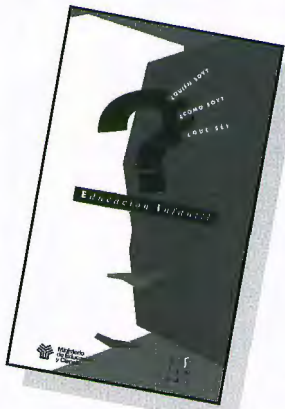




ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

Serie: "Los vídeos de educación infantil"



*¿Quién soy?,
¿cómo soy?,
¿qué sé?*

Guión: **Carlota Buixons**
Realización: **Agustí Corominas**
Duración: **18 minuts**
Formato: **VHS**

La construcción de la propia personalidad es un proceso capital en la infancia. Ayudar a los niños y niñas para que esta construcción sea óptima es uno de los objetivos más importantes del 2º Ciclo de Educación Infantil.



Con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia

R
S
E
N
S
A
T

Associació de Mestres Rosa Sensat
Còrsega, 271, baixos 08008 Barcelona - Tel. (93) 237 07 01
Fax (93) 415 36 80 - E-mail: rsensat@pangea.org

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

**¡Cada suscriptor
un nuevo suscriptor!**

He hecho un nuevo suscriptor y deseo recibir gratuitamente **uno** de los vídeos:

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

Apellidos	Nombre
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Dirección	Población
<input type="text"/>	<input type="text"/>
CP	Teléfono
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Datos del nuevo suscriptor

Apellidos	Nombre
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Dirección	Población
<input type="text"/>	<input type="text"/>
CP	Teléfono
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Desea recibir gratuitamente **uno** de los vídeos:

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

CELESTE

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

Fernando VI, 8, 4ª derecha - 28008 Madrid
Tels.: (91) 310 05 99 / 08 96 - Fax: (91) 310 04 59

No podemos quedarnos callados

Hace unos días recibimos en Rosa Sensat la carta de una joven socia que describe detalladamente lo que ha descubierto en su primer trabajo en una *guardería*. El relato recoge los diversos maltratos a que se ven sometidas las criaturas, desde golpes a inmovilidad forzada, alimentos caducados, etc.

El informe que ha hecho la inspección, como consecuencia de su denuncia, confirma el extremo de los alimentos caducados; sobre el resto de problemas dice que se hará un seguimiento continuado.

Hemos comprobado que la guardería en cuestión está registrada, autorizada y subvencionada.

Los que conocemos de cerca la situación sabemos, pero no sabemos, que este no es un hecho aislado. Sabemos que, en forma y alcance diversos, se maltrata al niño pequeño. Pero en pocas ocasiones hay una denuncia, por razones demasiado obvias: hemos sabido que nuestra comunicante ha perdido el trabajo. Y nos tememos que no habría hecho la denuncia si no hubiera conocido modelos de educación como los que *Infancia* procura difundir, y que sin este tipo

de modelos muchas personas pueden llegar a pensar que el maltrato debe de ser normal en la escuela.

Por eso, desde *Infancia*, dedicada siempre a difundir modelos positivos, ante este tipo de hechos, ¿no podemos quedarnos callados!

Por lo que respecta a la atención educativa a los niños pequeños, en nuestro país podemos encontrar lo mejor, pero también lo peor; hoy quisiéramos remarcarlo, porque estamos convencidos de que hechos como el denunciado son la punta del iceberg.

Sabemos que se producen maltratos a las criaturas en el seno de algunas familias, como nos demuestran los datos de los hospitales, y como conocen de cerca muchos servicios sociales y escuelas infantiles. La infancia que no habla es la más perjudicada; como que no habla, no se habla de ella. También en el sistema educativo.

Ha comenzado el curso, y los medios de comunicación, sensibles a los conflictos del inicio de la ESO con manifestantes de 12 años, no han dedicado ni un pequeño espacio

a analizar la escandalosa carencia de plazas de escuela infantil, con demanda tres, cuatro o cinco veces superior a la oferta, ni a considerar el maltrato a la infancia que se deriva de esta carencia. No hablan, no se habla de ella.

¿Es que no tener plaza con garantía de calidad no es maltrato? ¿Es que tener muchas criaturas por grupo no es maltrato? ¿Es que no tener un educador bien formado no es maltrato?

No quisiéramos repartir culpas, sino agrupar tomas de conciencia respecto a la infancia sin voz, la calidad de atención y de educación que requiere.

Pensábamos si la carta de nuestra joven socia no podría, al lado de las otras secciones de *Infancia*, iniciar una nueva: el Buzón de los sin voz, donde se dejara constancia de las necesidades y derechos conculcados de las criaturas. Sería una sección punzante, y querríamos hacerla discreta y eficaz a la vez, contribuyendo a la toma de conciencia colectiva sobre los hechos que nos preocupan, para buscar las soluciones colectivas también, y estamento por estamento, familiar, profesional, sindical, político y administrativo. Un buzón para sus derechos y para nuestra dignidad.

Página abierta	Somos mayores	Dolores Díaz	2
Educar de 0 a 6 años	Acerca de ecología y educación ¿Sólo hablamos?	Lorenzo Hernández Mercedes Mañani, Pedro Sánchez	6 10
Escuela 0-3	Mi libro de fotos La comida	Ana Araujo, Alfredo Hoyuelos, Maite Urrestarazu Natalia Única	14 17
Buenas ideas	El Paseo en trineo de Leopold Mozart	Miriam Navarro	19
Escuela 3-6	¿Cómo evaluar la organización espacial y funcional del aula?	Lina Iglesias	21
Infancia y sociedad	Familia y Medios de Comunicación Familias en dificultades sociales	José Antonio Ponce Vicens Arnaiz	29 33
Infancia y salud	¿Qué hay hoy para comer?... ¡Bien! Algunos aspectos a considerar sobre la visión	Francisco Martín Ana M. Conde	35 37
Érase una vez	La hija del sol y la luna es feliz y a mí me dieron perdiz	Roser Ros	39
Informaciones			41
Libros al alcance de los niños			42
Ojeada a revistas			43
Biblioteca	sumario		44
Índice de 1996			45

Somos mayores

Dolores Díaz

¿Por qué hacer encuentros con pequeños entre distintas escuelas?

Esta experiencia surge del criterio de que la escuela no debe estar encerrada en sí misma. Y de que en la Escuela Infantil, lo mismo que se trabaja el período de adaptación, se debería trabajar el adiós al finalizar la etapa de educación infantil y lo que se van a encontrar los pequeños al llegar a la educación obligatoria.

La experiencia se realizó en Móstoles, un pueblo a 30 kilómetros al sur de Madrid, con larga historia. En los últimos años ha crecido fuertemente debido a dos características principales: la primera, su cercanía a la ciudad, que le permite tener una gran cantidad de trabajadores en la capital, y, la segunda, ligada al fuer-

Se suele hablar de la Comunidad Educativa centrándola en la escuela y en los agentes que intervienen en ella. En la experiencia que aquí relatamos, hemos querido trascender nuestra propia escuela introduciendo un concepto más amplio, creando un entramado de interacciones entre distintos centros escolares, Centro de Profesores (CEP), Centro Cultural, el barrio, las familias, etc. Hemos utilizado el entorno inmediato porque éste debe ser una de las fuentes de aprendizaje de los pequeños. Pretendíamos que las niñas y los niños reconociesen este entorno como un hecho vivo en el que están insertos, incrementando su sociabilidad, su capacidad de contacto y comunicación con otros pequeños y con adultos que socialmente están en ese entorno. Como hilo conductor hemos utilizado la fantasía a través de un personaje que nos incitaba constantemente a la búsqueda y a la curiosidad.

te incremento de la industria en la zona.

Participaron dos centros públicos, una Escuela Infantil dependiente de la Comunidad Autónoma de Madrid, «Colores», y un Colegio Público dependiente del Ministerio de Educación, «Las Cumbres». Ambos están situados en un barrio de ampliación de Móstoles (zona de las llamadas de aluvión) y muy cercanos entre sí.

En un principio, la directora de la E.I. «Colores» se planteó que los niños mayores que salían ese año de la escuela pudieran conocer un colegio. Para ello entró en contacto con la responsable de educación infantil del CEP de Móstoles que reúne a las maestras de 4 y 5 años de los centros.

Después de varias reuniones,

viendo la viabilidad de la propuesta, pensamos que podía ser interesante para los niños, aunque se dejó para primavera, como trabajo del último trimestre y de final de etapa. Además, tendría que tener más contenido y ser varios los encuentros, para generar una situación más natural e insertarlo en el espacio y la cultura de la zona:

- a) Los niños y niñas de «Colores» vivieron un programa centrado en la fantasía y el juego dramático: «Ritos de Iniciación a la Naturaleza», basado en unos personajes arquetípicos. Uno de ellos es un duende que les introduce en todos los aspectos de la vida social. Usamos al Duende del Globo, personaje de la Televisión, porque nos da posibili-



dades de imagen y de poder contactar con los actores en caso necesario. Ya en el primer trimestre, «El Duende» los había incitado al estudio de su medio social inmediato, de los niños de otras clases y de la escuela. Habían dramatizado una historia de Duendes y los dos grupos, 4 y 5 años, se llamaban a sí mismos *los duendes*.

Es éste un personaje entrañable para los niños y un gran potenciador y estimulador de actividades. Es un arquetipo de la juventud y simboliza la alegría, la curiosidad, es travieso y bromista, en contrapunto al otro arquetipo del mismo programa, «El Viejo del Bosque», que representa la sabiduría y el respeto.

El Duende los incitó a seguir pistas a través de mensajes y flechas que se dirigían a sitios y espacios concretos, en donde daba pautas para realizar actividades. Las maestras de «Las Cumbres» se unieron a esta idea de usar «El Duende» como introductor de las actividades e iniciaron en su colegio los mensajes y bromas, para sumergir a los pequeños en el tema y en la fantasía.

b) Introdujimos una motivación a la lectura: los mensajes del

duende a los pequeños, y las cartas enviadas de un centro al otro por ellos. En ambos centros se utilizó el correo como medio de comunicación, se realizó un trabajo de conocimiento de este medio, con todo el proceso: desde que se escribe una carta hasta que llega a su destino, con distintas visitas a buzones, oficinas de correos, telegrafas, profesionales...

c) Como los encuentros se hicieron durante la primavera, decidimos aprovechar esta circunstancia para encontrarnos, al principio, en el parque que separa los dos centros, y, al final, con fiesta incluida en el parque natural de «El Soto», al que fuimos ambos centros y el auténtico «Duende del Globo» representado por su actriz.

d) Todo este trabajo fue apoyado por el CEP consiguiendo los permisos necesarios de los distintos espacios en los que se desarrolló, apoyando en todo el trabajo de imagen, supervisando la parte de fotografía y vídeo por un técnico que luego ayudó a la realización del montaje final, presentando la experiencia en unas jornadas.

Desarrollo

Empezamos el día 30 de marzo, a primera hora de la mañana, en «Las Cumbres». Los dos grupos de 4 años recibieron un mensaje de «El Duende», que los envió al parque cercano a buscar otros pequeños como ellos. A la misma hora, los niños de 4 y 5 años de «Colores» se encontraron con flechas de «El Duende», que les llevaron a la puerta de la calle, donde los esperaba un sobre con un mensaje en su interior, que les pedía que fueran al parque de más allá de la escuela siguiendo las flechas.

Cruzando la calle, otro mensaje les pidió que buscaran el aparato «comecartas» y que averiguasen para qué sirve y cómo funciona. En el buzón de correos había otro mensaje que les pedía que buscaran a pequeños como ellos. Se lanzaron gozosos a buscarlos en el parque.

En este momento, vimos como llegaban niños del C.P. «Las Cumbres», y, curiosamente, pequeños que nunca se habían visto ni se conocía, se encontraron, y, a través de la vivencia de una fantasía común, se relacionaron inmediatamente. En gran corro, cada cual dijo su nombre y de qué colegio era, y, maravillas de la

emoción y de la motivación, 90 niños de 4 años soportaron que cada uno dijera su nombre presentándose. Luego cantamos las canciones de cada grupo, hicimos juegos populares de corro y, después, un rato de juego libre en el parque para favorecer el intercambio.

Los chicos de «Las Cumbres» se comprometieron a contar este encuentro a los de 5 años de su colegio, y los de «Colores», a ir a conocer ese colegio.

A partir de este momento iniciamos la motivación a la lectoescritura a través de una serie de mensajes y cartas, introduciendo el correo. Los pequeños hicieron un dibujo y escribieron una frase pidiendo a los niños de «Las Cumbres» poder ir a conocer su colegio. Estas cartas se echaron al buzón de correos más próximo. Este fue su primer encuentro con el hecho social del correo, y vivieron como algo misterioso el echar una carta al buzón y que ésta pudiera llegar a alguien.

El viernes 16 de abril recibimos los sobres de las cartas de los «Indios», niños de 5 años de «Las Cumbres», invitándonos a ver su colegio el martes 20 de abril (carta que constaba de un dibujo y una frase escrita).

El encuentro

Los «Pitufos» y «Brujos» de «Colores» memorizaron la fecha inmediatamente, y el lunes, cuando volvieron a la escuela, nos recordaron que el día siguiente era martes 20. Así, el martes, a las 10 y media de la mañana, salimos conducidos por María (niña de 4 años cuya madre trabaja en «Las Cumbres»), que se sentía capaz de indicarnos el camino. Cuando llegamos, los niños de 4 y 5 años estaban en el patio esperándonos y nos recibieron calurosamente. Hicimos un gran corro y los «Indios de las tribus del Sol y de la Luna», que tenían 5 años, se presentaron y nos cantaron sus canciones de «La Pipa de la Paz». También los «Perros» y «Gatos» de 4 años nos cantaron las suyas y nos dijeron qué hacían. Lo propio hicieron los «Pitufos» y los «Brujos» de «Colores». Además, cantamos la canción del duende.

Las maestras de «Las Cumbres» tenían preparados unos juegos de contacto y de música. En pleno juego, los de octavo salieron a vernos y a jugar todos libremente!

¡Qué mayores son aquí los chicos! Desde ese momento la idea inicial de contactar con otro colegio porque ya somos mayores se vino abajo, pues comprobaron

que los chicos de 4 y 5 años son los pequeños en «Las Cumbres», y que, sin embargo, los chicos de esa misma edad son los mayores en «Colores».

Subimos a la tercera planta, donde estaban las clases de los pequeños (la escalera es una de las maravillas de este colegio para los niños de la Escuela Infantil). Nos enseñaron sus aulas, su palomar y recorrimos el Colegio. Gimnasio, ¡qué grande!, sala de música, biblioteca, y, además, sala de vídeo. Los chicos de «Colores» pudieron ver por primera vez a «El Duende del Globo» en la pantalla. Nos despedimos y les invitamos a venir a nuestra escolita.

En «Colores» hablaron sin parar de la visita, hicieron un dibujo y una frase invitando a los niños de «Las Cumbres» a venir a nuestra escuela, y nos fuimos a la oficina de correos.

El martes 27 de abril nos visitaron los «Perros» y «Gatos» de «Las cumbres». Los niños de «Colores» mostraron una gran algazara. Los otros vinieron muy expectantes. Como nuestra escuela es pequeña, había que dividirse en dos grupos. En corro cantamos canciones. Los pequeños de «Colores» contaron que el duende nos estaba tomando el pelo, nos había

quitado nuestros mensajes y estaba trasteando las cosas. Había un deseo enorme de jugar en los rincones, que en «Colores» están más desarrollados que en «Las Cumbres», y, milagros de la infancia, jugaban tranquilamente 40 niños en un aula como si se conociesen de toda la vida. Vino la tutora de 2 años y nos invitó a ir a su clase. Los peques estaban haciendo un mural colectivo pegando papeles, nos enseñaron murales del cuento de caperucita.

Visitamos toda la escuela: bebés (les llamó la atención que en una escuela hubiera cunas), cocina y lavadero, y nuestro taller cuentoteca. Mostraron interés al descubrir que nuestra escuela es como una casa grande. Visitamos las clases de 1 y 2 años; a los de 4, lo que más les gustó fue los rincones de la casita que había en todas las clases. A los mayores de 5 años, les divirtió el rincón de la naturaleza y las cristalizaciones que había: cuarzos, yesos, sal de roca... Luego, todos juntos, al patio a jugar.

A las 12 nos dijeron adiós y les despedimos en la puerta. Al día siguiente venían los «Indios».

A partir del jueves, en los corros hablamos de las visitas, comparamos los dos edificios y las diferentes dependencias; descubrieron

que nosotros también teníamos escalera, que lleva a la terraza del centro, nunca se habían fijado en que existía. Vimos a las distintas edades de los niños y el tipo de personal que había en las escuelas. Todo esto pasó al dibujo.

La fiesta

El Duende nos mandó un nuevo mensaje: nos pidió que adivináramos un lugar de Móstoles, verde, con árboles, un lago; había que ir allí el 19 de mayo, y tendríamos una sorpresa. Los pequeños volvieron a sentir una fuerte emoción. Enseguida supieron que era el parque de «El Soto», e inmediatamente surgió la idea de decírselo a los pequeños de «Las Cumbres», quienes por su parte, estaban viviendo una situación similar. Ahora los pequeños sabían el camino que llevaría esa carta, y que en «Las Cumbres», en un día o dos, la recibirían, y nosotros pronto tendríamos respuesta.

Empezamos a organizar la salida: ¿cómo se puede ir a «El Soto»? Se plantearon los distintos medios: andando, ¡está muy lejos!; que nos lleven los papas en coche, ¡es que trabajan y no van a poder!; que venga un autocar para llevarnos... Alguno apunta que hay un au-

tobús que va al Soto y le pedimos a la directora que preguntara si podíamos ir en autobús.

El responsable de actividades culturales del Centro Cultural de Móstoles se sorprendió de que desde los colegios se estuviese organizando algo de este tipo, y se puso en contacto con nosotros para participar. Nos llamaron dos emisoras de radio de la zona y en su programa del mediodía hablaron de la experiencia como de algo noticiable; una de las emisoras se ofreció para que los pequeños pudiesen estudiar ese medio de comunicación y nos envió una cinta con lo que habían grabado y pudimos escucharlo (no seguimos este posible centro de interés, porque ya estábamos muy saturados, pero quedamos en que los de 4 años sí irían a la vuelta de las vacaciones).

De todo este asunto sacamos cosas interesantes para los niños, invitaciones gratuitas para ir a ver una función al Centro Cultural, una para cada niño de «Las Cumbres» y de «Colores» con un acompañante adulto. En su momento los padres lo aprovecharon.

El martes 1 de junio, marcamos con flechas el camino al buzón de la escuela. Los primeros que se levantaron vieron las flechas, salieron disparados al ver que salían

fuera del hall y fueron a despertar a mayores y pequeños. ¡Qué gran explosión de entusiasmo! ¡El duende había dejado un mensaje! El día 3, por fin, fuimos a «El Soto», los pequeños, en autocar y los de 3 años, en el autobús de línea; nos acompañaban dos madres para ayudarnos en el autobús.

Enseguida encontramos a los de «Las Cumbres», que nos recibieron alborozados, y todos los pequeños se juntaron para ir a los columpios, mientras las señoras nos poníamos de acuerdo.

Hacia las 11 y media fuimos a la zona del lago en donde nos encontraríamos todos los grupos: «Colores», al completo, hasta los bebés que andaban. Los cuatro grupos de «Las Cumbres», la E.I. nueva (¿Guiñol?) y otro colegio que andaba por allí. Vimos los patos y poco a poco fuimos haciendo un gran corro.

Alguien vino corriendo diciendo que había visto algo... ¡Y en ese momento apareció el duende, con un gran globo en una bici de color rosa! ¡Gran expectación! Todos se fueron hacia el duende y le preguntaron de todo.

Hicimos otra vez un corro, el duende jugó con nosotros y nos repartió frutas del bosque que llevaba en un cestillo.

Cantamos canciones, el duende hablaba con todos, hicimos juegos que nos propuso, y nosotros le cantamos la canción del duende que habíamos inventado.

Le regalamos una bola de cristal, y se fue en su bici... Nos costó evitar que todos se fueran tras él.

Después de un rato nos separamos en grupitos para buscar sombrillas para comer. Comimos. Nos dimos un paseo por el lago y vimos los patos.

Final

Nos juntamos todos y, en la zona de los columpios, jugamos un buen rato y después nos dijimos adiós. Ellos subían en su autocar y nosotros, andando hasta el autobús bajo un sol de justicia.

Cogimos el autobús y volvimos a la escuela, los padres estaban esperándonos, había sido un gran día.

A la mañana siguiente, los pequeños hablaron sin parar del duende, hicieron dibujos sobre lo vivido el día anterior. Unos días después todos irían al teatro con sus padres para ver al duende en acción. «Olelele, el duende acaba de llegar, olelele, el duende es colosal», cantan sin parar. ■

Acerca de ecología y educación

Lorenzo Hernández

«Así como existe una ecología de las malas hierbas, existe una ecología de las malas ideas»

Gregory Bateson

Ecología sí, ¿pero cuál?

Definiremos en primer lugar que vamos a entender por Ecología, de las existentes entresacamos la nos dice que la ecología «trata de las relaciones entre los animales, las plantas y el medio, y hace referencia a los equilibrios dinámicos e interdependientes de la naturaleza» incluyendo nosotros en esta definición el papel que juega la humanidad en el mundo actual.

Vamos en todo momento a intentar no confundir el termino «ecología» con el de «ambientalismo», fenómeno que impregna hoy en día nuestro entramado social, pero que se diferen-

Definimos aquí lo que es Ecología en un triple sentido, sin confundirla con el ambientalismo, como un nuevo sistema para la educación dentro del nuevo paradigma Holístico. Analizando el compromiso que ello supone por parte de los/las profesionales. Como se va abordando esta concepción ecológica dentro de la Reforma del Sistema Educativo, y de la manera en que los temas transversales se convierten en uno de sus mejores abordajes. La escuela es uno de los principales lugares de encuentro de la persona con su entorno, abordamos lo que esto supone para la construcción de su pensamiento y para la creación de sus valores. Este paralelismo nos hace analizar someramente las relaciones entre Ecología y constructivismo, para finalmente esbozar un esquema de aproximación al curriculum para educación infantil desde la ecología.

Aquí nos vamos a referir a la Ecología como un concepto ternario que engloba en sí mismo (siguiendo la concepción de Felix Guattari) a tres tipos de Ecologías:

- La del medio ambiente.
- La de las relaciones sociales.
- La de la subjetividad humana.

cia básicamente de la ecología por no cuestionar precisamente la premisa básica de la sociedad de consumo actual: el hecho de que la humanidad para prosperar debe de «dominar» a la Naturaleza. Aunque no plenamente, nos aproximaremos a este termino desde otros ángulos como puedan ser la teoría de Bronfenbrenner desarrolladas en su libro *La Ecología del desarrollo humano*.

Adoptaremos esta concepción trinaría por parecernos la más completa, por enfocar la Ecología como un sistema alternativo o mejor integrativo para la educación.

Para algunas personas les puede parecer extraño el hablar de Ecología como un sistema aplicable a la Educación, pero me gustaría dejar claro que aquí no vamos a tratar la Ecología como una alternativa política sino como una nueva teoría que nace del paradigma holístico y que va surgiendo desde el mundo de las Ciencias frente al viejo paradigma mecanicista que hoy en día vemos agonizar.

