



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



Títulos de la colección

1. *El interculturalismo en el currículum. El racismo.*
M. R. Buxarrais, I. Carrillo, M. del Mar Galcerán,
S. López, M. J. Martín, M. Martínez, M. Payà,
J. M. Puig, J. Trilla y J. Vilar. 120 pág. PVP 1750 ptas.
2. *La educación física. Del nacimiento a los tres años.*
D. Canals. 200 pág. PVP 2750 ptas.
3. *Técnicas de expresión escrita.*
N. Vilà. 70 pág. PVP 1325 ptas.
4. *La diversidad de la lengua escrita: usos y funciones.*
N. Vilà. 52 pág. PVP 1000 ptas.
5. *Astronomía en la escuela.*
R. Estalella, S. Cid, E. García-Luengo, M. Molins,
M. Montané, M. C. Padullés, M. Trabal
112 pág. PVP 1.750 ptas.
6. *Rincón a rincón. Actividades para trabajar con niños y niñas de 3 a 8 años.*
E. Fernández, L. Quer, R. M. Securun (en preparación).

En coedición con el



Ministerio
de Educación
y Ciencia

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



Títulos de la colección

1. *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia.*
H. R. Schaffer. 36 pág. PVP 650 ptas.
2. *Niños y niñas de 3 a 6 años y la escuela.*
M. Teresa Codina Mir. 90 pág. PVP 1275 ptas.
3. *De recién nacido a compañero.*
J. Jubert, M. Domingo Manero y M. A. Domènech.
122 pág. PVP 900 ptas.
4. *Las necesidades y los derechos de las niñas y los niños.*
Liliane Lurçat. 60 pág. PVP 575 ptas.
5. *Juegos populares: jugar y crecer juntos.*
I. Marín. 44 pág. PVP 1.350 ptas.
6. *Infancia y escuela de 0 a 3 años.*
P. Òdena. 44 pág. PVP 625 ptas.
7. *La escuela Decroly: una educación global desde el parvulario.*
F. L. Dubreucq (en preparación).

En coedición con el



Ministerio
de Educación
y Ciencia

Colección **Vídeos Rosa Sensat**

Serie Los vídeos de Educación Infantil

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

En coproducción con el



Ministerio
de Educación
y Ciencia

Serie Los vídeos de Primaria

- *La organización del aula de Primaria.*
- *El desarrollo de la unidad de programación en la Escuela Primaria (en preparación)*

En coproducción con el



Ministerio
de Educación
y Ciencia

Serie La cooperación entre los pueblos. Un futuro posible

- *Un mundo plural*
- *¿Desarrollo y subdesarrollo?*
- *Uso o abuso de los recursos naturales.*

Con la colaboración del



- *La Biblioteca Escolar. ¡Ni te lo imaginas!*

Con la colaboración de



- *Nos queda la palabra (en preparación).*

Proyecto de formación continua de maestros nicaragüenses orientado a la recuperación de las lenguas propias.

De Andalucía a Euskadi

La implantación de la LOGSE fue planificada para un período de diez años en los casos de la Educación Primaria y la Secundaria; a los seis años de tal implantación se puede discutir de cumplimientos e incumplimientos en el proceso, en calidad y en cantidad. Pero en el caso de la Educación Infantil, que quedó fuera de la planificación, las contradicciones con que avanza o retrocede su implantación, casi nos la definen como la ley del «sí, pero no».

Son pocas las realidades que corresponden a una correcta aplicación de la Ley. Muchos Ayuntamientos que se comprometieron en la creación de Escuelas Infantiles sienten el peso de una responsabilidad demasiado tiempo no compartida. Algunas Comunidades Autónomas siguen ignorando que se

ha aprobado la LOGSE y reparten los niños en ciclos de otras edades y en Consejerías distintas. Algunos Sindicatos están más cerca de apoyar pequeñas mejoras corporativas que de trazar una estrategia positiva para el conjunto de los trabajadores. Muchos profesionales se sienten agotados después de tantas décadas de hacer realidad una Educación Infantil de calidad, sin verla generalizada. Las familias que buscan Escuela Infantil para los más pequeños, sólo son atendidas en una de cada cinco de sus demandas.

En resumen, un recorrido por la piel de toro nos demuestra una vez más que los más pequeños son los más débiles; que no se hace nada en lo general, casi nada en lo concreto, y que no pasa nada, o casi

nada. Una vez más, desde *Infancia* se toma la palabra en favor de los más pequeños, de una Educación Infantil de calidad.

No basta con la aprobación de buenas leyes para ellos. Es imprescindible que haya también una correcta planificación de sus directrices. Es necesario que la LOGSE se convierta en realidad, también en Educación Infantil. Pero, para conseguirlo, después de seis años de actuaciones inconexas, sabemos que es necesaria la colaboración de todos sus implicados.

Es necesario que desde Andalucía a Euskadi, de Galicia a Murcia, de Extremadura al País Valencià, se articule un movimiento en favor de la coherencia y la cohesión de la Educación Infantil 0-6, la existencia del Primer Ciclo, del 0-3, como unidad, de la financiación pública como requisito y garantía de calidad para la población que lo solicite.

