que necesiten.

La excesiva cantidad de juguetes, lejos de educar, provoca actitudes de capricho, de aburrimiento; se menosprecian los juguetes, y a menudo provoca desorden y falta de interés por conservarlos.

Deben ser seguros, sólidos y duraderos

La seguridad de los juguetes está regulada por una normativa europea, simbolizada por las siglas CE, que obligatoriamente han de aparecer en todas las cajas de los juguetes comercializados en Europa. También es obligatorio hacer constar, en el idioma del país donde se distribuye, el nombre y la dirección del fabricante, así como la anotación de «no recomendable a menores de 36 meses» en el caso de que contengan piezas pequeñas que los niños podrían tragarse.

La duración del juguete está en relación con la calidad y la utilización que se haga del mismo. Es muy importante valorar la relación calidad-precio, ya que no siempre los juguetes caros son los mejores o más sólidos, y a veces comprar barato sale caro.

Han de responder a los gustos y las necesidades del pequeño

No de los niños en abstracto, sino de nuestro hijo en concreto. El juguete no se impone: se regala.

El acto de jugar es una acción libre y espontánea. Nunca puede ser obligada; en todo caso, puede ser sugerida, animada, motivada, compartida...

Los juguetes tienen, no obstante, innumerables valores añadidos. Por ello, antes de negar un juguete a un niño, es necesario averiguar las razones por las que lo desea: ¿es simplemente un capricho?, ¿es influencia de la televisión?, ¿es porque Fulano o Mengano lo tienen?, ¿tal vez lo pide porque es una manera de sentirse miembro de un grupo de iguales; una manera, pues, de ganar confianza en sí mismo y de sentirse acogido? (esto último ha ocurrido a menudo con juguetes como una *Barbie* o un *game boy*).

Para terminar, unas cuantas sugerencias que podemos transmitir a los chiquillos:

- Antes de decidir qué juguetes vais a pedir, id a mirar tiendas y a revolver estantes.
- No pidáis nada si no habéis comprobado por vosotros mismos que es lo que imaginabais y realmente queríais.
- No pidáis muchas cosas. Los Reyes se hacen un lío con las cartas demasiado largas.
- Pedid cosas para toda la familia, y no sólo para vosotros. A los Reyes les gusta comprobar que sabéis compartir.
- No olvidéis explicar vuestras cosas a los reyes. Ellos os quieren y les gusta saber de vosotros.
- Escribid con buena letra... y no hagáis faltas: a los Reyes les molestan.
- Pedid las cosas «por favor». Confíad en ellos y dejadles libertad para que os traigan lo que quieran. Y, sobre todo, sed agradecidos.

Si seguís estos consejos, seguro que los Reyes os sorprenderán.

¡Feliz carta, y felices reyes!

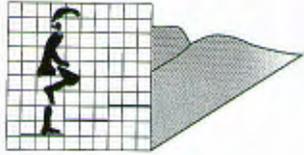
I.M.

Notas

1. Pau Vila: «Què els portaran els Reis als nostres fills», *L'Avenç*, 1912.
2. Maria Aurèlia Capmany: «Es muy difícil desarmar a un niño», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 57, septiembre 1979, pp. 17-20



*Mambrú se fue a la guerra,
¡qué dolor, qué dolor, qué pena!
Mambrú se fue a la guerra,
no sé cuándo vendrá,
do-re-mi, do-re-fa,
no sé cuándo vendrá.*



Publicaciones de la Fundación Infancia y Aprendizaje

Colección Educación y Cultura

Su objetivo primordial es la difusión en el mundo de la educación de la perspectiva teórica iniciada por L.S. Vygotski y de creciente auge en el ámbito de diversas disciplinas: psicología, antropología, pedagogía y demás ciencias sociales. La colección está concebida no solo para divulgar los principios teóricos, sino también para proporcionar a los educadores instrumentos directamente aplicables a su ámbito de trabajo.

Aprender a dialogar

Materiales para la educación ética y moral
(Educación Secundaria)

J.M. Puig
(1995, 96 p., ISBN: 84-88926-07-3)

- Primera parte: Fundamentos y descripción del programa de toma de conciencia de las habilidades para el diálogo
 - Capítulo 1: Educación moral y diálogo
 - Capítulo 2: Toma de conciencia y diálogo
 - Capítulo 3: Descripción e indicaciones para el uso del programa para la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo
- Segunda parte: Programa de actividades
- Apéndice: materiales de uso para los alumnos

P.V.P.: 1.400 ptas.

Escritura y necesidades educativas especiales

Teoría y práctica de un enfoque constructivista

N. Roca, R. Simó, R. Solsona,
C. González y M. Rabassa
(1995, 144 p., ISBN: 84-88926-05-7)

- Capítulo 1: Planteamientos psicopedagógicos de la enseñanza de la lectura y de la escritura en educación especial
- Capítulo 2: La escritura de niños con necesidades educativas especiales y el trabajo en la escuela. Presentación de la experiencia educativa e investigadora
- Capítulo 3: Material curricular para la enseñanza del lenguaje escrito en la educación en la diversidad
- Capítulo 4: Conclusiones e implicaciones de un enfoque constructivista
 - En relación al aprendizaje
 - En relación a la enseñanza
 - En relación a lo social

P.V.P.: 1.800 ptas.

Colección Cultura y Conciencia / Culture & Consciousness Series

Con esta colección se aborda un proyecto de edición en inglés y castellano, de títulos centrados en el tratamiento desde la perspectiva socio-cultural de los problemas básicos aplicados en diversas disciplinas científicas que tienen como objeto el estudio de la construcción cultural de la conciencia.

Explorations in Socio-Cultural Studies

P. del Río, A. Alvarez & J. V. Wertsch
General Editors
(ISBN: 84-88926-00-6)

Vol.1. *Historical and Theoretical Discourse.*

A. Rosa & J. Valsiner (Eds.)
(1994, 256 p., ISBN: 84-88926-01-4)

- Editors' introduction
 - An overture on history and theory
 - I.- From Phylogeny to Culture
 - II.- Internalization. Culture and the individual
 - III.- Methodological challenges and theoretical encounters
 - IV.- Methodological uses of History
 - V.- Voices of the social worlds: From the classics to the present
 - Editor's General Conclusion
- P.V.P.: 2.500 ptas.

Vol.2. *Literacy and Other Forms of Mediated Action.*

J.V. Wertsch & J.D. Ramírez (Eds.)
(1994, 208 p., ISBN: 84-88926-02-2)

- Editors' introduction
 - I.- Psychological processes in sociocultural context
 - II.- Social interaction in sociocultural context
 - III.- Literacy as socioculturally situated practice
- P.V.P.: 2.500 ptas.

Vol.3. *Teaching, Learning and Interaction.*

N. Mercer & C. Coll (Eds.)
(1994, 224 p., ISBN: 84-88926-03-0)

- Editors' introduction
 - I.- Adult-Child interaction at home and in experimental settings
 - II.- Teacher-student interaction and learning in schools
 - III.- Peer interaction, learning and development
- P.V.P.: 2.500 ptas.

Vol.4. *Education as Cultural Construction.*

A. Alvarez & P. del Río (Eds.)
(1994, 252 p., ISBN: 84-88926-04-9)

- Editors' introduction
 - I.- Developing and learning in cultural settings
 - II.- Cultural devices for thinking and learning
 - III.- The analysis of educational exchanges
- P.V.P.: 2.500 ptas.

P.V.P.: Obra Completa (4 Volúmenes): 7.500 ptas.

La socialización en la escuela y la integración de las minorías

Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los 90

I. Martínez y A. Vázquez-Bronfman (Coord.)
(1995, 208 p., ISBN: 84-88926-06-5)

- Introducción
- Primera parte: El investigador, su trayectoria personal y la utilidad de su trabajo
- Segunda parte: Críticas y posibilidades teóricas
- Tercera parte: Nuevos enfoques sobre la reflexión metodológica
- Cuarta parte: La subjetividad del investigador y la problemática de las minorías
- El programa París-Barcelona

P.V.P.: 2.500 ptas.

BOLETIN DE PEDIDO

Enviar a: APRENDIZAJE, S. L. Ctra. de Canillas, 138 - 28043 Madrid

Nombre y Apellidos:

Dirección (calle, n.º, C.P. y población):

.....

..... Teléfono

Deseo recibir:

Explorations in Sociocultural Studies:

- Obra completa, 4 Vols.: 7.500 ptas.⁽¹⁾ x ejes. = ptas.
- Vol. 1: 2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.
- Vol. 2: 2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.
- Vol. 3: 2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.
- Vol. 4: 2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.
- La socialización en la escuela y la integración de las minorías*
2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.

Aprender a dialogar
1.400 ptas.⁽³⁾ x ejes. = ptas.

Escritura y necesidades educativas especiales
1.800 ptas.⁽³⁾ x ejes. = ptas.

TOTAL* ptas.

* Para extranjero, si desea correo aéreo, añadir: ⁽¹⁾ 3.000 ptas. por obra completa, ⁽²⁾ 750 ptas., ⁽³⁾ 400 ptas. por ejemplar.

Forma de pago: Contra-reembolso

Cheque

Visa Mastercard:

N.º tarjeta:

Fecha caducidad:

Firma y fecha:

EL JUEGO ENTRE LOS 0 Y LOS 3 AÑOS

MONTserrat BUSQUÉ

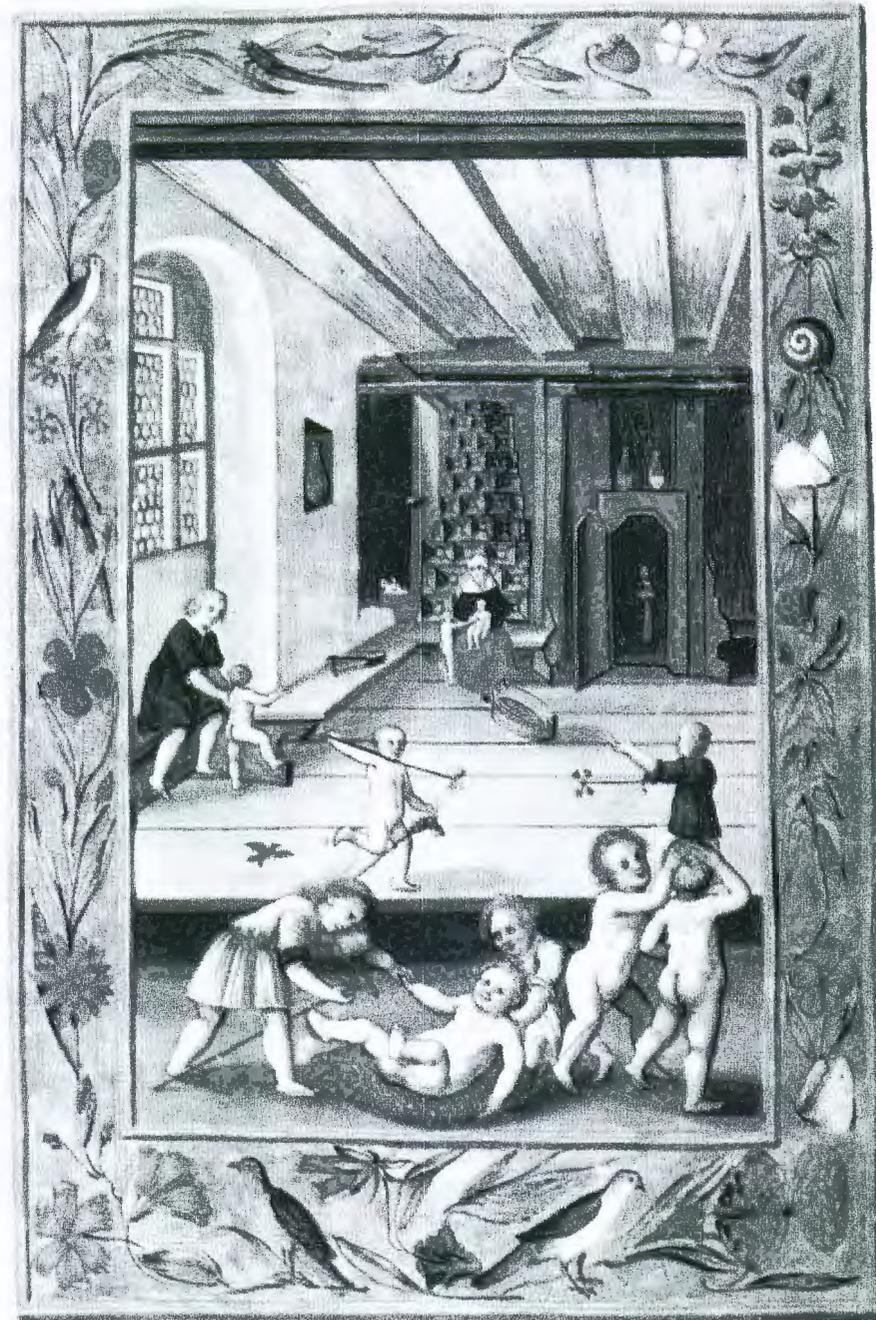
Hace poco tiempo, alguien me dijo: ¿por qué no nos explicas juegos para realizar con pequeños entre 0 y 3 años? He pensado que hoy podría hacerlo.

Primero me gustaría, sin embargo, definir la palabra *juego*, para que nadie me entienda una cosa por otra.

Según el diccionario, la palabra quiere decir entretenimiento, ejercicio recreativo que se realiza según ciertas reglas y en el que uno pierde y otro gana.

Una vez definido el juego como tal, miremos al pequeño, al de la más tierna infancia, y prácticamente todos estaremos de acuerdo en que un niño de esta edad todavía no tiene capacidad para jugar a un juego propiamente dicho, a aquel en que uno pierde y otro gana.

Otra cuestión es jugar. Jugar es, según el diccionario, entretenerse los niños, reali-



¡Jugar es vivir!

zando ejercicios más o menos reglamentados, imitando lo que ven hacer a los mayores. Esto ya es otra cosa.

Quedémonos, pues, con jugar. ¿Qué significa jugar para un niño muy pequeño?

En esta edad, el pequeño ha de descubrirlo todo: los sonidos, los colores, las formas, el espacio donde se halla, el entorno más próximo, las personas, los contrastes de luz, de sonido, de posición, etc., y ha de aprender a establecer relación con lo que va descubriendo y, a la vez, a relacionar una cosa con otra.

Partiendo de esta base, el niño realiza multitud de aprendizajes, y los realiza poco a poco, entreteniéndose en cada cosa nueva. Va jugando con ello. Cada descubrimiento le sirve para jugar con él muchas horas, y a veces muchos días.

El niño pequeño juega siempre, continuamente se entretiene; y jugando hace, a su manera, lo que ve hacer a los mayores. Jugar, para un niño pequeño, es «vivir», ya que él no concibe la vida de ninguna otra manera. Pero ¡mucho cuidado con pensar que esta manera de vivir es un juego propiamente dicho!: el niño juega, no hace un juego.

Después de todo esto, vuelvo a pensar en la pregunta del principio: ¿qué juegos puedo explicar para niños de 0 a 3 años?

Creo que los juegos que se pueden realizar a esta edad sólo pueden venir y ser pensados por parte del adulto, y jugados entre el adulto y el niño. De éstos, la tradición popular nos la legado una infinidad; son los llamados «juegos de falda».

Los juegos de falda se juegan siempre entre el adulto y el niño, y se realizan habitualmente con el niño en el regazo.

Si en ese momento el adulto canta una canción y mece al niño o le hace un pequeño juego que incorpore unos movimientos determinados, la comunicación afectiva se hace mucho más fuerte. La música y el movimiento le provocan sensaciones interiores que llegan a su sensibilidad de manera directa, captan totalmente su atención, repercuten en su estado anímico y le proporcionan alegría y placer, o relajación y calma.

Los juegos de falda se podrían considerar un punto de partida en la educación infantil: por medio de ellos el pequeño inicia el descubrimiento de su cuerpo, y juega con él mucho tiempo; del lenguaje oral, con el que también juega mucho antes de hablar con una cierta corrección; de la danza, del ritmo, del movimiento, con el que juega y vuelve a jugar para ordenarlo y conscienciarlo; de la música,

con la que juega mediante la voz y mediante objetos e instrumentos sencillos; poco a poco aprende a sentir en el sentir de las sensaciones, a percibir y, después, a expresarse.

Los juegos de falda constituyen también para las niñas y los niños las primeras raíces del país en el que viven; no en vano son tradicionales, han pasado de padres a hijos de forma oral y muchos han llegado hasta nosotros todavía inéditos.

Hay muchos juegos de falda, con muchas versiones e innumerables variantes, tanto de texto como de música.

Deberíamos tener al respecto una sana curiosidad y buscar juegos nuevos siempre que se pueda, ya sea por medio de libros, ya sea partiendo de la tradición oral, pidiendo a madres, abuelos y personas mayores conocidas que los canten.

Creo que, por el hecho de constituir los juegos de falda el único tipo de juego que se puede realizar con un niño de 0 a 3 años, sería interesante que las maestras, que en estos momentos quizás son quienes todavía los conocen, interesaran poco a poco a los padres para que ellos también realizaran este tipo de juego con los niños cuando los tengan en casa.

La corriente afectiva y de comunicación que se establece entre el niño y el adulto, por medio de signos no verbales que transmiten información y, a la vez, afectividad (el cuerpo, la mirada, la cara, el contacto corporal, la actitud del adulto, la música, el movimiento, etc.), es tan importante que creo que ninguna madre ni ningún padre habrían de renunciar a ella.

Quizás en las reuniones o pequeños encuentros se les podría hablar de ello a los padres y repartir pequeños libritos o cintas magnetofónicas, con el fin de que tuvieran todas las posibilidades de aprenderlo y vieran la necesidad de estar unos momentos con el pequeño en la falda, haciendo algo que para él es sumamente gratificante y, a la vez, una de las formas de aprendizaje más completa.

La educación debe comenzarse en la cuna, y en ese momento sólo se puede realizar mediante el lenguaje corporal, musical y verbal.

¿Y hay algo que lo englobe mejor que un juego de falda?