Una de las primeras personas que nos habló del nuevo paradigma fue el físico Fritjof Capra del cual dice que: «no solo consiste en nuevos conceptos sino en un nuevo sistema de valores y se refleja a través de nuevas formas de organización social y nuevas instituciones [...] por ello esta siendo formulado fuera de las instituciones académicas, demasiado ligadas a veces, al cartesianismo como para apreciar las nuevas ideas... es este un concepto que puede hacerse extensivo a los organismos vivientes, la mente, la conciencia, y los fenómenos sociales. El mundo mate-



rial, de acuerdo a la física moderna, no es un sistema mecánico compuesto de objetos separados, sino que aparece como una compleja red de relaciones. Las partículas subatómicas no pueden ser entendidas como entidades separadas y aisladas, sino que deben de apreciarse como interconexiones o correlaciones de una red de sucesos. La noción de objetos separados, es pues, una idealización.... todos los objetos son pautas de un proceso cósmico inseparable y estas pautas o modelo son intrínsecamente dinámicos.»

Es desde esta concepción desde la que os invitamos a ver la Educación y nuestras escuelas infantiles, como un ente u organismo que nuestra experiencia diaria nos corrobora, que está imbuido e inter-relacionado con todos los ele-

mentos que la componen y, a su vez, con todos los que le rodean en una actitud de permeabilidad y de constante crecimiento.

« La cuestión no es cómo comienza el nuevo mundo
sino como se retira el viejo:
con belleza, gentilmente; o con odio,
miedo y derramamiento de sangre»

Arlo Guthrie

Si aspiramos a ser una escuela realmente inserta en el medio y comprometida con los valores humanos no podemos estar ciegos a todo lo que pasa a nuestro alrededor: destrucción de la capa de Ozono, calentamiento global del planeta (efecto invernadero), el problema de los residuos, la amenaza nuclear tanto militar como civil (apenas estamos empezando a ver los efectos del sangrante holocausto de Chernobil), las nuevas enfermedades que nos han revelado brutalmente los límites del poder científico-técnico, tales como el SIDA, el Ébola, el actual síndrome de «las vacas locas» y sus consiguientes repercusiones para la salud humana, la deforestación de las selvas y bosques...

Todos ellos demasiado graves como para pensar que no nos afectan o que nosotros no tenemos nada que hacer o decir en ello, sobre todo cuando vemos que se desmorona el mundo que AMAMOS y reivindicamos ponerlo así con mayúsculas porque a veces sentimos pudor de hablar de las emociones mientras asistimos a la desaparición no solo de las especies, sino también las palabras, las frases e incluso de los gestos de la solidaridad humana. Desaparecen en suma los modos de vida humanos, tanto indivi-

duales como colectivos y lo notamos también en nuestras escuelas infantiles en que las redes de parentesco cada vez tienden más a reducirse al mínimo, se van dosificando, a la par que, las relaciones de vecindad se van disolviendo. Estamos ante lo que C. Naranjo ha venido en llamar «La agonía del Patriarcado».

Por ello, desde la perspectiva que nos da un análisis ecológico de la situación vamos viendo *nuevas salidas: ya desde la ecología social* reconstruyendo nuevas formas de modalidades de ser en el grupo, como las que se van creando en el sistema educativo (Los nuevos valores educativos), nuevas formas de comercio mundial más solidario (Comercio Justo), de comunicación no mediatizada (véase las posibilidades que dan las nuevas redes informáticas como Internet). *Ya desde la ecología mental* reinventando a través de las nuevas posibilidades curriculares, las relaciones de los pequeños con su cuerpo y con los «misterios» de la vida y de la muerte.

La Ecología en la Reforma del Sistema Educativo

Ahondando en lo anteriormente expuesto, vemos que surgen desde la escuela voces que abordan esta necesidad, como la de Montserrat Moreno en su estudio «Los Temas Transversales: una enseñanza mirando hacia adelante», en el que nos dice: «Aquellos temas a los que hemos atribuido, por razones históricas, prioridad en la enseñanza ¿no nos estarán encerrando en torres de marfil que nos impiden ver las penalidades y sufrimientos de una gran parte de la humanidad?». Se plantea pues como solución viable el

aparear las disciplinas académicas tradicionales de sus torres de marfil e impregnarlas de la vida cotidiana, de las posibilidades ecológicas que emanan de su entorno, consiguiendo así una integración de los saberes.

Es por ello que desde la reforma vemos la inclusión de los temas transversales, con su visión ecológica del hombre y su mundo, tratando de paliar alguno de los efectos perversos que crean por sí solas las disciplinas académicas tradicionales que aun se empeñan en ver el mundo como compartimentos estancos, en los que cada área apenas guarda relación con las otras y en la que las únicas relaciones que se establecen son las puramente mecánicas o las de causalidad.

En la LOGSE también podemos observar este planteamiento ecológico pues en ella se anima a hacer de la educación no áreas aisladas sino dimensiones o temas recurrentes centrales en las programaciones, siendo por ello no «paralelos» sino «transversales» a ellas: Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación para el Consumo, Educación Multicultural...

El PEC mismo también tiene una visión ecológica pues a lo primero que remite es a el análisis del contexto, y uno de los parámetros de evaluación utilizados es la cercanía a la realidad del entorno en el que el mismo PEC ha sido generado. También vemos como la ecología impregna algunos de los objetivos generales de la etapa, por lo que en realidad no se trata de inventarnos nada sino de hacer las cosas con más conciencia, desde una actitud personal y profesional que tenga en cuenta a la ecología como una forma de entender la enseñanza. Desde ella podemos impregnar los principios educativos,

las medidas organizativas y la asignación de recursos.

El DBC de Educación Infantil, sobre el que podemos elaborar nuestro PCC, incluye la visión Ecológica de forma casi expresa en el Área de Conocimiento del Medio y transmana sus teorías hacia el resto de áreas.

Las programaciones de aula podemos hacerlas girar en torno a los temas propuestos por la ecología, convirtiéndolas así en valiosos instrumentos que a su vez conducirán a nuevos conocimientos, ayudando a plantear y resolver problemas, a hacerse preguntas y darles una respuesta, no solo los niños y niñas sino también los educadores-as y las familias.

También observamos que las orientaciones de las cajas rojas elaboradas en el MEC recogen en parte aportaciones de la ecología e incluso concuerdan plenamente con estos principios en el apartado referido a la Educación Ambiental sobre todo si comparamos la definición y las finalidades del «Programa Internacional sobre Educación Ambiental» de la UNESCO, recogido en ellas y al cual nos remitimos como ejemplo.

El sistema educativo: un encuentro del niño y de su mundo

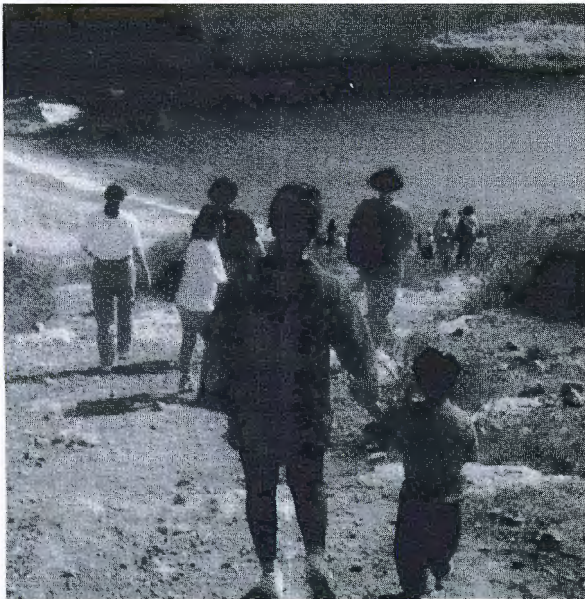
El ingreso de los niños en el sistema educativo es sobre todo un encuentro: consigo mismo, con los demás y con su entorno. Ellos y ellas llevan a la escuela su mundo, hecho de sí y de sus dilemas, de los del entorno de su casa, su familia, la calle, su plaza, las cosas que conoce, de su barrio y de todos los elementos del mundo que ha podido conocer. Esta ecología «real» forma parte,

desde un primer momento, del saber del niño, quizás no con este nombre tan lejano y abstracto para él. Seguro que la mayoría de los niños y niñas de infantil tendrán incluso serias dificultades para articularlo, pero seguro también que conocen su significado porque lo vivencian constantemente corporal y emocionalmente, forma parte de nuestro trabajo el que, poco a poco, lo puedan también conceptualizar.

Los pequeños están inmersos en el mundo, en su medio, lo observan, lo tocan y se relacionan con él en todos los sentidos. Su vida (que palabra tan plena) está abarrotada de contacto con los seres vivos: el hormiguero, una araña, el caracol, su gato... Todo lo vivo les atrae desde los primeros instantes de su vida. Tanto desde el pensamiento sensorio motor, como más plenamente desde el pensamiento mágico, el niño-a «entiende» o más bien «siente» que todo está en conexión. Los cuentos como testimonio vivo del saber arquetípico de la humanidad (su especie), le ayudan a ordenar su mundo, un mundo lleno de animales y plantas que sienten y expresan sus sentimientos, de espíritus protectores de la naturaleza, de genios destructores y de niños-héroes que toman definitivamente opción por las fuerzas de la creación frente a las de destrucción. Que se convierten en suma en lo que el Doctor Claudio Naranjo denomina «Niños Divinos».

Aunque el auténtico significado a un nivel integrado de la ecología no se conseguiría ni siquiera entrando en el período de las operaciones formales, pues los presupuestos ecológicos van más allá del tipo de comprensión formal: como entender desde el pensamiento formal

conceptos tales como la denominada « Hipótesis Gaia », en la que se ve a todo el planeta tierra «Gaia», como un enorme organismo vivo, con todos sus componentes interrelacionados, así mismo entender los presupuestos de la nueva física, por los que el movimiento de una mariposa puede despertar un huracán en otra parte del mundo, o como el paradigma Holográfico que ha impregnado el campo de la psicología descubriendo nuevas conexiones de la conciencia como los fenómenos de «la resonancia mórfica» (por el que se ha experimentado que cuantas más personas han realizado un crucigrama o un laberinto menos tiempo les va costando solucionarlo a las posteriores que lo hacen y con las que en principio no conocen ni guardan ninguna relación) dando apertura a lo que se viene llamando en Psicología Transpersonal : la conciencia de Unidad . Ya hay muchos autores en



este ámbito que abogan por un desarrollo mental ulterior al pensamiento formal , que algunos denominan periodo «empático o ecológico».

Igual pasa con el desarrollo moral de los valores que propugnan las teorías ecológicas, cuyos valores axiológicos estarían más cercanos al estadio 6 del nivel postconvencional augurado por Kohlberg. Aunque claro está, podemos encontrar una gran mayoría de personas que basan sus ideas ecológicas en razones que se corresponden en niveles de juicio que pueden ser incluso de los niveles preconvencionales.

Aunque la comprensión de lo ecológico esté muy lejano a la etapa de infantil (recordemos que, en pruebas operatorias pasadas a algunos universitarios, se encuentra que algunos aún no están plenamente siquiera en el periodo formal), sí que es en infantil en donde el niño crea las bases y puede operar dentro de esta visión ecológica debido a que su pensamiento simbólico sí que lo abarca de forma intuitiva.

Pedagogía Ecológica y Constructivismo

Desde un punto de vista ecológico, el conocimiento no está ni en el sujeto ni en el objeto, es una construcción individual que surge de la interacción de los niños y niñas con el medio físico, biológico, social y cultural.

La ecología comparte también con el constructivismo el concepto de ideas previas, pues, para ella, el ser humano, desde que nace, no es un ignorante, sino que desde el primer momento está en interrelación con su medio de forma permeable, estableciendo con él relaciones de tipo biyectivo.

También el concepto de aprendizaje significativo, es común a ambas concepciones, desde el punto de vista de que estén insertos en su medio, que se aproximen a los intereses del niño y de la niña, que estén ligados a lo cotidiano, y que los resultados de sus acciones sean fácilmente observables y experimentados en contextos reales. Recuerdo una de mis primeras experiencias como psicólogo en el contexto escolar, hace ya catorce años, cuando me encontraba en las clases del entonces Preescolar, y veía, ante mi asombro, como las educadoras se empeñaban en enseñar el invierno, con fichas de la nieve, abetos, y muñecos de nieve (mi lugar de trabajo es la población de Águilas, situada en el área climática del subdesierto Almeriense, con lluvias que no alcanzan los 200 mm y con una temperatura media anual de 19 °C) mientras seguíamos yendo todos casi en manga corta y lucía un sol de primavera; recuerdo también aprendizajes tan poco ecológicos y significativos, como también el empeño de explicar el otoño con fichas de hojas caídas, que los niños se veían negros para encontrar en los viejos ficus de clima tropical de la vieja Glorieta del pueblo, que por aquella época eran casi los únicos árboles del entorno, ya que el área está casi deforestada , mientras la climatología real era la de una segunda primavera y todo el campo se hallaba florecido de romeros y albaidas. Afortunadamente todo esto ha cambiado hoy en día y vemos como los conceptos ecológicos van impregnando cada vez más el contexto escolar.

Recordemos finalmente al hilo de todo ello una frase de *Tonucci* que dice : «Las experiencias no se copian, son irrepetibles, se viven...».

¿Sólo hablamos?

«Quien no comprende una mirada, tampoco comprenderá una larga explicación.»

Proverbio árabe

Cuando entramos en una Escuela Infantil, nos adentramos en un mundo repleto de mensajes de diverso tipo.

Adultos, niños, el espacio físico conforman un entramado comunicativo, que cada uno percibe según sus propias vivencias. En este mundo nada es neutro.

Es importante ser consciente de que no nos comunicamos sólo a través de la palabra: la mirada, la gestualidad, el tono, la postura, la disposición del material, el adorno... van configurando un mensaje claro de cómo somos.

Esto, que parece tan obvio, rara vez solemos pasarlo al mundo de lo consciente y "controlarlo y dirigirlo" adecuadamente en nuestra labor profesional del día a día.

En otras palabras, continuamente como adultos y profesionales emitimos mensajes y esta-

La palabra no es el único factor comunicativo que configura nuestros mensajes: la mirada, las inflexiones de la voz, la expresión de la cara, los gestos, la postura corporal, la disposición de los materiales... son todos factores de expresión significativos que, en necesaria coherencia, enriquecen lo que decimos y cómo lo decimos, la comunicación, y, por ende, la acción educativa.

desde su nacimiento recibiendo una serie de mensajes incontrolados.

Estamos acostumbrados a pensar sobre lo que decimos y sobre nuestras acciones pero no sobre cómo lo decimos y el movimiento y el gesto que llevan esas acciones.

¿Es importante comunicar no sólo con la palabra?

En las edades que nos ocupan, rotundamente sí. Las primeras manifestaciones de la comunicación son precisamente no orales. Se sabe que durante el embarazo los estados de ansiedad de la madre o estados placenteros se comunican al

Mercedes Mañani, Pedro Sánchez

blecemos pautas de comunicación involuntarias.

Realmente se trata de una cuestión generalizada en todos los contextos sociales. En el ámbito familiar, el niño se encuentra

niño que responde de diversas maneras ante ello (agitación). Después del parto el niño busca el sonido que produce el corazón de la madre y se tranquiliza con el contacto cutáneo. El acto de mamar es un acto de comunicación y diálogo tónico. La madre discrimina entre diversos sonidos o gemidos, el que corresponde a cada demanda del niño.

La sincronía interaccional es una conducta motora (agitación de los miembros del cuerpo) de respuesta ante la voz humana.

Hasta la aparición del lenguaje oral como forma socialmente establecida para la comunicación, el niño establece pautas de diálogo basadas en otros lenguajes alternativos y espontáneos.

Si sabemos que el niño tiene una expresión global, donde lo oral no es sino una estrategia más de comunicación y no la más significativa para él, nosotros como adultos debemos ser sensibles y estar atentos a la interpretación de todas las intenciones comunicativas. Estos mensajes individuales y la forma de respuesta que le suceden van conformando la personalidad del niño, sus expectativas frente al adulto, sus siste-

¡Sin palabras! ¡Máxima expresión!



mas de interacción y en definitiva la forma de desenvolverse en su mundo social más cercano.

El niño por tanto, se comunica de manera totalmente espontánea, oral y corporalmente. Frente a eso el adulto responde mayoritariamente de forma oral y sus sistemas de comunicación no orales son en muchos casos no voluntarios e incontrolados. ¿A qué da lugar este tipo de respuesta? ¿Es posible que puedan existir en la comunicación del adulto incoherencias y mensajes contradictorios entre su palabra y su gesto? ¿Cómo lo interpreta el niño?

Si esto es cierto, y la experiencia nos lo demuestra a diario, tanto en el ámbito familiar como el escolar, lo que realmente ocurre es que la percepción del niño se centra en lo más global y significativo para él: el gesto, la mirada, la postura y no la palabra. Esto explicaría el hecho de que el niño en muchas ocasiones responde de manera contradictoria a nuestras intenciones comunicativas o con actitudes pasivas, generando ansiedad en el adulto o inter-

pretaciones erróneas de su propio comportamiento. En demasiadas ocasiones ante situaciones de este tipo nos preguntamos si es que el niño no tiene una capacidad suficiente de comprensión.

Por tanto los educadores debemos esforzarnos en ser no sólo buenos comunicadores sino también mejores intérpretes de la expresividad del niño y ser capaces de adaptar nuestra respuesta a la misma.

¿Hasta qué punto podemos controlar los mensajes de nuestro cuerpo?

Si debemos ser acompañantes, motivadores y provocar la curiosidad por el conocimiento,

tendríamos que ser capaces de hacer esto controlando toda nuestra expresividad. Si nos basamos en que a partir de la comunicación se establece el deseo de aprender y que uno de los principios básicos de intervención hace referencia a la necesidad de adaptarse a las características, competencias e intereses del niño.

¿Por qué sabiendo que el niño dispone de otros recursos y parámetros comunicativos hacemos hincapié en la verbalización como única alternativa a los procesos de aprendizaje?

El mundo de las sensaciones, de las expresiones no verbales cada vez queda más tapado, es más vergonzoso y se intenta expresar todo a través de la palabra. Esto es índice de mayor cultura, de mejor expresividad, en una socie-



dad en que el lenguaje marca diferencias de éxito social.

Realmente el control de nuestra expresividad no verbal es difícil. El estado de ánimo, por ejemplo. Influye en nuestra forma de comunicarse, pero mientras conscientemente podemos controlar nuestra expresión verbal, el gesto, la postura, el tono muscular, la mirada, son factores que escapan de ese estricto control y que junto con la palabra lanzan mensajes continuos al niño: «El cuerpo no miente».

Aún en aspectos como la mirada o la postura y algunas gestualizaciones se pueden controlar a través de mecanismos de anticipación y planificación de nuestra acción educativa. Por muy natural y espontáneo que debe ser el ambiente

educativo el adulto tiene la obligación de pasar a lo consciente su acción en el aula.

Debemos plantearnos que a cada uno de nosotros nos queda un largo camino de aprendizaje sobre nosotros mismos y del otro a través de la escucha.

¿Ponemos en práctica todos nuestros recursos comunicativos?

Pensamos que no. Cuando en nuestra aula tenemos un niño con problemas auditivos, por ejemplo nos obligamos a establecer pautas de comunicación más variadas y en muchos casos alternativas al lenguaje oral. Cuando esto ocurre percibimos un enriquecimiento en nuestros propios recursos y en los de los demás niños, pero habitualmente es un niño con deficiencias a nivel de comunicación el que genera este tipo de conducta en nosotros, pero si no se da esta circunstancia no establecemos los parámetros de conducta quedando reducidos nuestros recursos. Con frecuencia olvidamos un principio básico que hace referencia a la utilización del máximo de canales sensoriales para la facilitación del aprendizaje.

Del mismo modo que planificamos cuidadosamente actividades de lenguaje oral, matemático o plástico, debemos diseñar actuaciones encaminadas a potenciar las capacidades expresivas en todas sus manifestaciones (juegos sensoriales).

Nuestra intención ha sido iniciar un proceso de reflexión sobre un tema difícil, que implica a la globalidad del ser humano, tanto en la propia acción como en la de los demás.

Creemos que, como educadores, nuestras pautas de actuación y comunicación con el niño están condicionadas por nuestra propia educación en ello, que ha sido ante todo oralista, despreciando el valor del movimiento y el gesto como cauces efectivos y maneras adecuadas de comunicación.

El ser humano se forma a base de procesos de habituación que una vez enraizados son difíciles de modificar. Nuestra forma de comunicarnos con el otro es el lenguaje oral. Merece la pena mirarnos a nosotros mismos, para ser conscientes que poseemos otras capacidades subyacentes, que no afloran y que podrían enriquecernos no sólo desde el punto de vista profesional sino también desde el humano.

Conclusiones

Los lenguajes no hablados:

- Enriquecen a la diversidad.
- Todo lo que pasa por los sentidos va directamente a nuestra razón.
- Tenemos muchas capacidades expresivas que no desarrollamos en nuestro trabajo.
- Educamos en las mismas limitaciones que nos han educado.
- Existen contradicciones en nuestros mensajes provocadas por las diversas formas de comunicación simultáneas que ponemos en práctica. Debemos poner todo nuestro empeño en hacerlas conscientes.
- Incluso la expresión oral se enriquece con la expresividad gestual. ■

quisicosas y quisicasos



Mi libro de fotos

Este libro consiste en un álbum donde se recogen distintas fotografías, dibujos y textos que los padres y madres seleccionan de diversas vivencias que las criaturas tienen dentro y fuera del contexto escolar. Esta práctica habitual desde hace años en nuestro centro se ha convertido en un elemento que ayuda a relacionar la vida en la escuela y en la familia. Dentro del aula estos libros quedan colocados en el llamado «rincón de los cuentos», para que los niños y niñas puedan acceder a él y compartir con los demás sus recuerdos y su historia.

Quisimos comprender el sentido y significado de las imágenes, y en concreto las fotografías, tenían para las criaturas de nuestra clase; cuál era su valor, algo que no llegábamos a entender del todo. Surgieron las primeras pre-

Somos dos educadoras de la Escuela Infantil Izartegi, perteneciente al Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Pamplona, siendo nuestra escuela la única del Patronato que realiza la educación en euskera. La experiencia que os vamos a contar está realizada en el grupo de mayores (2-3 años) y nació después de observar, durante el período de adaptación, la gran carga afectiva que suscitaba los libros individuales que traen cada año los niños y niñas a la escuela.

imagen, o para ellos adquieren relevancia otros datos?, ¿como entiende cada uno la distancia espacio-temporal que supone una imagen fotográfica?, ¿el pequeño considera su libro algo de uso público?

Escogimos a dos niños y dos niñas para seguir sus procesos.

Inicialmente mantuvimos diversas entrevistas con las familias para tratar de saber cómo habían elaborado el libro y cuál era la historia de cada foto. De esta forma pretendíamos entender mejor las narraciones de las criaturas.

Ana Araujo, Alfredo Hoyuelos, Maite Urrestarazu

guntas, preguntas que se fueron matizando a lo largo del trabajo: ¿qué vivencias emocionales suscitan las fotografías?, ¿todas las fotos tienen el mismo valor para ellos?, ¿es importante reconocerse en una

A cada participante se le dio la oportunidad, como propuesta, de escoger su libro e ir a verlo a otro espacio distinto de la clase con los amigos o amigas que quisiera.

Cada sesión la dividimos en dos partes. La primera sin la participación activa de la educadora y la segunda con la intervención de la misma. Así, queríamos ver la diferencia de explicar el libro según el interlocutor. A su vez, todo fue documentado, de forma escrita, a través de grabaciones magnetofónicas y con diapositivas; siempre según unos parámetros concretos de observación que realizamos para cada una de las sesiones.