Página abierta	Las maletas viajeras del «Mago Limón»	M. Dolores Rial	2
Educar de 0 a 6 años	Al fin: ¡Educación! Pero, ¿escuela rota?	Izaskun Madariaga	6
Escuela 0-3	Relación cotidiana familia-escuela	María Ruiz, M. José Bustamante	10
	Saltar: cómo y por qué	Montserrat Bastardes	14
Buenas ideas	Gran Cañón. Suite para orquesta de Ferde Grofé	Miriam Navarro	19
Escuela 3-6	El espejo mágico	Juan Pedro Martínez	21
	La poesía	Clara Járboles	24
Infancia y sociedad	La crianza y educación en el contexto familiar	M. Victoria Hidalgo, M. Carmen Moreno, Jesús Palacios	29
	La adopción de criaturas con necesidades especiales	M. Jesús Montané	33
Infancia y salud	¿Jugamos?	Gloria Andérica, Lourdes Serra	37
Érase una vez	La hija del sol y la luna se marcha a la Tierra	Roser Ros	40
Informaciones			42
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas	sumario		47
Biblioteca			47

Las maletas viajeras del... «Mago Limón»

M^a Dolores Rial

¡Hola a todos los niños y niñas!
Yo soy el «MAGO LIMÓN».
Vivo lejos, muy lejos,
en el país de la ilusión,
en el que todo es amarillo
y sé cuentos «mogollón».

Sé cuentos de muchos colores,
de risas y travesuras,
de brujas y de aventuras,
de rayas y de lunares,
sin olvidar los de animales.

Sí, yo soy el «MAGO LIMÓN».
Gordo como un melón,
con la nariz de cartón
y un sombrero de acordeón.

¡Cierra los ojos y piensa en mí...!

Con mis maletas podrás soñar y
viajar
al país de los cuentos del...
«MAGO LIMÓN».

Cualquier día, aunque llueva o haga sol,
una maleta llena de cuentos
a vuestra escuela haré llegar.

Un beso muy grande de vuestro amigo
el «MAGO LIMÓN»

¿Quién es el «MAGO LIMÓN»...?

El «MAGO LIMÓN» es un viejo contador de cuentos que conocí en uno de los viajes que hice al país de los cuentos cuando tenía muy pocos años en compañía de mi abuelo José y su mágica maleta de cartón llena de historias, cuentos, fotos y otros tesoros...

Para que también otras niñas, niños, maestras y maestros puedan conocerlo y como yo, ser sus amigos, pensé en crear unas «maletas viajeras» que llevaran de escuela en escuela cuentos, historias, sueños, aventuras para contar, leer escuchar, adivinar, crear...

Maletas llenas de misterio, de magia, de sorpresas... que nos invitaran a hablar, a pensar, a descubrir, a compartir. Pero sobre todo a recuperar y potenciar el momen-

to de escuchar, de contar, de reunirnos, de imaginar...

Maletas llenas de cuentos: ¿por qué...?

Podríamos decir que hablar contar, leer, inventar, jugar, cantar conjuntamente es una necesidad esencial en la vida de todos los niños y niñas desde los primeros momentos de su vida. Contarles cuentos, historias a los niños y niñas es una experiencia humana de siempre, que hizo y hace de la palabra un acto creador.

Cuando contamos un cuento, cuando nos transformamos en contadores, en narradores de cuentos, hacemos posible que el viejo oficio de los abuelos y abuelas, padres y madres, educadores... reviva y permanezca en nuestra memoria a través de las emociones, los sonidos, los olores, los movimientos, las voces...

Escuchar la voz en el espacio
La voz que nace del libro, de las palabras, de los gestos...
La voz que llena de vida las imágenes, las palabras.

Escuchar la voz en el espacio,
las palabras, los silencios, los sonidos,
lo que en el cuento pasa...

«Porque imaginar es lanzarse a una vida nueva»

Bachelard

Llenar de palabras el espacio, como un viento calmado y ligero.
Recibir y percibir por el oído, por la piel, escuchar:
voces, sonidos y movimientos.

Detener el gesto y respirar.
Parar el tiempo y escuchar pasar el viento, descubrir...
y por fin escuchar, soñar, crear...

¿Cuáles son los materiales de las maletas viajeras?

Estas maletas viajeras fueron creadas con el objetivo de brindarle al



profesorado y a su alumnado el acercamiento a sus aulas a través de un personaje «mágico», el «MAGO LIMÓN», de un fondo editorial de cuentos de los que, por sus características y precios, no siempre podemos disponer en nuestras escuelas.

En cada una de las maletas viajeras del «MAGO LIMÓN», bajo un título: «Una maleta llena de cuentos... «de miedo», «de ratones», «de brujas», de detectives..., que viene siendo su hilo conductor, podemos encontrarlos:

- Entre dos y cuatro cuentos «mágicos» (plegados, móviles, transformables, sonoros...).
- Una pequeña guía dirigida al profesorado: con sugerencias, recursos... para trabajar con la maleta y los cuentos.
- Un «Cuaderno de cuentos», en el que se pueden recoger: acti-

vidades, sugerencias, observaciones del paso de la maleta por las diferentes aulas. Este cuaderno que comienza siendo un mensajero para el profesorado, está siendo compartido con los niños y las niñas que también recogen en él sus dibujos, opiniones, poemas, cartas, canciones...

- Y un regalo del «MAGO LIMÓN»: Unos pequeños cuentos en «lingua galega» que son elaborados a partir de textos de la literatura popular de tradición oral (encadenados, enumerativos, canciones...). Uno diferente acompaña a cada maleta. Los niños y niñas podrán pintar, transformar, recrear... estos pequeños cuentos, que se quedarán en la biblioteca del aula como memoria y recuerdo del paso de cada maleta por la escuela.

Los viajes de las maletas a las aulas...