LA ESCUELA INFANTIL EN EL BARRIO

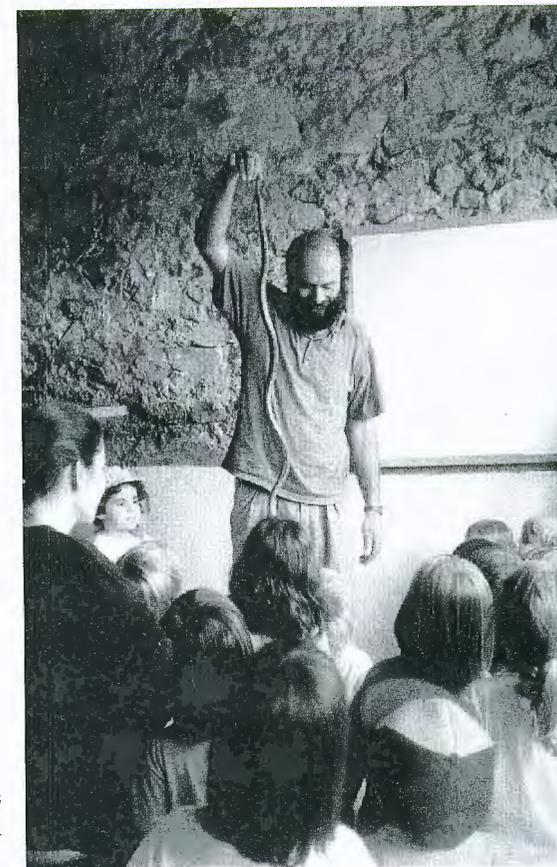
IMMA MUYOR

El equipo de educadores de la escuela infantil Figueretes entendemos la escuela como un elemento vivo, activo y participativo en el entorno social y cultural donde está situada. Manifestamos nuestra voluntad de interacción con la comunidad de la que formamos parte por medio de nuestro planteamiento de escuela. Este planteamiento se concreta en una programación anual de actividades para llevar a cabo fuera del ámbito escolar y en contacto directo con el medio social y cultural más próximo. Desde nuestra perspectiva educativa, esto comporta para nosotros una fuente inagotable de recursos didácticos y de adquisición de conocimientos. Para el entorno social, nuestra presencia, con el tiempo, se ha convertido en un elemento más de la vida y las actividades cotidianas. Fruto de esta interacción es un mejor conocimiento, estima y valoración de las dos partes: escuela y sociedad.

Todas las familias que llevan a sus hijos a la escuela Figueretes conocen muy bien su entorno, y en muchos momentos han vivido las dificultades de éste. Para aquéllos que no son usuarios, explicaremos que nuestra escuela está situada en la zona centro de la ciudad, en la parte considerada como núcleo antiguo de la población.

Se trata de un espacio urbano muy deteriorado por el paso del tiempo y por las pocas actuaciones llevadas a cabo en épocas anteriores. Estos últimos años se ha entrado en un proceso de recuperación del patrimonio histórico y arquitectónico de la zona, donde se pueden hallar muestras muy interesantes de la arquitectura del barroco.

Es, como todos los barrios antiguos de las ciudades, un conjunto de calles estrechas con aceras pequeñas o inexistentes y con un pavimento muy deteriorado.



El estorno social de la escuela está lleno de vida, actividad, creatividad...



Los edificios, contruidos en muy poco terreno, se amontonan unos junto a otros, constituyendo una especie de laberinto lleno de encanto que nos evoca el recuerdo y la nostalgias de otros tiempos.

Este entorno, que invita a la tranquilidad y al paseo, resulta poco acogedor cuando el tránsito de vehículos y de personas desborda la capacidad de circulación, y todavía resulta más problemático cuando son niños de una escuela infantil los que se han de desplazar.

Un elemento que hay que remarcar, ya que nos afecta de una manera muy directa, es la falta de espacios verdes y de recreo que padece la zona. Una muestra muy clara de esta situación es el patio de la escuela, que, además de esta función, tiene la de plaza pública. En el plan de remodelación del núcleo antiguo, aparece como plaza-auditorio-patio, y de ahí que una buena parte esté recubierta de losas y piedra, junto a otra más pequeña de sablón.

Todos estos aspectos físicos del entorno realmente no hacen demasiado atractiva la idea de salir a la calle con los niños de la escuela. Afortunadamente, sin embargo, existe una motivación muy fuerte que hace a las maestras buscar fórmulas para superar estos y otros obstáculos: la riqueza humana de la comunidad de la que formamos parte.

El entorno social de la escuela está lleno de vida, actividad y creatividad, que se manifiestan cotidianamente por todas partes: en los talleres artesanales que se conservan de muy antiguo y en los que se abren de nuevo, en el mercado, en los pequeños comercios de todo tipo, en los centros culturales, en las instituciones públicas y privadas, etc.

Se vive un ambiente de diálogo y buena vecindad; siempre hay personas que se detienen a hacer un comentario, a dar los buenos días, porque se conocen y se comunican. Es precisamente este ambiente el que nos hace salir de la escuela, para participar activamente en él. Es el que nos lleva, una vez por semana, a integrarnos de lleno en él, tanto si hace sol como si no.

Se buscan tantos motivos, excusas, centros de interés —o como queramos llamarles— como hagan falta. Aquí citamos unos cuantos, a título de ejemplo:

Salimos a comprar al *mercado* de la plaza Mayor la fruta que, por la tarde, las niñas y niños comerán para merendar en la escuela, o bien el pescado y la carne que María cocinará para comer. Ellos se fijan muy bien en todo, y después, en clase, organizan entre todos una tienda para jugar a comprar y vender.

Vamos a la *librería*, donde nos dejan mirar todos los libros, y Pepe nos explica

cuentos y nos enseña la maleta y las cosas mágicas que guarda dentro. Nosotros, pequeños y mayores, escuchamos con la boca abierta y sin cerrar los ojos durante todo el rato.

Una de las cosas que más nos gusta a todos es ir a «la Granja» de Nati a *hacer pasteles*. Sí, sí, pasteles: lo has leído bien. Los niños y niñas hacen la masa, los rellenan de piñones y les ponen el azúcar, y ella los mete en el horno; cuando los saca, bien tostaditos, los envuelve, y cada niño se lleva uno a casa para enseñarlo y comérselo con la familia. Y los padres les dicen: «Esto sí que es un pastel de verdad».

También vamos a ver cómo hacen los barquillos, cuando se acerca Navidad, a una *pastelería* que hay en la esquina de la calle de la escuela. Es aquella pastelería que siempre huele tan bien cuando uno pasa por delante. Cada vez nos regalan un buen montón de barquillos, que las niñas y niños se comen a la hora de merendar en la escuela.

En la *galería de arte* nos conocen muy bien y sonríen cuando ven a los niños y las niñas, tan pequeños, en la sala, observando cómo aquel cuadro tiene una composición de colores igual que la que les ha salido en la clase y que la forma de este otro les recuerda un pájaro, dicen unos, o a las gallinas de la casa de Inma, dicen los otros.

La madre de Rubén tiene una *peluquería*, en la que hay todo lo necesario para lavar, cortar y peinar el cabello. Los lunes por la mañana, cuando ella hace fiesta, nos deja ir, y los niños y niñas pueden mirarlo y tocarlo todo. Después ella viene a la escuela y nos ayuda a hacer el rincón de jugar.

Al *Museo Comarcal* hemos ido, pequeños y mayores, muy emocionados, porque en él se encuentra la exposición de Libros Vivos de este año, y hemos podido ver lo que hemos hecho en la escuela, que, por cierto, nos ha quedado muy bonito. Nos lo pasamos muy bien haciéndolo, y ahora hemos disfrutado mucho viéndolo junto con lo que han hecho otras escuelas.

Los vecinos del segundo piso, del *Departamento de Educación del Ayuntamiento*, nos dejan su sala de audiovisuales para ver la película de la última salida. Aunque parezcan muy serios, no lo son, ya que, cuando los niños y niñas alborotan, no se enfadan ni los riñen: sólo sonríen resignadamente.

Así se podrían ir llenando páginas y más páginas, puesto que son muchas y muy variadas las experiencias en torno a la gente de la calle, de la plaza, del mercado, del ayuntamiento, de la tienda, del barrio, etc.

Son realmente una fuente inagotable de recursos didácticos, que permiten alcanzar los objetivos educativos propuestos en las programaciones de clase.

Con el tiempo y la actividad, todas ellas se han convertido en parte importante de la vida cotidiana de la escuela, y, como fruto de la interacción, también nosotros de la suya.

A base de tiempo, relación e intercambio de vivencias, todas estas personas que conforman nuestro entorno social han ido colaborando de manera activa, llana, generosa y, en muchos casos, es puede asegurar que entusiasta. Cada vez hay más gente dispuesta a hacer un hueco en su tarea diaria, y dedicarnos tiempo y enseñarnos lo que hacen, cómo lo hacen, y explicarnos por qué lo hacen. Son personas que nos abren las puertas de su casa, de su taller o tienda, que establecen un diálogo con nosotros, sencillamente, que nos echan una mano para atravesar una calle o poner un zapato.

El acercamiento físico y regular de la escuela a su entorno social y cultural ha puesto en marcha un proceso dinámico de interacción que ha aportado vivencias a ambas partes, conocimiento, valoración y estima. En definitiva, un proceso que nos ha permitido aprender unos de otros.

De este aprendizaje no cabe ninguna duda, es evidente tanto por lo que respecta a los niños como por lo que se refiere a las personas del entorno. Sólo hay que observar cómo Carmen, la de la frutería, cambia su tono de voz y la expresión de la cara cuando explica pacientemente cuál es el nombre, el color y el tamaño de la fruta que pesa, mientras un grupo de clientes miran, sonrían y participan del diálogo.

¿Y qué decir de Nati? Cada vez nos sorprende a todos con unas actividades de pastelería muy bien pensadas y preparadas para que todo el mundo, pequeños y mayores, pueda disfrutarlas. Yo diría que son la envidia de más de una maestra experimentada.

¿Y del guardia municipal, que detiene los coches para dejarnos pasar poquito a poco, mientras los niños gritan: «¡Adiós, señor guardia!»? Y él, tan serio, no tiene más remedio que relajar las facciones y ponerse a reír devolviendo el saludo.

Cuando maestros y niños pasamos por el mercado, todo el mundo nos saluda y nos llama por el nombre. Ya nos conocen, y nos preguntan: «¿Adónde vais hoy de visita?». Ya saben qué es nuestro día de salida, y sospechan que tenemos entre manos algo muy interesante.

En la galería de arte, en el Departamento de Educación, en el Museo, etc., las primeras veces nos miraban entre extrañados y sorprendidos; después sonreían, y ahora ya hacen todo tipo de comentarios adecuados a las posibilidades de comprensión y diálogo de los niños. No cabe ninguna duda: ¡ellos también han aprendido!

I.M.



*Interrelación, interacción, intercambio,
conocimiento del entorno sociocultural...*



Una buena evaluación es una excelente carta de presentación para los Reyes Magos



Quiero explicaros una buena idea que tuvo Max la noche de Reyes.

Max es un niño de la escuela. Cuando tuvo la oportuna idea que a continuación os explicaré, tenía cuatro años.

Estábamos en vacaciones de Navidad, y la vigilia de Reyes se habían quedado, tanto él como su hermana, con Pili, la persona que está con ellos cuando, por alguna razón, sus padres no los pueden atender.

Aquella vigilia de fiesta, Max, que habitualmente es un niño encantador, estaba muy inquieto: se peleaba, no se entretenía con nada... Incluso Pili telefoneó a su madre, al hospital donde trabaja, para ver si ella, a distancia, conseguía poner paz. Todo fue en vano.

Aquella noche, a sus padres se les escapó la amenaza: «¡Ay, Max! ¡A ver si esta noche los Reyes no te dejarán ningún regalo!».

Y Max, que quizás encontró injusta aquella aseveración, o quién sabe si buscando solución a su problema, tuvo enseguida la buena idea:

Dejad a los Reyes la carta¹ que os escribió Teresa² Me dijisteis que, en la carta, Teresa os explicaba que me porto bien, que soy trabajador y que hago unos dibujos muy bien pensados.

Por suerte, los padres de Max le hicieron caso.

Y los Reyes, al leer la carta de Teresa, valoraron que a un chico tan simpático, aunque un día no se porte muy bien, no se le podía dejar sin regalos.

C.P. Nabí

1. La carta: informe que evalúa la trayectoria del niño a lo largo del trimestre.

2. Teresa: su maestra.

LA INTUICIÓN DE LA METÁFORA

M. CARMEN DÍEZ

Quisiera empezar este escrito hablando de mi particular sensación de la metáfora, que no sé si viene de lo que aprendí, de lo que con el tiempo he percibido de ella, o de cómo la he ido utilizando a lo largo de mi vida. O de las tres cosas.

Aprendí que es el cambio de una idea por otra semejante, gracias a la imaginación y la belleza, que es como un “llevarte a otro sitio”, que es figura preferente en la poesía... La vengo percibiendo como la posibilidad de dar un matiz nuevo a las cosas, como una incursión en el sueño, como un jugar con los deseos hechos palabras... La gasto como una búsqueda de calma, como una escapatoria de las penas, como un colchón caliente, como una ayuda inestimable para decirme en voz alta, como una hermosa compañía...

Y dado que la tengo en tanta estima, me inquieta, me interesa, y me apasiona todo lo que tenga que ver con sus génesis, con sus leyes internas, con el uso que





se hace de ella en la vida diaria, en la poesía, en las relaciones, en la transmisión...

Ver asomarse a un niño a este lugar tan simbólico es para mí una cosa más que atractiva, y provocar su entrada en el reino de la metáfora colectiva, un reto casi imposible de evitar.

En el primer principio, allá cuando el niño se oye nombrar por los otros, ya escucha que le llaman “dulce”, que le llaman “perla”, que le dicen que es “el rey de la casa”, o “la flor de las flores”. Y así es como va entrando en una especie de metáfora familiar, hecha de todas las elecciones metafóricas de sus padres y de su estirpe entera. Entra en un mundo de parentescos reales, que salen a la luz por medio de los parentescos de las palabras. Entra en contacto con el habla especial de un grupo de personas, que son quienes lo han hecho, quienes lo crían, lo cuidan y lo quieren. O sea, que entra en la lengua de la mano del habla de su gente (metáforas incluidas), y partiendo de ahí, empieza a elegir por sí mismo, a recopilar, ... a “recogerse” sus propias palabras, sus propias metáforas, su habla propia.

Conocerá también las metáforas más convencionales, la tópicas-típicas de uso habitual en nuestra cultura, que le vendrán contenidas en las canciones, en las poesías, en los juegos, en las bromas ... en el día a día.

Irles viendo bucear desde lo suyo, hacia lo de todos, y ensayar el desciframiento y la comprensión de las palabras ya sentidas ... creo que es todo un privilegio. A mí es justo este momento el que realmente me emociona, cuando notan por adentro que entienden “el sentido” —y nunca mejor dicho— de una palabra, de una frase, de una metáfora, y, en cambio, aún no pueden expresarlo con claridad... y van probando.

Por sentido... viene de sentir, y, además, en vía directa. Las palabras se oyen y se intuyen. Poco a poco se va entendiendo el sentido que traen puesto. O sea, que se sienten, antes aún de poder definir las, antes de usarlas, antes de antes.

Al oír esas charlas insustanciales, hechas de expresiones estereotipadas pegadas con el chicle del vacío, o esas charlas de los políticos u otros allegados, que acaban (y empiezan) sin decir nada en claro (en el fondo su sentido va dirigido a ser oscuros), ... me oigo decir a mí, y a otros: “esto no tiene sentido”. Y es que es bien cierto, porque no sienten nada de lo que están diciendo, ni les va, ni les viene, ni les importa.

Tener sentido, tomar un sentido, decir un sinsentido, captar un contrasentido, ser un consentido, responder al sentido del sentimiento, y es de agradecer que la otra tarde, en medio de una reunión de trabajo, me resonara adentro “el sentido del sentido”, porque es un descanso notar —sentir— que hay todo

un contenedor-explicador-transmisor-comunicador-sensor... que es el lenguaje, pero que, para ser todo eso, ha de tener sobre todo: sentido. Y qué cercano resulta, y qué comprensible. Así lo veo ocurrir con los niños con los que trabajo, de cuatro y cinco años, que van ensayando la explicitación verbal de las palabras sentidas... y le van buscando y encontrando sentido a los mensajes.

Algunas palabras “vistas” —sentidas— por ellos

CABIZBAJO

- Iba el chico cabizbajo
- ¿Cabizbajo?, pregunto
- Sí, es un caballo
- Un caballo bajo

Pongo cara de extrañeza, y siguen diciendo lo que de alguna manera intuyen:

- Un caballo que mira para abajo
- Sí, está triste
- Era que el chico estaba triste

AVUTARDA

- Ésa debe de ser una pájara tardona

PIOJOS

- Los piojos son los que pican los ojos

PRIMITIVOS

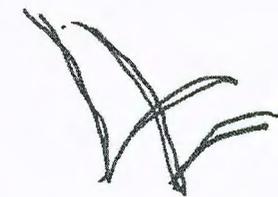
- Son los primos
- No, los primeros
- Los hombres que llegaron los primeros
- Qué suerte tenían, toda la calle para ellos, porque como llegaron antes que todos...

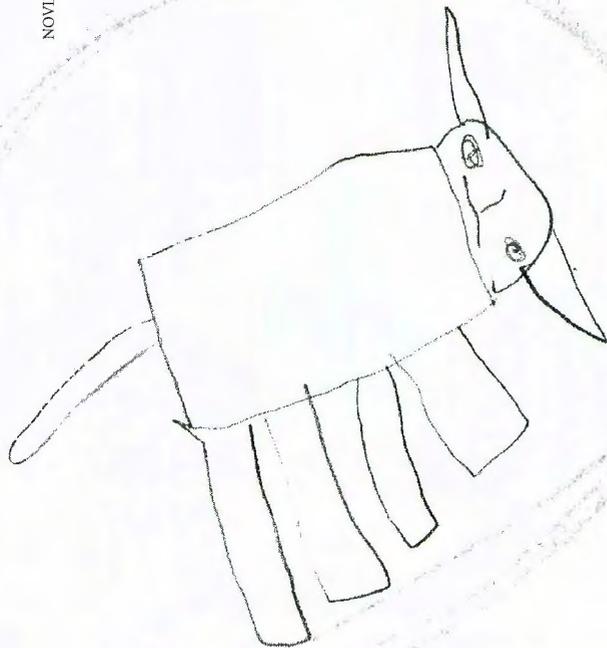
VIUDO

- Érase una vez un viudo
- ¿Sabéis lo que es un viudo?
- Sí, un pobre

ZURRÓN

- Uno que zurra mucho





- O de los zorros
- Lo de los pastores, que meten ahí el queso y su merienda
- Una mochila

MAMÍFEROS — Los mamíferos lo que son es unos mamones, como mi hermano

PESADO — El rinoceronte es un animal muy pesado
 — ¡Ah, sí!, que le dices “vete” y no se va nunca
 — No, creo que no es eso
 — Es que lo quieres coger en brazos, y no puedes

TÍMIDO — Es uno que tiene miedo

AMIGO — Amigo me suena “a mí”
 — Amigo es el que te “ajunta”
 — ¿O sea, el que va junto contigo?
 — No, porque si te vas a casa, también es tu amigo, pero no lo llevas junto.
 — Si uno quiere a otro, y el otro... también le quiere, eso es ser amigos.
 — Y si la niña quiere a un novio, y se casan, y tienen un bebé entre los dos, y lo bautizan... es que son amigos.