Analizando los procesos que los niños y niñas han vivido con el libro, podemos comentar lo siguiente:

— Para ellos son más significativas aquellas fotografías que están más contextualizadas (lugares, recuerdos de emociones fuertes, personas que aparecen), sin importar tanto que sea el propio protagonista el que esté re-



La comunicación que surgió entre estas dos niñas fue gestual y no verbal. Para quienes pudimos disfrutar con la oportunidad de asistir como testigos directos a este acto de interacción comunicativa, supuso una enorme satisfacción y un gran interés la constatación de que entre las dos se estableció un verdadero diálogo sin palabras, ¡y que se lo pasaron fenomenal!

presentado en la foto. Estas fotos permiten tanto recordar lo que la misma foto constata como lo que no está presente. En el lenguaje se mezclan verbos en primera persona del singular, en primera persona del plural y en formas impersonales, utilizando estas últimas para describir situaciones en las que el niño no quiere mostrar su implicación... «por aquí se va»...

- Las fotos ofrecen a algunos niños y niñas, principalmente al inicio del curso, la posibilidad de desencadenar un recuerdo que sirve de catarsis para expresar emociones. Así las fotos se convierten en el símbolo de algo querido. Un deseo de estar en otro sitio, quizás con otras personas. Con el tiempo, con el descubrimiento de las posibilidades de la escuela, algunos niños y niñas parecen dar a los recuerdos que las fotos desvelan emociones agradables. Emociones en un doble sentido: primero, expresando el placer que supone ver en la escuela algo de fuera; y

segundo, pudiendo recordar los contenidos vivenciales de las fotos como algo relativamente superado. Las fotos permiten transponer las situaciones y traducirlas; en cierto modo, descubrir nuevos sentimientos a través de las mismas.

- Dependiendo del interlocutor, el pequeño es capaz de abrir o no el libro, de enseñarlo, de describir más o menos las imágenes adecuando el lenguaje al oyente, o de narrar o contar aspectos que no aparecen en las imágenes dependiendo de la empatía con aquel o aquella.
- Un aspecto que nos ha sorprendido es que, ante la posibilidad libre de elegir cualquier número indefinido de compañeros para ver el libro, en los cuatro casos analizados han seleccionado un solo interlocutor: quizás por amistad, porque los consideran atractivos o por pensar que los van a escuchar. Lo cual puede significar que el niño necesita una intimidad muy fuerte para poder contar su libro.



Xabier cuenta a la educadora y a su amigo Endika, página a página, cada una de las fotos de su libro con todo lujo de detalles: «y aquí las flores de mi agüelo, ¿no?, porque aquí se mete un gato y escarba todas las flores. Yo me tiro... con las... con las... con las... cerca de las... y para que me saque una foto en Ujué. Entonces...».

— En otras ocasiones hemos observado que importa más la relación comunicativa con el interlocutor elegido para contar el libro que el contenido del mismo. Podemos decir así que el libro permite un tipo de comunicación afectiva cercana, apacible, tranquila e individualizada.

Deseamos decir que todos estos datos no pueden ser generalizados a todos los niños y niñas y a todas las situaciones. Son elementos de reflexión que hemos encontrado en el análisis interpretativo de estas sesiones.

En la parte de las intervenciones directas de las educadoras con los niños y niñas nos hemos descubierto con muy pocos recursos. La mayoría de las intervenciones son preguntas inquisitivas como: ¿quién?, ¿a quién? y ¿cómo?, preguntas que o bien esperan una respuesta fácil o preguntas cuya respuesta ya sabíamos de antemano.

Ahora pensamos que los pequeños esperan más de nosotros, un intercambio narrativo de vivencias, emociones y sentimientos. De hecho, cuando se han sentido excesivamente interroga-

dos, han tratado de confundirnos bromeando, de cortar la conversación o de buscar la complacencia en el interlocutor coetáneo para romper la relación creada.

Qué hemos aprendido

Este trabajo nos ha enseñado que:

- Hay niños que no desean abrir su libro, hacerlo público. No, al menos, siempre, ni en todos los contextos y situaciones; esto nos lleva a respetar más el libro cerrado como una historia que, quizás, no quiera abrirse. Pensamos que esto puede tener fuertes repercusiones a la hora de diseñar o reestructurar los rincones del cuento (por ejemplo, creando espacios privados o individuales donde poder guardar algunos cuentos).
- Una reflexión importante que surge tras el trabajo es que hemos encontrado algunas ideas (que no recetas) para poder dar a los padres en la elaboración del libro:
- Nos parece importante que el pequeño pueda elegir las imágenes que desea colocar en el

cuento, dándole la posibilidad de dejar fuera aquéllas que no quiera hacer públicas.

- También es interesante tener en cuenta el formato y la calidad estética de las imágenes y de su presentación, quizás sea interesante la idea del bloc con anillas, puesto que permite intercalar, cambiar, quitar y poner fotografías dando una idea de movilidad y flexibilidad cercana al mismo concepto de identidad.
- Los pequeños aprecian las imágenes de situaciones aunque ellos no aparezcan, así como la organización ordenada de las fotos y los escritos, a modo de «pies de fotos», que los compañeros, de alguna manera, leen.
- Por último, nos ha sorprendido el gran respeto y civismo que han demostrado. La atención, la escucha de las explicaciones del otro, el detalle de poner el libro en el punto de vista del otro, el dejarlo, el no abrirlo sin permiso... nos ha demostrado cuánto, todavía, pueden enseñarnos, cosas que quizás hemos olvidado o todavía no hemos aprendido en la práctica, que, en definitiva, es lo que cuenta. Una ética infantil a imitar creativamente. ■

La comida

El acto de comer debe ser contemplado desde una triple vertiente, sin dar más importancia a una que a otra: la comida como hábito alimentario, la comida como vehículo social, la comida como fuente de aprendizajes.

Entendemos que la comida es uno de los actos cotidianos más importantes en la escuela infantil, y no solo por lo que significa de alimentación, sino, fundamentalmente, por lo que tiene de acto educativo. Hay que dedicarle, pues, la atención y la intencionalidad precisas para que los niños y niñas puedan disfrutar de ella, a la vez que elaborar aprendizajes. Proponemos una vez más el ambiente relajado, lúdico y distendido para que puedan poner en marcha su globalidad.

La comida como hábito alimentario

Los niños y niñas de educación infantil están en edad de iniciar y desarrollar un buen hábito alimenticio, entendiéndolo por tal, el que sean capaces de comer de todos los alimentos necesarios para su desarrollo y que disfruten haciéndolo.

Esto no quiere decir en ningún caso que no se deba respetar la individualidad de cada uno, sino que los adultos que estamos a su lado aprendamos a distinguir cuándo se trata de no soportar un alimento (y sustituirlo por otro equivalente), y cuándo se trata de caprichos o de la negación ante algún alimento que el pequeño no conoce porque no es usual en la dieta familiar.

Una vez más se hace preciso la estrecha colaboración entre las familias y la escuela para llegar a un acuerdo sobre el tipo de alimentación y la in-

Natalia Única

roducción de productos que para el niño y la niña son nuevos pero necesarios en su dieta.

Por supuesto incluimos dentro de este hábito que haya un equilibrio entre horario y cantidad de comida, no solo en la escuela sino también en la casa.

La comida como vehículo social

Los adultos sabemos muy bien que comer en compañía siempre es más grato que hacerlo en solitario: al placer de unos buenos alimentos se une el de estar con los demás.

En los pequeños creemos que el mecanismo es semejante. Estamos muy acostumbrados a ver niños inapetentes en la casa que, cuando están en la escuela, comen bien. Pensamos que una de las razones (aunque puede haber más) es la de que están en compañía de sus iguales. Las interacciones que se producen entre ellos y el adulto invita a algo más que al acto de comer: a probar, a ser mayor, a emular al otro, a coger bien los cubiertos, a la charla y, ¿por qué no?, al juego, al aspecto lúdico de la comida.

La comida como fuente de aprendizajes

Si hacemos un recorrido por los grupos de edad de nuestra escuela podremos observar que hay un proceso gradual de conquista de la propia autonomía: desde el aula de 0-1 año, en la que, a mitad del curso, ya se sientan en su silla para comer en compañía alrededor de una mesa e intentan coger su



cuchara (aunque es la educadora la que les da de comer), hasta el comedor de 2 y 3 años, en el que comen solos con plena utilización de los cubiertos y mantel, retiran su servicio de la mesa y tiran los desperdicios al lugar correspondiente.

Estos son algunos de los aprendizajes desde el punto de vista del adulto; desde las capacidades del niño o la niña son más los mecanismos y relaciones que se ponen en funcionamiento y de una forma mucho más global, percibiéndolos con todo su ser.

Es importante que tengamos en cuenta el aspecto de su globalidad en cualquier tipo de aprendizaje, porque no sólo va a incorporar los que están explícitos, sino también los implícitos: aquellos que se han dado en llamar el currículum oculto.

Los aprendizajes a los que nos estamos refiriendo son los emanados de la participación del adulto a la hora de la comida. Esta participación vamos a analizarla desde distintos aspectos:

Elaboración y presentación de la comida: Es importante que los responsables de ello, entiendan que una buena presencia y elaboración sabrosa ayuda a valorar la comida, no sólo en lo que significa de alimento, sino también en todo el tipo de aprendizajes que hemos comentado anteriormente, incluido el gusto por la estética.

Vemos la importancia de insistir en este aspecto, porque, a veces, existe la creencia, que el niño no entiende de esto (y es posible que sea verdad),

pero no por eso vamos a renunciar a que lo consiga y a que su comida presente un aspecto agradable.

Preparación del ambiente: No cabe la menor duda de que, como adultos, sabemos lo agradable que resulta comer en un espacio adecuado y cuidado: desde aquí hacemos las mismas reivindicaciones para la comida de nuestros niños y niñas: decorar el espacio de tal modo que invite a estar allí; el uso del mantel (cuando la edad lo permita); adecuar un espacio de juego tranquilo para los que son más rápidos a la hora de comer...

Adecuación del tiempo, a las necesidades de los pequeños y no a las del adulto.

En las escuelas, repetimos hasta la saciedad (porque así lo creemos) que cada niño tiene su ritmo. También en este momento hemos de respetarlo porque es algo que forma parte de su individualidad. Por tanto, aunque dispongamos de una hora determinada para que coman, también hemos de contemplar qué hacer cuando acaban pronto, o qué hacer cuando tardan más.

Parece que aceptamos mejor al niño que acaba pronto que al que tarda mucho; cuando esto ocurre, son frecuentes los forcejeos, las prisas, las angustias... y esto es algo que no facilita en nada a que la comida se convierta en algo positivo.

Adecuación de la cantidad: con frecuencia, se suele servir la misma cantidad de alimentos a unos que a otros, con la vana pretensión que se lo coman; también en esta ocasión, se impone la individualidad de cada criatura. Hay niños que comen más y otros menos (sin que esto quiera decir que se sobrepasen los límites lógicos de cantidades), y hemos de respetar esas cantidades personales, siempre que no entremos en lo que podemos llamar «problema», por exceso o por defecto.

Actitud de los adultos: afrontando este momento como decisivo en las rutinas diarias y por consiguiente en la buena consolidación del hábito.

Si partimos de la premisa del respeto a la individualidad y al aspecto social de nuestros niños y niñas, probablemente desaparecerá de nuestra acción, las prisas y ansiedades por acabar y por que coman.

Como consecuencia de la participación de los adultos en esta situación, sería conveniente que, de un modo sistemático, fuéramos capaces de analizar (con la mayor objetividad posible), cuál es el rol que debemos desempeñar y cuál desempeñamos realmente, para así beneficiarnos todos. ■

El Paseo en trineo de Leopold Mozart

Miriam Navarro

Ahora que llega el frío y que dentro de poco estaremos en Navidad, ¿os gustaría ir a dar un paseo en trineo? ¡A que os apetece!

Este paseo musical, obra del padre de Wolfgang Amadeus Mozart, constituye una excelente muestra de auténtica música descriptiva, en la que podemos escuchar el trote de unos caballos, sus relinchos, el látigo con el que el conductor espolea a los animales, e incluso unos cascabeles que alegran todavía más este divertido paseo. La obra es muy larga, por lo cual podemos centrar nuestra atención únicamente en los fragmentos que resulten más atractivos para los pequeños: la «Entrada», interpretada por las trompetas; el «Andante», muy solemne; el «Paseo» propiamente dicho y el fragmento siguiente, «El caballo inquieto». En la clase de tres años, explicamos la historia de una princesa que se aburría mucho en su palacio cuando llegaba el invierno, porque todo estaba nevado y no podía salir nunca de casa. Su padre, disgustado al verla tan abatida, mandaba a buscar un trineo para que su hija se distrajera dando un paseo por la ciudad nevada. El trompetero del rey se encargaba de dar el aviso, y, en cuanto llegaba, el conductor, galantemente, ayudaba a la princesa a bajar con mucho cuidado las escaleras del palacio. A continuación, iniciaban el paseo. Cuando ya llevaban un buen rato en el trineo, los caballos se quejaban porque estaban muy cansados y querían detenerse un momento. Entonces la princesa, que era muy buena, bajaba del trineo y acariciaba el lomo de los animales para que de esta manera se recuperaran del esfuerzo. ■



VÍDEOS DIDÁCTICOS PARA EDUCACIÓN INFANTIL

SEMILLAS Y PLANTAS (43 minutos): Formación de las semillas · Dispersión de las semillas · Crecimiento de las semillas. PVP 6.000 ptas.

LA FANTÁSTICA HISTORIA DE LA PATATA (22 minutos): Con la patata como protagonista, esta divertida película de animación sigue el hilo de diferentes sucesos y situaciones de la historia humana. PVP 4.000 ptas.

¿DE DÓNDE VIENEN LOS ALIMENTOS? (24 minutos): El pan · El aceite · La sal · El arroz · El vino. PVP 4.000 ptas.

EL MANZANO (19 minutos): Seis capítulos de dibujos animados muestran la evolución de un árbol frutal (el manzano) durante el ciclo del año (primavera, verano, otoño, invierno). PVP 4.000 ptas.

CÓMO VIVEN LOS ANIMALES, I (35 minutos): La gata Pusjka · Los lobos. PVP 4.900 ptas.

CÓMO VIVEN LOS ANIMALES, II (64 minutos): El pato real · La ardilla · Los delfines · Perros. PVP 8.900 ptas.

CÓMO VIVEN LOS ANIMALES, III (55 minutos): León y Guepardo · Papión negro y Tota · Cebra de Burchell y Cebra de Montaña · Ñu negro y Ñu azul. PVP 4.000 ptas.

CÓMO VIVEN LOS ANIMALES, IV (50 minutos): El mosquito · La víbora · La araña. PVP 4.000 ptas.

• **CÓMO VIVEN LOS ANIMALES, I, II, III y IV** (204 minutos): PVP 18.500 ptas.

CÓMO VIVEN LOS INSECTOS (43 minutos): Langosta y libélula · Mariposa y mosca · Insectos útiles para el hombre. PVP 6.000 ptas.

IMÁGENES Y SONIDOS DEL AGUA (24 minutos): Descubramos el agua · El agua y los seres vivos · Estados del agua · El agua y las personas. PVP 3.900 ptas.

¿CÓMO SE HACE...?, I (24 minutos): La cerámica · La madera · El corcho · El vidrio. PVP 4.000 ptas.

¿CÓMO SE HACE...?, II (44 minutos): La miel · La lana · Las piruletas · Los croisanes · La pasta alimenticia · Las muñecas · Los zapatos · El chocolate · Las porciones rebozadas de pescado · Las máscaras · Las cerillas · La piña en almíbar. PVP 6.300 ptas.

EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA, I (46 minutos): El más listo de todos · El niño y la oca · Cosquillas · Balablok · El oso y el ratón. PVP 6.000.- Ptes.

PARA VOLVER A MIRAR (27 minutos): ¡Te cogí! · El dragón mago · Bolas de nieve / Castillos de arena. PVP 4.000.- Ptes.



Información, catálogo y pedidos a:

Fundación Serveis de Cultura Popular

Provença, 324, 3º. - Teléfono (93) 458 30 04 - Fax (93) 458 87 10 - 08037 Barcelona

¿Cómo evaluar la organización espacial y funcional del aula?

Dos términos suelen ser utilizados de manera equivalente a la hora de referirse al espacio de las clases: espacio y ambiente. Sin embargo, podríamos establecer una diferencia entre ellos, si bien hemos de tener en cuenta que están íntimamente relacionados.

El término espacio se refiere al espacio físico, esto es, los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración.

Por el contrario, el término ambiente se refiere al conjunto del espacio físico y las relaciones que se establecen en él (los afectos, las relaciones in-

La organización espacial del aula es siempre reflejo de nuestros planteamientos pedagógicos así como del modo en que entendemos el proceso de enseñanza aprendizaje. Para poder llevar a cabo un cambio significativo de la estructura organizativa de nuestra aula, es preciso partir de un análisis reflexivo no solo de la organización espacial de la propia aula sino, sobre todo, de los planteamientos metodológicos que sustentan esa organización. A veces sucede que los planteamientos metodológicos que hacemos explícitos y que defendemos están en contradicción con nuestra actuación real en el aula y esa contradicción se refleja en primer lugar en la organización del espacio, los materiales y el tiempo. En este artículo se dan algunas pautas para el análisis y reflexión sobre la organización espacial del aula, atendiendo tanto a su dimensión física como funcional.

Lina Iglesias

terindividuales entre los niñas y niños, entre niñas y niños y adultos, entre niñas y niños y sociedad en su conjunto.

De un modo más amplio, podríamos definir el ambiente como un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos, y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y al mismo tiempo es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuvieran vida. Es por eso que decimos que el ambiente «habla», nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes.

Cuando entramos en un Centro de Educación Infantil, las paredes, el mobiliario de las aulas y su distribución, los materiales y el modo en que están organizados, la presencia o ausencia de espacios muertos, la decoración... todo nos habla del tipo de actividades que se realizan, de la comunicación que se establece entre distintos grupos del Centro, de las relaciones con el exterior, de si se tienen en cuenta los intereses de los niñas y niños...

¿Qué supone evaluar el espacio o ambiente de aprendizaje del aula?

La manera en que organizamos el espacio dentro del aula a través de la disposición del mobiliario y los materiales «invita» a los niños a moverse en

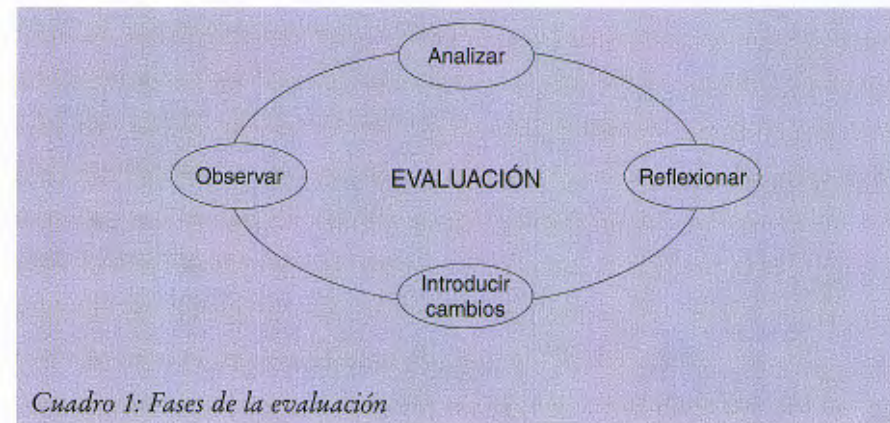
una u otra dirección, a jugar en una zona determinada o abandonarla, a entrar en contacto con unos determinados materiales y abandonar otros. El espacio invita a hablar con otros o a aislarse, a correr o desplazarse con tranquilidad, a combinar unos materiales con otros o mantenerlos separados, etc.

Evaluar el espacio del aula supone un proceso de 4 fases:

- 1.º Observar, realizar una «mirada atenta» al comportamiento de las niñas y niños en el aula, a qué espacios acuden, para hacer qué cosas, qué materiales utilizan, con cuáles los combinan, a que espacios o zonas del aula no acuden casi nunca, que espacios muertos hay dentro del aula, etc.
- 2.º Analizar con más detalle cada uno de los aspectos observados, a qué espacios o zonas de la clase acuden más y a cuáles menos, en qué circunstancias acceden normalmente a esos espacios (libremente, con el adulto, etc.), cuál es la participación de la profesora o profesor en las distintas actividades que realizan las niñas y niños, en qué zonas participa más el adulto y en cuáles, menos, etc.
- 3.º Reflexionar acerca de las implicaciones pedagógicas y educativas que tienen los comportamientos observados, es decir, cómo afecta esto a nuestra dinámica de trabajo y al aprendizaje de las niñas y niños. Comprobar si la disposición del mobiliario y los materiales favorece la autonomía, si tienen opciones para elegir libremente la actividad que desean realizar, si existe una variedad suficiente de opciones para los momentos de actividad de libre elección, si los materiales de que disponemos despiertan la curiosidad de niñas y niños por igual o se observan comportamientos sexistas, si la distribución del espacio y el tiempo permite realizar actividades planificadas con pequeños grupos para que exista una interacción más próxima y rica con el adulto, etc. Estas son solo algunas de las implicaciones que pueden derivarse de una determinada organización del espacio que, como ya hemos dicho, lleva siempre implícito un determinado planteamiento metodológico.
- 4.º Plantear alternativas viables de mejora. Finalmente, lo más importante es plantearnos qué podemos hacer, teniendo en cuenta nuestras posibilidades reales, para mejorar la situación, qué cosas podríamos cambiar, introducir, eliminar, modificar, tanto para reforzar comporta-

mientos deseados que hemos observado como para eliminar los que nos parecen inadecuados y potenciar la aparición de nuevos comportamientos deseables. Tener una actitud reflexiva ante nuestra labor docente es algo que tiene sentido en la medida en que nuestras reflexiones son el punto de partida, el motor que nos mueve a introducir cambios. Lógicamente, todas estas reflexiones han de ser realizadas a la luz de nuestro Proyecto Educativo.

Finalmente, es preciso observar nuevamente el efecto producido por los cambios que hayamos introducido y comenzar un nuevo ciclo de:



Cuadro 1: Fases de la evaluación

En definitiva, se trata de averiguar de qué habla nuestra aula, qué dice de nosotros y de las cosas que hacemos, de quienes somos y de lo que nos gusta, de cómo trabajamos y cuáles son nuestros intereses y curiosidades. Qué mensajes enviamos a nuestras niñas y niños sobre lo que esperamos de ellas y ellos y de sus comportamientos y actuaciones; y qué mensajes nos envían ellas y ellos a nosotros sobre lo que les gustaría o necesitan hacer y el espacio del aula, o nosotros, no le permitimos o simplemente no favorecemos.

Pautas para la evaluación del ambiente de aprendizaje

A la hora de evaluar el ambiente de aprendizaje debemos tener claro de antemano cuáles son las dimensiones y aspectos más relevantes en los que podemos centrar nuestra observación, y analizar los aspectos más significativos de cada dimensión viendo cómo se manifiestan en nuestra aula.



Cuadro n.º 2: Dimensiones a evaluar en el espacio del aula.

Desde nuestro punto de vista, la evaluación del espacio o ambiente de aprendizaje podemos centrarla en dos grandes dimensiones: dimensión física y dimensión funcional. Ambas están íntimamente unidas y no tiene mucho sentido centrarse únicamente en una de ellas.