Estas maletas comenzaron sus viajes durante la celebración de un curso de formación para profesorado de Educación Infantil sobre «El lenguaje oral», organizado por el Centro de Formación (CEFOCOP) de Orense. Cada una de las maestras asistentes llevó a su aula una de las maletas y recogió la experiencia por escrito en el cuaderno de los cuentos y las compartimos en una puesta en común. Desde ese momento, cada una de las maletas ha hecho múltiples viajes de aula en aula, de escuela en escuela, por toda la provincia, y algunas excursiones a otras...

Cómo viajan las maletas hasta las aulas?

Son las propias maestras y maestros los que vienen a recogerlas al CEFOCOP. En algunas ocasiones,

se ponen de acuerdo varios y se establecen «unos itinerarios de viaje» para poder intercambiarlas entre los centros que están más cerca (la dispersión de la población y de los centros en esta provincia es muy grande), y así disponen de varias maletas durante un período de tiempo más largo.

También desde la Asesoría de Educación Infantil se colabora en el viaje de las maletas y el intercambio. Cuando se visitan los centros que están interesados en recibir o intercambiar una maleta, se les lleva, haciendo de carteros y mensajeros.

Todos los viajes de las maletas quedan registrados en un cuaderno, para poder saber dónde está cada maleta y cuándo volverá. El préstamo dura dos semanas, aunque se admiten prórrogas... Si se solicitan reservas de una maleta en concreto, se hace con tiempo.

Viajando...

Por lo que la llegada de una maleta al aula puede estar rodeada misterio, llenar el momento de descubrirla de silencio, de caras sorprendidas, de preguntas...

Puede llegar de la mano de un mensajero especial (padre, madre, abuelo...), aparecer envuelta en papeles, en telas, dentro de una bolsa, colgada de...

¿Quién la dejó...? ¿Que tendrá dentro...?

En algunas de las aulas, días antes de la llegada de la maleta, recibían una carta, tarjeta o nota del «MAGO LIMÓN», en la que se presentaba, si era la primera vez que iba una maleta, o les daba noticias, pedía ayuda si ya habían tenido antes otras maletas.

Ya tenemos la maleta del «MAGO LIMÓN» en el aula:

¿Qué hacemos...?

¿La abrimos...?

¿Descubrimos lo que hay dentro...?

Este momento lo podemos convertir en algo especial si, para abrirla, empleamos alguna fórmula mágica, una canción:

«Abracadabra pata de cabra
esta maleta está encantada»

Ya abrimos la maleta y nos encontramos con los cuentos...

Tocamos, olemos, miramos, señalamos, nombramos, descubrimos, elegimos...

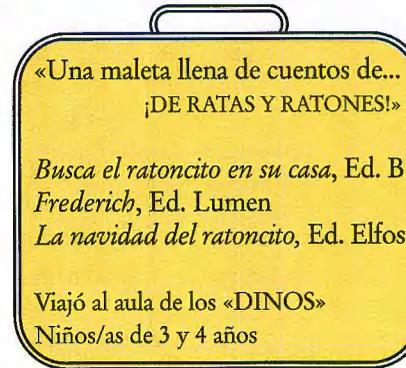
«Érase una vez una maleta
llena de cuentos...

Vamos a escuchar, vamos a compartir la palabra, la calma como vehículo de emociones, de ideas. El magnetismo por el ritmo, por la entonación de las palabras, por la narración misma ejerce sobre niños y niñas una gran fascinación.

Leer un cuento es desentrañar lo que está escrito, pero también es hacer juntos un viaje emocional y mental. Es descifrar lo desconocido y con ello recuperar la función social de la comunicación oral, de la palabra.

«¡Qué fácil es volar, qué fácil es!
Todo consiste en no dejar que el suelo
se acerque a nuestros pies.»

Antonio Machado



Antes, durante, y después de la visita de la maleta...

En el «Cuaderno de los cuentos»: ... el cuento lo leí yo, pero todos participaban en los diálogos, sugiriendo nombres de otros animales, de historias de ratones, de gatos...

... los niños y las niñas quieren conocer al «MAGO LIMÓN», cada uno de ellos lo ve de diferente forma, pero afirman que es amarillo y que vuela...

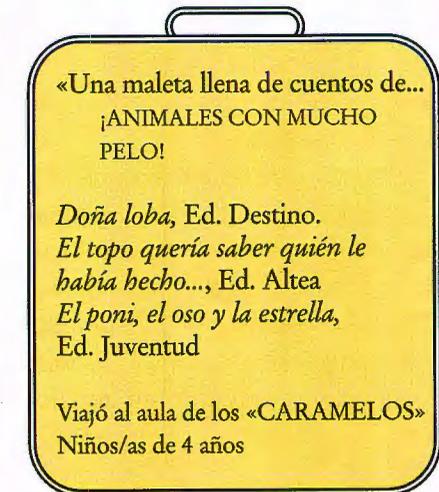
Pasan los días y se hacen y nos hacen muchas preguntas sobre el «MAGO LIMÓN» ¿cuándo nos enviará otra maleta...? ¿dónde estará...?

... a veces, cuando suena el teléfono, o el timbre de la escuela...

¿Será el «Mago Limón», nos traerá otra maleta...?

Los cuentos de ratones, de gatos nos gustaron muchíssiiiiimo...

El de la navidad del ratoncito fue el más votado, el que más veces leímos y jugamos para descubrir sus sorpresas de navidad por el olor...



En el «Cuaderno de los cuentos»:

... estábamos sentados en la alfombra cuando llegó el cartero con un sobre muy grande, dentro una carta del MAGO LIMÓN» y un plano para encontrar la maleta viajera de los cuentos...