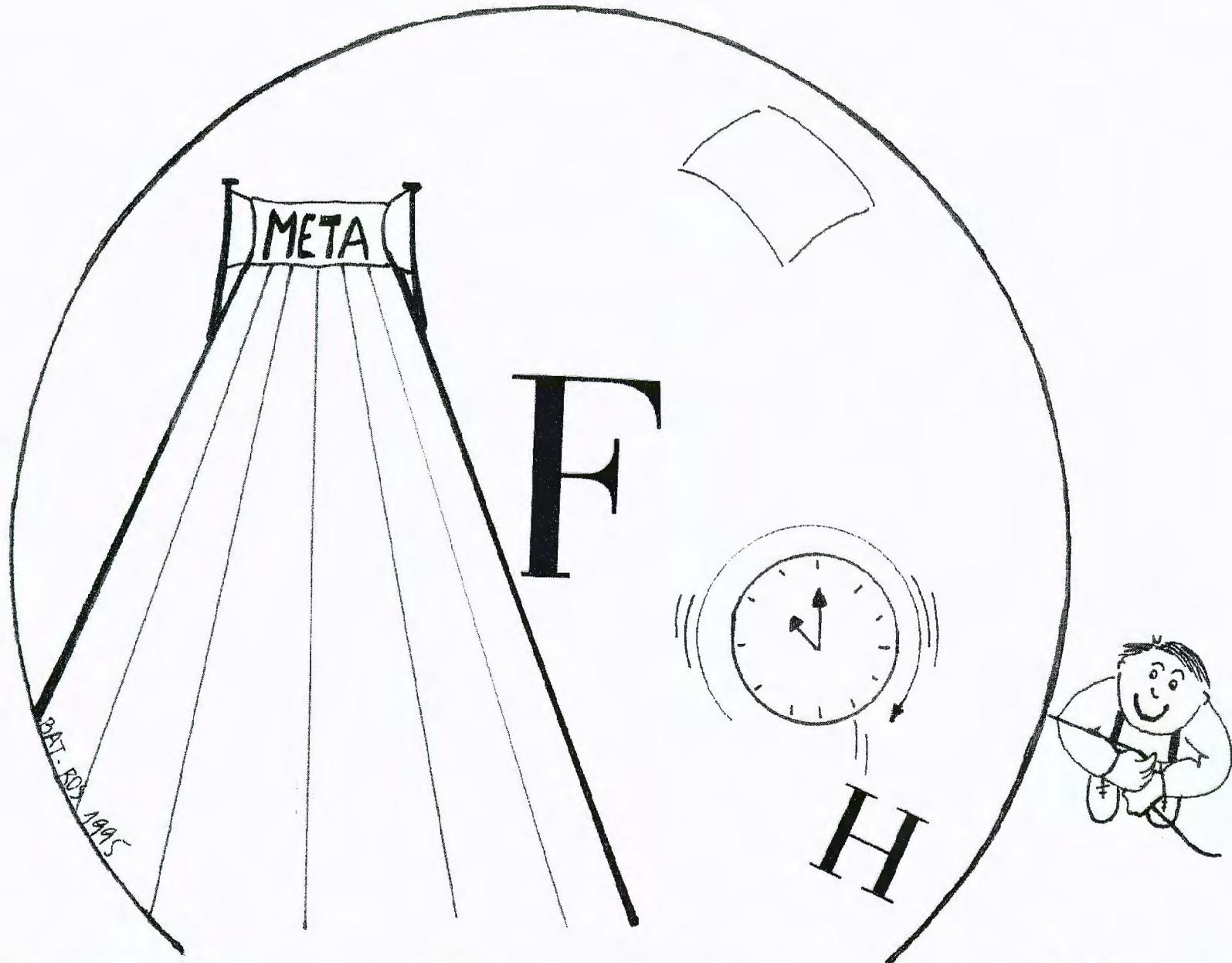
A veces pienso que cada cual de nosotros somos como una metáfora andante. Lo que sacamos afuera es algo domesticado, disimulado, vestido de belleza y de civilización, algo seductor, algo para agradar, algo que es nuestra verdad, pero un poco disfrazada, para que los otros no se nos asusten demasiado.

Lo que dejamos dentro, somos nosotros mismos, sin cambiarnos por nada, sin llevarnos a ningún otro sitio, sin metáforas, ni símbolos, enteros...

Suerte que los niños, en su búsqueda curiosa por el mundo de las palabras, van mucho más a lo simple, a lo claro, a lo sienten. Ojalá pudiéramos copiar de sus lenguajes

“nuevos”,
 silvestres,
 olorosos...

quisicosas y quisicasos





El tío Elefante y su sobrino.

infancia y sociedad

EL TIEMPO DE UN CUENTO

Un viaje con el tío Elefante

GENEVIÈVE PATTE

En las librerías y bibliotecas se ven muchos libros para los más pequeños. En Francia, es reciente el reconocimiento de este material pensado para ellos, mientras que, en otros países, como Estados Unidos, y desde el tiempo que media entre las dos grandes guerras, ya se hacían importantes investigaciones editoriales. Es verdad que, en Francia, los libros del Père Castor han trabajado en este sentido al publicar su famoso imaginario, pero este trabajo no sólo afectaba de modo específico a los niños de menos de tres años. Hasta hace poco tiempo no se ha empezado a discutir acerca de todas las clases de ideas recibidas, en particular sobre aquella que postula que se ha de saber leer para tener acceso a un libro. Actualmente se abren nuevas líneas para la investigación, si se tiene en cuenta la percepción de los más pequeños, sus posibilidades físicas, que evolucionan cuando pasan de la posición de estar tumbados a la de sentados y de pie.

Además de los libros de cartón grueso, ¿qué otras cosas se les proponen a los más pequeños? Se ha dicho muchas veces: la mayoría de los libros para los más pequeños son traducciones, y parece que, hasta ahora, pocos autores franceses han intentado embarcarse en esta experiencia.

Esto debe de ser debido a una cierta actitud que se mantiene en Francia desde hace mucho tiempo: ¿el recién nacido? Un simple tubo digestivo, se decía. Todavía, en nuestros días, se considera al pequeño como a un futuro alumno que desde muy pronto debe prepararse para ir a la escuela... (las famosas "pre-adquisiciones"...).

De todos modos, en Francia existen nombres prestigiosos: Jean de Brunhoff, el Atelier Père Castor, y en la actualidad Michel Gay y algunos otros. La lista es corta pero promete alargarse rápidamente.

Antes de empezar, querría recordar dos cosas:

— Hoy, limito mis propósitos a los libros dirigidos a los niños menores de tres años. No olvido que los niños no viven únicamente entre materiales pensados especialmente para ellos. Los pequeños de 0-3 años pueden usar los libros que no les están expresamente destinados, libros para adultos, o los libros ilustrados de sus padres. Dicho esto, los libros elaborados especialmente para ellos facilitan su autonomía.

— No se trata de forzar las cosas: resulta descorazonadora la idea de querer adquirir lo más pronto posible un cierto número de nociones que servirán más tarde. Bloquea los aprendizajes porque ignora el tiempo y el ritmo que los niños necesitan. Al contrario, lo importante es saborear el momento presente, coger al pequeño allí donde esté, proponerle nuevas experiencias, seguirlo a donde él quiera ir, a su ritmo.

El desarrollo de este sector editorial tiene felices consecuencias. En las bibliotecas, la presencia de libros para los más pequeños llama la atención de los padres, que descubren un universo nuevo: el de la lectura de sus hijos. Los adultos vuelven a recuperar, de este modo, algo de su propia infancia, a menudo escondida en el fondo de su memoria.

A veces, incluso, la lectura vuelve a ocupar un lugar en sus vidas.

Los más pequeños también obligan a la bibliotecarias a salir de sus bibliotecas para reunirse en la casa, en casa de las maestras de la escuela infantil. Buscan su colaboración, y ésta enriquece y amplía su radio de acción.

Unas veces un niño viene a la biblioteca a mirar un álbum acompañado por un adulto, otras se aísla, y, a partir de las imágenes, se explica cuentos. En la biblioteca encuentra, un poco como en su familia, esta posibilidad de aislarse, de experimentar, de compartir.

En el acto de "lectura" del niño muy pequeño, ya es necesario el aislamiento.



Ilustración de Maurice Sendak para el libro *Monsieur le livre, voulez-vous m'aider?*.



Ilustración de Maurice Sendak para el libro *Osito, de Else Holmehund Mindarik*.

Debe respetarse. Se debe saber comprender a un niño muy pequeño que se adentra en la lectura de un libro murmurando no se sabe bien qué cuento, dibujando con su dedo toda suerte de trayectos sobre las imágenes. Entra completamente en el libro, con la concentración y la seriedad que le caracterizan, con la frente arrugada, absorto en la lectura. Como los personajes de algunos cuentos con los que se identifica. Pienso en esos libros cuyo héroe está de espaldas al lector ocupado en lo que hace. Como *Gilberto et le vent de l'Est*, o *Là-haut sur la colline*, de Taniuchi. Personajes a los que te cogen ganas de seguir a través de las páginas.

Para mí, *Oncle Eléphant*, de Arnold Lobel, es un modelo, y es el que me guiará en mi reflexión.

Oncle Eléphant no es un libro para los más pequeños (por otra parte, está "prescrito" para niños de más de cuatro años), pero, en mi opinión, presenta una metáfora muy rica y completa de lo que pueden ser la relación entre los más pequeños y los adultos, y qué pueden aportar los cuentos y los libros en esta relación. Arnold Lobel explica en un artículo por qué escribió *Oncle Eléphant*: fue educado por su abuela —ahora ya muy anciana—, la cual, de vez en cuando, perdía la cabeza. Él lo pasaba mal y soñaba con tener otra clase de relación con ella. Esta relación la vive en *Oncle Eléphant*.

Se podría objetar que los más pequeños no tienen nada que ver con los fantasmas de los adultos. Es verdad, el libro infantil no puede ser desconcertante, pero en este caso significa una necesidad de comunicarse con el niño reconociendo en él a un lector digno de diálogo.

Los más pequeños necesitan autores. Y la mayor parte de sus libros no parece que los tengan. Lobel ignora la actitud del adulto que quiere dar una lección al precio que sea: él es un autor que quiere comunicar algo verdadero entrando en la lógica del pequeño. Por esta razón, sin duda, este libro desconcierta a muchos adultos.

Lobel no es el único incomprendido: Maurice Sendak ha sufrido y continúa sufriendo el mismo trato. *Quand papa était loin*, *Cuisine de nuit*, *Jérôme le conquérant*, son libros desconcertantes para los adultos, pero que despiertan un interés duradero en los niños, sin duda porque sus imágenes —de una desbordante sensualidad— les son inmediatamente accesibles; porque ven en estos libros una imagen conquistadora de ellos mismos, imagen que también está presente en *Max et les maximonstres*. Porque en cada página hay niños pequeños con cara de viejos, salidos directamente de cuadros del Renacimiento.

Los más pequeños son serios y graves. *Oncle Eléphant* es un libro que se lee de forma menor, sus colores no son los que habitualmente se les proponen a los niños. Son todos a media tinta. Albergamos ciertas dudas sobre leerle a un

pequeño un cuento que empieza con un hecho doloroso y cuyo tono está teñido de gravedad a lo largo de la narración. ¡Tantas veces hemos asociado la idea de niño pequeño con la de afectación! Pero los más pequeños conocen la angustia. ¡Escuchad su llanto, a veces de desesperación!

El cuento de este niño elefante empieza con la angustia del recién nacido Babar; desde las primeras páginas se mueren sus padres, es la aventura:

Mi padre y mi madre se habían ido
 a navegar.
 Yo no los había querido acompañar:
 la trompa me moqueaba
 y me dolía la garganta.
 Me fui a casa a meterme en la cama.
 Se desencadenó una tempestad.
 El barco no volvió.
 Mi padre y mi madre desaparecieron
 en el mar. Yo estaba solo,
 sentado en mi habitación,
 con las cortinas echadas.

¡Tranquiliémonos! Aquí, los padres sólo han desaparecido y los volveremos a encontrar al final del cuento. Su desaparición momentánea significa la autonomía dolorosa. Se asemeja a la soledad que siente el niño a la hora de irse a dormir; esta soledad que es también la puerta de los sueños, la que abre la aventura. Lo que sorprende en *Oncle Eléphant* es la capacidad de este adulto viejo para entrar en el universo del pequeño. Este adulto enorme, cubierto de arrugas, que llena todo el ancho de la puerta, participará en la vida del niño con una extraordinaria seriedad. Esta manera de entrar en su lógica ya se puede admirar durante el viaje en tren.

El tío Elefante cuenta los postes. Dedicar un capítulo entero a contar postes es muy audaz. No obstante, este pasaje reconoce un modo de pensar común entre el pequeño y el viejo. A unos y a otros les gusta contar. El pequeño cuenta los escalones de la escalera que ha subido él solo; el viejo cuenta estos mismos escalones que tanto le cuesta subir. Unos y otros cuentan su edad con la misma precisión: tres años y medio, u ochenta y un años y medio...

Contar, en el sentido de explicar, también es contar en el sentido de calcular y enumerar. En uno y otro caso se utilizan cifras: en los cuentos es la cifra 3, 7 ó 12. En uno y otro caso se trata de poner orden en el universo, este universo tan confuso que cada uno intenta entender a su manera, intenta organizar, clasificar y numerar. Es el ritmo lo que hace que un libro o un cuento esté logrado. En este libro de Lobel el ritmo está presente en todas partes. La propia lectura del sumario es como un juego:

El tío Elefante abre la puerta
El tío Elefante cuenta los postes
El tío Elefante enciende una luz
El tío Elefante saluda a la aurora
El tío Elefante tiene achaques
El tío Elefante explica un cuento
El tío Elefante se pone toda la ropa que tiene
El tío Elefante escribe una canción
El tío Elefante cierra la puerta

Todo es un pretexto para contar, para conferir ritmo, la misma acción de pasar las páginas constituye un ritmo. Aquí, las cuentas se hacen en armonía con el universo:

“Tengo más arrugas que hojas tiene un árbol.
Tengo más arrugas que granos de arena una playa.
Tengo más arrugas que estrellas el cielo.”

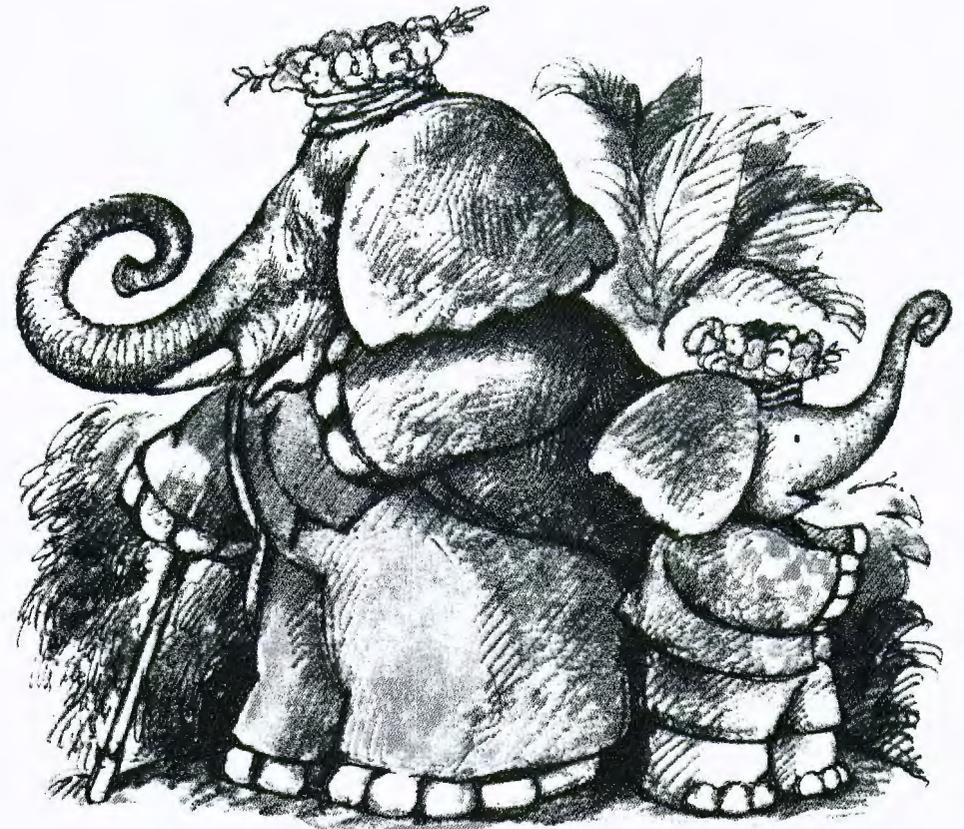
Así, *Oncle Eléphant* nos dice: *los más pequeños necesitan ritmo y balanceo*. Esto es lo que determina el irresistible encanto de esta pequeña obra de arte que es *Nounours*, o incluso el de esos primeros cuentos, como *La promenade de Monsieur Gumpy*, *Les bons amis*, o *Roule galette*, o, simplemente, el de los cuentos explicados con los dedos: “Éste es el padre, ésta es la madre, éste prepara las sopas, éste se las come todas, y éste dice: pío, pío, ¿no quedan para el caganido?” La mano constituye, completamente, el primer libro.

Si me parece tan importante el capítulo del recuento de los postes, es también porque traduce esa capacidad que tienen ciertos adultos, como el tío Elefante, de ser conscientes de la ansiedad del niño pequeño; hay que ver con qué interés mitigaba su angustia en la observación de un objeto exterior, que se puede contar y recontar, una manera de dominar el espacio y la duración del viaje. ¿Acaso no es ésta una de las misiones del cuento?

Después de haber contado los postes de la electricidad, las casas, los campos que le rodean, pero que desfilan demasiado deprisa, el tío Elefante se pone a contar cacahuetes;² los cacahuetes resultan más fáciles de contar porque están en el mismo sitio, sobre las rodillas del niño.

Los cacahuetes sobre las rodillas me hacen pensar en el libro: un pedazo de mundo que se puede tocar, manipular, volver y revolver para conocerlo mejor. Una concentración y una transmisión de experiencias organizadas en el interior de un espacio según un ritmo, el de la narración, el de la página que volvemos.

Experiencias, descubrimientos que tenemos tiempo de vivir:



El tío Elefante hace de rey. El sobrino es el príncipe.

“Intento contar
los postes telegráficos que desfilan.
Pero todo va demasiado deprisa”,
dice el tío Elefante.
Tenía razón,
todo iba realmente demasiado deprisa.