La *dimensión física* hace referencia a cómo es el espacio (dimensión, características arquitectónicas, elementos estructurales...), qué elementos lo componen (mobiliario y materiales) y cómo está distribuido (territorios personales, zonas de actividad o rincones, espacio libre, etc.).

La *dimensión funcional* hace referencia a las cuestiones más directamente relacionadas con la utilización del espacio. ¿Cómo se utiliza? (modos de acceder al espacio y nivel de control y participación por parte de la profesora/or), ¿Cuándo se utilizan las distintas zonas de actividad? (en qué momento/s de la jornada), ¿Durante cuánto tiempo? ¿Para qué tipo

de actividades?, ¿Existen zonas polivalentes?, ¿Hay zonas especializadas para la realización de determinadas actividades?, ¿Hay actividades y momentos de libre elección?, ¿En qué tipo de zonas?, etc.

En el cuadro 2 se recogen los aspectos más relevantes a tener en cuenta de cada una de estas dimensiones.

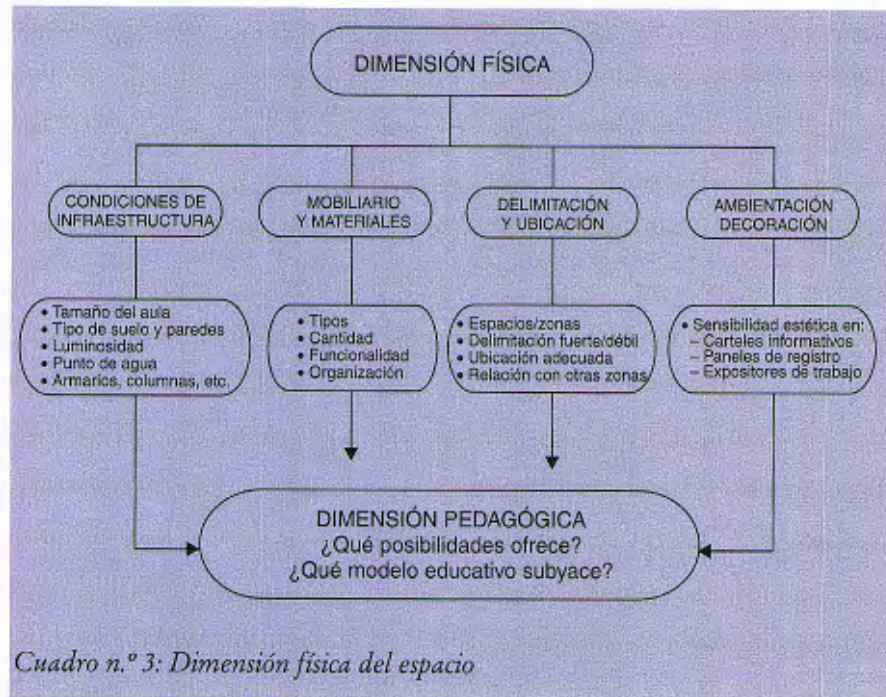
Debido a que sobrepasaríamos en varias páginas la extensión de este artículo, no es posible elaborar una escala de observación pormenorizada de cada uno de los puntos incluidos en el cuadro 2. Por este motivo presentaremos un nuevo cuadro para cada una de las dimensiones en el que se indican de un modo esquemático los aspectos más relevantes en cada uno de los puntos señalados así como algunas cuestiones que ayuden a la reflexión.

Condiciones de infraestructura

Hace referencia a los elementos que forman parte de la propia estructura del edificio como el tamaño del aula, el tipo de suelo y paredes, las condiciones de luminosidad, etc., que nosotros no podemos variar pero debemos tener en cuenta a la hora de organizar el ambiente de aprendizaje en nuestra aula. ¿Hemos aprovechado al máximo todo el espacio disponible del aula o existen zonas muertas que no utilizamos?, ¿qué elementos fijos condicionan nuestra organización (los armarios empotrados, ventanas, puntos de agua, etc.) y como los hemos aprovechado?, ¿cómo hemos aprovechado el suelo y las paredes?, ¿qué elementos semifijos (percheros, encerados, tableros de corcho, etc.) hemos adaptado a nuestras necesidades? ¿Cuáles de ellos facilitan o estorban a nuestros propósitos y pueden ser trasladados o eliminados?

Mobiliario

Hace referencia a todo el mobiliario, tanto pesado (armarios, estanterías grandes) como ligero (mesas y sillas, bancos, etc.). Algunas de las cuestiones que nos podemos plantear en este punto son: ¿El mobiliario de que disponemos es adecuado a la edad de los niños? ¿Es seguro y accesible para que puedan manejarse con autonomía? ¿El mobiliario está organizado de tal forma que estructura el espacio en diversas zonas claramente delimitadas?



Cuadro n.º 3: Dimensión física del espacio

Un espacio delimitado en zonas diversas o un espacio abierto con mobiliario disperso sin una estructura clara dan lugar no sólo a dinámicas de trabajo diferentes sino también a una diferente relación de la maestra con los niños (trabajar con todos los niños a un tiempo, o trabajar por grupos diversificando la actividad). En ese sentido, la forma en que tenga organizados los espacios puede ser el reflejo de su concepción metodológica.

En los modelos cognitivos de Educación Infantil como High Scope, la estructuración del espacio en zonas diversas y claramente delimitadas es un elemento fundamental ya que contribuye enormemente a que el niño construya su propia noción de espacio. Así pues, la manera de organizar el espacio constituye en sí mismo un contenido de aprendizaje.

¿Cada zona dispone del mobiliario adecuado y necesario para el buen desarrollo de las actividades?, ¿hay mobiliario con ruedas que permita una fácil transformación del espacio, en caso de ser necesario, para la realización de otras actividades?, ¿es posible transformar el mobiliario de que disponemos para adaptarlo mejor a nuestras necesi-

dades? (cortar las patas a una mesa muy alta, poner ruedas a una estantería, forrar la parte trasera de un armario con un panel de corcho, etc.).

Los materiales

Los materiales son un importante indicador del tipo de actividades que se realizan en el aula y, como consecuencia, del modo en que la escuela afronta las necesidades de las niñas y niños. De los materiales debemos observar los siguientes aspectos:

a) Tipo de materiales disponibles teniendo en cuenta:

... *su procedencia* (materiales comercializados, procedentes del entorno natural y/o social, de las familias, materiales de desperdicio, etc.;

El utilizar materiales de deshecho (cajas, botellas, botones, vaso de yogur, etc.), o del entorno (piedras, hojas, bellotas, semillas, etc.) o de la familia para la realización de diversas actividades lleva implícitos también valores relacionados con la educación ambiental y educación para el consumo, además de desarrollar la creatividad al buscar nuevas alternativas en el uso educativo de materiales concebidos inicialmente para otros fines, o de explicitar una actitud de reconocimiento del valor de ciertas cosas que constituyen el patrimonio cultural de nuestros antepasados.

... el tipo de *interacciones que facilitan* en las niñas y niños.

El hecho de que los materiales tengan una estructuración abierta o cerrada (que posibiliten operaciones divergentes y no sólo la acción predeterminada que el objeto marca), el que se puedan utilizar por varios niños o sean de uso individual, etc. crea distintas dinámicas de trabajo en el aula.

... el tipo de *actividades que sugieren y estimulan*.

Los materiales son provocadores de la actividad de los niños y niñas y por tanto la lectura del tipo de materiales que hay en un aula nos da mucha idea del tipo de trabajo que en ella se realiza. Cuando entramos en un aula y vemos un cajón con arena, vasos, botellas, tubos, coladores, etc. o ve-

mos una mesa de agua con diversos recipientes y objetos para experimentar podemos inducir el tipo de actividades que las niñas y niños realizan en esos espacios.

b) La cantidad de materiales disponibles. ¿La cantidad de unidades disponibles de cada material es suficiente para el número de niñas y niños que lo van a utilizar a un tiempo?, ¿hay saturación de materiales en una zona provocando una excesiva dispersión o individualización en los juegos?

c) La ubicación y organización de los materiales en el espacio.

La ubicación y disposición de los materiales en el espacio es otro importante indicador del modo en que se organiza la vida en el aula. El hecho de que los materiales estén al alcance de los niños, que estén organizados con una estructura lógica, que estén etiquetados, etc. marca una relación diferente de los niños y niñas con los objetos.

Delimitación y ubicación

Respecto a la *delimitación* es preciso tener en cuenta dos cosas:

- Si existen en el aula zonas claramente delimitadas a través del mobiliario u otros elementos que acotan un determinado espacio marcando las fronteras o límites del mismo; o bien se trata de un espacio abierto sin delimitar donde la mayor parte del mobiliario se agrupa en una zona central o arrimado a las paredes. La distribución del espacio en zonas especializadas de actividad o en territorios personales (donde cada niña y niño tiene su puesto fijo) establece grandes diferencias en la metodología de trabajo.
- Cómo es el tipo de delimitación que se establece entre las distintas zonas. Las delimitaciones entre zonas con carácter fuerte y estable (armarios o estanterías de gran tamaño, tabiques de madera fijados al suelo o a la pared, etc.) convierten el aula en un espacio estático y más rígido, pero proporcionan un mayor aislamiento en los ruidos y una mayor privacidad. Por el contrario, cuando los elementos que utilizamos para delimitar las zonas son ligeros (mesas ligeras o sillas, bancos, estanterías con ruedas, contenedores con material, tabique móvil,

etc.) el espacio se vuelve más dinámico ya que es fácilmente transformable para adaptarlo a nuevas actividades, incluso en una misma jornada, pero es más difícil aislar las actividades de mayor ruido y movimiento de aquellas que requieren mayor tranquilidad.

Es necesario por tanto establecer un equilibrio entre los dos tipos de delimitaciones, teniendo en cuenta en cada caso las actividades que van a desarrollarse, al mismo tiempo en zonas contiguas.

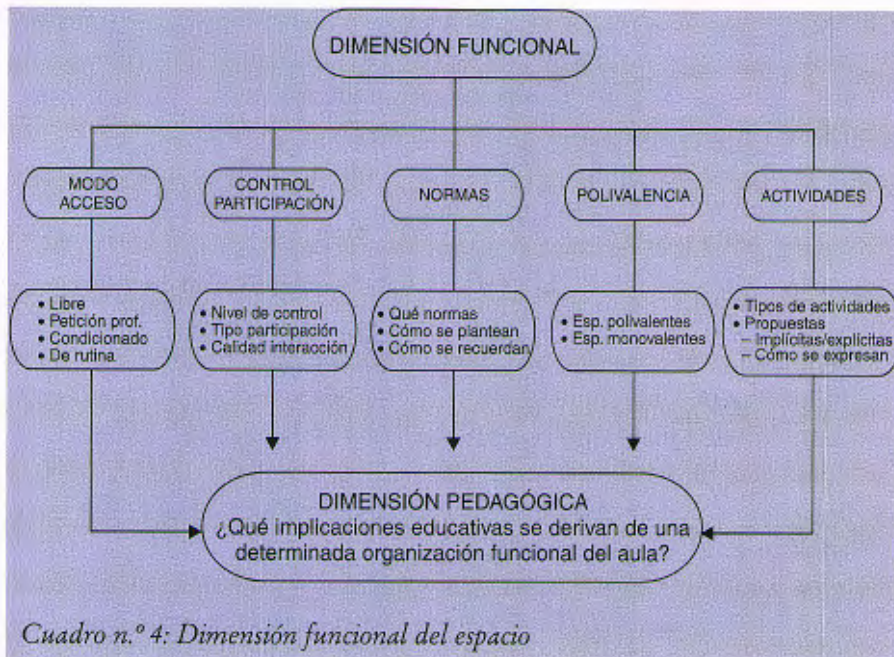
En cuanto a la *ubicación* de las zonas habría que tener en cuenta aspectos como:

- Si las zonas que guardan una cierta relación están próximas entre sí de modo que puedan establecerse relaciones entre los niños y niñas en el momento del juego (por ejemplo la zona de la casa, los disfraces, las construcciones, peluquería, tienda, etc.).
- Si las zonas que precisan de agua o condiciones especiales de luz están situadas en el lugar adecuado.
- Si las zonas donde se realizan actividades que requieren mayor concentración están alejadas o aisladas de las zonas de ruido y movimiento.

Ambientación y decoración

Este punto hace referencia a la sensibilidad estética y artística con que está decorada la clase y que se manifiesta a través de elementos como los distintos paneles de información y registro (registro de los rincones, calendario y registro del tiempo, registro de asistencias, etc.) o expositores de los trabajos de las niñas y niños.

Algunas de las cuestiones que nos podemos plantear en este punto son: ¿En general la decoración del aula contribuye a educar la sensibilidad estética de niñas y niños sin caer en los estereotipos? ¿El aula está decorada con colorido y armonía o resulta «fría» e insulsa o «estridente»? ¿Los paneles informativos y de registro están bien elaborados y resultan vistosos y comprensibles?, ¿la decoración resulta original y creativa o está llena de estereotipos infantiles?, ¿la decoración del aula recoge los trabajos de las niñas y niños de modo que resulte personalizada o es impersonal?, ¿predomina la estética del adulto o se tienen en cuenta los gustos y preferencias de las niñas y niños?, ¿se incluyen en la decoración réplicas de



obras de arte, láminas de cuadros famosos, de esculturas, etc. que además de educar su sensibilidad, van introduciendo a los niños y niñas en la cultura artística?

Como ya hemos dicho, la dimensión funcional del espacio tiene que ver con el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad al que están destinados, el modo de acceso a las distintas zonas y el control y participación del adulto.

A continuación indicamos algunas cuestiones que nos parece importante destacar en cada uno de estos puntos.

Modo de acceso

Hace referencia a los distintos modos de acceder a las zonas de actividad. En algunas aulas hay zonas a las que solo se accede en compañía del adulto o a petición suya, e incluso hay aulas en las que no existen realmente, zonas de libre acceso. Algunas de las cuestiones que se pueden plantear en relación con este punto pueden ser las siguientes:

¿Cómo es nuestra aula en relación con este punto?, ¿existen en el aula zonas a las que las niñas y niños pueden acceder libremente a realizar aquellas actividades que desean?, ¿cuando el acceso es libre, se realiza sin ningún tipo de control ni registro o existe algún sistema de elección y/o registro?, ¿cuando los niños y niñas acceden libremente a una zona de actividad, se habla previamente o se planifica el trabajo que se va a desarrollar en esa zona?, ¿existe alguna zona en el aula en la que el acceso esté condicionado a la realización previa de una actividad o comportamiento?, ¿existen en el aula «zonas comodín» para que aquellos niños y niñas que realizan antes «sus tareas» puedan acudir a jugar o a realizar actividades complementarias?, ¿existe algún sistema de «rotación» por las zonas de tal modo que al cabo de la jornada (o de la semana) todos los niños y niñas hayan pasado por una determinada zona?, ¿a todas las zonas se accede siempre del mismo modo o eso depende del momento de la jornada y de la actividad a realizar?, ¿existen zonas de acceso «obligado» para realizar autónomamente, o en grupo, actividades planificadas por la profesora o profesor?, etc.

Control y participación

Respecto a este punto se trataría de observar cuál es el nivel de control que la profesora o profesor ejerce sobre las distintas zonas de actividad del aula y en qué circunstancias participa en las actividades que realizan las niñas y niños en cada zona. ¿La profesora/or tiene el mismo nivel de control sobre todas las zonas de actividad?, ¿existen zonas en las que solo se realizan actividades elegidas por las niñas y niños y en las circunstancias que ellas y ellos deciden?, ¿hay zonas en las que todas las actividades que se realizan están planificadas y/o dirigidas por la profesora o profesor?; o bien, ¿en todas las zonas de actividad del aula se pueden realizar actividades libres, planificadas y dirigidas?. Y respecto a la participación podríamos señalar lo siguiente: ¿qué nivel de participación y qué tipo de interacción establece el adulto con las niñas y niños en las distintas actividades que se realizan?, ¿cómo es esa participación e interacción en las actividades de libre elección?, ¿propone alternativas, hace sugerencias o crea conflictos, o se limita a observar sin participar activamente?, o bien, ¿aprovecha el momento en

que las niñas y niños juegan libremente en los rincones, para realizar otras actividades de planificación o gestión del aula?, ¿cómo es la intervención en las actividades planificadas?, ¿orienta y estimula a las niñas y niños en la realización de la actividad, o «dirige» y «corrige»? Es importante analizar este punto ya que muchas veces, las distintas zonas de actividad se organizan en función del control y participación que luego se va a ejercer sobre ellas.

Normas

En este punto, de enorme importancia para el buen funcionamiento de la organización espacial del aula, es importante plantearse cuestiones como: si existen o no, normas claras respecto a la correcta utilización de las distintas zonas de actividad y los materiales, ¿las principales normas aparecen reflejadas en algún lugar del aula por medio de fotografías o pictogramas?, ¿se van introduciendo poco a poco y realizando incluso actividades específicas para que las niñas y niños las interioricen y asimilen?, ¿se recuerdan con frecuencia y se dialoga sobre su cumplimiento o incumplimiento?, ¿qué se hace cuando se transgreden las normas?

Polivalencia

El nivel de polivalencia del aula está relacionado, entre otras cosas, con el dinamismo y capacidad de transformación del espacio, y con el aprovechamiento de las distintas zonas. ¿Existen en el aula zonas polivalentes que pueden ser utilizadas para diversos tipos de actividades, o existe una zona para cada cosa?, ¿las distintas funciones que asume una determinada zona están claramente definidas, según los momentos de la jornada, o se dedica a tantas actividades diferentes que pierde su identidad para convertirse en una zona indefinida? Por ejemplo, la alfombra puede ser la zona de encuentro y comunicación con todo el grupo, y en otro momento de la jornada el rincón de las construcciones para lo cuál está claramente definida; pero también puede suceder que la alfombra no tenga una función claramente definida como rincón específico ya que en ella se realizan todo tipo de actividades, incluso simultáneamente (hacer construcciones, puzzles,

mirar un libro, jugar con coches, etc.) de modo que es una especie de «centro de operaciones», donde se realizan todo tipo de actividades mientras las demás zonas de la clase están más «especializadas», o incluso permanecen vacías en una buena parte de la jornada. Debemos observar claramente qué actividades se van a realizar simultáneamente y tratar de aprovechar siempre el máximo espacio posible del aula, reconvirtiendo las zonas de un momento a otro sin que pierdan su identidad, sino definiendo claramente la función que van a asumir en cada momento.

Actividades

Dos cuestiones son importantes en este punto. Por un lado, el tipo de actividades que se realizan en las distintas zonas y, por otro, el modo en que se plantean las distintas propuestas de actividad.

Respecto al tipo de actividades habría que tener en cuenta algunas cuestiones como: si hay zonas de actividad y materiales para desarrollar todos los lenguajes expresivos; si hay zonas en las que se realizan actividades de observación, exploración y manipulación tanto de un modo autónomo como planificadas; si hay suficiente espacio y materiales para desarrollar el juego simbólico y de manipulación, etc.

En cuanto al modo de plantear las propuestas de actividad podríamos preguntarnos si, ¿predominan las actividades planificadas y guiadas por el adulto o hay abundantes actividades propuestas o sugeridas que son de libre elección?, ¿todos los rincones cuentan con propuestas de actividad explícitas o éstas están únicamente implícitas en el poder de sugerencia de los materiales que contienen?, ¿se fomenta el que los niños y niñas realicen propuestas de actividad para los rincones y se les anima a que las verbalicen e incluso las representen gráficamente?, ¿las propuestas de actividad que se realizan se expresan siempre verbalmente o se utilizan también recursos gráficos como pictogramas o fotografías en las que se indiquen las acciones que han de realizarse?

Estas, y algunas otras cosas más que se han quedado en el tintero, por falta de espacio o de ideas, habría que observar y analizar en nuestra aula para saber si realmente hemos organizado el mejor ambiente de aprendizaje posible para nuestras niñas y niños de Educación Infantil. ■

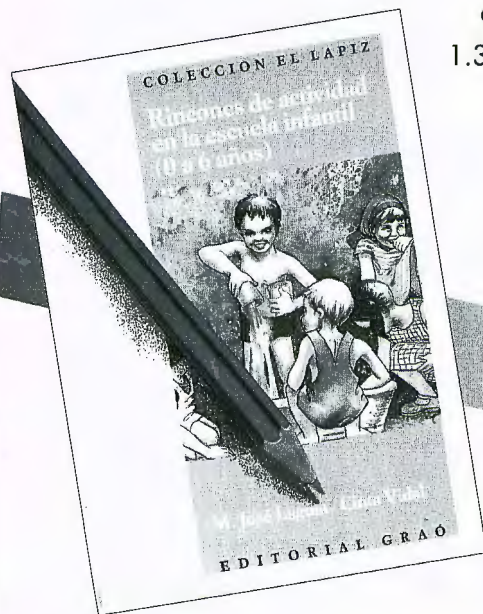
Propuestas para la renovación de la enseñanza

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

M. José Laguía / 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.
1.375 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.
1.390 ptas.



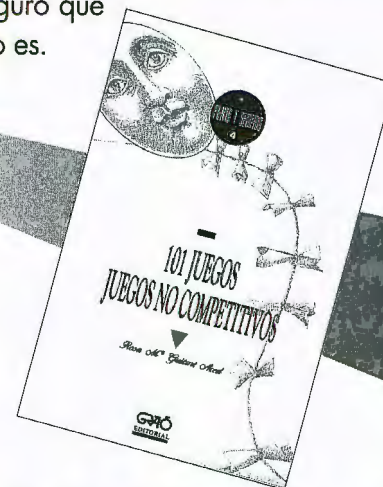
101 JUEGOS. Juegos no competitivos

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.
1.375 ptas.



GRAÓ

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

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64

Familia y Medios de Comunicación

Es bien sabido que los medios de comunicación de masas responden a una organización formal compleja que se dirige a públicos amplios. La aplicación de criterios económicos en la estructura empresarial

de los medios de comunicación de masas se traduce en la búsqueda indiscriminada de la mayor audiencia posible y en una estandarización y estereotipia de sus contenidos con el objeto de alcanzar a un público lo más amplio y heterogéneo posible, del cual no quedan excluidos los niños.

En este sentido, es destacable el papel jugado por la televisión como medio de comunicación de masas «estrella» en el entorno social y familiar. En el desarrollo infantil de la sociedad actual, la televisión y otros avances tecnológicos en la comunicación, han ido sustituyendo poco a poco al juego, al deporte, a la lectura, a los amigos e incluso a veces a los propios padres. Se ha-

En este artículo se destaca el papel de la televisión en el entorno social y familiar y su influencia sobre el desarrollo del niño. Se analiza el impacto negativo que produce el consumo indiscriminado cuando la interacción familiar es escasa y no se ejerce un control desde el ámbito familiar. Se realiza una reflexión sobre los contenidos que actualmente ofrece la televisión, con una especial incidencia en la violencia, sexismo e incitación al consumo de los espacios televisivos de la programación infantil.

José Antonio Ponce

bla de «la generación TV» de niños y niñas cuya principal actividad durante el día tras las actividades escolares es la de ver la televisión, en un ambiente familiar que, en muchas ocasiones se despreocupa demasia-

do de la interacción que ésta ejerce sobre el desarrollo del niño. En muchos hogares españoles existen varios televisores e incluso a veces los niños disponen de uno para ellos solos. Son los «reyes del mando», que practican el zapping con toda libertad mientras que, en demasiadas ocasiones, los padres huyen de la responsabilidad educacional dejando a sus hijos en manos de la televisión e incluso de otros aparatos domésticos como videojuegos, ordenadores, etc. No debemos olvidar esto último: el impacto que las nuevas tecnologías está causando en nuestros hogares. Frente a la imaginación y la compañía de otros niños, que a veces se con-

vertían en los únicos ingredientes necesarios para el juego de los niños de las generaciones pretéritas, hoy muchos de nuestros niños precisan de la última versión del videojuego americano más de moda para entretenerse.