... dijimos unas palabras mágicas y abrimos la maleta... elegimos uno de los cuentos... Doña loba, Resultó más atractivo que los demás por la movilidad de sus personajes. ¡Es precioso!, dice Ana. Los niños y las niñas hacían hipótesis sobre el final de la historia... ¿Una loba buena...?



En el «Cuaderno de los cuentos», en conversaciones con la profe...:

... han pasado algunos días... he visto que lo único que hace falta son ganas de hacer, de descubrir... Transformar el ámbito conocido del aula en un espacio donde «todo lo imaginable es posible».

...el «MAGO LIMÓN» es un personaje entrañable en nuestra aula al que recordamos e invitamos a acompañarnos en nuestra biblioteca, a la hora del cuento...

«Ven Mago limón con tu capa marrón,
camiseta de lunares y los zapatos iguales.
Ven en tu avión...sss... sss... sss...
a traernos cuentos en tus maletas de cartón.»

Valoración de la experiencia...

Los comentarios, dibujos y poemas que se recogen en los «Cuadernos de cuentos» que acompañan a cada una de las maletas son el termómetro de esta experiencia que crece y se enriquece con el paso de los días...

Cuando el profesorado viene a devolver la «maleta» y cambiarla por otra, manifiestan su sorpresa porque el personaje mágico», el «MAGO LIMÓN» en muchos momentos desplaza a los cuentos, por el interés que niños y niñas tienen por conocerlo, por saber

cómo es, cómo llegan sus maletas... y más tarde por los cuentos. Están entusiasmados, descubren nuevas posibilidades...

En muchas de las aulas las familias, otros profesores y profesoras también participan en esta experiencia haciendo llegar las maletas, cartas, leyendo cuentos, dramatizando, aportando materiales y nuevos cuentos... Los propios niños y niñas aportan cuentos de sus casas para dejar en el aula y prestar...

La tarea se comparte y se abre a los demás, a la participación y el intercambio.

Quiero invitaros a crear, con otros compañeros y compañeras, «maletas viajeras» que visiten vuestras aulas llenas de cuentos, de juegos, de objetos, que nos permitan y ayuden a motivar, dinamizar y enriquecer la vida diaria de la escuela. Maletas llenas de misterio, de fantasía, de sorpresas, de posibilidades. Potenciadoras y creadoras de ganas de aprender, de saber, de hacer, de descubrir... que hagan viajar de escuela en escuela a través de mágicos personajes la emoción y el gusto por conocer, aprender, compartir...

Uno de los pequeños cuentos como despedida...

Un regalo de vuestro amigo , el «MAGO LIMÓN»

HABÍA UNHA VEZ...

HABÍA UNHA VEZ UN GATO...

HABÍA UNHA VEZ UN GATO...
COA BARRIGA DE TRAPO...

HABÍA UNHA VEZ UN GATO...
COA BARRIGA DE TRAPO...
O NARIZ DE PAPEL...

HABÍA UNHA VEZ UN GATO...
COA BARRIGA DE TRAPO...
O NARIZ DE PAPEL...
E AS PATAS DE CORDEL.

¿QUERES QUE CHE CONTE ESTE
CONTO OUTRA VEZ...?



Al fin: ¡Educación! Pero, ¿escuela rota?

Retomo con este enunciado el editorial de *Infancia* nº 11, de enero/febrero-92, en donde, por una parte, se denunciaba la separación que la Ley realizaba de los 2 ciclos de la Educación Infantil,

y, por otra planteaba como salida de futuro, para superar tal situación, el compromiso serio de los y las implicadas en este quehacer, tanto a nivel personal como colectivo «ya que nadie puede impedir su trabajo en común, superando y eliminando fronteras entre los ciclos en el campo de la formación, en actuaciones conjuntas, en continuidad de matriculación».

Hoy, a cuatro años vista, constatamos que la ruptura y la posibilidad de unión es algo que escapa a nuestras posibilidades, a nuestros esfuerzos.

La ruptura de la escuela abarca dos vertientes. Una hace referencia al tratamiento diferencial de los dos ciclos, hecho éste consolidado desde la propia LOGSE, y la otra, que escapa a dicha Ley, hace referencia a la ruptura del modelo educativo para la infancia, ruptura que parte de la propia escuela ante las dificultades que tiene ésta de entender con mentalidad escolar por dónde pasa la educación de las y los más pequeños.

Izaskun Madariaga

De momento son dos vías imposibles de casar, que discurren por diferentes derroteros y que, además, compiten entre sí con una grandísima desigualdad de medios. Educación, con sus De-

partamentos Autonómicos está haciendo «su» escuela, diferente en todo y al margen de la «otra» escuela que existe desde mucho antes de la Ley. Escuela con poco apoyo de la Administración, salvo en los casos de algunos Ayuntamientos ejemplares o de alguna Comunidad Autónoma igualmente ejemplar, a quienes la Administración Educativa bloquea su futuro en aras de su propio beneficio.

La escuela se rompió, sigue rota y se está rompiendo cada vez más, ya que, con la ruptura del tipo de escuela, se está generando también la ruptura del modelo educativo para la infancia.

No estamos haciendo todos lo mismo y lo que desde aquí pretendo analizar y reflexionar es sobre esta ruptura de modelo, fundamentalmente en el primer ciclo, ya que es, a mi entender, la más sangrante. Y es más sangrante todavía cuando vemos que esta vez no ha sido fallo del soporte oficial (estudiemos el DCB) que sí que ha recogido la filosofía ya consolidada de educación infantil, sino del hacer práctico de las escuelas de EGB (llamémoslas «escuelas formales»), condicionadas por su funcionamiento y su estatus demasiado esclerotizados.