El libro no está aislado. No es la única fuente de conocimiento. Se basa en lo real y tiene más interés cuanto más referencia hace a las experiencias más o menos conscientes que ha podido adquirir el niño.

¡Sí, los más pequeños necesitan libros que pongan el mundo al alcance de su mano!, los más pequeños leen con todo su cuerpo. En primer lugar, el niño se hace el amo del libro que tiene sobre las rodillas, al alcance de la mano de una manera muy física. Lo mira, lo vuelve y lo revuelve en todos los sentidos. Lo maneja y lo manipula. Le gusta quitar y poner en su cajita libritos como los de la *Mini bibliothèque* de Maurice Sendak, buscar el gesto preciso para devolverlos a su lugar. Todo un ritual que se parece a aquel que utilizábamos antes cuando nos engolosinábamos cortando las páginas de un libro. Un ritual, un acercamiento que crea el deseo, la espera indispensables para sentir el gusto por el libro.

Contar, tocar cacahuetes; tocar las imágenes, manipular los libros: los más pequeños leen con todos sus sentidos, la mano participa del cuento junto con la inteligencia. Pocos autores admiten la importancia del tacto en los libros. Conocemos el éxito de esos libros destinados aparentemente a los ciegos, pero que, de hecho, convienen más a los videntes, que toman posesión de estos libros mirándolos y tocándolos.³

Algunos autores, como Margaret Wise Brown, utilizan la textura del libro de forma maravillosa. *Little fur family* es un cuento muy simple, en un libro cuya cubierta es de piel de conejo. La casa deja adivinar la presencia de un vientre pequeño, agradable de acariciar. Margaret Wise Brown sabe reunir todo aquello que gusta a un niño: libro de formato pequeño, que cabe bien en la mano; el tacto y el interés de un cuento fuertemente afectivo. Los niños cogen este libro como si fuera una pastilla de jabón, y se acarician el cuerpo.

También hay libro que huelen bien, como *Pat y Bunny*, y otros que producen sonidos. Algunos provocan el deseo de morderlos. He aquí el problema, tantas veces evocado, de si se han de hacer o no libros de tela. Las opiniones se hallan muy divididas: algunos piensan que estos libros son necesarios porque no se estropean y responden a las costumbres de los pequeños, que se los llevan a la boca espontáneamente; otros piensan que no son verdaderos libros. La fórmula del libro de tela es interesante si se juega verdaderamente con este material y las variaciones que permite. Margaret Wise Brown ha elaborado libros de tela magnifi-

cos explicando el cuento del Conejo, con una colita de conejo de algodón que se puede acariciar. Es un género popular, que se encuentra en las grandes superficies y que choca a nuestros hábitos de lectores. ¡Hay grandes artistas que, afortunadamente, no han menospreciado este tipo de soporte!

En Japón, he visto muchos libros de tela hechos en casa, que permiten explicar algunos cuentos de manera muy original. En Francia, también se pueden encontrar patrones que facilitan la confección de estos libros, en los cuales, por ejemplo, una cremallera es la mandíbula de un cocodrilo que el niño se divierte abriendo y cerrando para sacar la lengua rosa. He visto explicar y escuchar “La caperucita roja” de una manera muy activa, ya que los personajes y otros elementos del cuento, fijados con la ayuda de un *velcro*, se podían mover. A medida que avanzaba la narración, los niños manipulaban los diversos elementos. De manera voluntaria, se aislaban para explicarse el cuento de nuevo, mejorándose y explicándose.

De modo más general, el gesto del niño, sus movimientos y “mimos”, su palabra, acompañan espontáneamente a la acción de leer del adulto. Los pequeños son esencialmente activos en su percepción cuando les leemos álbumes, hacemos el inventario de una imagen, o señalamos con el dedo los elementos que descubren. La búsqueda del detalle lleva a una pregunta constante inherente al acto de leer, y es este preguntarse el que hace que la lectura resulte apasionante. Es la que podemos encontrar en *Petit chaussure*, que busca a su hermanita, o también en *Où est mon petit chien?*. Aquí se añade el placer de levantar y manipular tiritas para descubrir lo que se esconde detrás de una primera realidad.

El placer de la manipulación se puede manifestar de muchas otras maneras: poner el dedo en los agujeritos, como en *La petite chenille*, hacer ruidos o omitir sonidos de animales, como en el libro de Peter Spier *Les animaux ont la parole*, o también imitar espontáneamente algunos libros, como propone *A ma façon* de Marie Hall Ets. Para que esta lectura sea compartida, el adulto ha de ser más que un simple intérprete pasivo que descifra el texto. Se ha de interesar en él, perder el tiempo vagabundeando por las imágenes con el niño, tal como nuestro amigo, el tío Elefante, que pierde el tiempo contando los postes eléctricos, los campos y las casas.

Hay una manera de tocar el libro que le da un verdadero sentido y un nuevo relieve. *Où est l'ours?*, de Barton, es un libro que no siempre se ha entendido. Pero leerlo acentuando los efectos de miedo de los habitantes: la caza de este oso inofensivo, que se marcha después de haberlos asustado involuntariamente, se convertirá en una historia apasionante. Escuchad también la lectura del librito sin pretensiones *Poum dans la maison*, cuando la narradora ritma la narración con estas dos simples palabras: “tout seul, tout seul” (“solo, solo”), que aparecen página tras página.

Los más pequeños leen también con los ojos, los más pequeños saben ver. La

textura se puede “sentir” a través de los ojos, como en los libros de Marie Hall Ets *A ma façon* o *Dans la forêt*, donde el grano de papel se añade a la sensualidad del dibujo. Pocos libros juegan con la tipografía, a la cual son sensibles los pequeños que no saben leer. Cuando el tío Elefante y su sobrino saludan a la aurora, sus gritos se marcan con caracteres tipográficos de cuerpo diferente que el niño distingue perfectamente, y repetirá las palabras con la intensidad conveniente.

Los colores también tienen un importante papel en la percepción de ciertos cuentos. Esto explica el éxito universal de *Monsieur lièvre, voulez-vous m'aider?* El color de ciertos libros constituye el centro mismo del cuento (*Le magicien des couleurs*); en otros cuentos, el color es un punto de referencia para identificar los personajes, como en *Toc, toc, toc*.

Cuando se habla de colores para niños, siempre se tiende a pensar en los mismos colores, seguros como estamos de que los más pequeños sólo conocen el rojo y los colores primarios. A pesar de todo, una madre me explicaba que su pequeño al regresar de la clínica, se angustiaba al ver el color naranja. Hay todo un trabajo por hacer en este campo. Algunos libros muy estimados son en blanco y negro, blancos y negros particularmente “altos en colores”... Otros libros, como *Gilberto et le vent de l'Est*, combinan el blanco y el marrón sobre páginas de color beige. Los pequeños saben apreciar los colores suaves.

Todavía no tienen hábitos, y sería una lástima eliminar sistemáticamente ciertos colores o ciertas formas de representación. Por ejemplo, la foto: se ha dicho muchas veces que la foto era de difícil comprensión por parte de los pequeños.

¿Es esto cierto aún, en la época de la televisión? Los pequeños imaginarios de Tana Hoban se pueden reconocer perfectamente cuando presentan objetos de la vida cotidiana del niño. Su libro sobre los colores, realizado a base de fotos captadas en vivo, sobre la complejidad de lo real, nos ha enseñado que las niñas y los niños ven cosas diferentes que nosotros, particularmente detalles minúsculos. Así, en la foto de un montón de manzanas en el libro de Tana Hoban *Is it red? Is it yellow? Is it blue?*, ven una mosquita apenas perceptible que se ha posado en un rincón de la imagen y que ningún adulto había visto.

Es la misma observación que habíamos hecho con pequeños que saben apreciar inmediatamente el movimiento de ciertas aguas microscópicas, como las que forman el frontispicio del libro *Le placard* en las tintas beige. A menudo, ellos las entienden mejor que las grandes superficies de color encerradas en formas demasiado estilizadas.

Sería deseable más colaboración entre prácticos y teóricos, tal como se lleva a cabo de manera tan fecunda en el seno de la asociación ACCES entre psicoanalistas, psicólogos y bibliotecarios. Los especialistas de la visión y de la fisiología del



El tío Elefante explica un cuento.

cerebro también podrían ayudar a comprender mejor la "lectura" y las obras destinadas a los más pequeños en función de sus posibilidades físicas. Ahora ya se sabe: la estructuración del espacio en dos dimensiones se aprende muy pronto en una civilización de la imagen plana, pero es el resultado de un aprendizaje que se realiza verdaderamente cuando el niño empieza a ser capaz de ponerse derecho. Esto explica por qué los niños muy pequeños miran los libros indiferentemente del derecho y del revés.

Los más pequeños son animistas:

"¡Eh!",
 dijo una vocecita en el interior de la luz.
 "¿Has oído?",
 preguntó el tío Elefante.
 "¡Esta luz sabe hablar!"
 "Es una luz mágica", dijo yo.
 "Pues hay que pedir un deseo",
 dijo el tío Elefante.

Y vienen a continuación los deseos más insulsos entre los dos elefantes:

"Yo lo que querría
 es que apagasen
 esta luz
 y que me dejaran tranquila",
 dijo la araña.
 "Aquí es donde vivo
 y ya empieza
 a hacer calor."

Este reconocimiento de la voluntad y la personalidad de un animal o de una cosa es también un rasgo perfectamente infantil y demasiado poco reconocido en nuestros libros. Otra forma de animismo, esta vez casi oriental, hace que el tío Elefante y su sobrino saluden a la mañana cuando se levanta, o, en *Bonsoir lune*, cuando saludan a la noche que cae. ¡Qué maravillosa actitud ante la vida ser capaz de acoger así cada mañana y cada noche que se nos da!

"Cada nuevo día se merece ser saludado con un buen golpe de trompa."

Las saluciones pueden no tener fin, como en *Bonsoir lune*, donde, para retardar la hora de acostarse, no se acaba nunca de enumerar todo lo que dejamos, ¡sin olvidar el "buenas noches a nadie" sobre una página blanca, un rasgo de humor muy infantil!

Ya que *los más pequeños tienen humor*, cosa que el tío Elefante sabe perfectamente.

*Me sentía triste.
 Me puse a llorar.
 El tío Elefante también parecía triste.
 "Venga, venga", me dijo,
 "no nos dejemos caer".
 (...)
 "Voy a ponerme ropa divertida.
 Eso nos devolverá las ganas de reír."*

El tío Elefante se divierte con poca cosa, ya que la ropa no es ni poco ni muy divertida. Pero él posee el arte y la manera de dar una mirada divertida a lo cotidiano. Entonces, todo puede volverse irresistible.

*El tío Elefante no era más
 que un montón de ropa
 con dos grandes orejas.
 Al principio, sonreí,
 después se me escapaba la risa por debajo de la nariz,
 después me puse a reír a carcajadas
 y los dos reímos tan fuerte
 que nos olvidamos de estar tristes.*

Sí, el humor no está sólo reservado a los adultos. Algunos cuentos hacen reír a los pequeños. Cuentos que se han de explicar y volver a explicar sin parar, a cambio de ver a los niños echarse a reír, como cuando escuchan el cuento, por ejemplo, en *Petit-Ours en visite*, del duende que corre alrededor de un árbol asustado por el ruido de sus propios pasos "tip tap tip tap". La misma historia que encontramos en *Winnie the Pooh*. Es el gusto por el *nonsense*, el de la onomatopeya. Si las onomatopeyas no son frecuentes en los mejores libros para niños, todavía son más raras en la producción corriente. De la misma manera, son raras las canciones y los poemas que se encuentran en ciertos cuentos ingleses, como precisamente *Winnie the Pooh*. Arnold Lobel ha previsto una cancioncilla en su libro. Él sabe lo bueno que es interrumpir así el desarrollo de una narración.

"Oncle Eléphant" conoce el poder del cuento. El cuento es aquello que hace olvidar los dolores, aquello que, por un momento, borra la angustia.

*El tío Elefante había acabado el cuento.
 "Ya está", dijo,
 ya no tengo ningún dolor
 ni en la cabeza ni en los pies."*

“*Oncle Eléphant*” sabe explicar cuentos. Como en muchos libros de Arnold Lobel, hay un cuento dentro del cuento. Un cuento que aquí se remonta a la noche de los tiempos, pero que toma en su narración un tono infantil.

El niño es el héroe. Él es el príncipe joven y guapo. El rey es viejo, cubierto de arrugas.

El niño es el príncipe; el adulto es el rey. Ambos se reconocen en estos seres intrépidos que dominan los mayores peligros.

El rey protege al príncipe. El príncipe encuentra el camino. Juntos, descubren el camino.

El cuento de “*Oncle Eléphant*” termina con el regreso de los padres. El final es, pues, feliz. Con un atisbo de melancolía, a pesar de todo. El tío Elefante lamenta tener que dejar al pequeño, ya que, como nosotros, ha tenido el placer de vivir con él el tiempo de una aventura, el tiempo de un cuento. Cierra la puerta con precaución. Ahora, todo está en orden.

G.P.



El tío Elefante se ha disfrazado, poniéndose todo lo que tenía en el armario.

Notas

1. *Jeux de nourrice*. Ilustraciones de Gerda. Albums du Père Castor.
2. ¿Por qué han traducido *peanut* por “avellana”? ¡La palabra *cacahuete* tiene una sonoridad tan rica y tan familiar! (Debe de tratarse, sin duda, de la versión en francés, ya que la castellana, editada por Alfaguara, habla de “cacahuetes”. [N. de la T.]
3. Para los invidentes, las formas a descubrir con el tacto son demasiado estilizadas, casi abstractas y, por lo tanto, poco significativas.
4. Cfr. Cécile Camus en *Les livres, c'est bon pour les petits*, vídeo realizado por la asociación ACCES.
5. Colegas israelíes han constatado que algunas personas adultas llegadas del Yemen sólo leen del revés. ¿Por qué? Porque en los “heder” de ese país tan pobre la gente se agrupa alrededor de la única Biblia.

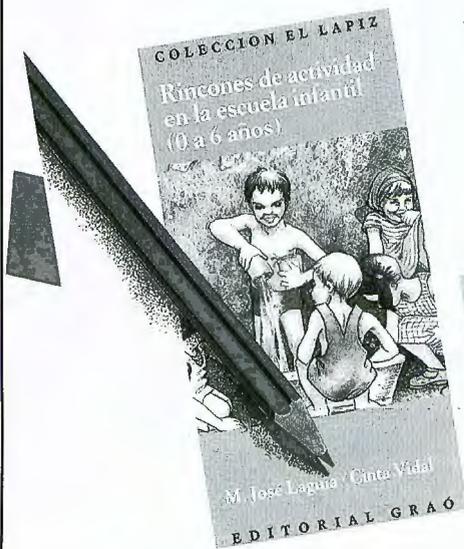
Propuestas para la renovación de la enseñanza

RINCONES DE ACTIVIDAD EN LA ESCUELA INFANTIL. (0 A 6 AÑOS)

M. José Lagúa / Cinta Vidal

El trabajo en la escuela mediante rincones es un hecho cada día más habitual. Organizar la clase en rincones de actividad no significa tan solo cambiar la distribución del espacio, implica además una concepción diferente del niño, del maestro y de la metodología de trabajo. Os ofrecemos una serie de sugerencias y reflexiones para poder incorporar esta práctica a vuestra labor.

96 págs.
1.320 ptas.



COMUNICACION Y EXPRESION ORAL Y ESCRITA: La dramatización como recurso

Antonio García del Toro

El profesorado, preocupado por conseguir un aprendizaje más efectivo, utiliza los recursos más variados para hacer más eficaz su tarea. Uno de ellos, no lo suficientemente valorado ni utilizado es la dramatización. Este recurso, uno de los ejes centrales de este libro, potencia la creatividad de los alumnos y alumnas y, sobre todo, favorece tanto la expresión oral como la escrita.

96 págs.
1.320 ptas.



COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA: LA DRAMATIZACIÓN COMO RECURSO

Antonio García del Toro

GRAÓ
EDITORIAL



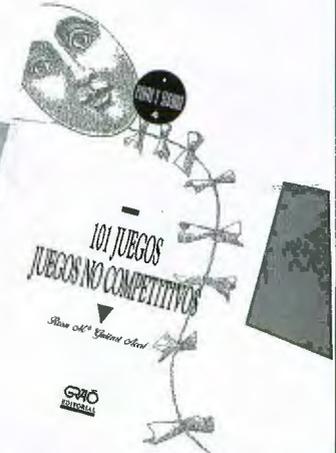
101 JUEGOS. Juegos no competitivos

Rosa Ma. Guitart Aced

Una de las funciones del adulto, es la de proponer juegos a los niños y las niñas y, si es posible, participar activamente en ellos velando para que estén en consonancia con el modelo de persona que perseguimos. De aquí surge, la especificidad de este libro, se trata de una recopilación ordenada y sistematizada de juegos no competitivos, es decir, centrados en el placer y en la solidaridad.

Los juegos que se ofrecen permiten jugar en ambientes diversos, utilizando objetos variados, para edades distintas y con agrupaciones de niños también diferentes. Educar tiene muchos significados, seguro que jugar también lo es.

84 págs.
1.320 ptas.



GRAÓ

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34, 08027-Barcelona

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64

ATENCIÓN INTEGRAL A LOS PEQUEÑOS Y FAMILIARES EN UNIDADES DE VIGILANCIA INTENSIVA

Las unidades de vigilancia intensiva pediátricas y de recién nacidos comportan la atención tanto del niño como de los padres. Esto implica el esfuerzo conjunto de las personas relacionadas con la UVI.

Así como nos esforzamos para mejorar nuestros diagnósticos, planes de cuidados, etc., también hemos de prestar atención a mejorar nuestra actitud compasiva hacia los niños y las familias, con plena convicción de la validez de cada persona. Hemos de ser capaces de hablar y escuchar a los niños y familiares, y de estar con cada uno de ellos en cada momento. Se han de transformar nuestros hospitales y unidades de vigilancia intensiva, para que sean receptivos a las necesidades especiales de los niños y familiares en esta época crítica.

ELVIRA FERRÉ

Introducción

En los últimos años, ha habido un gran desarrollo y crecimiento de unidades de vigilancia intensiva para pequeños en edad escolar, lactantes y recién nacidos. Se han creado nuevas unidades e introducido ventajas terapéuticas. Los conocimientos sobre la fisiopatología de las enfermedades críticas han aumentado considera-

blemente, pero el impacto psicológico que producen en el niño y su familia, a pesar de que es una preocupación constante entre el personal que lo trata, adolece todavía de un conocimiento muy deficitario.