Pero quizás lo más preocupante de todo esto acaso sea la necesidad de cuestionar la idoneidad de los contenidos que esta «niñera electrónica» en la que se ha convertido la televisión, transmite a tan vulnerables receptores. Excesivas dosis de violencia y sexo gratuitas, agresividad, sexismo e incitación al consumo son elementos que descaradamente se perciben en los contenidos televisivos, sin que nos hayamos detenido en analizar las consecuencias que estos mensajes pueden tener sobre el desarrollo y el aprendizaje del niño. Pocos se han preguntado qué nivel de influencia puede haber tenido la televisión en el comportamiento violento y agresivo de muchos niños y jóvenes de nuestra sociedad.

Sin embargo, es necesario huir de posturas «antitelesivas». Negar la evidencia no evita el peligro. Vivimos en una sociedad mediatizada

por los medios de comunicación y tratar de educar a nuestros niños obviando este detalle sólo logra frustración y desánimo. Ante el abuso televisivo no debemos permanecer impasibles, pero tampoco debemos satanizar a la televisión. Es necesario exigir más ética a los medios de comunicación y ello obliga a ejercer un mayor conocimiento y control democrático del medio y a la colaboración de periodistas, juristas, políticos y educadores. Pero, ante todo, debemos enseñar a nuestros niños a ser buenos telespectadores, con una actitud participativa, reflexiva y crítica ante la estandarización de los mensajes que transmiten los medios. De ahí la importancia del papel de la familia para ejercer una interacción positiva en la capacidad del niño como receptor de la comunicación de masas, que garantice una razonable apropiación informativa del entorno.

Lo que ofrece la tele

Para comprender la influencia que ejerce la televisión en el desarrollo psicoevolutivo del niño, los efectos que produce y el papel que el entorno familiar tiene en la asimilación de mensajes televisivos, merece la pena detenerse a analizar previamente los contenidos que la televisión ofrece. De entrada, parece claro que los responsables de la programación de las distintas cadenas de televisión hacen un esfuerzo —a veces sin contundencia— por distinguir una programación específicamente infantil, en una franja horaria en la que se supone que la audiencia es fundamentalmente de este grupo de edad, y una programación general, en principio no dirigida

a los niños. Sin embargo, a veces los programas preferidos por los niños no son necesariamente los de espacios infantiles. En un reciente estudio desarrollado entre escolares de 8 a 11 años de Granada y Palma de Mallorca (MARCH, 1994), los niños manifestaron sus preferencias por los programas de las diferentes cadenas de televisión. Hasta la preferencia número 8 no encontramos ningún espacio específicamente infantil, declarando entre sus programas favoritos algunos como *El gran juego de la oca* (mencionado por un 53 % de los niños), *El príncipe de Bel Air* (un 17 %) o *Lo que necesitas es amor* (un 5 %).

Es obvio que una parte importante de la programación dedicada a adultos y/o jóvenes es también compartida por los más pequeños. Esto incluye gran cantidad de programas, telefilmes y otros espacios con escenas explícitas de violencia, sexo y agresividad. Se calcula que un niño en España puede visualizar una media de 4.000 escenas de violencia al año (RICO, 93) y recibir 14.000 referencias directas al sexo, casi nunca en sentido educativo. A esto habría que añadir la proliferación de espacios conocidos como *reality show*, en los que se muestran situaciones extremas de la realidad (a veces deformada y exagerada) con la finalidad de incidir en los sentimientos del telespectador, apelando a sus instintos más básicos, y los «programa-concurso» en los que se incorporan pruebas de riesgo para demostrar la valentía de los competidores. Los presentadores de estos espacios, que se configuran en muchas ocasiones en modelos de identificación, son estereotipados y suelen corresponderse con una determinada

clase social. La imagen de la mujer suele ser degradatoria y la incitación al consumo es la meta de muchos de estos programas. Las películas de acción transmiten generalmente moralejas negativas y maniqueístas: los buenos matan y los malos deben morir. La violencia se ejerce desde el poder.

Pero, adentrándonos en la programación específicamente infantil, también encontramos algunos de estos elementos. El escaso interés demostrado por la producción y realización de espacios y programas infantiles se traduce en una serie de espacios fáciles o «ñoños», generalmente de producción propia, en concursos infantiles en los que de nuevo el riesgo y la rivalidad se convierten en el *leit motive* y paquetes de producción extranjera entre los que se encuentran los dibujos animados. Entre estos últimos destacan en los últimos años las series de animación japonesa y americanas que incorporan grandes dosis de violencia y agresividad. Imágenes de movimiento vertiginoso, música con compases de suspense, ruidosas y disonantes, desagradables facciones en los malos, armas bélicas, vehículos que se desplazan a gran velocidad, guerras, peleas, golpes... proliferan en estos espacios en los que todo vale para vencer al mal y en los que el chico siempre es el protagonista que toma las decisiones acertadas, mientras que las chicas sumisas, débiles e indefensas siempre juegan un papel secundario. Series como *Bola de dragón* o *Chicho terremoto*, en la que el protagonista principal, un niño pequeño que juega al baloncesto consigue hacerse más fuerte y mejorar su juego *mirándole la ropa interior a todas las niñas*

y mujeres que se cruzan en su camino, fueron vistas semanalmente durante el periodo de emisión (previo a su eliminación de la programación debido a las polémicas suscitadas) en diferentes cadenas por más de 120.000 niños entre 4 y 12 años.

Habría que añadir a todo esto el alto contenido publicitario de toda la programación, incluida la infantil. Las fuerzas sociales más influyentes consideran al niño como el cliente más rentable. El bombardeo de mensajes publicitarios en algunos casos llega a ocupar casi un 50% del tiempo de la programación infantil televisiva. Considerando sólo los anuncios, un niño en España percibe más de 10.000 spots publicitarios al año, sin contar la publicidad implícita que poseen muchos programas —sobre todo concursos— esponsorizados por poderosas casas comerciales. Algunos de estos programas —mírese *El Club de He-man* o *El Club de Barbie* son en realidad anuncios camuflados de larga duración. Nunca la incitación al consumo ha sido tan descarada y nunca se han empleado medios menos formativos para lograr la estimulación del deseo y la necesidad de consumir. Infinidad de golosinas, galletas y bollos de dudoso contenido nutritivo son presentados a los niños como la panacea para conseguir el éxito en el colegio, la fuerza y el poder. Muñecos articulados de gran agresividad son anunciados para los niños con entusiasmo, mientras que a las niñas se les oferta el último grito de muñeca rubia que posee hasta su propia peluquería y la colección de moda del diseñador americano más revolucionario.

Los peligros de la tele

Pero para conocer qué podemos hacer desde el entorno familiar para ejercer cierto control sobre potencial agresión quizás habría que preguntarse qué efectos tiene la televisión sobre el niño. Lo primero que deberíamos aducir es que nuestra respuesta depende de dos componentes: uno cuantitativo y otro cualitativo. El primero se refiere a la cantidad de televisión que se consume, es decir, al número de horas que el niño pasa frente al televisor, que en España se sabe que se sitúa entre las tres y cuatro horas diarias de media, cuando todos los expertos reconocen la idoneidad de una media aproximada de 50 minutos diarios de televisión como límite máximo deseable. El componente cualitativo hace referencia al tipo de espacios que consume el niño y la interacción que ejerce su entorno familiar como filtro y contexto de asimilación de mensajes. En un 75 % de los casos los niños ven solos la televisión y no tienen a ningún adulto con quien compartir la experiencia que están recibiendo. El fenómeno del *zapping* les permite además navegar a su antojo por los espacios más atractivos para él, sin ningún criterio educativo o formativo...

En términos globales, la televisión puede producir efectos preocupantes en el niño, relacionados con el dirigismo que ostenta en numerosos aspectos, ya sean éticos, morales, sociales, económicos o ideológicos. Añadir a ello el hecho de que la televisión contribuye a crear falsas necesidades y el que, en cierta medida, distorsiona la convivencia familiar si no se sabe utilizar adecuadamente.

Desde un punto de vista médico-psicológico, numerosos estudios llegan a la conclusión de que los niños menores de 8 años que ven más de tres horas la televisión presentan frecuentemente elevados índices de irritabilidad, dolor de cabeza, cansancio visual, tiques, alteraciones del sueño, alteraciones de la memoria y alteraciones del aprendizaje. La dependencia de la televisión resulta mucho más peligrosa en los niños pequeños ya que hay una inmadurez en el desarrollo intelectual y afectivo que se ve perjudicado por la vinculación del niño con la imagen transmitida por la TV. Además, mientras el niño ve la televisión no habla, no juega, no se mueve, no imagina, no estudia y puede perder la habilidad para pensar.

Respecto a los contenidos explícitamente violentos hay estudios que aseguran que es aventurado relacionar directamente un comportamiento violento del menor con la asimilación de mensajes televisivos violentos. Sin embargo, parece claro que la violencia produce dos importantes efectos negativos en el niño: la excitación psíquica generalizada y la tendencia a la imitación de las escenas violentas. Estos efectos se ven acentuados cuando el entorno social y familiar es desfavorable, es decir, es proclive a la violencia. También parece claro que cuanto mayor es el tiempo de exposición a programas televisivos violentos, mayor es el riesgo de asociación de conductas violentas en niños y adolescentes.

Si nos detenemos a analizar los efectos de la publicidad, no podemos dejar de mencionar la fuerza de la influencia que la publicidad ejerce sobre los niños, creando apetencias que en mu-

chas ocasiones no se corresponden con la edad del niño. Las capacidades de análisis y de razonamiento del niño son limitadas y las técnicas publicitarias abusan de esta asimetría. La asociación intencionada de mensajes sexuales sugestivos influyen en las actitudes de los niños. La publicidad del sector alimenticio dirigida al público infantil fomenta a veces hábitos de consumo de productos poco saludables y ricos en calorías, que contribuyen a la obesidad infantil. No nos olvidemos de los anuncios de bebidas alcohólicas y de cigarrillos, que aún persisten en nuestra publicidad a pesar de las prohibiciones expresas de la Ley General de Publicidad, y que fomenta el consumo de alcohol y tabaco entre los niños y adolescentes.

También son muchas las reflexiones realizadas en torno a los efectos de la televisión en el rendimiento escolar. Muchos estudios han demostrado que los alumnos que ven más de dos horas diarias de televisión obtienen rendimientos más bajos. El empleo del tiempo libre para la televisión impide la dedicación del niño a otras actividades facilitadoras del aprendizaje, ya sean escolares o extraescolares: la lectura, la música, los deportes, el juego... y esto contribuye negativamente en su rendimiento escolar.

A pesar de todo, huyendo de posturas catastrofistas, *también se aprende a ver la tele*, en lo que la familia tiene un papel relevante. La televisión puede cumplir una labor importante en la educación de los niños y debe ser su entorno familiar el que favorezca esta potencialidad. Los padres deben favorecer que los niños adopten una postura crítica y reflexiva frente a los mensajes televisivos y enseñarles a extraer

un aprendizaje positivo de aquellos mensajes y contenidos que así lo incluyan...

Algunos remedios

Para que la televisión sea un instrumento más pedagógico que satánico, para que la televisión sea una auténtica fuente de entretenimiento, información y formación, es necesario exigir una triple responsabilidad: *las cadenas de televisión*, que deben ofertar más programas educativos y deben disminuir radicalmente la emisión de contenidos violentos, sexistas, consumistas y nocivos de la programación infantil; *la escuela y los educadores*, que deben estar preparados para orientar para el correcto uso de la televisión y *la familia* que debe poner todos los medios a su alcance para que la televisión no entorpezca sino favorezca la educación de sus hijos.

En este último sentido, podemos proponer, para finalizar esta reflexión, una serie de recomendaciones útiles para que la familia pueda hacer empleo positivo de la «niñera electrónica» que tantos potenciales efectos negativos parece tener:

- Aunque no es la única medida a tomar, es indispensable dosificar el tiempo de consumo de televisión, no sobrepasando la hora diaria, en función de la edad del niño.
- Es preciso fomentar el desarrollo de otras actividades que pueden ser de entretenimiento para el niño y que son formativas, como el juego, los deportes o la lectura, no debiendo ser sustituidas por la televisión.
- Seleccionar los programas cuando el niño es pequeño, pudiendo negociar y discutir sobre

la selección de programas cuando el niño es mayor. Descartar los programas con contenido expreso de violencia, agresividad o intolerancia.

- Los niños pequeños no deben permanecer solos ante el televisor, ya que necesitan de los adultos para juzgar lo que están viendo. Es necesario dialogar con los niños haciendo comentarios y críticas sobre los programas, alertando a demás a los hijos sobre los efectos de la publicidad.
- Es una mala costumbre encender el televisor durante las comidas o cuando «no se sepa qué hacer». En realidad suelen ser esos momentos cuando la familia está reunida y podrían aprovecharse estas situaciones para conversar y compartir experiencias.
- Los niños suelen imitar las conductas que practican sus padres. Los padres no deben olvidar que los propios hábitos televisivos pueden ser adoptados por sus hijos.
- No utilizar la televisión para calmar, distraer o tranquilizar a los niños. Hay infinidad de métodos mejores.
- Presionar desde los colegios, asociaciones y otras fuerzas sociales para que se establezcan mecanismos de control democráticos de los contenidos televisivos, para evitar los abusos en la programación de franja horaria infantil
- Por último, es necesario sobre todo educar a los niños en un ambiente de afecto, autoestima, autonomía y libertad. Aunque es evidente que ésta es una tarea previa e imprescindible, estos principios impiden el arraigo de conductas nocivas que a veces la televisión presenta de forma indiscriminada.■

Familias en dificultades sociales

Vicens Arnaiz

En lo que hace referencia al apoyo exterior a las escuelas infantiles:

Es necesario que los servicios de apoyo a las escuelas (especialmente los equipos de atención temprana) realicen un esfuerzo para hacer presente la respuesta a las necesidades de orden social (sean individuales o colectivas) en los mecanismos habituales y propios del medio educativo: los diferentes niveles de concreción curricular.

- Garantizando la eficacia posible del efecto compensador de las instituciones educativas.
- Colaborando en la elaboración de criterios indicadores e instrumentos para detectar situaciones de riesgo social.
- Colaborando en la eficacia de los canales de comunicación y participación de los padres en la escuela. Porque creemos que las relaciones escuela-familia son un aspecto primordial para desarrollar una práctica educativa del desarrollo infantil.

El autor nos aproxima a la actual red de servicios que se articulan en torno a las familias con dificultades. En el artículo se pone de relieve el papel que en este contexto tiene la escuela y las actividades que facilitan una relación positiva, tales como el respeto y el mutuo conocimiento.

Estas relaciones han de estar presididas por el respeto y el conocimiento mutuo entre los maestros y las familias, así como por la transparencia:

- Las familias deben conocer aquello que sucede en la escuela, las maestras deben poder obtener informaciones relevantes del contexto familiar para establecer objetivos educativos y su posterior seguimiento.
- Debe haber una reflexión colectiva de la escuela referente a las relaciones escuela-familia para realizar un seguimiento sobre los canales existentes y sobre su utilización. O la búsqueda de nuevos canales cuando no funcionan los existentes.
- Es conveniente potenciar los canales informales que se caracterizan por la esponta-

neidad de la relación, y los canales formales (reuniones de aula, conferencias, Consejo Escolar, Apas).

- Conocer el entorno del pequeño puede ayudar a la maestra a comprender los valores y concepciones familiares y, a partir de ahí, diseñar proyectos y situaciones adaptadas a las necesidades de cada uno.
- Si los maestros se mueven en la desconfianza respecto de la familia como contexto educativo y de los padres como primeros educadores, cualquier relación entre padres y maestros estará abocada al fracaso, o si no a perpetuar unas relaciones en las cuales los maestros adoptarán el rol de expertos y realizarán cosas «para» los padres y no «con» los padres.
- No se puede olvidar la importancia de favorecer espacios de reflexión a los propios padres, donde se puedan tratar los criterios para resolver los problemas cotidianos en la educación de los hijos.



¡Difíciles contextos!



Potenciar las relaciones familia-escuela.

En algunas familias de sectores marginales, el proceso de participación en las escuelas pasa por el inicio de un proceso reflexivo de la madre sobre su papel dentro de la familia y su valoración como tal.

Desde la escuela, la posibilidad de cambio del vínculo está relacionada con la posibilidad de iniciar un trabajo de reflexión que tienda a que las maestras puedan modificar las definiciones que tienen sobre lo que es una buena familia, tomando conciencia de que no existe un único modelo de buena familia.

Aceptar esta heterogeneidad implica no minusvalorar las familias que no se adaptan al modelo de familia de clase media, organizada según un modelo convencional y aceptar otros estilos de intermediación además del legitimado por la cultura escolar.

En los momentos cotidianos es sin duda donde se va elaborando una buena o mala relación familia-educador. Empatía, respeto, confianza, acogida, información... son los elementos que circulan cada día en unos momentos muy a menudo fugaces, como son la entrada y la salida.

La entrada es el momento importante, complicado también por la relación con los niños, ya que hay que simultanear la atención a aquellos que ya están y la acogida a los padres y criaturas que van llegando. Es importante la información que los padres dan del día anterior.

Los encuentros formales: entrevistas y reuniones son instrumentos para la relación individual con las familias, que se inicia en el proceso de adaptación y continúa durante toda la etapa escolar. ■

¿Qué hay hoy para comer?...

¡Bien!

Trabajo junto a mi compañero en la cocina de una escuela infantil con 110 niños y niñas de 0 a 6 años y 12 adultos, donde venimos elaborando el menú confeccionado a lo largo de la experiencia de los años, contando con las sucesivas aportaciones de dietistas, médicos, las maestras y maestros, las familias y los propios niños y niñas.

La alimentación de sus hijos es, lógicamente, una de las constantes preocupaciones de los familiares. Éstos nos comentan que hay mucho escrito sobre la alimentación que deben dar a sus hijos, pero nunca se les dice cómo deben ser la preparación, para que coman con agrado y sin protestar.

La pregunta que con mayor frecuencia nos hacen a las personas que nos dedicamos a alimentación infantil es: ¿como lo hacéis, qué trucos utilizáis al hacer la comida, para que nuestros hijos se lo comen casi todo en el cole, mientras que en casa es un problema darles de comer? Nosotros siempre les contestamos que la comida de los niños debe prepararse de

En estas líneas, más que hablar de la importancia de las dietas equilibradas, de la composición y aportes de los distintos alimentos y demás, trataremos de resumir y ordenar los temas que más preocupan y sobre los que nos preguntan continuamente las madres y padres de la escuela en las reuniones o en el día a día.

forma que vaya dirigida a ellos y con arreglo a sus gustos, los cuales hay que educar poco a poco.

Siempre te vuelven a insistir con similares preguntas: ¿y eso cómo se consigue?, ¿qué hay que hacer?; te sientas con ellos y tranquilamente explicas: en primer lugar, los niños tienen unas necesidades alimenticias con las cuales tenemos que jugar, y, dentro de ese juego, las personas que hacemos la comida, junto con la labor de las personas que se la suministran, tenemos que facilitar su adaptación a las texturas y gustos variados de los alimentos y los distintos modos de elaborarlos.

Lo más importante a la hora de conseguir una buena alimentación es la «compañía» que se

Francisco Martín

hacen entre compañeros en el cole, y entre padres y hermanos en la casa, comiendo todos juntos en la misma mesa. Todo esto va acompañado por una serie de rituales que a su vez son importantísimos:

- La participación directa a la hora de confeccionar los menús, transporte de menaje y montaje de la mesa, transporte de la comida y, si puede ser, que ellos mismos se sirvan lo que se van a comer (se «obligan» ellos solos a comérselo todo).
- Los alimentos a comer serán atractivos a la vista, gustosos, sabrosos, que no creen problemas a la hora de manipularlos o masticarlos para ser ingeridos.
- Las comidas serán suaves, tiernas, jugosas, sin espinas ni huesos para los pequeños, y con espinas gruesas y huesos visibles para los mayores, siempre con la compañía de alguna persona mayor.
- No llevarán picantes ni especias fuertes, sin aditivos ni colorantes. Que no contengan



ningún producto fuerte de sabor u olor, evitando en lo posible la sal y azúcares refinados (todos los alimentos llevan dentro de sí lo necesario).

- Las comidas no se servirán ni demasiado calientes, ni demasiado frías.
- Los alimentos serán lo más naturales y frescos posible, evitando los envasados y congelados siempre que se pueda.

También nos preguntan que ¿cómo se puede hacer la introducción de nuevos alimentos? Los pequeños tienen una selección de alimentos preferidos, de los cuales nos serviremos para ir haciendo la introducción de otros nuevos alimentos en sus dietas. Éstos se incorporarán lentamente y de uno en uno, acompañados siempre por los ya conocidos, procurando que el nuevo alimento en un principio no sea el punto de atención.

Nos cuentan que tienen muchos problemas para conseguir que se coman las verduras y hortalizas en sopas, potajes de legumbres y otras clases de comidas. Esto tiene fácil solu-

ción: las verduras y hortalizas que deseamos que coman las dividimos en dos partes: las que les suelen agradar y las que no. Primero cocinamos las que no les agradan (pimiento, cebolla, ajo, etc.), éstas se trituran, y las que les agradan se dejan de forma visible.

Abordamos algunas formas de preparar los alimentos básicos de la infancia, que, a veces, por lógicas y sencillas, se olvidan.

- Las pastas y los arroces son protagonistas indiscutibles en las elecciones de los niños. «¡Yo los quiero como los de mi cole!», comentan los familiares que les plantean más de una vez. La forma de conseguirlo es fácil:

La pasta se pondrá a cocer en abundante agua hirviendo con un chorreón de aceite y sal. Se retirarán del fuego cuando estén *al dente*, cuando la pasta o arroz está cocido pero a la vez ofrece una pequeña resistencia al masticar. Se refrescará con agua fría y se escurre.

- La salsa se hará partiendo de un sofrito de cebolla, ajo, pimientos verdes, zanahorias y aceite de oliva. Una vez rehogado, añadiremos los tomates, naturales o de conserva. Una vez frito todo, se pasa por la batidora o pasapurés, y se sazona de sal y azúcar para quitarle la acidez. Si le añadimos carne a la salsa, ésta será picada, y se pondrá en crudo, evitando al no freírla que tenga un mayor contenido en grasa.
- En un recipiente juntaremos la pasta con la salsa, removeremos mezclándolo, pondremos queso rayado fresco por encima y dejaremos hervir a fuego lento hasta que el que-

so quede fundido. De esta forma siempre será más suave que si se gratina, pues se formaría una costra que sería más dura a su paladar.

- Los pescados siempre procuraremos hacerlos de formas sencillas. La más adecuada es a la plancha, de esta forma no se ocultan las espinas. Si se trata de filetes, lomos (partes que contienen espinas) se podrán hacer al horno, rebozados, etc.
 - Las carnes serán tiernas y poco grasas. Se les dará picada en forma de hamburguesas o albóndigas o en pequeños trozos, evitando que se le hagan bolas en la boca. Siempre buscaremos según la clase y calidad de la carne, la forma de elaborarla que sea jugosa, tierna y atractiva a la vista y olfato.
- En este apartado hay que destacar las reticencias que tienen la mayoría de los padres a poner en la dieta de los pequeños las vísceras (hígado normalmente), dado que en él se encuentra lo mejor y lo peor del animal. Nosotros les contestamos que es muy valioso por la cantidad de aportes que contiene, tanto en vitaminas, como en proteínas y sales minerales, todo ello necesario para el metabolismo, pero que no es imprescindible.