La denuncia de la «Egeibización» del preescolar fue un tema vigente entre los movimientos de renovación pedagógica.

Había por otra parte una diferencia en el modo de hacer educativo de las escuelas formales y las escuelas infantiles (conocidas también como guarderías) y la diferencia no estaba tanto en el modelo de servicio sino en la filosofía de lo que entendíamos

¡La satisfacción de la autonomía! |

como quehacer escolar para educación de la infancia.

En el País Vasco hemos asistido a una escolarización masiva de las criaturas de 2 años. Hasta este curso, el Departamento de Educación ha permitido y posibilitado la apertura de estas aulas en las escuelas públicas que las solicitasen, hecho éste que añadido a las aulas de las otras escuelas, nos coloca en un tanto por ciento altísimo de escolarización a esta edad.

¿Qué ha ocurrido con esta escolarización? ¿Qué modelo se está implantando? Para entenderlo en el contexto, lo primero que hay que decir es que el objetivo de partida en esta nueva realidad ha sido el asegurarse la matrícula, puesta en peligro por la baja de natalidad y competencia de redes educativas.

Las escuelas han empezado la andadura con muchísimo tanteo, con muchísima precariedad y con un gran interrogante:

¿Cómo se adapta el 2?

Diferencias puntuales y actuaciones de la privada al margen, se puede decir que, en una primera fase, las escuelas públicas comienzan a abrir estas aulas con personal contratado por la asociación de padres/madres.

Personal muy diverso en su formación, pero con una realidad común: no eran de la plantilla de la escuela, ni por supuesto tomaban parte en los claustros.

Eran las educadoras del aula de los 2 años. Este personal atendía a las criaturas durante todo el transcurrir de la escuela y en todas las necesidades que planteasen.

En una fase posterior, el Departamento de Educación pone su personal, en ocasiones, de la plantilla de la propia escuela y en otras enviado expresamente.

Es en este momento cuando se da un cambio



cualitativo en el modelo que la escuela plantea para las aulas de 2 años.

Un modelo que parte, por salvaguardar el estatus de enseñante y no romper con la «normalidad docente» de esta profesora o profesor.

Horarios de mañana y tarde, programas para enseñar, auxiliares para los menesteres «asistenciales» en aquellas escuelas que ofertan servicios más amplios..., en esta línea.

Está perfilado el modelo. Un modelo que lejos de responder a lo que a simple vista sería un problema organizativo, responde a algo de mucho más calado.

Desde mi punto de vista, el problema fuerte está en la comprensión de lo que entendemos



| *Diferentes momentos de aprendizaje.*



como educativo, y en este sentido apuntaría hacia dos cuestiones difíciles de asumir:

La superación del carácter instructor de la escuela y la comprensión del carácter educativo de los mal llamados momentos asistenciales.

Siempre partimos de que el quehacer de la escuela es enseñar, algo asumido por toda la sociedad, y la infantil o el preescolar de esta escuela no puede deshacerse de esta carga y arrastra el lastre de lo instructor sin terminar de asumir otras funciones más amplias que también inciden en la educación.

Éste es el caballo de batalla en los cursos de formación:

Cómo hacer entender que el quehacer educativo en la infancia se sustenta en dos pilares, la formación y el desarrollo-aprendizaje y que enseñar sí, pero sobre todo educar, ayudar a madurar, a que se hagan con recursos que les posibilite ser seres socialmente adaptados, con un buen grado de autonomía, seres inteligentes, con un buen desarrollo de sus capacidades motrices y lingüísticas. Que sean criaturas con una buena imagen de sí mismas, que puedan andar seguras por la vida... Todo esto. Formación y desarrollo por encima de

todo. Y formando y ayudando a desarrollarse, las niñas y los niños serán grandes aprendices de todo lo que puedan descubrir y de todo lo que podamos enseñarles sobre sí mismos, sobre su entorno, sobre su cultura, sobre la vida.

La segunda cuestión a la que hacía referencia tiene relación con la dificultad para entender por dónde discurre la educación significativa a estas edades. El bienestar emocional de la criatura pequeña pasa por tener resueltas sus necesidades fisiológicas de alimentarse, dormir, sentirse limpio, etc., cuestiones tan importantes como que son las que mejor vehiculan el apego emocional con el adulto.

Si queremos que la educación integre todos los aspectos madurativos de los niños y las niñas, no podemos dejar de lado esto, máxime cuando sabemos que es el punto de partida para «que la criatura se deje educar» y cuando sabemos que siendo momentos tremendamente significativos en sus vidas, posibilita una mejor integración de aprendizajes realizados en torno a ellos, sobre todo cuando cuenta con la ayuda de su educadora o educador.

Aprendizajes motrices, lingüísticos, de relaciones sociales, de adquisición de hábitos, de

autonomía, de aprendizajes cognitivos, de relaciones emocionales.

Todo ello en un contexto globalizador por excelencia.

Y para la educadora o educador en un contexto privilegiado por excelencia.

La educación infantil supone un cambio de *chip*, algo a lo que muchas y muchos se resisten porque identifican este quehacer con las «guarderías», y la escuela, ya se sabe, desde siempre ha sido otra cosa.