Dado que las enfermedades tan graves como para justificar la hospitalización en una uvi están muy lejos de ser una experiencia diaria en la mayoría de las personas, incluso las familias más estables necesitan ayuda para afrontar las alteraciones psicológicas y emocionales relacionadas con la hospitalización del niño.

Importancia de la relación entre padres e hijos

El estudio de la unión entre padres e hijos se inició hará unos veinte o veinticinco años, cuando el personal de enfermería observaba que, después de realizar grandes esfuerzos para salvar a los niños prematuros, muchos de ellos volvían a ingresar por problemas de malos tratos. Los estudios sobre estos hechos han demostrado que la separación entre madre e hijo en los primeros días de vida produce una falta de interés de la madre hacia aquel ser al que no ha podido alimentar o acariciar. Por ello, el papel de la madre en las unidades de recién nacidos se ha modificado y continúa modificándose últimamente.

La relación entre padres e hijos depende de muchos factores: la carga genética de cada uno, la forma de responder el hijo, las relaciones interpersonales con sus familias y con otras personas, las creencias, los valores culturales, etc. La conducta de los padres y la capacidad para tolerar el estrés resulta de la mezcla de estos factores.

En caso de hospitalización, existen otros factores que influyen, como son las prácticas asistenciales, el comportamiento de los médicos y del personal de enfermería, la asistencia y apoyo al parto y a los primeros días de vida, la separación entre madre e hijo y las reglas del hospital.

Como es natural, también afecta la conducta de los padres y la relación entre padres e hijos, la naturaleza del niño y su estado de salud/enfermedad y/o malformaciones.

Los comportamientos normales de vinculación o enlace materno incluyen miradas, besos, una postura que enfrente los ojos del niño y de la madre, un tono de voz especialmente dirigido al niño, etc. El niño responde a la voz de la madre por adiestramiento, ajustando los movimientos al ritmo del habla y con otros comportamientos que incluyen succión, llantos, movimientos corporales, así como el seguimiento visual de los movimientos de su madre.

Estos comportamientos producen un efecto de retroalimentación en la madre, que estimula la interacción madre-hijo.

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
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

Esta vinculación entre el niño y su madre o la persona que le cuida le permite una apertura al mundo mayor que en el caso de que no hubiera estado unido a su madre de una manera segura durante el período neonatal, porque le produce confianza, que es algo fundamental para el desarrollo a lo largo del primer año de vida.

Por otra parte, si el niño se separa de los padres después del nacimiento, se puede alterar el desarrollo de una relación satisfactoria entre los padres y los hijos. La madre que se ha separado del hijo puede manifestar una disminución de autoconfianza y un aumento del sentimiento de falta de adecuación.

Cuando el niño se ha de quedar en el hospital después del alta de su madre, hay que tener en cuenta la necesidad fisiológica del niño de contacto con los padres y la necesidad de contacto de los padres con el hijo. Por lo tanto, es importante facilitar a los padres situaciones en las que se puedan establecer estas relaciones con los hijos: que puedan tocarles, hablarles, acariciarles, e incluso colaborar en la asistencia, si es posible. De esta manera, se les ayuda a desarrollar lazos de unión con los hijos y se posibilita que éstos puedan recibir la calidez y seguridad tan vitales para el desarrollo normal.

Sin embargo, además de estas consideraciones, no debemos olvidar que, aunque últimamente los padres han estado más en contacto con los hijos en los hospitales, muchos continúan padeciendo un fuerte estrés, que no siempre está en relación con la severidad de los problemas de los niños.

Dado que últimamente, en la mayoría de los casos, el hospital determina las condiciones que rodean al nacimiento y la muerte, estos dos acontecimientos fundamentales en la vida de los individuos han desafiado las tradiciones establecidas a lo largo de la historia y los sistemas de apoyo a la familia en estas circunstancias.

Puesto que el recién nacido depende, en grado extremo, de los progenitores para sobrevivir y desarrollarse óptimamente, resulta esencial comprender el proceso de fijación. Aunque estamos empezando a conocer este complejo fenómeno, los responsables de la asistencia a madres e hijos deberíamos ser prudentes y reevaluar los procedimientos hospitalarios que interfieren en el contacto madre-hijo, inmediato y continuo, y asimismo considerar las medidas que favorecen las experiencias de los progenitores con los hijos.

Integración del niño

El niño, independientemente de su tamaño, edad o situación clínica, es una persona, es decir, un ser único y trascendente que forma parte de una familia, cumple un papel y tiene un carácter propio. Está continuamente desarrollándose

desde el momento de la concepción, y en él influyen no sólo los factores genéticos, sino también, y de manera importante, los ambientales.

De esta realidad se ha de derivar la atención de enfermería, que asume tareas que van más allá de la función curativa. No podemos olvidarnos de las necesidades más difíciles de medir o cuantificar, pero que resultan imprescindibles para el desarrollo personal: necesidades afectivas, de seguridad, de independencia, autoestima, etc. Éstas no requieren una tecnología avanzada para ser atendidas, pero exigen una actitud de fondo que impregne todo nuestro quehacer profesional.

Con estas consideraciones, nos deberíamos proponer, más que la integración del niño a la UVI, la adaptación del sistema de trabajo a las necesidades del niño.

Son muchos los problemas que pueden alterar la integridad personal en una unidad de vigilancia intensiva: ambiente amenazador, pérdida de identidad, aislamiento social (familia y entorno), lesiones corporales...

Para conseguir estos objetivos, se podría establecer un plan de cuidados de enfermería que incluyera actuaciones como:

- Valorar si es eficaz o no la pauta de analgesia.
- Informarse de las costumbres de casa y, si es posible, reforzarlas.
- Intentar establecer orientación temporal o, por lo menos, el ciclo día-noche.
- Evitar la agresividad en los modelos de comportamiento. La tecnología puede servir de ayuda para reducir la agresividad, ya que nos permite la monitorización incruenta y posibilita prevenir las complicaciones con calma.
- Proporcionar una atmósfera cálida.
- Explicar a los niños, en la medida en que su nivel de comprensión lo permita, dónde están, qué se les va a hacer y por qué.
- Enseñarles el material que vamos a utilizar antes de hacerlo.
- Permitir la colaboración de los padres, si ello es posible.
- Mantener siempre la identidad de los niños.
- Llamarlos por su nombre.
- Interesarnos por sus cosas: colegio, amigos, etc.
- Dejarles que tengan cosas de su casa: objetos, juguetes, cintas con la voz de su madre (en caso de recién nacidos), etc.
- Aceptar sus sentimientos: llantos, tristeza, etc., y ayudarles a expresarlos.
- Decirles siempre la verdad.
- Dejarles cosas para que jueguen.

- Utilizar los juegos al mismo tiempo que los cuidamos.
- Y un etcétera bastante largo.

A la hora de realizar correctamente estas actividades, podemos encontrar muchas dificultades, pero para proporcionar una atención integral hay una condición muy necesaria, que es valorar a la persona, de manera que nuestra actitud hacia ella sea siempre de una gran consideración.

Esto es algo que no nace de unas asignaturas: nace de una convicción, la convicción de que lo que verdaderamente importa es lo que promueve, ayuda y orienta una conducta.

Hemos de considerar que el sufrimiento no siempre es producido por el dolor, sino que cualquier atentado a la integridad personal puede producir sufrimiento. Nuestro trabajo consiste en disminuir el sufrimiento e intentar evitar, o al menos disminuir, las causas que lo provocan. Con esta finalidad, se podrían establecer los objetivos siguientes:

- Crear un ambiente seguro y optimista.
- Reducir el miedo a lo desconocido.
- Mantener una relación personal individualizada.
- Minimizar la separación.
- Establecer una relación de confianza.
- Favorecer el juego del niño.
- Etcétera.

La convicción del valor del ser humano es la que nos lleva a este «hacernos cargo» del sufrimiento y querer evitarlo, y hacer nuestra la realidad del otro. Esto, en tanto es exclusivo del hombre, es precisamente lo que le humaniza.

Integración de los familiares

Los familiares de enfermos ingresados en la UVI están sometidos a situaciones muy difíciles de afrontar, a las que no están acostumbrados.

La hospitalización de un niño produce una gran tensión en la familia.

Cuando la enfermedad es grave, cuando no están preparados para la hospitalización, cuando la etiología no es clara o el resultado es incierto, la tensión emocio-

nal aumentará. Los familiares se han de enfrentar a situaciones de ansiedad y nerviosismo, debidas a sentimientos de culpabilidad, pérdida, fracasos y falta de adecuación personal. Todo esto puede crear una crisis emocional a los padres y a toda la familia. Hay dos factores que influyen en ello:

1. El estado grave del niño. Esto supone un fuerte estrés por la preocupación ante la enfermedad y su evolución.
2. La separación que comporta el ingreso en la UVI. La familia deja de sentirse útil, con una sensación de abandono del ser querido.

Una crisis incluye un período de impacto, un aumento de la tensión asociado al estrés y, finalmente, un retorno al equilibrio. Mientras se pasa por estas etapas, la persona se puede encontrar incapacitada para seguir las actividades habituales de resolución de problemas para resolver la crisis.

Es bueno conocer la manera habitual de reaccionar y resolver situaciones de tensión emocional de la familia, para poder ayudarlos en estas situaciones. Por lo tanto, resulta conveniente obtener una historia familiar, conocer la estructura de la familia, si ha habido otras situaciones similares y la manera de afrontarlas, la relación con otros hospitales, creencias religiosas, etc., para comprender mejor los mecanismos que la familia utilizará para afrontar esta crisis.

El período de enfermedad grave exige que se ofrezcan a la familia todos los medios posibles de ayuda que sean adecuados y que los utilice. En principio, se recurrirá a los patrones establecidos para afrontar las situaciones de tensión emocional, para soportar la situación actual.

Las etapas por las que pasan las personas cuando se enfrentan a noticias trágicas, después del *shock* inicial, son: negación, enfado, regateo, depresión y, finalmente, aceptación. Estas respuestas son formas de afrontar el miedo a una pérdida, la incapacidad, la enfermedad crónica, etc.

No todos los padres pasan por todas ellas, ni al mismo ritmo, sino que se presentan con muchas variaciones individuales, y dependen del resultado final y la duración de la enfermedad del niño; pero casi siempre existen en algún grado, tanto si se manifiestan como si son reprimidas.

Sería ideal que el padre y la madre pasaran por estas etapas simultáneamente, pero esto no es lo más frecuente. La persona que no está preparada para aceptar la situación necesita explicaciones y ayuda para entender que el otro ya la ha aceptado. Comprender la aceptación de otros evita la interferencia con esta aceptación y facilita la aceptación propia.

El sistema de creencias constituye una influencia importante en las respuestas y un factor principal para determinar la capacidad o incapacidad para aceptar la

enfermedad y el resultado final. Las creencias en un Dios misericordioso y omnipotente, en una recompensa al sufrimiento, en formas de vida después de la muerte, etc., pueden proporcionar ayuda en estos momentos críticos. El sistema de creencias que no proporciona explicación o ayuda al individuo ante la enfermedad o la muerte puede examinarse y probarse. Este individuo probablemente necesite más apoyo por parte del equipo de salud. Estas ayudas, tanto por parte de los miembros del equipo como de otras personas que puedan colaborar —psicólogos, religiosos, personas con creencias similares o con una comprensión inteligente de las del individuo—, han de estar disponibles en estas situaciones.

En una UVI existe un gran número de personas que trabajan y se relacionan con el niño y sus padres. Es conveniente que todas sepan lo que le ocurre al niño para que los padres puedan recibir información coordinada. Antes de la primera visita, se les debe describir con detalle el aspecto del niño y del equipo que le rodea. Durante la primera visita, la enfermera ha de estar cerca de ellos, con el fin de responder a las preguntas que le formulen y proporcionarles apoyo en estos difíciles momentos.

Es importante recordar que los sentimientos de amor por el niño se despiertan con el contacto. Por ello, debemos favorecer que los padres se aproximen al niño, le hablen, le acaricien, etc., y estimularlos para que le visiten con frecuencia. En cada visita, los esfuerzos estarán encaminados a ayudarlos a comprender y hacer frente a la situación.

Cada entrevista ha de ser considerada de apoyo y estimulación para reforzar a los padres. En las visitas, se procurará que el personal sanitario tenga una actitud positiva ante la presencia de los padres en la UVI.

Se les debe considerar como compañeros de la unidad. En las conversaciones con los padres, el lenguaje ha de ser comprensible. Aunque el resultado sea dudoso, es necesario valorar la situación con honestidad y que los padres tengan una idea de lo que pueden esperar los próximos días.

Si los padres piensan que se les engaña o que se les oculta alguna información, dejarán de confiar en el personal. Cuanto más ansiosos estén, más buscarán información de otras personas. Por ello, es importante que cada miembro del equipo comparta con los otros la naturaleza del contacto con la familia. Los padres buscarán diferencias en los distintos adjetivos que se utilicen: en consecuencia, la información debe ser lo más uniforme posible.

Las enfermeras hemos de tener en cuenta que el objetivo de nuestra profesión es la atención integral, sea al individuo, a la familia o a la comunidad; en este caso, al niño y su familia. El eje de esta atención lo constituyen las necesidades

humanas. Por lo tanto, debemos participar activamente en la atención a los familiares; incluir sus necesidades en nuestro plan de trabajo.

Los padres pueden tener alteradas las necesidades de comunicación, autoestima, seguridad, reconocimiento, ayuda para practicar su religión, ayuda para adquirir conocimientos, etc. Teniendo en cuenta estas necesidades, hemos de incluir en el plan de cuidados actividades como las siguientes:

- Proporcionar relación de ayuda.
- Comunicación terapéutica.
- Información sincera.
- Llamarles por su nombre.
- Favorecer su intimidad.
- Respetar ritos y creencias.
- Facilitarles ayuda espiritual si lo requieren.
- Explicarles que sus respuestas son apropiadas y frecuentes.
- Comprender que cada persona necesita un tiempo para superar la crisis.
- Asegurarles que estamos a su disposición durante todo el tiempo que dure el proceso, y que después la enfermería continuará a su lado, sea en los centros de salud o bien en el mismo hospital, según haga falta.
- Facilitarles el contacto con otros trabajadores sociales, si lo necesitan.
- Admitirlos como compañeros en el cuidado de los hijos.
- Ayudarles a adquirir conocimientos para independizarse.
- Etcétera.

Sabiendo el amor innato que se siente por un hijo, y conociendo la necesidad de amor que tiene el mundo y que tenemos todos, ¿cuándo necesitarán los padres más amor que cuando pasan por la angustia de tener un hijo enfermo o grave? La respuesta no es cuestión de palabras: ha de estar en el corazón. Si la llevamos siempre en el corazón, no la olvidaremos.

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 2.900 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.

R
S
S
O
E
A
S
E
N
A
T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

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

En coedición con el

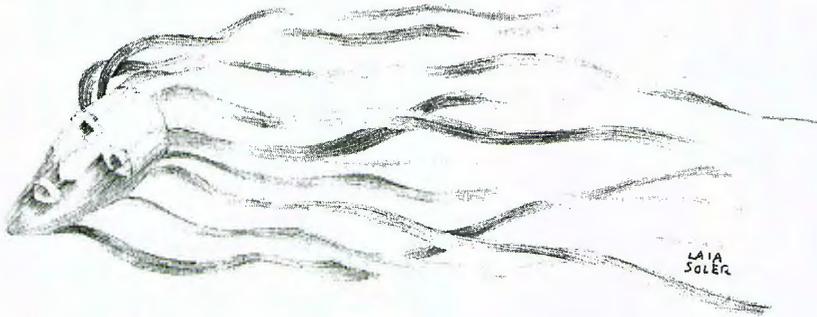


Ministerio
de Educación
y Ciencia

E.F.

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

EL CAMINO DE SABASEBA¹



ROSER ROS

Quiso, por último, el cielo que los tres jinetes se dirigieran al occidente de Venezuela. Llegaron de noche, cuando el anciano encargado de narrar los cuentos, el Sag-dou, hallábase reunido con toda la comunidad. Y esto es lo que oyeron:

En el principio todo estaba oscuro. No había luz, ni agua ni sol. Todo estaba lleno de cerros y piedras.

Tampoco había ríos ni árboles ni se escuchaba el silbido de las chicharras.

Cuentan los Saymadoyi, los antiguos Barí, que en el principio no había gente. La tierra estaba en completo desorden y lo único hermoso sobre la tierra era la piña.

La piña se veía reluciente. La piña amarilla y la piña morada.

En ese tiempo vino Sabaseba. Vino Sabaseba de donde se oculta el sol. Estaba todo oscuro pero él veía claro como si fuera de día. Sabaseba no pisaba el suelo, avanzaba como la brisa suave y olía bien.

Sabaseba al ver aquel desorden comenzó a alisar la tierra y rebajar los cerros.

Sabaseba preparó su conuco y sembró mucha yuca. Él iba y venía todos los días. Sabaseba trabajaba mucho, sintió hambre y partió en dos una piña amarilla. La

piña estaba olorosa. Sabaseba se sorprendió cuando vio que dentro de la piña estaban una mujer, un hombre y un niño.

Sabaseba como tenía mucha hambre abrió muchas piñas amarillas y en todas había una mujer, un hombre y un niño. Entonces les dijo que se llamarían Barí.

De esta manera nació el pueblo Barí, de la piña amarilla.

Sabaseba continuó arreglando el mundo y como trabajaba mucho sintió hambre nuevamente. Abrió Sabaseba una piña morada. Sabaseba se sorprendió cuando vio que dentro de la piña morada estaban una mujer un hombre y un niño y los llamó Ichigbarí, que son los espíritus que viven en el monte y hacen sus conucos en el copito de los árboles, entre el cielo y la tierra.

Sabaseba dijo que los Ichigbarí no podrían juntarse con los Barí.

Sabaseba continuaba recogiendo piñas amarillas y moradas. También encontró piñas podridas, de allí surgieron otros espíritus llamados Taibabioyi. Ellos comenzaron a vivir en el fondo de los ríos y las lagunas, hicieron los conucos y sembraron mucha yuca y plátano.

Sabaseba dijo que los Barí no podrían juntarse con los Taibabioyi.

El pueblo Barí crecía y se multiplicaba. Sabaseba era su Ñatubay, su jefe. Todo estaba oscuro y tenían frío, no había sol.

Sabaseba tenía buenos amigos entre ellos: Ñandou, Kokebadou, Kariká, Dababosadou, Kassosadou y Ourundou.

Sabaseba reunió a sus amigos y les dijo que fueran al monte y cogieran las plumas de los tucanes para hacerse una corona. Él les dijo que cuando tejieran la corona se la pusieran a ver si alumbraban.

Nadie alumbró.

Ñandou, amigo de Sabaseba, corrió al monte y recogió las plumas más hermosas se tejió una corona y alumbró.