Y ya despedirnos, esperando que estos comentarios sencillos y quizás un poco desordenados, puedan servir para animar a otros compañeros y compañeras a exponer sus opiniones, consiguiendo intercambiar experiencias y mejorar la alimentación y el ambiente alrededor de un hecho tan importante como el de la comida en nuestros centros. ■

Algunos aspectos a considerar sobre la **visión**

Desde las *primeras semanas* de vida, el recién nacido empieza a fijarse, a dirigir su mirada en una dirección. A los *tres meses* además de fijarse es capaz de seguir con la mirada a un objeto. A los *seis meses* el niño empieza a descubrir que los objetos y las personas no se ven exclusivamente desde una posición de acostado; descubre que le rodean siempre las mismas cosas, vistas desde diferentes distancias, que hay cosas que se mueven y otras que no. A los *nueve meses* ya está en condiciones de coger un juguete del interior de un recipiente de distinto color.

A partir del *décimo mes* dirige su atención cada vez más a los pequeños objetos o detalles. En este estadio sensoriomotor del desarrollo, donde el niño disfruta explorando con su dedo, ojos y boca las cosas pequeñas, se demuestra que el bebé es ahora capaz de concentrarse durante algunos minutos en un objeto concreto (inicio de la coordinación ojo-mano). La observación y la concentración son dos capacidades básicas que se van desarrollando cada vez más en el niño. A los *doce meses* es ya perfectamen-

En la infancia, sobre todo de los 0 a los 6 años, se produce un rápido desarrollo físico y neurológico del sistema visual. Los profesionales médicos y sanitarios, como primeros encargados del cuidado de la visión tienen la responsabilidad de seguir el desarrollo normal del sistema visual durante estos primeros años. Es importante el papel que en este campo tienen los padres, educadores y profesionales de los centros de atención a la infancia, cooperando para llevar a los niños una educación sana y preventiva en la salud ocular.

te capaz de coger y soltar un objeto intencionalmente.

Esta evolución de la conducta perceptivo-visual debe continuar hasta aproximadamente los seis años. En condiciones normales a los tres años la motricidad, general y ocular, está básicamente desarrollada, pero los tres procesos fundamentales del sistema visual continuarán su desarrollo hasta los seis-siete años, a partir de aquí el sistema ocular y visual lo que hace es madurar.

A *nivel preventivo* se deberían realizar al me-

Ana M. Conde

nos estos controles: un control al primer mes, otro a los seis meses y otro a los tres años. Entre los cinco y los seis años debe hacerse un examen en profundidad del sistema visual, valorando el desarrollo de la visión a todos los niveles y si está en sincronía con el desarrollo de los esquema corporal, espacial y temporal. Se debe determinar cuál es el ojo director, a nivel sensorio-motriz, además de ver si el niño está correctamente lateralizado.

Si los padres observan alguna apariencia inusual en el comportamiento visual de los ojos del niño, debe ser examinado tan pronto como sea posible. Una vez que nos aseguremos que no existen problemas, el niño debe ser revisado entre los dos años y medio y los tres y medio, preferentemente antes de asistir a un centro de atención infantil y después anualmente durante los años escolares.

No debemos olvidar que determinar la visión es un instrumento eficaz para afrontar la escolarización con éxito, ya que es una herramienta de aprendizaje.

Algunos aspectos del desarrollo visual

Agudeza Visual: Las percepciones visuales del recién nacido son reducidas; su agudeza visual es, aproximadamente, el 3% de la de un adulto, pero mejora rápidamente durante las primeras semanas de vida, a medida que la retina, las conducciones visuales y la corteza visual van desarrollando nuevas conexiones. Será muy importante en esta etapa, por ello, una adecuada estimulación que permita que se realicen nuevos contactos neuronales. La retina va a seguir la Ley de Desarrollo Perifero-Central. Al principio sólo se utiliza la retina periférica, por eso el niño solamente percibe luz y movimiento; así va adquiriendo el reflejo de orientación. Poco a poco la capacidad de ver cosas cada vez más pequeñas va aumentando. La agudeza visual es del 10% a los 3 meses y se va acercando progresivamente a los valores del adulto.

Contraste: La sensibilidad al contraste es escasa en el nacimiento. El recién nacido sólo puede distinguir objetos de elevado contraste como los ojos o los labios sobre la cara de su madre, pero eso, en un principio será suficiente para que comience a imitar algunas expresiones básicas a través de las cuales se comunica, como la sonrisa. Esta sensibilidad al contraste mejora rápidamente durante el primer año, alcanzando el nivel de adulto hacia los 3 años.

Color: La sensibilidad al color es semejante a la del adulto en un niño de 3 meses. Durante las primeras semanas, el niño se interesa sólo por figu-

ras en blanco y negro, esto es, de elevado contraste y geometría sencilla. Luego manifestará preferencia por los colores muy vivos.

Campo visual: El niño de 3 meses reacciona sólo ante objetos situados en los 60° centrales de su campo visual, aunque funciona toda la retina. A los 6 meses, normalmente, ya reacciona con rapidez en el campo periférico.

Movilidad Ocular: Los movimientos oculares tiene un escaso control en el recién nacido. Sin embargo los músculos de los ojos son ahora los más activos de su cuerpo, junto con los de los labios. El seguimiento de un objeto en movimiento no es perfecto hasta pasado el primer año de vida. También los movimientos necesarios para mantener la fijación sobre un objeto, son más lentos que los del adulto, porque la imagen va saltando de un lado a otro de la fóvea (zona central de la retina). Además existe la dificultad de disociar los movimientos oculares de los de la cabeza y el resto del cuerpo, puesto que los niños pequeños aún no poseen la autonomía motora y funcional necesarias.

Refracción: también se va transformando a medida que crece el globo ocular. Durante el primer año son comunes los astigmatismos, que irán desapareciendo a lo largo del segundo. Al mismo tiempo va desapareciendo la hipermetropía normal del recién nacido.

Visión Binocular: Está presente en el nacimiento. Se desarrollará con normalidad si los dos ojos se utilizan de igual forma y sus imágenes pueden

fusionarse en una sola. En el caso de que el niño dé preferencia a uno de los ojos, porque el efecto refractivo de ellos sea distinto, si el rechazo de una de las imágenes se prolonga durante cierto tiempo, se producirán cambios estructurales en las condiciones visual y ello tendrá como consecuencia la ambliopía funcional monocular (ojo vago). La hipermetropía también puede dar lugar a una ambliopía, ya que hace necesaria la acomodación al mirar de lejos y una excesiva acomodación en la visión próxima. Cuanto más temprana sea la alteración de la visión binocular, antes debe ser corregida.

Convergencia y acomodación: Están íntimamente relacionadas. Durante las primeras semanas de vida no es necesaria una acomodación muy precisa. Luego a medida que mejora la agudeza visual, la acomodación va evolucionando y el niño comienza a percibir imágenes cada vez más nítidas, lo cual le va servir de estímulo. Un exceso de acomodación provocará un exceso de convergencia, quedando los ojos cruzados al mirar a un objeto.

El desarrollo de la visión también puede verse alterado por el estrabismo, aunque la evolución haya sido normal durante el primer año. Cuando un niño comienza a ir a la escuela, empieza a utilizar su visión para tareas más complejas de cerca. Si el niño es hipermetrope, esto le exige una fuerte acomodación, con lo que puede empezar a desviar los ojos hacia dentro, utilizando sólo un ojo o bien cualquiera de los dos alternativamente. Si no se corrige el estrabismo se perderá la visión binocular. ■

La hija del sol y la luna es feliz y a mí me dieron perdiz

Roser Ros

Un día, la hija del Sol y la Luna se fue a los campos de olivos. Y como no tenía nada más que hacer ni nada mejor en que pensar, se sentó la muchacha a peinar sus cabellos mientras se acompañaba de una dulce canción:

—A la flor,
a la pitiflor,
a la verde oliva...
a los rayos del sol
se peina mi niña.

Tan ensimismada estaba la hija del Sol y la Luna desenredando su pelo largo, largo como lluvia de marzo, que no se percató de la presencia de un muchacho. Pero fue mucho mejor para él, pues mientras la niña se estaba peinando, el muchacho se tomó todo el tiempo que quiso para descubrir que el pelo de la muchacha era brillante, brillante como lluvia de levante y que, además lucía tan suave y fino como agua de rocío.

Y pasó el tiempo. La niña peinándose y el muchacho descifrando cuál sería su color de piel, hasta que al final dio con el tono exacto: blanco y carmesí, como el de la rosa y el del alhelí.

Y pasó todavía más tiempo. Y como la niña empezaba a tener hambre y sed, ni corta ni perezosa, pensando que estaba sola, se pidió de comer y de beber según el modo en que venía haciéndolo desde que estaba en la tierra. Y cuando la hija del Sol y la Luna descubrió la presencia de aquel muchacho en los campos de olivos, con toda la sencillez de que fue capaz, le pidió también para él de comer y de beber.

El muchacho, al ver que la niña no sólo era muy bella, sino que también era muy apañadita, y además generosa, cayó rendido a sus pies:

—¡Niña, aquí he venido, si me dices cuál es tu nombre dispuesto estoy a casarme contigo!

Y he aquí cual fue la respuesta de la muchacha:

—Es mi padre un rey sin reino,
es mi madre tan gamberra
que hasta el amanecer no se encierra.

Todo el mundo les conoce:

recotín, recotán,
de la vera, vera van
fueron, son; son y serán.

Aunque la adivina adivinanza no le dio ninguna pista al pobre muchacho, éste intentó probar suerte con algunos nombres:

—¿No te llamarás Dorotea?

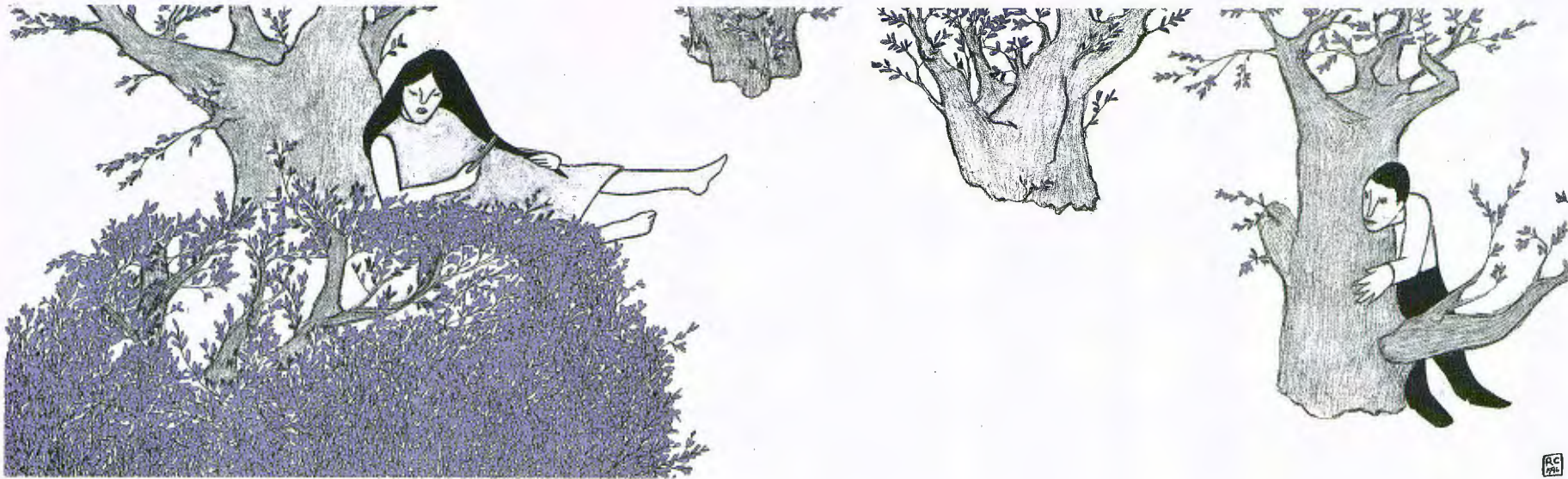
—¿Dorotea? ¡Ay, no, que ese nombre me marea!

—¡Ya lo sé, tu nombre es Margarita!

—¿Margarita? ¡Ni hablar, ése es nombre que me irrita!

—¡Matilde! ¡Mercedes! ¡Paquita!

Pero ninguno era su verdadero nombre. ¡Pobre muchacho! Lo había intentado, pero su conocimiento de nombres femeninos no alcanzaba para más. Cabizbajo y algo defraudado se dispuso a desandar el camino hecho...



También la muchacha se marchó hacia su casa, pues era ya tiempo de tomar la cena e irse a la cama, que el día había sido largo en tiempo y en novedades, sobre todo para ella que nunca acostumbraba a tener visita ninguna.

La mañana siguiente se presentó radiante y luminosa. La hija del Sol y la Luna solía utilizar esta clase de días para limpiar a fondo su casita. O, mejor dicho, para mandar que se pusieran al trabajo los distintos enseres a los que una recurría en estas ocasiones. Así que, aquella mañana empezando órdenes a todo quisque con el objetivo de que todo quedara limpio y brillante como los chorros del oro. Pero el caso es que, cuando la escoba fue llamada a barrer, ésta le contestó:

—No se lo tome a mal, mi señora, pero es que alguien me tiene asida tan fuerte que no puedo moverme ni para atrás ni para adelante.

Y habiendo dicho esto, la escoba ni se movió de su sitio. Ante aquel ataque de holgazanería, la muchacha requirió de nuevo a la escoba para que estuviese por la labor. Pero ni así, la escoba no se movía de su sitio y no hacía más que repetir:

—No se lo tome a mal, mi señora, pero es que alguien me tiene asida tan fuerte que no puedo moverme ni para atrás ni para adelante.

Muy contrariada por aquella repetida actitud de desobediencia, la niña llamó de nuevo al orden a la escoba. Y fue entonces cuando ésta respondió, muy apurada:

—¡Señora, pero si no hago más que decirle que estoy prisionera! ¿Cómo quiere que cumpla sus órdenes?

—¿Cómo te atreves a desobedecerme, escoba insolente? ¡Nadie nunca osó llevarle la contraria a la hija del Sol y la Luna!

No bien hubo dicho la chica su nombre, la escoba se puso a trabajar pues se había liberado de su cautiverio. Pero detrás suyo apareció el muchacho que el día antes había estado hablando con la muchacha y que tan poca fortuna había tenido al intentar descubrir el nombre del ama y señora de aquella casa. Y antes de que ella se enfadara con él, le espetó el muchacho:

—No hay otro rey que el Sol que no tenga reino donde reinar. ¿No será, pues, el Sol, tu padre?

—Sí, sí, lo es, en efecto.

—¿Quién sino la Luna es tan gamberra que hasta el amanecer no se encierra? ¡No puedes negar que ella es tu madre!

—No, no lo voy a negar...

—Y en cuanto a tu nombre, preciosa, ¿quieres saber cuál es?

A ti todo el mundo te llama la hija del Sol y la Luna. ¿Es o no es?

—Pues sí, ya conoces mi nombre, ¿a qué esperamos para casarnos?

Y así fue como se casó la hija del Sol y la Luna con aquel muchacho que supo con gran astucia descubrir el secreto de su nombre. Y hay que decir que cada uno de ellos fue muy feliz y a mi me dieron perdiz. ■

La educación 0-3 en acción

Como una de las iniciativas de la coordinación de diversas entidades en favor de la educación de calidad para las niñas y los niños menores de 3 años (ver apartado de informaciones del número anterior de Infancia), se ha aprobado el documento que ahora os presentamos, como definición del grupo y objetivos de trabajo.

Todos aquellos profesionales y familias que creáis importante participar en esta acción podéis poneros en contacto con vuestro MRP, Coordinadora, Sindicato, Federación de AMPAs de vuestro territorio, o bien con la revista Infancia.

Manifiesto de la escuela infantil 0-3

Las entidades abajo firmantes defendemos desde hace años de la incorporación de pleno derecho de la educación de las niñas y los niños de 0 a 6 años en el sistema educativo, como garantía de acceso a un servicio educativo de calidad, en el que se dé respuesta a las necesidades educativas propias de este periodo de la vida; donde se facilite el

desarrollo de las potencialidades de las criaturas sin ningún tipo de discriminación, donde la participación de la comunidad educativa garantice el dinamismo necesario en la elaboración del proyecto, su gestión y control; articulando un sistema público diversificado y flexible, en el cual las administraciones educativas, a nivel estatal, autonómico y municipal, ejerzan el control de acuerdo con sus competencias y garanticen la financiación.

Son muchos años de trabajo común, que contribuyeron a la definición de la LOGSE. Transcurridos más de cinco años desde su aprobación, y habiendo realizado un análisis de las diferentes realidades, sentimos especial inquietud por la situación de la educación infantil en su primer ciclo 0-3 años: su adscripción en servicios sociales en algunas Comunidades Autónomas, la no inclusión en el Mapa Escolar, la ruptura de los dos ciclos, el inexistente incremento de la oferta pública, la regresión presupuestaria de las administraciones, la creciente demanda desatendida...

Hoy nos sentimos en la obligación de denunciar esta realidad y reivindicar como punto de partida los siguientes aspectos:

1. Extensión de la oferta

Solicitar a las administraciones educativas que se atienda la demanda educativa de las criaturas menores de tres años, en beneficio la educación de los niños y las niñas y de acuerdo con las necesidades de sus familias.

Exigir el matenimiento cuantitativo y cualitativo de la realidad actual de escuelas infantiles, su promoción y extensión, considerando prioritaria la consolidación de una red pública 0-3 años.

Reclamar la inclusión del primer nivel educativo 0-3 años en el mapa escolar de cada localidad, contemplando los centros que funcionan y tienen voluntad de servicio público, y planificando la extensión a partir de ellos.

Requerir la aprobación del calendario de la aplicación del mapa.

2. Cohesión de los dos ciclos

Requerir a las administraciones educativas que hagan realidad la unidad de la etapa 0-6 años y que garanticen su continuidad pedagógica y la consideración social y laboral del personal.

Exigir el establecimiento de planes de formación conjuntos entre los profesionales de los dos ci-

clos, así como aquéllos que sean necesarios para la situación específica del primer y segundo ciclo, para garantizar unos mismos criterios educativos en toda la etapa.

Reclamar mecanismos y estrategias que faciliten la coordinación entre los dos ciclos.

Establecer de forma prioritaria la continuidad de los niños y niñas del primer al segundo ciclo en el proceso de matriculación.

3. Financiación

Exigir a las administraciones educativas que asuman la financiación de la educación infantil, por medio de una red pública de acuerdo con las demandas de cada localidad. Que en sus presupuestos se identifiquen las partidas destinadas al primer ciclo de educación infantil, y se incrementen para garantizar el cumplimiento que exige la demanda en cantidad y calidad.

Exigir la retirada de las políticas de financiación que no estén dirigidas a garantizar el funcionamiento global de los centros. Rechazar el cheque escolar como fórmula de financiación.

CEAPA, MRP, CCOO, UGT, USTEC, STEE-EILAS, CIG.

Carta de una maestra a los padres y madres

de las niñas y niños de su grupo
que en la actualidad tendrán alrededor de cinco años

Amigas y amigos:

Se acercan las fiestas navideñas, ocasión que nos viene al dedillo a los adultos que con los niños nos las habemos, para darnos, de nuevo, el gustazo de comprarles libros y cultivar así las ansias lectoras de vuestros pequeños, ansiosos y curiosísimos hijos e hijas.

Los libros que os propongo forman parte de una misma colección que se llama «Libros-póster». «Libros-sábana», prefiero llamarlos yo, por el continuo proceso de plegado y desplegado a que se ve sometido el interior de cada uno.

El póster (o sábana) de ambos libros contiene —como su nombre indica— imágenes de animales de granja, uno, y de la selva, el otro. Imágenes de gran calidad, de gran formato y con un bello trazo muy bien coloreado. Vienen, además, las ilustraciones acompañadas de un texto muy recomendable, por su manera de explicar los hechos que van añadiéndose a cada nuevo desplegado de la sábana. Cada gesto encaminado a descubrir un nuevo fragmento del dibujo viene seguido, o precedido, por palabras que no sólo hablan de lo que aparece en aquel momento, sino que van recordando lo que ya apareció, con lo que el texto se va alargando y alargando y proporciona así una buena ocasión para ejercitar la memoria oral, tanto de los oyentes como del lector/narrador.

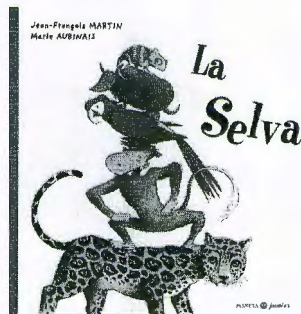
Hasta aquí, esta corta selección de libros. Quedo a la espera de que nos recomendéis algún otro título por vuestra parte, tal como soléis hacerlo.

Cordialmente,

Matilde Marco



La granja
La selva
Jean-François Martin
Marie Aubinais
Barcelona, Planeta, 1995



Bambini, junio 1996

«Il co-costruzionismo e l'idea di bambino de Loris Malaguzzi.

Conversazione con GeorgeForman e Lella Gandini»

Donatella SAVIO

«Cellule di gioco cognitivo»

Angelo RIMONDI

Cuadernos de Pedagogía, núm. 248, 1996

«El derecho a la inteligencia»

M. DEL POZO

«La cocina: dulce descubrimiento»

J. S. PÉREZ

Guix, núm. 224, junio 1996

«Racons de llengua a l'educació infantil»

Montserrat CAROL

Padres-Madres de alumnos, núm. 46, abril-mayo-junio 1996

«¿Qué está pasando con la educación 0-3 años?»

Luís GARCÍA

Allegato a L'educatore, núm. 23, junio 1996

«Le tecniche euristiche»

Rita GAY

«Esperienze sull'altezza»

Paola POGGI

Taula, núm. 330, mayo 1996

«La robótica de 4 a 12 anys»

Rita ARMEJACH, Ramon CEMELI

Cahiers Pédagogiques, núm. 284-285, mayo-junio 1991

«Bonne nuit les petits»

Madeleine HERRAULT

Educación y Biblioteca, núm. 68, mayo 1996

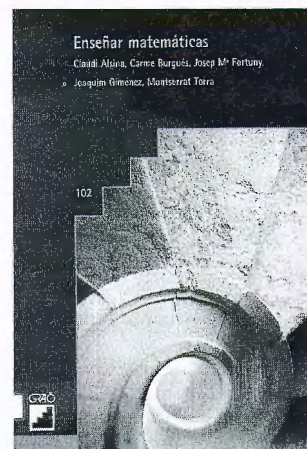
«La bebeteca de Ventanielles (Oviedo)»

Chelo VEIGA

Le Nouvel Éducateur, junio 1996

«Tâtonnement expérimental et imitation»

Célestin. FREINET



C. ALSINA, C. BURGÚÉS, J.M. FORTUNY,
J. GIMÉNEZ, M. TORRA: **Enseñar matemáticas**, Barcelona, Graó, 1996.

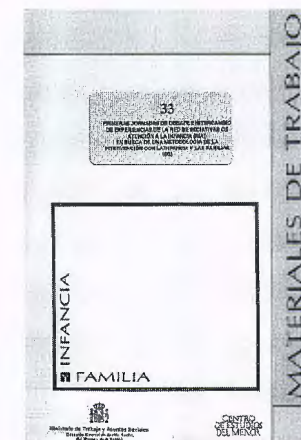
Se trata de un manual que pretende transmitir referencias, experiencias y buenas dosis de optimismo para contribuir a mejorar la calidad de la docencia dentro del ámbito de las matemáticas, y, al mismo tiempo, ayudar a reflexionar sobre la labor docente y ayudar a orientarla.