Tenemos que llegar a entender que independientemente del centro educativo al que asista un niño o una niña pequeña, las necesidades madurativas, formativas y de aprendizaje serán las mismas en un sitio y en otro, por lo que si de verdad queremos ajustarnos a ellas tendremos que esforzarnos por superar algunos de los prejuicios que no nos dejan hacer las cosas mejor. En este sentido tendremos que organizar también encuentros entre profesionales en este campo. Grupos de formación, debates pedagógicos, intercambio de experiencias, etc., pueden ser iniciativas muy valiosas para caminar hacia lo que con toda seguridad apostamos todo el colectivo:

La mejora y unidad de la Escuela Infantil. ■



Relación cotidiana familia-escuela

Somos maestras en la Escuela Infantil Luna del Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada, de un grupo de 22 niños y niñas de 2 a 3 años, y éste es nuestro segundo curso consecutivo de docencia en común. El año pasado iniciamos un proyecto de trabajo con padres y madres que pretendía una mayor participación de ellos en nuestra clase y en la escuela. Este curso hemos arrancado de las consecuencias obtenidas, de los vacíos detectados, y de las propuestas que las mismas familias nos han hecho.

Quizá una de las reflexiones que más nos movió a iniciar el proyecto fue que, en este mundo especializado, comúnmente se acepta que sólo la persona experta está autorizada a saber de su campo. Los demás concedemos —sabrás, decimos— y nos negamos el derecho y el poder de saber (poco, algo o mucho); o bien, si somos nosotros mismos «los expertos», nos olvidamos con frecuencia de que otros pueden tener esta capacidad,

Hablar de participación de madres y padres en la escuela, es hablar de establecer previamente cauces de comunicación y de interrelación. Intentamos crear y consolidar algunos de éstos a través de un proyecto de trabajo con familias que posibilitara, por una parte, que la escuela les pudiera servir también a ellas de apoyo en la tarea de la educación de sus hijos e hijas, y, por otra, que madres y padres pudieran servir de ayuda a la escuela, a ir ajustándose, en la medida de sus posibilidades, a la diversa y variable demanda social que sobre ella recae.

Maria Ruiz. María José Bustamante

esta posibilidad. Nos parecía que como «expertas en educación», como enseñantes, debíamos abrir vías de comunicación, tener actitudes de escucha, de receptividad ante las propuestas de los padres, ante su saber, pretendiendo que la escuela no sea cada vez más endogámica, que oiga más lo distinto, lo diverso, y consiga ser una institución co-gestionada y al servicio de las personas que se relacionan con ella.

Entre estos debates, la verdad, siempre surgidos a salto de mata, hemos visto la necesidad de que en la vida diaria tendiésemos cauces de comunicación y de información entre padres y profesionales de la educación por los que nos pudiéramos nutrir mutuamente. Del mayor conocimiento de nuestro trabajo, hemos obtenido más respeto, más confianza y más colaboración, y a su vez este estado de opinión y estas actitudes por parte de padres y madres han favorecido nuestro trabajo y nuestra relación con los niños, han alimentado nuestra ilusión y nuestra energía.

Hemos cuidado mucho las reuniones, las entrevistas con las familias y la relación diaria, pero nos parecía que lo verbal, en ocasiones se quedaba corto. Detectamos una gran demanda de información individual, interés por el quehacer educativo, interrogantes sobre qué podían hacer ante una edad tan difícil para ellos... Pensamos un buen rato y lo montamos así:

1. En nuestra escuela todos los niños y niñas de 0 a 2 años tienen libretas

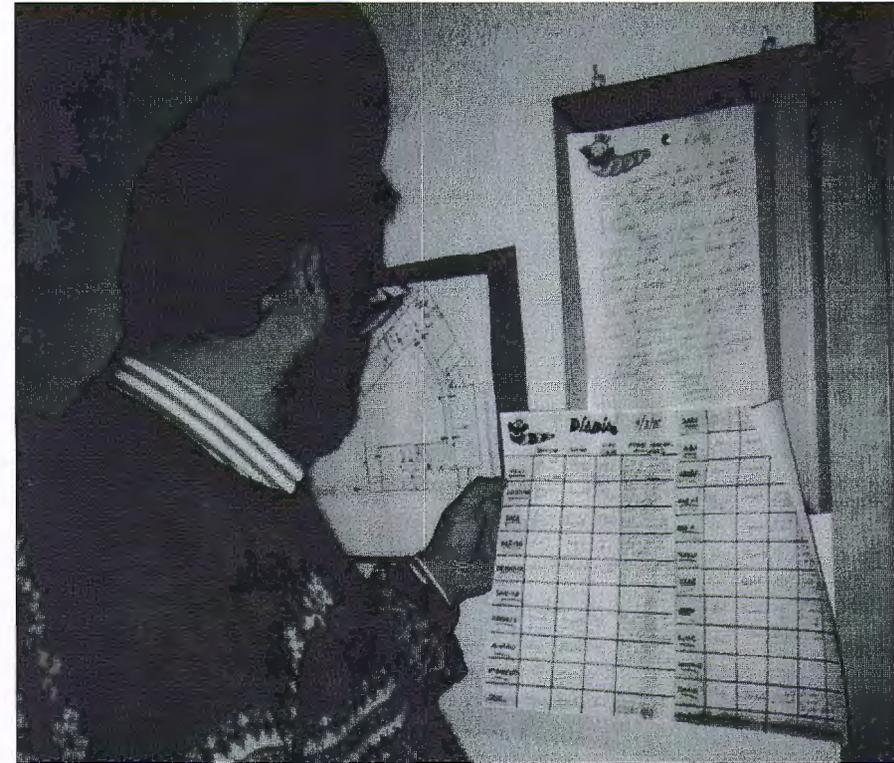
El detalle del día a día de cada criatura. |

personales, pero, por el fuerte incremento del n.º de plazas en los grupos de 2-3 resulta imposible seguir con esta tarea para todos. Sin embargo pensamos que era factible realizarla con las crías y críos de nuevo ingreso. Cada «novato» ha tenido una, que diariamente iba y venía de la casa a la escuela, y en la que tanto padres y madres como maestras recogíamos el estado de cada niño o niña, sus juegos, sus dedicaciones, sus frustraciones, cómo iban superando el proceso de adaptación, cómo iban construyendo su relación con la escuela, con sus compañeros, con nosotras... A veces no sólo hablábamos de los niños o niñas, algunos padres confesaban sus miedos, sus sentimientos de culpa por «abandonar» a sus hijos...