Cuentan los viejos Barí que por el brillo intenso de los colores de las plumas Ñandou alumbró. Alumbró cuando se puso la corona y cuando se la quitó volvió la oscuridad.

Sabaseba le enseñó a Ñandou cómo tenía que hacer y le dijo que a partir de ese momento sería el sol.

Cuentan los Sag-Dou, los ancianos sabios, que Ñandou cumplió su misión. Se levantaba temprano, desayunaba con su familia, se ponía la coronita y alumbraba. Durante el día caminaba despacio y durante la noche se quitaba la corona.

Cuando llegaba la tarde Sabaseba se encontraba con Ñandou y su familia, era

hora de comer, contar cuentos y descansar. Al otro día, Ñandou iniciaba de nuevo su recorrido por el cielo.

Los Barí estaban contentos por el sol pero tenían sed. No había agua.

Un día Sabaseba salió a caminar con su amigo Kariká, quería mostrarle algo extraño que había en el monte.

Sabaseba le mostró a Kariká el árbol Asa, Ceiba. Dentro del árbol se escuchaba un ruido extraño. Kariká acercó su oído al tronco del árbol y escuchó como cascadas de agua.

Sabaseba y Kariká decidieron cortarlo y averiguar. Todo estaba listo. Cortaron el árbol que cayó a lo largo del monte con sus ramas extendidas. Fue tanta el agua que salió de su tronco que se formó el mar y de las ramas los ríos.

Sabaseba y Kariká tumbaron varios árboles y de las ramas más pequeñas se hicieron los caños y de la humedad de las hojas las lagunas.

Los Barí estaban contentos por el agua pero tenían hambre.

Sabaseba y Kariká trajeron el agua para los Barí. Kokebadou estaba presente. Él vio cuándo se formaron los ríos y las lagunas.

Sabaseba le dijo a Kokebadou que arrojara al agua las cortezas de los árboles caídos. Así lo hizo Kokebadou y salieron los peces nadando en el agua. Arrojó Kokebadou un trozo de madera más largo y salió nadando una cosa rara, era el caimán. De los diferentes trozos de corteza empezaron a salir todos los animales acuáticos. Kokebadou era amigo de Sabaseba.

Como los Barí tenían hambre Sabaseba le dijo a Kokebadou que se colocara abajo en la orilla del Gran Río y con un palo empujara los peces sierra arriba. Así lo hicieron Kokebakou y sus hijos. Empujaron a los peces río arriba. Ahora los Barí tenían peces para comer.

Desde entonces vivió Kokebadou en la base del mar y se convirtió en el dueño de los peces.

El pueblo Barí vivía en los árboles y no tenía casa.

Sabaseba tenía un amigo llamado Kassosodou. Sabaseba le enseñó a Kassosodou cómo hacer el Soai-Kai, la gran casa de palma. Le enseñó cómo poner los palos, cómo cortar las palmas y tejer el techo. También le enseñó cómo compartir el espacio y colgar los chinchorros.

Sabaseba encomendó a su amigo Nondaschiba que viviera sobre las casas de palma de los Barí y espantara los rayos para que éstos no les hicieran daño.

Sabaseba se puso contento porque los Barí ya tenían casa.

El pueblo crecía y se multiplicaba. Muchas fueron las cosas que aprendieron de Sabaseba, pero él se fue por donde sale el sol y no regresó.

A pesar de que Sabaseba no regresó, el pueblo Barí lo recordaba siempre cuando iban de caza, a pescar o a limpiar el conuco.

Fue en esos tiempos cuando vieron aparecer a otras gentes y las llamaron Dabaddó. Esos seres eran hombres blancos en busca de riquezas y petróleo en la tierra.

Muchos Barí murieron en ese encuentro. La tierra del Barí se redujo.

Aunque esto ocurrió, los Barí continuaron cantando y limpiando sus conucos, arreglando el techo de sus casas, preparando sus arcos para la caza y haciendo música.

La Sierra de Perijá se convirtió en el refugio de los Barí y siguió llegando más gente extraña. Algunos buscaban carbón, otros oro, otros mármol y los hay también quienes talaron los árboles para llevarse la madera.

Se contaminaron muchos ríos y murieron muchos animales.

Los Barí perdieron la mayor parte de su territorio.

A pesar de eso, los jóvenes Barí se levantan en la mañana, saludan al sol y toman su arco listo para la caza. Otro día van todos juntos a la orilla del río a sacar los peces que desde la base del mar los empuja Kokebadou.

También los Sag-dou, los ancianos, cuentan las historias de Sabaseba cercanos al fuego y al olor del plátano cocido.

Y Doña Palabra al oír que a pesar de todo los Barí no parecían permitirse ninguna clase de decaimiento ni en el ánimo ni en sus tareas cotidianas, creyó oportuno dar por terminada no sólo su enfermedad sino también el período de convalecencia que la había precedido. Además, muy clarito le quedó que ni era verdad que estaba perdiendo poder, ni cierto que ni se hablaba ni se contaba, y sí, en cambio, una gran mentira lo de que apenas se la usa ni que ya no está de moda.

Pero nada ni nadie fue capaz de hacerla renunciar a su deseo de que le contaran más,

y más,

mucho más...

R.R.

1. *El camino de Sabaseba* es una recopilación de cuentos y mitos del pueblo Barí, hecha a partir de un intercambio realizado en las comunidades de Karañakai y Bakugbarí y el grupo Luna de Cahito de Maracaibo, al que pertenece Alexander Hernández, autor de la versión que se publica aquí. El pueblo Barí es una de las comunidades indígenas que habitan en el occidente de Venezuela. Hace mucho tiempo ocuparon buena parte de los valles de lo que se conoce actualmente como el Estado Zulia. Pero su historia ha sido de continuo despojo. Actualmente se encuentran refugiados en la Sierra de Perijá, su último protector natural.

Un beso y un cuento

El Día del Libro, en nuestro colegio se llevaron a cabo diferentes actos por dicho acontecimiento.

Las maestras de infantil vimos un buen motivo para denominar la semana, "SEMANA DEL CUENTO" y realizar una serie de actividades, que en su mayoría fueron programadas con antelación y otras surgieron durante esos días.

Los objetivos que nos marcamos fueron los siguientes:

- Dar a conocer a los niños algunos cuentos tradicionales (poco o nada conocidos por ellos, pues el centro está en una zona sociocultural baja).
- Realizar los niños dibujos de los cuentos y exponerlos en los pasillos del colegio.
- Convertir a los niños en autores de sus cuentos.
- Dar protagonismo al Rincón de la Biblioteca.
- Hacer partícipes a los padres de la importancia que tienen los cuentos para el desarrollo de sus hijos.
- Animar y ayudar a que los niños formen en casa su pequeña biblioteca.
- Inculcar a los niños el cuidado de los cuentos y su valor.

Las actividades realizadas fueron las siguientes:

- Cuenta-cuentos tradicionales (Caperucita Roja y otros).
- Los niños dibujan el cuento que se les ha contado.
- Exposición de los dibujos.
- Embellecimiento del Rincón de la Biblioteca.
- Realización del cuento viajero.
- Invención de cuentos.
- Carta de los niños a los papás.
- Regalar un cuento a cada niño.

Seguramente muchas cosas importantes se nos quedaron atrás, pero en cursos venideros iremos preparando la SEMANA DEL CUENTO con nuevos objetivos y actividades.

La experiencia nos ha demostrado que todo ha sido muy motivante para los niños y aunque algunos de los objetivos y actividades se trabajan a lo largo de todo el curso, el regalar un cuento, adornar la biblioteca o enviar la carta a los papás hicieron de la SEMANA DEL CUENTO una semana diferente a las demás.

Tilde González, Esther Marrero y Tere López

Colegio Bentayga, Las Palmas de Gran Canaria

Libros al alcance de los niños

Últimas novedades: los clásicos

En un más que interesante artículo denominado *Por qué leer los clásicos*¹, Italo Calvino propone catorce definiciones —ni más ni menos— de lo que es un clásico. En los comentarios que las suceden surgen los grandes nombres de Balzac, Herodoto, Dickens, Dostoyevski, etc. Pero para salir del paso de lo que sería un clásico de la primera infancia nos basta, por ejemplo, con la segunda de las definiciones redactadas por Calvino: *Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos.*

Aunque parezca mentira y muchos de los imprescindibles manuales de la historia de la literatura universal no los citen, hay ya, en el ámbito de la literatura infantil, grandes clásicos. Es decir, libros que fueron escritos y dibujados dos o tres o cinco décadas atrás, y que continúan siendo transmitidos de padres a hijos, edición tras reedición.

Y aunque en España las reediciones de los grandes clásicos de la pequeña infancia no sean muy usuales, lo cierto es que vamos a hablar y a congratularnos de dos reediciones. Se trata de dos importantísimas obras en lengua inglesa que vieron la luz, por primera vez, una en 1963 y otra en 1969, y que rápidamente se convirtieron en libros de referencia obligada internacionalmente. Ambos son el resultado del talento de dos grandes ilustradores-escritores.

Uno de ellos es el estadounidense Maurice Sendak, quien en 1963 produjo el libro *Were the Wild Things Are*, traducido en español en 1984 por Alfaguara con el título de *Donde viven los monstruos* y publicado en forma de álbum de tapa dura con pleno respeto al formato original. El otro, *The Very Hungry Caterpillar* es obra del

diseñador también estadounidense Eric Carle, y aunque obran en nuestro poder las primeras ediciones alemana y francesa de su libro no nos consta que fuese editado en el estado español hasta ahora, con el título de *La oruguita glotona*. Y este “ahora” se refiere al 1995, año en que ambos títulos salen de nuevo a conquistar a los pequeños lectores del país, como clásicos que son, pero con ropajes nuevos, es decir con un nuevo soporte o formato.

La primera afirmación que vamos a soltar es que *La oruguita glotona* ha salido ganando con el nuevo formato, más pequeño, pero en páginas de sólido cartón plastificado. En cambio, *Donde viven los monstruos* ha salido perdiendo, pues ha pasado del formato apaisado al vertical, y nos duele por lo que de amputación de la compaginación —que no de la imagen— conlleva el hecho.

Efectivamente, este gran clásico de la literatura del primer terror, tenía, entre sus grandes aciertos, el de poseer uno de los mejor logrados y más apasionantes *zooms* gráficos de toda la historia de la literatura. Claro que en un país donde la educación de la lectura visual no tiene mucho peso, que digamos, y donde la televisión puede amputar las películas como mejor le convenga, eso no puede importar mucho (pero, insistimos, duele). En contrapartida, el libro es realmente asequible, y podrá, por tanto, llegar a muchos más hogares y escuelas, cosa que quizá sea también importante de veras, ya que lo merece sobradamente. Trata de la aventura de un niño que se llama Max y que es lo que normalmente llamaríamos “un mal bicho”, quien habiendo hecho un día una de las suyas fue mandado por su madre a la cama sin cenar. Esa misma noche la habitación de Max creció hasta convertirse en una selva que abarcaba el mundo entero, con un océano que Max surcó intrépidamente hasta llegar al país de los monstruos a los que Max dominó hasta tal punto que ellos no dudaron en proclamarlo su rey y los festejos duraron hasta aquel alba en que Max regresó a su habitación... donde su cena le aguardaba todavía caliente. Ojalá la síntesis argumental esbozada os sirva para comprender en qué momento empiezan las imágenes originales a desbordar los límites del encuadre hasta ganar en esfericidad y ferocidad lo que sólo son dibujos planos. Grandes, hermosos, tremendos dibujos que obligan a leer y releer una vez tras otra este libro... y a desear, con el tiempo, volverlo a explicar a los hijos de nuestros hijos.

Tal como ocurre con *La oruguita glotona*, un bichito salido de un minúsculo huevecito una hermosa mañana de domingo. Pero tan hambriento que el lunes horadó a mordiscos una manzana entera; el martes, dos peras; el miércoles, tres ciruelas; el jueves, cuatro fresas; el viernes, cinco naranjas; y el sábado... ¡Uy! el sábado, lo que llegó a atravesar con sus mordiscos! Porque a parte de la excelente textura pictórica de los dibujos, lo que importa de veras en este libro son los mordiscos, redondos y perfectamente troquelados, en un ingenioso plegado de las páginas que nos permiten atravesar con el dedito minúsculo del pequeño lector el camino que hizo la superglotona oruguita hasta llegar a convertirse en una espléndida mariposa.

Nos hallamos pues ante una primera y excelente degustación de lo que en literatura culta se llaman textos del viaje iniciático, y también ante un libro que nos enseña a contar, y también ante un libro que nos permite conocer mejor la naturaleza, y ante un brillante álbum ilustrado, y ante un no menos simpático *pop-up*... Y ante tanta maravilla, uno no puede por menos que saber que cuando todo esto se reúne en un sólo libro, aunque sea pequeño, uno está ante un gran clásico. ¿O no? Que el formato se haya reducido, ha redundado en beneficio del grosor de las páginas... y de la solidez de los mordiscos de la protagonista, y quizá sea un acierto si lo que en definitiva se pretende es que el libro perdure en las estanterías de la biblioteca escolar.

Que ambos lo hagan y se extiendan a lo largo y a lo ancho de nuestras latitudes es nuestro mejor deseo. ¡Bienvenidos, clásicos, de nuevo!

SENDAK, Maurice: *Donde viven los monstruos*, Madrid, Altea-Grupo editorial Santillana, 1995 [Col. Historia para dormir]



CARLE, Erik: *La oruguita glotona*, Barcelona, Elfos, 1995.

Teresa Duran

Notas

1. Italo Calvino: *¿Por qué leer a los clásicos?*, Barcelona, Tusquets, 1993.

Ciudad educadora

DEL POZO, M. M.: "La utilización de parques y jardines como espacios educativos alternativos en Madrid (1900-1931)", *Historia de la Educación*, 12-13, 1993.

Conocimiento del entorno

KAUFMAN, M. J.: "Huertos y más huertos", *Investigación en la Escuela*, 25, marzo 1995, pp. 87-100.

Didáctica

BOQUETE, M. J.: "Aprendiendo de los más pequeños", *Cuadernos de Pedagogía*, 236, abril 1995, pp. 40-43.

DÍEZ NAVARRO, C.: "Tenemos un tesoro en clase", *Aula material*, 30 (suplemento *Aula* 38), mayo 1995.

Ecología

BORGHI, B. Q.: "La città dei bambini e delle bambine. Entrevista a Mario Benozzo", *Bambini*, 4 abril 1995, pp. 15-19.

MACCARI, C.: "L'orto botanico", *Bambini*, 4, abril 1995, pp. 39-43.

Evaluación

INDURAIN, P., IZAL, C., OSCOZ, F. y TABAR, E.: "La evaluación en Educación Infantil", *Comunidad Educativa*, 224, mayo 1995, pp. 32-35.

Expresión corporal

BROZAS PAOLO, M. P.: "Els objectes: recursos pedagògics en expressió corporal", *Apunts*, 40, abril 1995, pp. 34-38.

Familias

LÓPEZ ROYO, R.: "Leer en compañía: los padres, los niños y los libros", *Aula de Innovación Educativa*, 39, junio 1995, pp. 21-24.

SINGER, J. L. y SINGER, D. G.: "Las experiencias familiares, el consumo de televisión y su influencia en la imaginación, desasosiego y agresividad en el niño", *Infancia y sociedad*, 20, 1994.

"Sorén, sorón", *Preescolar na casa*, núm. 91, 1995, pp. 3.

"Non quero que xogues con coitelos", *Preescolar na casa*, núm. 91, 1995, pp. 3.

Interculturalidad

MONOGRÁFICO: "Interculturalitat", *Bambini*, 5, mayo 1995.

Lengua

FORMENTINI, P.: "parola, palolina, parolona", *Bambini*, 4, abril 1995, pp. 44-47.

Literatura infantil

CASINELLO, M. y otros: "El libro de poesías, canciones y adivinanzas", *Consejo de Redacción*, 87, marzo 1995, pp. 35-36.

EDUCADORS A., N. A., LAGO MABO, PISTOLA: "Storie di incantesimi e magie", *Bambini*, 4, abril 1995, pp. 28-33.

Literatura oral

CERRILLO, P.: "Cancionero popular infantil de la Provincia de Cuenca", *Boletín IBBY*, 2, 1992, pp. 4-24.

Matemáticas

MARZO, R.: "Geometría a Educació Infantil", *Guix*, 211, mayo 1995, pp. 11-18.

Niños superdotados

LEROY-AUDOUIN, C.: "La transition école maternelle-école élémentaire pour les enfants "en avance": du passage anticipé en cours préparatoire au cycle des apprentissages fondamentaux", *Enfance*, 1, enero 1995.

Nuevas tipologías

BINIÉS, P.: "Una casa de colores para los niños y sus familias", *Comunidad Escolar*, 497, mayo 1995, pp. 22-23.

Plástica

MAZZOLI, F.: "Atraverso i colore", *Bambini*, 4 (dossier), abril 1995, pp. 1-120.

TANCREDI, L.: "Da gestomotorio a gesto pittorico", *Bambini*, 4, abril 1995, pp. 48-51.

Primer año de vida

FERNÁNDEZ, M. A., DURUP, M. y PAILHOUS, J.: "Mieux percevoir la forme des objets à 2 mois: main droite ou main gauche", *Enfance*, 2, febrero 1995, pp. 155-164.

GUIDETTI, M. y TOURRETTE, C.: "Un nouvel outil d'évaluation des compétences communicatives du jeune enfant: l'ECSP et sa validation", *Enfance*, 2, febrero 1995, pp. 173-178.

ROVIRA, K. y LECUYER, R.: "Organisation perceptive chez les bébés de 4 mois: la détection de permutations", *Enfance*, 2, febrero 1995, pp. 135-146.

WARKENTIN, V., BAUDONNIERE, P. M. y MARGULES, S.: "Emergence de la fonction symbolique et développement cognitif chez l'enfant entre 17 et 20 mois", *Enfance*, 2, febrero 1995, pp. 179-186.

Reforma

GASSO A. y BERTRÁN, C.: "El protagonista de la setmana", *Guix*, 211, mayo 1995, pp. 59-64.

OSCOZ, F.: "Organizar la actividad docente: los objetivos en la etapa de Educación Infantil", *Comunidad Educativa*, 224, mayo 1995, pp. 4-6.

OSCOZ, F.: "El proyecto curricular en la etapa de educación infantil", *Comunidad Educativa*, 224, mayo 1995, pp. 8-24.

Trabajo por proyectos

CLAUSELL, A. y GANAU, T.: "El treball per projectes a l'Educació Infantil", *Articles*, 4, 1995.

Vida cotidiana

ASILI NIDO DI COMO: "Momenti di routine al nido", *Bambini*, 4, abril 1995, pp. 34-37.