La obra se divide en cuatro capítulos: el primero gira en torno a consideraciones generales de la materia; en el resto de capítulos, se trata monográficamente la enseñanza de las matemáticas en las etapas correspondientes a educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, y se ofrecen, además, orientaciones sobre modelos de enseñanza, atención a la diversidad, evaluación, globalización, enlace de ciclos y propuestas de materiales y de actividades sugerentes.

Primeras jornadas de debate e intercambio de experiencias de la Red de Iniciativas de Atención a la Infancia (RIAI). En busca de una metodología de la intervención con la infancia y las familias, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996.

Documento que recoge el resultado de dos jornadas de trabajo (30/11/95 y 1/12/95) de la RIAI, la red que trata de conectar servicios, programas y entidades sin ánimo de lucro que realizan una atención a la infancia con enfoques innovadores y constituyen una aportación diferente a la oferta educativa que la escuela como institución proporciona a los niños y niñas.

El objetivo de las jornadas se centró, fundamentalmente, en profundizar en el concepto de modalidades no convencionales de atención a la infancia, elaborar criterios de intervención y enfoques innovadores que sustenten estas modalidades. Las temáticas que se abordaron giraron en torno a la competencia de padres y niños para el aprendizaje, el análisis del niño en su contexto y la intervención *en y desde* la diversidad.



Boletín de suscripción

Apellidos Nombre

Dirección

CP Población Provincia

Teléfono (con prefijo)

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
 Precio para 1997 (IVA incluido):
 España: 4.575 PTA.
 Europa: 5.800 PTA.
 Resto del mundo: 6.100 PTA. / 47 \$
 Pago: Por talón adjunto al Boletín
 Por domiciliación bancaria

(Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

Nombre y apellidos del suscriptor

Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

Banco/Caja Agencia

Entidad Oficina Cuenta

Población Provincia

Les agradeceré que, con cargo a mi cuenta/libreta, satisfagan el recibo que anualmente les presentará Associació de Mestres Rosa Sensat correspondiente a la suscripción de la revista *Infancia*.

Firma del titular

Edición y Administración:
 Associació de Mestres de Rosa Sensat.
 Còrsega, 271. 08008 Barcelona.
 Tel.: (93) 2370701. Fax: (93) 4153680

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó. **Coordinador y Jefe de Redacción:** Enric Batiste. **Secretaria:** Eva Stahel

Consejo de Redacción: Manuel Acevedo, Clara Agra, Magdalena Alonso, Nerea Alzola, Jaime García, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Alfredo Hoyuelos, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa, Rafaela Quintana

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, M. Ángeles Barrón, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Ignacio Gómez, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Agustín Morón, Isabel de los Reyes, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro

Asturias: Marta M. Álvarez, Jorge Antuña, Orlindes Blanco, Rosario Fernández, Jaime García, Felipe González, Herminia Iglesias, Carmen Menéndez, Sagrario Rozado

Canarias: Concepción Fernández, Milagros Leal, Lola Martínez, 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 Bilbatua, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izas-kun Madariaga, Juanjo Otaño

Extremadura: Piedad Carpintero, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla
Galicia: M. Luisa Abad, Clara Agra, Adoración de la Fuente, Lois Ferradás

Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Carmen Blanco, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Sol Martín, Lutgarda Reig, M. Dolores Tamayo

Murcia: Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, M. Jesús Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez

Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Blas Campos, Isabel Ciganda, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusúe, Inma Larrazábal

Comité Asesor:
 Roser Ros, Rosa M. Securun

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

Foto de cubierta: Alfredo Hoyuelos: Instantánea tomada en la Escuela Infantil Haurtzaro, del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Pamplona.

Preimpresión: Addenda, Pau Claris, 92. 08010 Barcelona

Impresión: Romanyà-Valls, Verdaguer, 1 08786 Capellades (Barcelona)

Depósito Legal: B-19448-90
ISSN: 1130-6084

Distribución y suscripciones:
 Associació de Mestres Rosa Sensat
 P.V.P.: 790 PTA. ejemplar (IVA incluido)

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Secciones

Editorial

Una nueva ley para la infancia núm. 35, p. 1
 La matriculación para el derecho a la educación núm. 36, p. 1
 ¡La escuela 0-3 es cara! ¿De verdad núm. 37, p. 1
 De Andalucía a Euskadi núm. 38, p. 1
 Centenarios núm. 39, p. 1
 No podemos quedarnos callados núm. 40, p. 1

Página abierta

LIZASO, Mari; OÑATE, Miren: El alambre núm. 35, p. 2-3
 CODINA, Núria: AUTODIRECCIÓN del comportamiento en el ocio núm. 36, p. 2-3
 ARANBURU, Harbil; JUARISTI, Antton: Las Eskola Txikiak de Gipúzkoa núm. 37, p. 2-5
 RIAL, M. Dolores: Las maletas viajeras del «Mago Limón» núm. 38, p. 2-5
 MARTÍNEZ, Teresita: El juego núm. 39, p. 2-3
 VICENTE, Emilia; VIDAL, M. Antonia: Salida al entorno: una mañan de feria núm. 39, p. 4-5
 DÍAZ, Dolores: Somos mayores núm. 40, p. 2-5

Educación de 0 a 6 años

MUÑOZ, César: La participación de la infancia núm. 35, p. 4-7
 ALZOLA, Nerea; OTAÑO, Juanjo: El porqué de la vida cotidiana núm. 35, p. 8-12
 ARGOS, Javier; ESQUERRA, M. Pilar: La formación inicial núm. 36, p. 4-6
 NIGRIS, Elisabetta: La evidencia de la diferencia núm. 36, p. 7-12
 ALBALAT, Horacio: Historias y juguetes núm. 37, p. 6-10
 CAMPOS, Blas: La escuela, lugar de encuentros núm. 37, p. 11-12
 MADARIAGA, Izaskun: Al fin: ¡Educación! Pero, ¿escuela rota? núm. 38, p. 6-9
 ELORZA, Cristina; HERNÁNDEZ, Pilar: ¿Está abierta la escuela
 a las necesidades infantiles y sociales? núm. 39, p. 6-10
 FERNÁNDEZ, Antonio: Célestin Freinet: un hombre, una escuela, una época núm. 39, p. 11-14
 HERNÁNDEZ, Lorenzo: Acerca de ecología y educación núm. 40, p. 6-9
 MAÑANI, Mercedes; SÁNCHEZ, Pedro: ¿Sólo hablamos? núm. 40, p. 10-12

Escuela 0-3

BONILLA, Rufi; CASTRO, Mercedes; CURIEL, Adoración; DOMÍNGUEZ, M. Carmen; ENCISO, Mercedes; LOZANO, Belén; LLORENTE, M. Gema; MARTÍN, M. Carmen; SANSÓN, Mercedes: Cuéntame un cuento núm. 35, p. 13-16
 CABANELLAS, Isabel; HOYUELOS, Alfredo; JIMÉNEZ, Mario: El taller abierto núm. 35, p. 17-20
 BUSTAMANTE, M. José; GONZÁLEZ, Mercedes: Un cancionero con las familias núm. 36, p. 13-15
 VEGA, Silvia: La flotación núm. 36, p. 16-19
 HOYUELOS, Alfredo: Malaguzzi y el taller de expresión núm. 37, p. 13-16
 RUIZ, María; BUSTAMANTE, M. José: Relación cotidiana familia escuela núm. 38, p. 10-13
 Bastardas, Montserrat: Saltar: cómo y por qué núm. 38, p. 14-17
 MAÑANI, Mercedes; SÁNCHEZ, Pedro: Necesidades educativas especiales núm. 39, p. 16-18
 AGUIRRE, Esteban; MOSQUERA, Sandra: Familia-escuela: una responsabilidad compartida núm. 39, p. 19-22
 ARAUJO, Ana; HOYUELOS, Alfredo; URRESTARAZU, Maite: Mi libro de fotos núm. 40, p. 14-16
 ÚNICA, Natalia: La comida núm. 40, p. 17-18

Buenas ideas

NAVARRO, Míriam: El Carnaval de los animales núm. 35, p. 21
 — Las cuatro estaciones de Vivaldi núm. 36, p. 20
 — Suite de El lago de los cisnes, de Piotr Ilich Tchaikovski núm. 37, p. 17
 — Gran Cañón. Suite para orquesta de Ferdé Grofé núm. 38, p. 19
 — La Pastoral de Beethoven núm. 39, p. 23
 — El Paseo en trineo de Leopold Mozart núm. 40, p. 19

Escuela 3-6

VEGA, Anselmo: La autonomía de los niños y las niñas en una escuela unitaria núm. 35, p. 22-26
 FOS, Pepa; PAVIA, Joana: La evaluación: obligación o necesidad núm. 36, p. 21-24
 PONS, Anna; POU, M. Victòria: Buscando se aprende núm. 36, p. 25-27

DÍEZ, M. Carmen: Cajas sorpresa núm. 37, p. 18-22
 MARÍN, Araceli; DE LA FUENTE, Rosario; SALDO, Rocío; CRUZ, Francisco: Un pequeño proyecto: elaboramos nuestro super núm. 37, p. 23-28
 MARTÍNEZ, Juan Pedro: El espejo mágico núm. 38, p. 21-23
 JÁRBOLES, Clara: La poesía núm. 38, p. 24-26
 CALDERÓN, M. Del Mar: Salir, ¿para qué? núm. 39, p. 24-25
 IGLESIAS, Lina: ¿Cómo evaluar la organización espacial y funcional del aula? núm. 40, p. 21-27

Infancia y sociedad

HERNÁN, Mario: El niño ante la revelación del secreto de la adopción núm. 35, p. 27-31
 ESCOBAR, Froilán; GARZÓN, Francisco: Contar es devolver la palabra. Conversación con Francisco Garzón núm. 35, p. 32-34
 ABAD, M. Luisa: ¿Para Elena un tren y para Juan una muñeca? núm. 36, p. 28-31
 BINIÉS, Purí; MATO, Juan: Una nueva ley de la infancia. Conversación con Juan Mato núm. 36, p. 32-34
 ELORZA, Cristina: La primera experiencia de escuela núm. 37, p. 29-32
 PÉREZ, Juan Ignacio: ¿Diversidad? núm. 37, p. 33-35
 HIDALGO, M. Victoria; MORENO, M. Carmen; PALACIOS, Jesús: La crianza y educación en el contexto familiar núm. 38, p. 29-32
 MONTANÉ, M. Jesús: La adopción de criaturas con necesidades especiales núm. 38, p. 33-35
 ALONSO, Pilar; ECHEITA, Gerardo: Lo que esperamos y apreciamos de la escuela infantil núm. 39, p. 27-30
 JIMÉNEZ, M. Carmen; OTERO, Kepa: Educación infantil, niños y niñas gitanas núm. 39, p. 31-34
 PONCE, José Antonio: Familia y Medios de Comunicación núm. 40, p. 29-32
 ARNAIZ, Vicens: Familias en dificultades sociales núm. 40, p. 33-34

Infancia y salud

RIPOLL, Joan: Moverse es saludable núm. 35, p. 35-39
 GAY, Esteve-Ignasi; MARTÍN, Pilar: Espina bífida núm. 35, p. 40-41
 TEIXEIRA, Susana: Reeducación postural: sintiendo el cuerpo núm. 36, p. 35-38
 VALLS, Oriol: La tos núm. 36, p. 39
 DE LA FUENTE, Adoración: La hiperactividad: síntoma o síndrome núm. 37, p. 36-39
 ANDÉRICA, Gloria; SERRA, Lourdes: ¿Jugamos? núm. 38, p. 37-39
 CABALLERO, Felicidad: El profesional de educación infantil frente al SIDA núm. 39, p. 35-36
 MARTÍN, Francisco: ¿Qué hay hoy para comer?... ¡Bien! núm. 40, p. 35-36
 CONDE, Ana M.: Algunos aspectos a considerar sobre la visión núm. 40, p. 37-38

Érase una vez

Ros, Roser: El nacimiento de la hija del sol y la luna núm. 35, p. 42-44
 — Un banquete en honor de la hija del sol y la luna núm. 36, p. 40
 — La crianza de la hija del sol y la luna núm. 37, p. 40-41
 — La hija del sol y la luna se marcha a la Tierra núm. 38, p. 40-41
 — La hija del sol y la luna obtiene todo cuanto desea núm. 39, p. 38-39
 — La hija del sol y la luna es feliz y a mí me dieron perdiz núm. 40, p. 39-40

Libros al alcance de los niños

Carta de una madre a su hija para su nieta núm. 36, p. 46
 Carta de María a su hermano Pepe núm. 38, p. 46
 Carta de una maestra a los padres y madres de las niñas y niños de su grupo núm. 40, p. 42

Autores

ABAD, M. Luisa: ¿Para Elena un tren y para Juan una muñeca? núm. 36, p. 28-31
 AGUIRRE, Esteban; MOSQUERA, Sandra: Familia-escuela: una responsabilidad compartida núm. 39, p. 19-22
 ALBALAT, Horacio: Historias y juguetes núm. 37, p. 6-10
 ALONSO, Pilar; ECHEITA, Gerardo: Lo que esperamos y apreciamos de la escuela infantil núm. 39, p. 27-30
 ALZOLA, Nerea; OTAÑO, Juanjo: El porqué de la vida cotidiana núm. 35, p. 8-12
 ANDÉRICA, Gloria; SERRA, Lourdes: ¿Jugamos? núm. 38, p. 37-39
 ARANBURU, Harbil; JUARISTI, Antton: Las Eskola Txikiak de Gipúzkoa núm. 37, p. 2-5

ARAUJO, Ana; HOYUELOS, Alfredo; URRESTARAZU, Maite: Mi libro de fotos	núm. 40, p. 14-16	JÁRBOLES, Clara: La poesía	núm. 38, p. 24-26
ARGÓS, Javier; ESQUERRA, M. Pilar: La formación inicial	núm. 36, p. 4-6	JIMÉNEZ, M. Carmen; OTERO, Kepa: Educación infantil, niños y niñas gitanas	núm. 39, p. 31-34
ARNAIZ, Vicens: Familias en dificultades sociales	núm. 40, p. 33-34	JIMÉNEZ, Mario; CABANELLAS, Isabel; HOYUELOS, Alfredo: El taller abierto	núm. 35, p. 17-20
BASTARDAS, Montserrat: Saltar: cómo y por qué	núm. 38, p. 14-17	JUARISTI, Antton; ARANBURU, Harbil: Las Eskola Txikiak de Gipuzkoa	núm. 37, p. 2-5
BINIÉS, Puri; MATO, Juan: Una nueva ley de la infancia. Conversación con Juan Mato	núm. 36, p. 32-34	LIZASO, Mari; Oñate, Miren: El alambre	núm. 35, p. 2-3
BONILLA, Rufi; CASTRO, Mercedes; CURIEL, Adoración; DOMÍNGUEZ, M. Carmen; ENCISO, Mercedes; LOZANO, Belén; LLORENTE, M. Gema; MARTÍN, M. Carmen; SANSÓN, Mercedes: Cuéntame un cuento	núm. 35, p. 13-16	LLORENTE, M. Gema; BONILLA, Rufi; CASTRO, Mercedes; CURIEL, Adoración; DOMÍNGUEZ, M. Carmen; ENCISO, Mercedes; LOZANO, Belén; MARTÍN, M. Carmen; SANSÓN, Mercedes: Cuéntame un cuento	núm. 35, p. 13-16
BUSTAMANTE, M. José; GONZÁLEZ, Mercedes: Un cancionero con las familias	núm. 36, p. 13-15	LOZANO, Belén; BONILLA, Rufi; CASTRO, Mercedes; CURIEL, Adoración; DOMÍNGUEZ, M. Carmen; ENCISO, Mercedes; LLORENTE, M. Gema; MARTÍN, M. Carmen; SANSÓN, Mercedes: Cuéntame un cuento	núm. 35, p. 13-16
BUSTAMANTE, M. José; RUIZ, María: Relación cotidiana familia-escuela	núm. 38, p. 10-13	MADARIAGA, Izaskun: Al fin: ¡Educación! Pero, ¿escuela rota?	núm. 38, p. 6-9
CABALLERO, Felicidad: El profesional de educación infantil frente al SIDA	núm. 39, p. 35-36	MAÑANI, Mercedes; SÁNCHEZ, Pedro: Necesidades educativas especiales	núm. 39, p. 16-18
CABANELLAS, Isabel; HOYUELOS, Alfredo; JIMÉNEZ, Mario: El taller abierto	núm. 35, p. 17-20	— ¿Sólo hablamos?	núm. 40, p. 10-12
CALDERÓN, M. del Mar: Salir, ¿para qué?	núm. 39, p. 24-25	MARÍN, Araceli; DE LA FUENTE, Rosario; SALIDO, Rocío; CRUZ, Francisco: Un pequeño proyecto: elaboramos nuestro super	núm. 37, p. 23-28
CAMPOS, Blas: La escuela, lugar de encuentros	núm. 37, p. 11-12	MARTÍN, Francisco: ¿Qué hay hoy para comer?... ¡Bien!	núm. 40, p. 35-36
CASTRO, Mercedes; BONILLA, Rufi; CURIEL, Adoración; DOMÍNGUEZ, M. Carmen; ENCISO, Mercedes; LOZANO, Belén; LLORENTE, M. Gema; MARTÍN, M. Carmen; SANSÓN, Mercedes: Cuéntame un cuento	núm. 35, p. 13-16	MARTÍN, M. Carmen; BONILLA, Rufi; CASTRO, Mercedes; CURIEL, Adoración; DOMÍNGUEZ, M. Carmen; ENCISO, Mercedes; LOZANO, Belén; LLORENTE, M. Gema; SANSÓN, Mercedes: Cuéntame un cuento	núm. 35, p. 13-16
CODINA, Núria: Autodirección del comportamiento en el ocio	núm. 36, p. 2-3	MARTÍN, Pilar; GAY, Esteve-Ignasi: Espina bífida	núm. 35, p. 40-41
CONDE, Ana M.: Algunos aspectos a considerar sobre la visión	núm. 40, p. 37-38	MARTÍNEZ, Juan Pedro: El espejo mágico	núm. 38, p. 21-23
CRUZ, Francisco; MARÍN, Araceli; DE LA FUENTE, Rosario; SALIDO, Rocío: Un pequeño proyecto: elaboramos nuestro super	núm. 37, p. 23-28	MARTÍNEZ, Teresita: El juego	núm. 39, p. 2-3
CURIEL, Adoración; BONILLA, Rufi; CASTRO, Mercedes; DOMÍNGUEZ, M. Carmen; ENCISO, Mercedes; LOZANO, Belén; LLORENTE, M. Gema; MARTÍN, M. Carmen; SANSÓN, Mercedes: Cuéntame un cuento	núm. 35, p. 13-16	MATO, Juan; BINIÉS, Puri: Una nueva ley de la infancia. Conversación con Juan MATO	núm. 36, p. 32-34
DE LA FUENTE, Adoración: La hiperactividad: síntoma o síndrome	núm. 37, p. 36-39	MONTANÉ, M. Jesús: La adopción de criaturas con necesidades especiales	núm. 38, p. 33-35
DE LA FUENTE, Rosario; MARÍN, Araceli; SALIDO, Rocío; CRUZ, Francisco: Un pequeño proyecto: elaboramos nuestro super	núm. 37, p. 23-28	MORENO, M. Carmen; Hidalgo, M. Victoria; Palacios, Jesús: La crianza y educación en el contexto familiar	núm. 38, p. 29-32
DÍAZ, Dolores: Somos mayores	núm. 40, p. 2-5	MOSQUERA, Sandra; AGUIRRE, Esteban: Familia-escuela: una responsabilidad compartida	núm. 39, p. 19-22
DÍEZ, M. Carmen: Cajas sorpresa	núm. 37, p. 18-22	MUÑOZ, César: La participación de la infancia	núm. 35, p. 4-7
DOMÍNGUEZ, M. Carmen; BONILLA, Rufi; CASTRO, Mercedes; CURIEL, Adoración; ENCISO, Mercedes; LOZANO, Belén; LLORENTE, M. Gema; MARTÍN, M. Carmen; SANSÓN, Mercedes: Cuéntame un cuento	núm. 35, p. 13-16	NAVARRO, Miriam: El Carnaval de los animales	núm. 35, p. 21
ECHETA, Gerardo; ALONSO, Pilar: Lo que esperamos y apreciamos de la escuela infantil	núm. 39, p. 27-30	— Las cuatro estaciones de Vivaldi	núm. 36, p. 20
ELORZA, Cristina: La primera experiencia de escuela	núm. 37, p. 29-32	— Suite de El lago de los cisnes, de Piotr Ilich Tchaikovski	núm. 37, p. 17
ELORZA, Cristina; Hernández, Pilar: ¿Está abierta la escuela a las necesidades infantiles y sociales?	núm. 39, p. 6-10	— Gran Cañón. Suite para orquesta de Ferde Grofé	núm. 38, p. 19
ENCISO, Mercedes; BONILLA, Rufi; CASTRO, Mercedes; CURIEL, Adoración; DOMÍNGUEZ, M. Carmen; LOZANO, Belén; LLORENTE, M. Gema; MARTÍN, M. Carmen; SANSÓN, Mercedes: Cuéntame un cuento	núm. 35, p. 13-16	— La Pastoral de Beethoven	núm. 39, p. 23
ESCOBAR, Froilán; GARZÓN, Francisco: Contar es devolver la palabra. Conversación con Francisco Garzón	núm. 35, p. 32-34	— El Paseo en trineo de Leopold Mozart	núm. 40, p. 19
ESQUERRA, M. Pilar; ARGÓS, Javier: La formación inicial	núm. 36, p. 4-6	NIGRIS, Elisabetta: La evidencia de la diferencia	núm. 36, p. 7-12
FERNÁNDEZ, Antonio: Célestin Freinet: un hombre, una escuela, una época	núm. 39, p. 11-14	OÑATE, Miren; Lizaso, Mari: El alambre	núm. 35, p. 2-3
FOS, Pepa; PAVIA, Joana: La evaluación: obligación o necesidad	núm. 36, p. 21-24	OTAÑO, Juanjo; ALZOLA, Nerea: El porqué de la vida cotidiana	núm. 35, p. 8-12
GARZÓN, Francisco; ESCOBAR, Froilán: Contar es devolver la palabra. Conversación con Francisco Garzón	núm. 35, p. 32-34	OTERO, Kepa; JIMÉNEZ, M. Carmen: Educación infantil, niños y niñas gitanas	núm. 39, p. 31-34
GAY, Esteve-Ignasi; MARTÍN, Pilar: Espina bífida	núm. 35, p. 40-41	PALACIOS, Jesús; HIDALGO, M. Victoria; Moreno, M. Carmen: La crianza y educación en el contexto familiar	núm. 38, p. 29-32
GONZÁLEZ, Mercedes; BUSTAMANTE, M. José: Un cancionero con las familias	núm. 36, p. 13-15	PAVIA, Joana; Fos, Pepa: La evaluación: obligación o necesidad	núm. 36, p. 21-24
HERNÁN, Mario: El niño ante la revelación del secreto de la adopción	núm. 35, p. 27-31	PÉREZ, Juan Ignacio: ¿Diversidad?	núm. 37, p. 33-35
HERNÁNDEZ, Lorenzo: Acerca de ecología y educación	núm. 40, p. 6-9	PONCE, José Antonio: Familia y Medios de Comunicación	núm. 40, p. 29-32
HERNÁNDEZ, Pilar; ELORZA, Cristina: ¿Está abierta la escuela a las necesidades infantiles y sociales?	núm. 39, p. 6-10	PONS, Anna; Pou, M. Victòria: Buscando se aprende	núm. 36, p. 25-27
HIDALGO, M. Victoria; MORENO, M. Carmen; PALACIOS, Jesús: La crianza y educación en el contexto familia	núm. 38, p. 29-32	Pou, M. Victòria; PONS, Anna: Buscando se aprende	núm. 36, p. 25-27
HOYUELOS, Alfredo: Malaguzzi y el taller de expresión	núm. 37, p. 13-16	RIAL, M. Dolores: Las maletas viajeras del «Mago Limón»	núm. 38, p. 2-5
HOYUELOS, Alfredo; ARAUJO, Ana; URRESTARAZU, Maite: Mi libro de fotos	núm. 40, p. 14-16	RIPOLL, Joan: Moverse es saludable	núm. 35, p. 35-39
HOYUELOS, Alfredo; CABANELLAS, Isabel; JIMÉNEZ, Mario: El taller abierto	núm. 35, p. 17-20	Ros, Roser: El nacimiento de la hija del sol y la luna	núm. 35, p. 42-44
IGLESIAS, Lina: ¿Cómo evaluar la organización espacial y funcional del aula?	núm. 40, p. 21-27	— Un banquete en honor de la hija del sol y la luna	núm. 36, p. 40
		— La crianza de la hija del sol y la luna	núm. 37, p. 40-41
		— La hija del sol y la luna se marcha a la Tierra	núm. 38, p. 40-41
		— La hija del sol y la luna obtiene todo cuanto desea	núm. 39, p. 38-39
		— La hija del sol y la luna es feliz y a mí me dieron perdiz	núm. 40, p. 39-40
		RUIZ, María; BUSTAMANTE, M. José: Relación cotidiana familia-escuela	núm. 38, p. 10-13
		SALIDO, Rocío; MARÍN, Araceli; DE LA FUENTE, Rosario; CRUZ, Francisco: Un pequeño proyecto: elaboramos nuestro super	núm. 37, p. 23-28
		SÁNCHEZ, Pedro; MAÑANI, Mercedes: Necesidades educativas especiales	núm. 39, p. 16-18