Al releer las libretas podíamos hilar la historia de la construcción de un vínculo, el de cada niño o niña y su familia con nosotras, y el de nosotras con ellos; pero también podíamos extraer datos sobre nuestro trabajo, nuestra intervención con cada familia y cada crío o cría, y modificar en algunos casos nuestra intervención. Ese momento de *crac* que sufren los niños en la (¿tal vez primera?) separación de sus padres al entrar en la escuela es imposible de evitar, pero qué duda cabe de que se pueden poner medios para hacerla lo menos penosa posible, para que, tras la pérdida, se halle otra cosa. Estos medios —aparte de las estrategias generales de adaptación— son distintos para cada niño o niña, y en la libreta hemos podido encontrar claves individuales que nos han permitido ajustarnos a cada caso.

Las libretas fueron dotadas por los niños de una función transicional, cargándose de afecto y de significado en función de la importancia que tenían para los padres y para nosotras.

Una vez superada la angustia típica del período de adaptación dejamos las libretas porque diversas tareas nos obligaban a repartir el esfuerzo.



- Entonces nació el **Díadía**. Nació con la intención de satisfacer una demanda clara de padres y madres de nuestro grupo. Finalizado el contacto diario de las libretas, la supresión de información individual de cada crío les dejaba un vacío. Nos dedicamos a pensar qué podríamos elaborar, que nos permitiera responder a su demanda, teniendo en cuenta el tiempo diario que disponemos para ello (a mediodía mientras los niños y niñas descansan).

Elaboramos una plantilla que nos quedó así:

NOMBRE	COMIDA	SUEÑO	PIS/CACA	ESTADO ACTIVIDAD
Consuelo				
Antonio				

Esta información puntual crea en los padres tranquilidad, y las breves pinceladas que esbozan la vida diaria, les invita a la reflexión y al deseo de saber. El Díadía se ofrece en un tablón a la entrada de la clase, en el que también se coloca el Hoy.

3. El **Hoy** funciona en todos los grupos de la escuela a modo de diario de clase desde una perspectiva más grupal. Impregnado del ambiente de la clase, se recogen acontecimientos diarios, anécdotas..., pero también explicamos en él, cómo a través de la vida cotidiana, la escuela ofrece a los niños elementos para apoyar su desarrollo, su crecimiento, y su educación.
4. La **Libreta Viajera**. Nació el curso pasado con la intención de crear un espacio donde pudiera haber una interrelación multigeneracional, que permitiese compartir experiencias y reflexiones de madres, padres, abuelos..y otras personas ligadas a la familia. La libreta es un bloc de tamaño folio, que tiene la portada decorada con los símbolos representativos de cada niño y niña; esto hizo que desde el principio los críos la vieran como un objeto de su pertenencia, picándoles el gusanillo de llevársela cada día para tenerla en su casa . Cada uno de los textos era (y es) leído al día siguiente en la asamblea y esto acrecienta aún más su interés. En La Libreta Viajera pedíamos a la persona que escribía que especificara su nombre y el parentesco con el crío o cría después de cada texto; éste, era totalmente libre, aunque solían contar en general cosas relativas a su propia infancia, cuentos, rimas, adivinanzas, recetas de cocina, dibujos... A veces la libreta ha sido un verdadero correo, pues si alguien planteaba alguna pregunta, acertijo o duda, era respondido por la familia o familias que se la llevaba después. La frecuencia de determinados temas nos dio la clave para dar una consigna expresa en el siguiente curso: recoger canciones, cuentos y juegos, aunque el

rumbo de la libreta podía haber sido otro. Al final de curso haremos una clasificación del material, que pasará a formar parte de la biblioteca de la clase. Hemos visto que el saber unos de otros, lo que nos gusta, lo que nos sale bien, lo que nos cantaban de pequeños... ha dado pie a conversaciones, al interés por relacionarse aún más... que a veces ha terminado en una sardinada en el campo.

5. **Qué se dice sobre...** es un rincón donde los padres y madres pueden encontrar de manera permanente artículos, fotocopias de capítulos de libros, etc, en los que se tratan aspectos concretos demandados previamente por ellos. Existe una ficha de control en la que escriben su nombre, y fechas de llevada y devolución, que nos permite saber qué tanto por ciento de familias usan este recurso. También preguntamos qué les ha parecido (apropiado, demasiado técnico, etc), con objeto de poder hacer una selección del material más apropiada a sus necesidades.
6. **Encuentros no verbales**. Llamamos así a un aspecto concreto de la situación comunicativa que está relacionado con lo corporal y lo expresivo. Tras un esfuerzo de análisis hemos podido hacer conscientes toda una serie de recursos que utilizamos diariamente de forma espontánea. Así, la mirada, el gesto, cómo nos movíamos etc, nos parecía que tam-





bién entraban a formar parte del «ambiente educativo». Al igual que con los críos , con los padres también ocurre que una tranquilidad corporal y una mirada que recibe y acoge, invitan a la confianza...