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 1996: 4.375,—ptas. (IVA incluido)

Precio ejemplar: 790 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

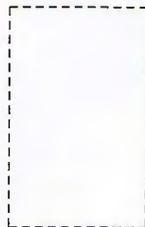
Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta satisfagan el recibo que anualmente les presentará «Asociació de Mestres Rosa Sensat» por la suscripción de la revista In-fan-cia.

Firma del titular

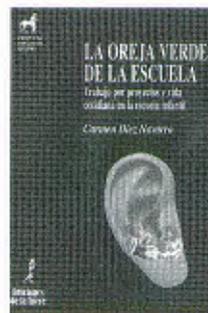
in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca



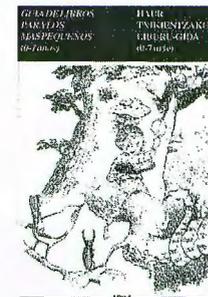
C. DÍEZ: **La oreja verde en la escuela**, Madrid, Ediciones de la Torre, 1995.

Carmen Díez Navarro es maestra desde hace 25 años. Sus vicios personales más arraigados: la música, la poesía, todo cuanto rodea al juego y la magia de la palabra, los contagia con tanto ardor como eficacia a sus alumnos y alumnas. Esa amistad entrañable con la palabra le viene de pequeña.

Los trabajos y diálogos que componen este libro, publicados la mayoría de ellos en forma de artículo en la revista *Cuadernos de Pedagogía*, relatan sus vivencias cotidianas, arrojan sus dudas y sus porqués, se plantean múltiples preguntas: el "trabajo en proyectos", los talleres y rincones de todo tipo...

Todos tenemos una oreja verde, abierta, vigilante, atenta y libre. Carmen Díez nos propone intentar que la escuela tenga capacidad de cambio, que esté abierta a los comentarios de padres, alumnos, amigos y profesores. Lo interesante está en tener la suficiente sensibilidad, flexibilidad, adaptabilidad... para captar de la realidad todo lo que nos sea válido para dar a las clases un aire sugerente y atractivo, de continuo asombro, de posibilidad, de invento permanente.

Esta obra ayudará a reflexionar a los educadores/as con experiencia sobre su propia práctica, y los que se inician en este oficio podrán encontrar un amplio repertorio de propuestas y sugerencias.



Guía de libros para los más pequeños (0-7 años), Departamento de Cultura del Gobierno Vasco, 1994.

En estos últimos años el libro va cogiendo su espacio propio en el marco de la educación de las niñas y los niños y realmente la función que puede desempeñar en ella puede ser muy importante.

No podemos olvidar que el placer de mirar o "leer" libros comienza mucho antes que el aprendizaje sistemático de la lectura; es decir, se inicia cuando los pequeños comienzan a dar sus primeros pasos, saborean sus primeros sonidos, contemplan y distinguen las primeras imágenes.

El Seminario del Libro Infantil de Eskoriatza ha tratado de leer y analizar muchos de los libros que han sido publicados hasta 1993, tanto en euskera como en castellano, pudiendo dar continuidad al trabajo publicado en 1992 "Guía de libros para los más pequeños".

Con esta guía nos sólo invitamos a leer a los más pequeños, sino a todos los padres y madres, bibliotecarios, educadores y lectores adultos.

A nuestro parecer el libro que guste a los adultos, también será del gusto de los pequeños.

Sólo así, una literatura infantil de calidad será una literatura que no tenga edad, es decir será una obra de arte maravillosa.

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 ptas. al año. P.V.P.: 750 pts. I.V.A. incluido.

ÍNDICE DE 1995

SECCIONES

Buenas Ideas

- DURAN ARMENGOL, Teresa - Volante: un juego chino núm. 29, p. 16
- DURAN ARMENGOL, Teresa - Los caballitos japoneses de la primavera núm. 30, p. 18
- DURAN ARMENGOL, Teresa - Señales para hablar como los indios pielrojas núm. 31, p. 21
- NABÍ, C. P. - Con chinchetas en la suela de los zapatos núm. 32, p. 21
- Espacios de infancia núm. 33, p. 21
- NABÍ, C. P. - Una buena evaluación es una excelente carta de presentación para los Reyes Magos núm. 34, p. 18

Educación de 0 a 6 años

- ROS VILANOVA, Roser - Reflexiones acerca del lenguaje infantil (I) núm. 29, p. 4-5
- FERNÁNDEZ ROCHA, M. Soledad - Preescolar en casa: formación de padres en educación infantil núm. 29, p. 6-10
- ROS VILANOVA, Roser - Más reflexiones sobre el lenguaje infantil (y II) núm. 30, p. 4-6
- CABANELLAS AGUILERA, Isabel; HOYUELOS PANILLO, Alfredo - Las raíces de la expresión plástica núm. 30, p. 7-11
- CORDERO AYUSO, Maita - Trabajamos con pequeños proyectos núm. 31, p. 4-8
- PÉREZ MÉNDEZ, Juan Ignacio - Reforma, atención a la diversidad y educación infantil núm. 31, p. 9-12
- JUUL JENSEN, Jytte - Los hombres en los servicios de atención a la infancia: un papel discutido núm. 32, p. 4-8
- CABANELLAS AGUILERA, Isabel; HOYUELOS PANILLO, Alfredo - Los estereotipos, una forma de contaminación cultural núm. 32, p. 9-11
- DÍEZ NAVARRO, M. Carmen - El deseo de enseñar núm. 33, p. 5-8
- JANER MANILA, Gabriel - Literatura oral y ecología del lenguaje núm. 33, p. 9-11
- HOYUELOS PANILLO, Alfredo; ALBERTÍN LASAOSA, Ana; CABANELLAS AGUILERA, Isabel; CAMPOS HERNÁNDEZ, Blas; JUSUÉ RIPODAS, Camino - Algunas consideraciones sobre el lenguaje plástico núm. 34, p. 4-8
- MARÍN SANTIAGO, Imma - La carta a los Reyes Magos núm. 34, p. 9-11

Escuela 0-3

- CUCALA, Judit - La lógica matemática en la escuela infantil núm. 29, p. 11-15
- BUSQUÉ BARCELÓ, Montserrat - ¿Qué significa cantar en la Escuela Infantil? núm. 30, p. 13-14
- BATISTE BASTIDAS, Enric; BATISTE ROS, Ferran - Cavilaciones que peregrinan por el corazón y la cabeza núm. 30, p. 15-16
- MORÓN SOMPOLINSKI, Silvia - La alimentación en la Escuela Infantil núm. 31, p. 13-15
- COLS CLOTET, Carme - Descubrir el arte de hacer pompas de jabón núm. 31, p. 16-19
- ITURBURU, E.I. - Aprovechamiento curricular del entorno núm. 32, p. 12-15
- COLS CLOTET, Carme - El agua núm. 32, p. 16-19
- VEGA TIMONEDA, Silvia - Manipulando materiales núm. 33, p. 12-15
- THIÓ de POL, Carme - Breves reflexiones sobre la programación en la escuela infantil núm. 33, p. 16-19
- BUSQUÉ BARCELÓ, Montserrat - El juego entre los 0 y los 3 años núm. 34, p. 13-14
- MUYOR PRAT, Imma - La escuela infantil en el barrio núm. 34, p. 15-17

Escuela 3-6

- ANDAINA, E.I. - Experiencia del Carnaval núm. 29, p. 17-20
- BINIÉS LANCETA, Puri - El educador reflexivo-práctico. Hacia un nuevo modelo profesional. Conversación con John Elliot núm. 29, p. 21-22
- ALONSO RIERA, M. Ángeles - La familia también ayuda a hablar mejor núm. 30, p. 19-20
- JIMÉNEZ, Isabel - ¿A qué edad hay que empezar a leer? núm. 30, p. 21-23
- CODINA MIR, M. Teresa - La atención individual en el grupo núm. 31, p. 22-26
- NAVARRO CODINA, Miriam - Música descriptiva: una manera de descubrirla núm. 31, p. 29-30
- BADIA SOLÉ, Marta - Entremos en la pintura núm. 32, p. 23-28
- COSIDÓ SOLEY, Montserrat - La educación sensorial como eje transversal en la Escuela Infantil núm. 33, p. 22-25
- DÍEZ NAVARRO, M. Carmen - La intuición de la metáfora núm. 34, p. 19-22

Infancia y Salud

- JACQUES CHORRIN, Jean - Adaptación al medio acuático. Actividades acuáticas prenatales y posnatales núm. 29, p. 32-35
- GAY COSTA, Esteve - Infancia y diabetes núm. 29, p. 36-40
- GAY COSTA, Esteve; MARTÍN, Pilar - Infancia e Hipocusia núm. 30, p. 31-36
- HARTELIUS, Inger - Hazle masaje a tu hijo núm. 30, p. 37-41
- GAY COSTA, Esteve; MARTÍN, Pilar - Infancia y Fibrosis Quística o Mucoviscidosis núm. 31, p. 39-42
- VALLS LLOBET, Carme - Salud y enfermedad diferencial de la mujer núm. 32, p. 36-39
- GAY COSTA, Esteve - Insuficiencia renal crónica núm. 32, p. 40-43
- TRIAS FOLCH, Elisenda - Cómo mejorar las relaciones infancia, pediatra y familia núm. 33, p. 32-34
- GAY COSTA, Esteve; MARTÍN, Pilar - Epilepsia núm. 33, p. 35-37
- FERRÉ TORTOSA, Elvira - Atención integral a los pequeños y familiares en unidades de vigilancia intensiva núm. 34, p. 33-37

Infancia y Sociedad

- LURÇAT, Liliane - Los efectos violentos de la televisión núm. 29, p. 23-26
- GÓMEZ de TERREROS, Ignacio; MARIANO, Francisco J. - El maltrato infantil en la historia núm. 29, p. 29-31
- BINIÉS LANCETA, Puri - Acaba de nacer un niño núm. 30, p. 24-27
- SELVA MASOLIVER, MARTA - Usos y abusos de la televisión núm. 30, p. 28-30
- YOUNIS HERNÁNDEZ, José Antonio - Dibujos animados y socialización infantil en actitudes y valores núm. 31, p. 31-32
- WAGNER, PETRA - Diversidad lingüística y educación intercultural núm. 31, p. 33-37
- BASSÉDAS BALLÚS, Mercè; VILA MENDIBURU, Ignasi - La familia y la escuela: dos contextos educativos núm. 32, p. 31-35
- VENTIMIGLIA, CARMINE - Hombres y cambio núm. 33, p. 26-30
- PATTE, GENEVIÈVE - El tiempo de un cuento. Un viaje con el tío elefante núm. 34, p. 24-31

Érase una vez

- ROS VILANOVA, Roser - En la corte de Doña Palabra núm. 29, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser - La Loma de Mambiala núm. 30, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser; VI-MAKOMÉ, Inongo - El Labrador y los Besimisimi núm. 31, p. 43-45
- ROS VILANOVA, Roser - El rabito cortado núm. 32, p. 44-45
- ROS VILANOVA, Roser; PALMA, Milagros - El tío conejo y el cazador núm. 33, p. 39-42
- ROS VILANOVA, Roser; HERNÁNDEZ SABANETA, Alexander - El camino de Sabaseba núm. 34, p. 38-39

AUTORES

- ALBERTÍN LASAOSA, Ana - Algunas consideraciones sobre el lenguaje plástico núm. 34, p. 4-8

• ALONSO RIERA, M. ángeles -La familia también ayuda a hablar mejor..	núm. 30, p. 19-20
• ANDAINA, E.I. -Experiencia del Carnaval	núm. 29, p. 17-20
• BADIA SOLÉ, Marta -Entremos en la pintura	núm. 32, p. 23-28
• BASSEDES BALLÚS, Mercè -La familia y la escuela: dos contextos educativos	núm. 32, p. 31-35
• BATISTE BASTIDAS, Enric -Cavilaciones que peregrinan por el corazón y la cabeza	núm. 30, p. 15-16
• BATISTE ROS, Ferran -Cavilaciones que peregrinan por el corazón y la cabeza	núm. 30, p. 15-16
• BINIÉS LANCETA, Puri -El educador reflexivo-práctico. Hacia un nuevo modelo profesional. Conversación con John Elliot.....	núm. 29, p. 21-22
• BINIÉS LANCETA, Puri -Acaba de nacer un niño	núm. 30, p. 24-27
• BUSQUÉ BARCELÓ, Montserrat -¿Qué significa cantar en la Escuela Infantil?	núm. 30, p. 13-14
• BUSQUÉ BARCELÓ, Montserrat -El juego entre los 0 y los 3 años	núm. 34, p. 13-14
• CABANELLAS AGUILERA, Isabel -Las raíces de la expresión plástica	núm. 30, p. 7-11
• CABANELLAS AGUILERA, Isabel -Los estereotipos, una forma de contaminación cultural.....	núm. 32, p. 9-11
• CABANELLAS AGUILERA, Isabel -Algunas consideraciones sobre el lenguaje plástico	núm. 34, p. 4-8
• CAMPOS HERNÁNDEZ, Blas -Algunas consideraciones sobre el lenguaje plástico	núm. 34, p. 4-8
• CODINA MIR, M. Teresa -La atención individual en el grupo	núm. 31, p. 22-26
• COLS CLOTET, Carme -Descubrir el arte de hacer pompas de jabón.....	núm. 31, p. 16-19
• COLS CLOTET, Carme -El agua	núm. 32, p. 16-19
• CORDERO AYUSO, Maita -Trabajamos con pequeños proyectos	núm. 31, p. 4-8
• COSIDÓ SOLEY, Montserrat -La educación sensorial como eje transversal en la escuela infantil.....	núm. 33, p. 22-25
• CUCALA, Judit -La lógica matemática en la escuela infantil.....	núm. 29, p. 11-15
• DíEZ NAVARRO, M. Carmen -El deseo de enseñar	núm. 33, p. 5-8
• DíEZ NAVARRO, M. Carmen -La intuición de la metáfora	núm. 34, p. 19-22
• ELLIOT, John -El educador reflexivo-práctico. Hacia un nuevo modelo profesional. Conversación con John Elliot.....	núm. 29, p. 21-22
• FERNÁNDEZ ROCHA, M. Soledad -Preescolar na casa: formación de padres en educación infantil.....	núm. 29, p. 6-10
• FERRÉ TORTOSA, Elvira -Atención integral a los pequeños y familiares en unidades de vigilancia intensiva	núm. 34, p. 33-37
• GAY COSTA, Esteve -Infancia y diabetes	núm. 29, p. 36-40
• GAY COSTA, Esteve -Insuficiencia renal crónica	núm. 32, p. 40-43
• GAY COSTA, Esteve -Infancia y Fibrosis Quística o Mucoviscidosis	núm. 31, p. 39-42
• GAY COSTA, Esteve -Epilepsia	núm. 33, p. 35-37
• GAY COSTA, Esteve -Infancia e Hipocusia	núm. 30, p. 31-36
• GÓMEZ DE TERREROS, Ignacio -El maltrato infantil en la historia.....	núm. 29, p. 29-31
• HARTELIUS, Inger -Hazle masaje a tu hijo	núm. 30, p. 37-41
• HERNÁNDEZ SABANETA, Alexander -El camino de Sabaseba.....	núm. 34, p. 38-39
• HOYUELOS PANILLO, Alfredo -Algunas consideraciones sobre el lenguaje plástico	núm. 34, p. 4-8
• HOYUELOS PANILLO, Alfredo -Las raíces de la expresión plástica	núm. 30, p. 7-11
• HOYUELOS PANILLO, Alfredo -Los estereotipos, una forma de contaminación cultural	núm. 32, p. 9-11
• ITURBURU, E.I. -Aprovechamiento curricular del entorno	núm. 32, p. 12-15
• JACQUES CHORRIN, Jean -Adaptación al medio acuático. Actividades acuáticas prenatales y posnatales.....	núm. 29, p. 32-35
• JANER MANILA, Gabriel -Literatura oral y ecología del lenguaje	núm. 33, p. 9-11
• JIMÉNEZ, Isabel -¿A qué edad hay que empezar a leer?	núm. 30, p. 21-23
• JUSUÉ RIPODAS, Camino -Algunas consideraciones sobre el lenguaje plástico	núm. 34, p. 4-8
• JUUL JENSEN, Jytte -Los hombres en los servicios de atención a la infancia: un papel discutido.....	núm. 32, p. 4-8
• LURÇAT, Liliane -Los efectos violentos de la televisión	núm. 29, p. 23-26
• MARIANO, Francisco José -El maltrato infantil en la historia	núm. 29, p. 29-31
• MARÍN SANTIAGO, Imma -Carta a los Reyes Magos.....	núm. 34, p. 9-11
• MARTÍN, Pilar -Infancia e Hipocusia.....	núm. 30, p. 31-36

• MARTÍN, Pilar -Infancia y Fibrosis Quística o Mucoviscidosis	núm. 31, p. 39-42
• MARTÍN, Pilar -Epilepsia.....	núm. 33, p. 35-37
• MORÓN SOMPOLINSKI, Silvia -La alimentación en la Escuela Infantil...	núm. 31, p. 13-15
• MUYOR PRAT, Imma -La escuela infantil en el barrio	núm. 34, p. 15-17
• NAVARRO CODINA, Míriam -Música descriptiva: una manera de descubrirla	núm. 31, p. 29-30
• PALMA, Milagros -El tío conejo y el cazador.....	núm. 33, p. 39-42
• PATTE, Geneviève -El tiempo de un cuento. Un viaje con el tío elefante	núm. 34, p. 24-31
• PÉREZ MÉNDEZ, Juan Ignacio -Reforma, atención a la diversidad y educación infantil	núm. 31, p. 9-12
• ROS VILANOVA, Roser -Reflexiones acerca del lenguaje infantil (I)	núm. 29, p. 4-5
• ROS VILANOVA, Roser -En la corte de Doña Palabra	núm. 29, p. 42-43
• ROS VILANOVA, Roser -Más reflexiones sobre el lenguaje infantil (y II)	núm. 30, p. 4-6
• ROS VILANOVA, Roser -La Loma de Mambiala	núm. 30, p. 42-43
• ROS VILANOVA, Roser -El labrador y los Besimisimi.....	núm. 31, p. 45
• ROS VILANOVA, Roser -El rabito cortado	núm. 32, p. 44-45
• ROS VILANOVA, Roser -El tío conejo y el cazador.....	núm. 33, p. 39-42
• ROS VILANOVA, Roser -El camino de Sabaseba.....	núm. 34, p. 38-39
• SELVA MASOLIVER, Marta -Usos y abusos de la televisión	núm. 30, p. 28-30
• THIÓ de POL, Carme -Breves reflexiones sobre la programación en la escuela infantil.....	núm. 33, p. 16-19
• TRIAS FOLCH, Elisenda -Cómo mejorar las relaciones infancia, pediatra y familia	núm. 33, p. 32-34
• VALLS LLOBET, Carme -Salud y enfermedad diferencial de la mujer	núm. 32, p. 36-39
• VEGA TIMONEDA, Silvia -Manipulando materiales.....	núm. 33, p. 12-15
• VENTIMIGLIA, Carmine -Hombres y cambio	núm. 33, p. 26-30
• VILA MENDIBURU, Ignasi -La familia y la escuela: dos contextos educativos	núm. 32, p. 31-35
• VI-MAKOMÉ, Inongo -El labrador y los Besimisimi.....	núm. 31, p. 45
• WAGNER, Petra -Diversidad lingüística y educación intercultural	núm. 31, p. 33-37
• YOUNIS HERNÁNDEZ, José Antonio -Dibujos animados y socialización infantil en actitudes y valores	núm. 31, p. 31-32