— ¿Sólo hablamos? núm. 40, p. 10-12

SANSÓN, Mercedes; BONILLA, Rufi; CASTRO, Mercedes; CURIEL, Adoración; DOMÍNGUEZ, M. Carmen; ENCISO, Mercedes; LOZANO, Belén; LLORENTE, M. Gema; MARTÍN, M. Carmen: Cuéntame un cuento núm. 35, p. 13-16

SERRA, Lourdes; ANDÉRICA, Gloria: ¿Jugamos? núm. 38, p. 37-39

TEIXEIRA, Susana: Reeducción postural: sintiendo el cuerpo núm. 36, p. 35-38

ÚNICA, Natalia: La comida núm. 40, p. 17-18

URRESTARAZU, Maite; ARAUJO, Ana; HOYUELOS, Alfredo: Mi libro de fotos núm. 40, p. 14-16

VALLS, Oriol: La tos núm. 36, p. 39

VEGA, Anselmo: La autonomía de los niños y las niñas en una escuela unitaria núm. 35, p. 22-26

VEGA, Silvia: La flotación núm. 36, p. 16-19

VICENTE, Emilia; VIDAL, M. Antonia: Salida al entorno: una mañana de feria núm. 39, p. 4-5

VIDAL, M. Antonia; VICENTE, Emilia: Salida al entorno: una mañana de feria núm. 39, p. 4-5

Temas

Adaptación

ELORZA, Cristina: La primera experiencia de escuela núm. 37, p. 29-32

Adopción

HERNÁN, Mario: El niño ante la revelación del secreto de la adopción núm. 35, p. 27-31

MONTANÉ, M. Jesús: La adopción de criaturas con necesidades especiales núm. 38, p. 33-35

Alimentación

MARTÍN, Francisco: ¿Qué hay hoy para comer?... ¡Bien! núm. 40, p. 35-36

Autonomía

VEGA, Anselmo: La autonomía de los niños y las niñas en una escuela unitaria núm. 35, p. 22-26

BASTARDAS, Montserrat: Saltar: cómo y por qué núm. 38, p. 14-17

Coeducación

ABAD, M. Luisa: ¿Para Elena un tren y para Juan una muñeca? núm. 36, p. 28-31

Comunicación

CAMPOS, Blas: La escuela, lugar de encuentros núm. 37, p. 11-12

MAÑANI, Mercedes; SÁNCHEZ, Pedro: ¿Sólo hablamos? núm. 40, p. 10-12

ARAUJO, Ana; HOYUELOS, Alfredo; URRESTARAZU, Maite: Mi libro de fotos núm. 40, p. 14-16

Cotidianidad

ALZOLA, Nerea; OTAÑO, Juanjo: El porqué de la vida cotidiana núm. 35, p. 8-12

ÚNICA, Natalia: La comida núm. 40, p. 17-18

Deporte

BASTARDAS, Montserrat: Saltar: cómo y por qué núm. 38, p. 14-17

Derechos del niño

MUÑOZ, César: La participación de la infancia núm. 35, p. 4-7

Disposiciones legales

BINIÉS, Purí; MATO, Juan: Una nueva ley de la infancia. Conversación con Juan MATO núm. 36, p. 32-34

Diversidad

GAY, Esteve-Ignasi; MARTÍN, Pilar: Espina bífida núm. 35, p. 40-41

NIGRIS, Elisabetta: La evidencia de la diferencia núm. 36, p. 7-12

ABAD, M. Luisa: ¿Para Elena un tren y para Juan una muñeca? núm. 36, p. 28-31

PÉREZ, Juan Ignacio: ¿Diversidad? núm. 37, p. 33-35

DE LA FUENTE, Adoración: La hiperactividad: síntoma o síndrome núm. 37, p. 36-39

ARNAIZ, Vicens: Familias en dificultades sociales núm. 40, p. 33-34

Educación

HERNÁNDEZ, Lorenzo: Acerca de ecología y educación núm. 40, p. 6-9

Educación cívica

MUÑOZ, César: La participación de la infancia núm. 35, p. 4-7

Educación especial

MAÑANI, Mercedes; SÁNCHEZ, Pedro: Necesidades educativas especiales núm. 39, p. 16-18

Entorno

VICENTE, Emilia; VIDAL, M. Antonia: Salida al entorno: una mañana de feria núm. 39, p. 4-5

CALDERÓN, M. Del Mar: Salir, ¿para qué? núm. 39, p. 24-25

HERNÁNDEZ, Lorenzo: Acerca de ecología y educación núm. 40, p. 6-9

Entrevistas

ESCOBAR, Froilán; GARZÓN, Francisco: Contar es devolver la palabra. Conversación con Francisco Garzón núm. 35, p. 32-34

BINIÉS, Purí; MATO, Juan: Una nueva ley de la infancia. Conversación con Juan MATO núm. 36, p. 32-34

Escuela infantil

ALZOLA, Nerea; OTAÑO, Juanjo: El porqué de la vida cotidiana núm. 35, p. 8-12

BONILLA, Rufi; CASTRO, Mercedes; CURIEL, Adoración; DOMÍNGUEZ, M. Carmen; ENCISO, Mercedes; LOZANO, Belén; LLORENTE, M. Gema; MARTÍN, M. Carmen; SANSÓN, Mercedes: Cuéntame un cuento núm. 35, p. 13-16

ARANBURU, Harbil; JUARISTI, Antton: Las Eskola Txikiak de Gipúzkoa núm. 37, p. 2-5

ELORZA, Cristina: La primera experiencia de escuela núm. 37, p. 29-32

MADARIAGA, Izaskun: Al fin: ¡Educación! Pero, ¿escuela rota? núm. 38, p. 6-9

RUIZ, María; BUSTAMANTE, M. José: Relación cotidiana familia-escuela núm. 38, p. 10-13

ELORZA, Cristina; Hernández, Pilar: ¿Está abierta la escuela a las necesidades infantiles y sociales? núm. 39, p. 6-10

MAÑANI, Mercedes; SÁNCHEZ, Pedro: Necesidades educativas especiales núm. 39, p. 16-18

AGUIRRE, Esteban; MOSQUERA, Sandra: Familia-escuela: una responsabilidad compartida núm. 39, p. 19-22

ALONSO, Pilar; ECHEITA, Gerardo: Lo que esperamos y apreciamos de la escuela infantil núm. 39, p. 27-30

CABALLERO, Felicidad: El profesional de educación infantil frente al SIDA núm. 39, p. 35-36

ÚNICA, Natalia: La comida núm. 40, p. 17-18

DÍAZ, Dolores: Somos mayores núm. 40, p. 2-5

MARTÍN, Francisco: ¿Qué hay hoy para comer?... ¡Bien! núm. 40, p. 35-36

Escuela rural

VEGA, Anselmo: La autonomía de los niños y las niñas en una escuela unitaria núm. 35, p. 22-26

ARANBURU, Harbil; JUARISTI, Antton: Las Eskola Txikiak de Gipúzkoa núm. 37, p. 2-5

Estética

CABANELLAS, Isabel; HOYUELOS, Alfredo; JIMÉNEZ, Mario: El taller abierto núm. 35, p. 17-20

HOYUELOS, Alfredo: Malaguzzi y el taller de expresión núm. 37, p. 13-16

DÍEZ, M. Carmen: Cajas sorpresa núm. 37, p. 18-22

Evaluación

FOS, Pepa; PAVIA, Joana: La evaluación: obligación o necesidad núm. 36, p. 21-24

IGLESIAS, Lina: ¿Cómo evaluar la organización espacial y funcional del aula? núm. 40, p. 21-27

Expresión

ARAUJO, Ana; HOYUELOS, Alfredo; URRESTARAZU, Maite: Mi libro de fotos núm. 40, p. 14-16

Familia

HIDALGO, M. Victoria; MORENO, M. Carmen; PALACIOS, Jesús: La crianza y educación en el contexto familiar núm. 38, p. 29-32

MONTANÉ, M. Jesús: La adopción de criaturas con necesidades especiales núm. 38, p. 33-35

ARNAIZ, Vicens: Familias en dificultades sociales núm. 40, p. 33-34

PONCE, José Antonio: Familia y Medios de Comunicación núm. 40, p. 29-32

Formación

ARGOS, Javier; ESQUERRA, M. Pilar: La formación inicial núm. 36, p. 4-6

CAMPOS, Blas: La escuela, lugar de encuentros núm. 37, p. 11-12

Historia

FERNÁNDEZ, Antonio: Célestin Freinet: un hombre, una escuela, una época núm. 39, p. 11-14

Integración

JIMÉNEZ, M. Carmen; OTERO, Kepa: Educación infantil, niños y niñas gitanas núm. 39, p. 31-34

Interculturalismo

NIGRIS, Elisabetta: La evidencia de la diferencia núm. 36, p. 7-12

Juego

RIPOLL, Joan: Moverse es saludable núm. 35, p. 35-39

ALBALAT, Horacio: Historias y juguetes núm. 37, p. 6-10

ANDÉRICA, Gloria; SERRA, Lourdes: ¿Jugamos? núm. 38, p. 37-39

MARTÍNEZ, Teresita: El juego núm. 39, p. 2-3

Juguetes

ALBALAT, Horacio: Historias y juguetes núm. 37, p. 6-10

Lenguaje

MAÑANI, Mercedes; Sánchez, Pedro: ¿Sólo hablamos? núm. 40, p. 10-12

Literatura infantil

ROS, Roser: El nacimiento de la hija del sol y la luna núm. 35, p. 42-44

— Un banquete en honor de la hija del sol y la luna núm. 36, p. 40

— La crianza de la hija del sol y la luna núm. 37, p. 40-41

— La hija del sol y la luna se marcha a la Tierra núm. 38, p. 40-41

— La hija del sol y la luna obtiene todo cuanto desea núm. 39, p. 38-39

— La hija del sol y la luna es feliz y a mí me dieron perdiz núm. 40, p. 39-40

RIAL, M. Dolores: Las maletas viajeras del «Mago Limón» núm. 38, p. 2-5

Maestros

ARGOS, Javier; ESQUERRA, M. Pilar: La formación inicial núm. 36, p. 4-6

TEIXEIRA, Susana: Reeducción postural: sintiendo el cuerpo núm. 36, p. 35-38

CAMPOS, Blas: La escuela, lugar de encuentros núm. 37, p. 11-12

Material

LIZASO, Mari; Oñate, Miren: El alambre núm. 35, p. 2-3

Medios de comunicación

CODINA, Núria: Autodirección del comportamiento en el ocio núm. 36, p. 2-3

PONCE, José Antonio: Familia y Medios de Comunicación núm. 40, p. 29-32

Métodos pedagógicos

PONS, Anna; Pou, M. Victòria: Buscando se aprende núm. 36, p. 25-27

Música

BUSTAMANTE, M. José; GONZÁLEZ, Mercedes: Un cancionero con las familias núm. 36, p. 13-15

Observación

FOS, Pepa; Pavia, Joana: La evaluación: obligación o necesidad núm. 36, p. 21-24

Parvulario

MARTÍNEZ, Juan Pedro: El espejo mágico núm. 38, p. 21-23

JÁRBOLES, Clara: La poesía núm. 38, p. 24-26

MARTÍNEZ, Teresita: El juego núm. 39, p. 2-3

VICENTE, Emilia; VIDAL, M. Antonia: Salida al entorno: una mañana de feria núm. 39, p. 4-5

CALDERÓN, M. Del Mar: Salir, ¿para qué? núm. 39, p. 24-25

DÍAZ, Dolores: Somos mayores núm. 40, p. 2-5

IGLESIAS, Lina: ¿Cómo evaluar la organización espacial y funcional del aula? núm. 40, p. 21-27

Pedagogía

HOYUELOS, Alfredo: Malaguzzi y el taller de expresión núm. 37, p. 13-16

FERNÁNDEZ, Antonio: Célestin Freinet: un hombre, una escuela, una época núm. 39, p. 11-14

Plástica

CABANELLAS, Isabel; HOYUELOS, Alfredo; JIMÉNEZ, Mario: El taller abierto núm. 35, p. 17-20

HOYUELOS, Alfredo: Malaguzzi y el taller de expresión núm. 37, p. 13-16

Poesía

JÁRBOLES, Clara: La poesía núm. 38, p. 24-26

Política educativa

MADARIAGA, Izaskun: Al fin: ¡Educación! Pero, ¿escuela rota? núm. 38, p. 6-9

ELORZA, Cristina; HERNÁNDEZ, Pilar: ¿Está abierta la escuela a las necesidades infantiles y sociales? núm. 39, p. 6-10

Prevención sanitaria

CONDE, Ana M.: Algunos aspectos a considerar sobre la visión núm. 40, p. 37-38

Proyectos

VEGA, Silvia: La flotación núm. 36, p. 16-19

PONS, Anna; Pou, M. Victòria: Buscando se aprende núm. 36, p. 25-27

MARÍN, Araceli; DE LA FUENTE, Rosario; SALIDO, Rocío; CRUZ, Francisco: Un pequeño proyecto: elaboramos nuestro super núm. 37, p. 23-28

Recursos didácticos

LIZASO, Mari; Oñate, Miren: El alambre núm. 35, p. 2-3

BONILLA, Rufi; CASTRO, Mercedes; CURIEL, Adoración; DOMÍNGUEZ, M. Carmen; ENCISO, Mercedes; LOZANO, Belén; LLORENTE, M. Gema; MARTÍN, M. Carmen; SANSÓN, Mercedes: Cuéntame un cuento núm. 35, p. 13-16

VEGA, Silvia: La flotación núm. 36, p. 16-19

DÍEZ, M. Carmen: Cajas sorpresa núm. 37, p. 18-22

RIAL, M. Dolores: Las maletas viajeras del «Mago Limón» núm. 38, p. 2-5

MARTÍNEZ, Juan Pedro: El espejo mágico núm. 38, p. 21-23

Relación con padres

CABANELLAS, Isabel; HOYUELOS, Alfredo; JIMÉNEZ, Mario: El taller abierto núm. 35, p. 17-20

BUSTAMANTE, M. José; GONZÁLEZ, Mercedes: Un cancionero con las familias núm. 36, p. 13-15

MARÍN, Araceli; DE LA FUENTE, Rosario; SALIDO, Rocío; CRUZ, Francisco: Un pequeño proyecto: elaboramos nuestro super núm. 37, p. 23-28

RUIZ, María; BUSTAMANTE, M. José: Relación cotidiana familia-escuela núm. 38, p. 10-13

ANDÉRICA, Gloria; SERRA, Lourdes: ¿Jugamos? núm. 38, p. 37-39

AGUIRRE, Esteban; MOSQUERA, Sandra: Familia-escuela: una responsabilidad compartida núm. 39, p. 19-22

ALONSO, Pilar; ECHEITA, Gerardo: Lo que esperamos y apreciamos de la escuela infantil núm. 39, p. 27-30

Salud

RIPOLL, Joan: Moverse es saludable núm. 35, p. 35-39

GAY, Esteve-Ignasi; MARTÍN, Pilar: Espina bífida núm. 35, p. 40-41

TEIXEIRA, Susana: Reeducción postural: sintiendo el cuerpo núm. 36, p. 35-38

VALLS, Oriol: La tos núm. 36, p. 39

DE LA FUENTE, Adoración: La hiperactividad: síntoma o síndrome núm. 37, p. 36-39

CABALLERO, Felicidad: El profesional de educación infantil frente al SIDA núm. 39, p. 35-36

Sociología

HERNÁN, Mario: El niño ante la revelación del secreto de la adopción núm. 35, p. 27-31

ESCOBAR, Froilán; Garzón, Francisco: Contar es devolver la palabra. Conversación con Francisco Garzón núm. 35, p. 32-34

CODINA, Núria: Autodirección del comportamiento en el ocio núm. 36, p. 2-3

BINIÉS, Purí; MATO, Juan: Una nueva ley de la infancia. Conversación con Juan Mato núm. 36, p. 32-34

JIMÉNEZ, M. Carmen; OTERO, Kepa: Educación infantil, niños y niñas gitanas núm. 39, p. 31-34

Sociología

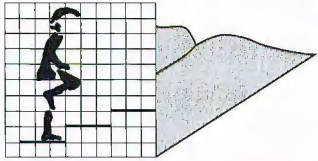
HIDALGO, M. Victoria; Moreno, M. Carmen; Palacios, Jesús: La crianza y educación en el contexto familiar núm. 38, p. 29-32

MONTANÉ, M. Jesús: La adopción de criaturas con necesidades especiales núm. 38, p. 33-35

Valores

NIGRIS, Elisabetta: La evidencia de la diferencia núm. 36, p. 7-12

PÉREZ, Juan Ignacio: ¿Diversidad? núm. 37, p. 33-35



Publicaciones de la **Fundación Infancia y Aprendizaje**

Colección Cultura y Conciencial **Culture & Consciousness Series**

Con esta colección se inicia un proyecto editorial, en inglés y castellano, de títulos centrados en el tratamiento 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

DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. & WERTSCH, J. V. (General Editors)
(ISBN: 84-88926-00-6)

Vol. 1. Historical and Theoretical Discourse

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

Vol. 2. Literacy and Other Forms of Mediated Action

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

Vol. 3. Teaching, Learning and Interaction

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

Vol. 4. Education as Cultural Construction

ÁLVAREZ, A. & DEL RÍO, P. (Eds.)
(1994, 252 p., ISBN: 84-88926-04-9)

P.V.P: 2.500 ptas.

Precio Obra Completa (4 Volúmenes): 7.500 ptas.

La teoría sociocultural y la psicología social actual

PÁEZ, D. y BLANCO, A. (Eds.)
(1996, 192 p., ISBN: 84-921753-0-3)

Una de las características que comparten las grandes figuras de la historia del pensamiento es la de ser esquivas a cualquier tipo de clasificación. Lev S. Vygotski pertenece a la Psicología sin adjetivos y su obra sigue marcada por una vitalidad que hacen de él un clásico. Su teoría sociohistórica puede ser considerada hoy en día como una de las aportaciones más lúcidas que se hayan hecho a la teoría psicosocial.

P.V.P. 2.800 ptas.

Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional

COLL, C. y EDWARDS, D. (Eds.)
(1996, 152 p., ISBN: 84-921753-0-3)

El discurso educacional se ha convertido en el transcurso de la última década en foco prioritario de atención para los investigadores de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. En el habla de profesores y alumnos se encuentra una de las claves para identificar los significados que circulan y se negocian en el aula, y también para comprender cómo aprenden los alumnos y cómo los profesores contribuyen a promover este aprendizaje. El volumen ofrece una muestra representativa de los trabajos de un conjunto de autores europeos y americanos que, adoptando este planteamiento como punto de partida, se aproximan al análisis del discurso en el aula desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

P.V.P. 2.800 ptas.

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)

PUIG, J.M.
(1995, 96 p., ISBN: 84-88926-05-7)

P.V.P: 1.400 ptas.

Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista

ROCA, N.; SIMÓ, R.; SOLSONA, R.; GONZÁLEZ, C. y RABASSA, M.
(1995, 144 p., ISBN: 84-88926-05-7)

P.V.P: 1.800 ptas.

BOLETIN DE PEDIDO

(Enviar a: Aprendizaje, S.L. • Ctra. Canillas, 138. 28043 Madrid • Tel. 388 38 74. Fax 300 35 27)

Nombre y apellidos

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

..... Tel.

Deseo recibir:

Explorations in Sociocultural Studies

- Obra completa, 4 Vols: 7.500 ptas. X ejes. = ptas.
- Volumen 1: 2.500 ptas. X ejes. = ptas.
- Volumen 2: 2.500 ptas. X ejes. = ptas.
- Volumen 3: 2.500 ptas. X ejes. = ptas.
- Volumen 4: 2.500 ptas. X ejes. = ptas.

La socialización en la escuela y la integración de las minorías:

2.500 ptas. X ejes. = ptas.

Aprender a dialogar:

1.400 ptas. X ejes. = ptas.

Escritura y necesidades educativas especiales:

1.800 ptas. X ejes. = ptas.

La teoría sociocultural y la psicología social actual:

2.800 ptas. X ejes. = ptas.

Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula:

2.800 ptas. X ejes. = ptas.

TOTAL ptas.

Forma de pago:

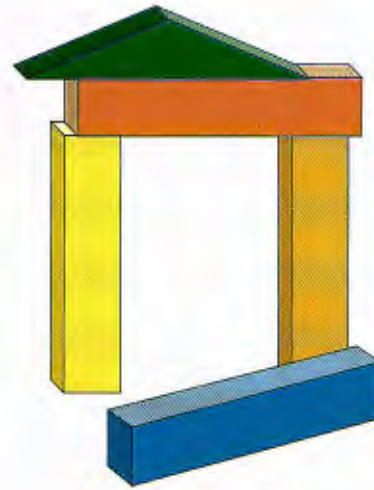
- Contra-reembolso (sólo España)
- Cheque (para extranjero, sólo en pesetas convertibles)
- Visa Mastercard

nº tarjeta

fecha caducidad.....

importe total en pesetas

Firma y fecha:



Revista de Estudios **INFANCIA Y SOCIEDAD**



MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES
Dirección General de Acción Social, del Menor y de la Familia