TEMAS

Adaptación

• BATISTE BASTIDAS, Enric; BATISTE ROS, Ferran -Cavilaciones que peregrinan por el corazón y la cabeza.....	núm. 30, p. 15-16
---	-------------------

Alimentación

• MORÓN SOMPOLINSKI, Silvia -La alimentación en la Escuela Infantil...	núm. 31, p. 13-15
--	-------------------

Aprendizaje

• JIMÉNEZ, Isabel -¿A qué edad hay que empezar a leer?	núm. 30, p. 21-23
--	-------------------

Asistencia específica

• GAY COSTA, Esteve -Infancia y diabetes	núm. 29, p. 36-40
• GAY COSTA, Esteve; MARTÍN, Pilar -Infancia e Hipocusia.....	núm. 30, p. 31-36
• GAY COSTA, Esteve; MARTÍN, Pilar -Infancia y Fibrosis Quística o Mucoviscidosis	núm. 31, p. 39-42
• GAY COSTA, Esteve -Insuficiencia renal crónica	núm. 32, p. 40-43
• GAY COSTA, Esteve; MARTÍN, Pilar -Epilepsia	núm. 33, p. 35-37

Audiovisuales

• SELVA MASOLIVER, MARTA -Usos y abusos de la televisión	núm. 30, p. 28-30
--	-------------------

Autonomía

• JACQUES CHORRIN, Jean -Adaptación al medio acuático. Actividades acuáticas prenatales y posnatales.....	núm. 29, p. 32-35
---	-------------------

Comunicación

- HARTELIUS, Inger -Hazle masaje a tu hijo..... núm. 30, p. 37-41
- MARÍN SANTIAGO, Imma -Carta a los Reyes Magos..... núm. 34, p. 9-11
- JANER MANILA, Gabriel -Literatura oral y ecología del lenguaje núm. 33, p. 9-11

Cotidianidad

- MUYOR PRAT, Imma -La escuela infantil en el barrio núm. 34, p. 15-17

Cultura

- ROS VILANOVA, Roser -En la corte de Doña Palabra núm. 29, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser -La Loma de Mambiala núm. 30, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser; VI-MAKOMÉ, Inongo -El labrador y los Besimi-simi núm. 31, p. 43-45
- ROS VILANOVA, Roser -El rabito cortado núm. 32, p. 44-45
- ROS VILANOVA, Roser; PALMA, Milagros -El tío conejo y el cazador.... núm. 33, p. 39-42
- ROS VILANOVA, Roser; HERNÁNDEZ SABANETA, Alexander -El camino de Sabaseba núm. 34, p. 38-39

Deporte

- JACQUES CHORRIN, Jean -Adaptación al medio acuático. Actividades acuáticas prenatales y posnatales..... núm. 29, p. 32-35

Derechos del niño

- GÓMEZ de TERREROS, Ignacio; MARIANO, Francisco J. -El maltrato infantil en la historia..... núm. 29, p. 29-31

Diversidad

- PÉREZ MÉNDEZ, Juan Ignacio - Reforma, atención a la diversidad y educación infantil núm. 31, p. 9-12
- ROS VILANOVA, Roser - En la corte de Doña Palabra núm. 29, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser - La Loma de Mambiala núm. 30, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser; VI-MAKOMÉ, Inongo -El labrador y los Besimi-simi núm. 31, p. 43-45
- ROS VILANOVA, Roser - El rabito cortado núm. 32, p. 44-45
- ROS VILANOVA, Roser; PALMA, Milagros -El tío conejo y el cazador.... núm. 33, p. 39-42
- ROS VILANOVA, Roser; HERNÁNDEZ SABANETA, Alexander - El camino de Sabaseba núm. 34, p. 38-39
- WAGNER, PETRA -Diversidad lingüística y educación intercultural..... núm. 31, p. 33-37

Educación

- BATISTE BASTIDAS, Enric; BATISTE ROS, Ferran -Cavilaciones que peregrinan por el corazón y la cabeza..... núm. 30, p. 15-16
- CODINA MIR, M. Teresa -La atención individual en el grupo núm. 31, p. 22-26
- THIÓ de POL, Carme -Breves reflexiones sobre la programación en la escuela infantil..... núm. 33, p. 16-19
- PATTE, GENEVIÈVE -El tiempo de un cuento. Un viaje con el tío elefante núm. 34, p. 24-31

Educación sensorial

- VEGA TIMONEDA, Silvia -Manipulando materiales..... núm. 33, p. 12-15
- COSIDÓ SOLEY, Montserrat -La educación sensorial como eje transversal en la Escuela Infantil núm. 33, p. 22-25

Entorno

- ITURBURU, E.I. -Aprovechamiento curricular del entorno núm. 32, p. 12-15

Entrevistas

- BINIÉS LANCETA, Puri -El educador reflexivo-práctico. Hacia un nuevo modelo profesional. Conversación con John Elliot..... núm. 29, p. 21-22

Escuela

- FERNÁNDEZ ROCHA, M. Soledad -Preescolar na casa: formación de padres en educación infantil..... núm. 29, p. 6-10

- BASSEDAS BALLÚS, Mercè; VILA MENDIBURU, Ignasi -La familia y la escuela: dos contextos educativos..... núm. 32, p. 31-35
- DÍEZ NAVARRO, M. Carmen -El deseo de enseñar núm. 33, p. 5-8

Escuela infantil

- ANDAINA, E.I. -Experiencia del Carnaval núm. 29, p. 17-20
- CUCALA, Judit -La lógica matemática en la escuela infantil núm. 29, p. 11-15
- ROS VILANOVA, Roser -Reflexiones acerca del lenguaje infantil (I)..... núm. 29, p. 4-5
- ROS VILANOVA, Roser -Más reflexiones sobre el lenguaje infantil (y II) núm. 30, p. 4-6
- BUSQUÉ BARCELÓ, Montserrat -¿Qué significa cantar en la Escuela Infantil? núm. 30, p. 13-14
- MORÓN SOMPOLINSKI, Silvia -La alimentación en la Escuela Infantil... núm. 31, p. 13-15
- ITURBURU, E.I. -Aprovechamiento curricular del entorno núm. 32, p. 12-15
- VEGA TIMONEDA, Silvia -Manipulando materiales..... núm. 33, p. 12-15
- THIÓ de POL, Carme -Breves reflexiones sobre la programación en la escuela infantil núm. 33, p. 16-19
- MUYOR PRAT, Imma -La escuela infantil en el barrio núm. 34, p. 15-17

Escuela rural

- FERNÁNDEZ ROCHA, M. Soledad -Preescolar na casa: formación de padres en educación infantil..... núm. 29, p. 6-10

Estética

- CABANELLAS AGUILERA, Isabel; HOYUELOS PANILLO, Alfredo -Las raíces de la expresión plástica núm. 30, p. 7-11
- CABANELLAS AGUILERA, Isabel; HOYUELOS PANILLO, Alfredo -Los estereotipos, una forma de contaminación cultural..... núm. 32, p. 9-11
- ALBERTÍN LASAOSA, Ana; CABANELLAS AGUILERA, Isabel; CAMPOS HERNÁNDEZ, Blas; HOYUELOS PANILLO, Alfredo; JUSUÉ RIPODAS, Camino -Algunas consideraciones sobre el lenguaje plástico núm. 34, p. 4-8

Expresión

- BADÍA SOLÉ, Marta -Entremos en la pintura núm. 32, p. 23-28

Familia

- FERNÁNDEZ ROCHA, M. Soledad -Preescolar na casa: formación de padres en educación infantil..... núm. 29, p. 6-10
- ALONSO RIERA, M. -ngeles -La familia también ayuda a hablar mejor... núm. 30, p. 19-20
- BINIÉS LANCETA, Puri -Acaba de nacer un niño núm. 30, p. 24-27
- BASSEDAS BALLÚS, Mercè; VILA MENDIBURU, Ignasi -La familia y la escuela: dos contextos educativos núm. 32, p. 31-35

Fiestas populares

- ANDAINA, E.I. -Experiencia del Carnaval núm. 29, p. 17-20

Folklore

- BUSQUÉ BARCELÓ, Montserrat -El juego entre los 0 y los 3 años núm. 34, p. 13-14
- ROS VILANOVA, Roser -En la corte de Doña Palabra núm. 29, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser -La Loma de Mambiala núm. 30, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser; VI-MAKOMÉ, Inongo -El labrador y los Besimi-simi núm. 31, p. 43-45
- ROS VILANOVA, Roser -El rabito cortado núm. 32, p. 44-45
- ROS VILANOVA, Roser; PALMA, Milagros -El tío conejo y el cazador núm. 33, p. 39-42
- ROS VILANOVA, Roser; HERNÁNDEZ SABANETA, Alexander -El camino de Sabaseba..... núm. 34, p. 38-39

Historia

- GÓMEZ de TERREROS, Ignacio; MARIANO, Francisco J. -El maltrato infantil en la historia..... núm. 29, p. 29-31

Infancia

- TRIAS FOLCH, Elisenda -Cómo mejorar las relaciones infancia, pediatra y familia núm. 33, p. 32-34
- BUSQUÉ BARCELÓ, Montserrat -El juego entre los 0 y los 3 años núm. 34, p. 13-14

- MARÍN SANTIAGO, Imma -Carta a los Reyes Magos..... núm. 34, p. 9-11

Interculturalismo

- WAGNER, PETRA -Diversidad lingüística y educación intercultural núm. 31, p. 33-37

Lenguaje

- ROS VILANOVA, Roser -Reflexiones acerca del lenguaje infantil (I)..... núm. 29, p. 4-5
- ROS VILANOVA, Roser -Más reflexiones sobre el lenguaje infantil (y II) núm. 30, p. 4-6
- ALONSO RIERA, M. Ángeles -La familia también ayuda a hablar mejor . núm. 30, p. 19-20
- JIMÉNEZ, Isabel -¿A qué edad hay que empezar a leer? núm. 30, p. 21-23
- JANER MANILA, Gabriel -Literatura oral y ecología del lenguaje núm. 33, p. 9-11
- DíEZ NAVARRO, M. Carmen -La intuición de la metáfora núm. 34, p. 19-22

Literatura infantil

- ROS VILANOVA, Roser -En la corte de Doña Palabra núm. 29, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser -La Loma de Mambiala núm. 30, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser; VI-MAKOMÉ, Inongo -El labrador y los Besimisi- núm. 31, p. 43-45
- ROS VILANOVA, Roser -El rabito cortado núm. 32, p. 44-45
- ROS VILANOVA, Roser; PALMA, Milagros -El tío conejo y el cazador núm. 33, p. 39-42
- ROS VILANOVA, Roser; HERNÁNDEZ SABANETA, Alexander -El camino de Sabaseba núm. 34, p. 38-39
- PATTE, GENEVIÈVE -El tiempo de un cuento. Un viaje con el tío ele- núm. 34, p. 24-31

Matemáticas

- CUCALA, Judit -La lógica matemática en la escuela infantil núm. 29, p. 11-15

Material

- COLS CLOTET, Carme -Descubrir el arte de hacer pompas de jabón núm. 31, p. 16-19
- COLS CLOTET, Carme -El agua núm. 32, p. 16-19

Medios de comunicación

- LURÇAT, Liliane -Los efectos violentos de la televisión núm. 29, p. 23-26

Mujer

- VALLS LLOBET, Carme -Salud y enfermedad diferencial de la mujer núm. 32, p. 36-39

Métodos pedagógicos

- CORDERO AYUSO, Maita -Trabajamos con pequeños proyectos núm. 31, p. 4-8

Música

- BUSQUÉ BARCELÓ, Montserrat -¿Qué significa cantar en la Escuela In- núm. 30, p. 13-14
- NAVARRO CODINA, Míriam -Música descriptiva: una manera de des- núm. 31, p. 29-30
- BUSQUÉ BARCELÓ, Montserrat -El juego entre los 0 y los 3 años núm. 34, p. 13-14

Parvulario

- JIMÉNEZ, Isabel -¿A qué edad hay que empezar a leer? núm. 30, p. 21-23
- CODINA MIR, M. Teresa -La atención individual en el grupo núm. 31, p. 22-26
- BADIA SOLÉ, Marta -Entremos en la pintura núm. 32, p. 23-28
- COSIDÓ SOLEY, Montserrat -La educación sensorial como eje transver- núm. 33, p. 22-25

Plástica

- CABANELLAS AGUILERA, Isabel; HOYUELOS PANILLO, Alfredo -Las raí- núm. 30, p. 7-11
- COSIDÓ SOLEY, Montserrat -La educación sensorial como eje transver- núm. 33, p. 22-25
- ALBERTÍN LASAOSA, Ana; CABANELLAS AGUILERA, Isabel; CAMPOS HERNÁNDEZ, Blas; HOYUELOS PANILLO, Alfredo; JUSUÉ RIPODAS, Ca- núm. 34, p. 4-8

Poesía

- DíEZ NAVARRO, M. Carmen -La intuición de la metáfora núm. 34, p. 19-22

Política educativa

- JUUL JENSEN, Jytte -Los hombres en los servicios de atención a la infan- núm. 32, p. 4-8
- VENTIMIGLIA, CARMINE -Hombres y cambio núm. 33, p. 26-30

Prevención sanitaria

- VALLS LLOBET, Carme -Salud y enfermedad diferencial de la mu- núm. 32, p. 36-39
- FERRÉ TORTOSA, Elvira -Atención integral a los pequeños y familiares en unidades de vigilancia intensiva núm. 34, p. 33-37

Psicología

- BINIÉS LANCETA, Puri -El educador reflexivo-práctico. Hacia un nuevo modelo profesional. Conversación con John Elliot núm. 29, p. 21-22

Recursos didácticos

- CORDERO AYUSO, Maita -Trabajamos con pequeños proyectos núm. 31, p. 4-8
- COLS CLOTET, Carme -Descubrir el arte de hacer pompas de jabón núm. 31, p. 16-19
- COLS CLOTET, Carme -El agua núm. 32, p. 16-19
- CABANELLAS AGUILERA, Isabel; HOYUELOS PANILLO, Alfredo -Los es- núm. 32, p. 9-11

Reforma

- PÉREZ MÉNDEZ, Juan Ignacio -Reforma, atención a la diversidad y edu- núm. 31, p. 9-12
- ALBERTÍN LASAOSA, Ana; CABANELLAS AGUILERA, Isabel; CAMPOS HERNÁNDEZ, Blas; HOYUELOS PANILLO, Alfredo; JUSUÉ RIPODAS, Ca- núm. 34, p. 4-8

Salud

- GAY COSTA, Esteve -Infancia y diabetes núm. 29, p. 36-40
- GAY COSTA, Esteve; MARTÍN, Pilar -Infancia e Hipocusia núm. 30, p. 31-36
- GAY COSTA, Esteve; MARTÍN, Pilar -Infancia y Fibrosis Quística o Mu- núm. 31, p. 39-42
- GAY COSTA, Esteve -Insuficiencia renal crónica núm. 32, p. 40-43
- GAY COSTA, Esteve; MARTÍN, Pilar -Epilepsia núm. 33, p. 35-37
- JACQUES CHORRIN, Jean -Adaptación al medio acuático. Actividades acuáticas prenatales y posnatales núm. 29, p. 32-35
- HARTELIUS, Inger -Hazle masaje a tu hijo núm. 30, p. 37-41
- TRIAS FOLCH, Elisenda -Cómo mejorar las relaciones infancia, pediatra y familia núm. 33, p. 32-34
- FERRÉ TORTOSA, Elvira -Atención integral a los pequeños y familiares en unidades de vigilancia intensiva núm. 34, p. 33-37

Sociedad

- GÓMEZ de TERREROS, Ignacio; MARIANO, Francisco J. -El maltrato in- núm. 29, p. 29-31
- SELVA MASOLIVER, MARTA -Usos y abusos de la televisión núm. 30, p. 28-30
- YOUNIS HERNÁNDEZ, José Antonio -Dibujos animados y socialización infantil en actitudes y valores núm. 31, p. 31-32
- JUUL JENSEN, Jytte -Los hombres en los servicios de atención a la infan- núm. 32, p. 4-8
- VENTIMIGLIA, CARMINE -Hombres y cambio núm. 33, p. 26-30
- PATTE, GENEVIÈVE -El tiempo de un cuento. Un viaje con el tío ele- núm. 34, p. 24-31

Valores

- LURÇAT, Liliane -Los efectos violentos de la televisión núm. 29, p. 23-26
- YOUNIS HERNÁNDEZ, José Antonio -Dibujos animados y socialización infantil en actitudes y valores núm. 31, p. 31-32

I Congrés

pep

Renovació
Pedagògica

I CONGRESO DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN CATALUÑA

8, 9 Y 10 DE FEBRERO DE 1996
PALACIO DE CONGRESOS
BARCELONA

JORNADAS FINALES

Diseño gráfico: Pepònio

PROGRAMA:

- 8 de febrero. 19 h. Acto inaugural.
Conferencia "La educación del futuro".
- 9-10 de febrero. Debates y sesiones de
trabajo sobre el documento del Congreso.
- 10 de febrero. 18 h. Clausura del
Congreso.

COMISIONES DE TRABAJO SOBRE EL DOCUMENTO:

1. Comunidad educativa
2. Centro educativo
3. Sistema educativo
4. Sociedad
5. Renovación Pedagógica

INSCRIPCIÓN: 12.000 ptas

DURANTE TODOS LOS DÍAS: Muestra de las
400 experiencias presentadas al Congreso.

INFORMACIÓN:

Secretaría del Primer Congreso
de la Renovación Pedagógica
Còrsega, 271, 3º 2ª.
-08008 Barcelona-
Teléfono 93.2187887
Fax 93.4153680



En casa también
somos iguales

COEDUCACIÓN



Nos gusta compartir
todos los juegos

COEDUCACIÓN



Queremos un futuro
sin limitaciones

COEDUCACIÓN

¿QUÉ ES COEDUCAR?



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de
Protección Jurídica del Menor