Es el deseo el que ha movido todo esto, el deseo de poder construir un ambiente donde se dé el intercambio entre familias y escuela. Sin él todo hubiera sido puro artificio. ■

Saltar: cómo y por qué

Hace años que colaboro con Dolors Cañals, del Centro 0-3 de Barcelona —centro de desarrollo humano desde el nacimiento hasta los tres años—, en un estudio sobre la educación física con niños de la escuela 0-3. La aplicación práctica de este estudio en la escuela se ha incluido en nuestro proyecto curricular.

Los inicios de este trabajo se remontan a mayo de 1990, cuando observamos que, en las excursiones, la mayoría de los niños de dos y tres años tenían grandes problemas para andar cuando los caminos presentaban obstáculos (piedras, desniveles, pendientes, etc.). Como estos obstáculos no existían en el recinto de la escuela, este tipo de problemas no se habían detectado. Además, se trataba de un hecho muy generalizado: para la mayoría de los niños, andar en uno u otro espacio no tenía nada en común. A partir de esta observación, empecé a profundizar en el tema.

En primer lugar, por medio de una encuesta que se pasó a las familias que en aquellos momentos teníamos en la escuela, constaté que los niños andan muy poco diariamente. Algunos incluso no caminan en absoluto los días festivos. Otros andan durante mucho rato, pero por la ciudad, donde

Una constatación: en las excursiones, muchos niños tenían problemas para andar por la montaña. Ni en la escuela ni en la calle tenían aquellos obstáculos. Esto llevó a modificar los espacios y materiales de la escuela para que los niños ampliaran las posibilidades de acción y aprendieran a conocer y confiar en su propio cuerpo. El maestro lo posibilita sin interferir directamente en la acción del niño. La autora nos presenta un ejemplo práctico, con saltos a favor de la gravedad.

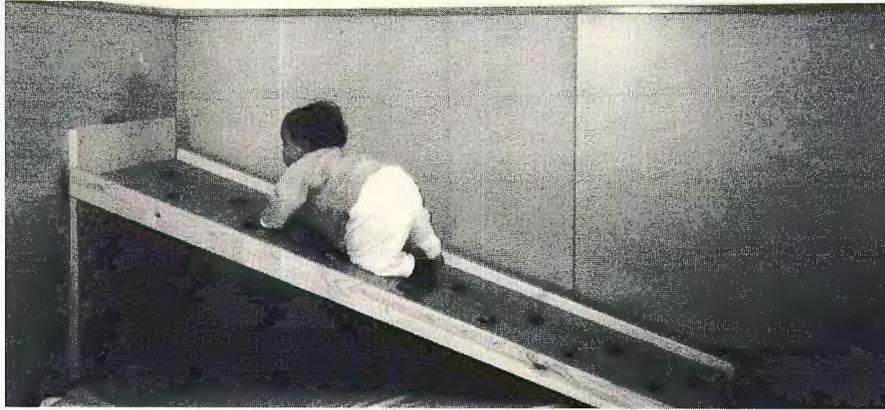
Montserrat Bastardes

el suelo no presenta demasiadas dificultades. Los que salían a la montaña eran quienes dominaban la situación en nuestras excursiones. También constaté que, mientras unos padres o madres permitían a los hijos moverse con mucha libertad, otros les impedían a menudo los movimientos.

Esto nos llevó a modificar los espacios y materiales en la escuela, con elementos adecuados para reforzar todo tipo de actividad física.

Mi trabajo como coordinadora-secretaria me permite realizar un seguimiento de esta actividad en los diferentes grupos de edad y ver cuál es la evolución general de los niños. También me permite saber cuál es el material más adecuado —al grupo, a deter-





minado niño en particular, al espacio y al presupuesto— y cuál es el más útil para ayudar a progresar a los niños, desde los más pequeños hasta los mayores.

Entre los principales objetivos que hay que tener presentes está el de que el niño goce de la actividad física, libre o propuesta, tanto individualmente como con el resto de compañeros. Debe aprender a confiar y conocer su cuerpo, así como las posibilidades de acción que le ofrece, de manera que, mediante la superación de los obstáculos, pueda avanzar. Asimismo, se debe favorecer su desarrollo global y personal.

Otros objetivos que hay que conseguir son:

- Que puedan expresar por sí mismos las secuencias básicas de movimiento: trepar, andar, correr, saltar, empujar, etc.
- Controlar el movimiento del cuerpo según el movimiento adecuado a cada ejercicio, propuesto o libre.
- Precisar la sincronización entre brazos y manos.
- Esforzarse para conseguir lo que se han propuesto hacer.
- Darse cuenta de las acciones que comportan peligro.
- Reconocer el espacio donde actúan y familiarizarse con los equipamientos que tienen a su alcance.

Espacio para correr... |

| descubrir...



- Saber esperarse mientras los compañeros trabajan con un equipamiento determinado.
- Hacer participar a las familias en este trabajo.

Se podría explicar la metodología que hay que emplear en cada una de las distintas actividades, pero todas tienen la misma filosofía de fondo, que consiste en considerar al niño como el protagonista de su desarrollo. Éste expresa su necesidad de movimiento con plena autonomía y libertad de acción. Así descubre qué puede y qué quiere hacer, consigue superar los retos que se propone y pasa a buscar otros nuevos, que también supera, y progresa siempre que puede.

Los niños realizan cada día una serie de actividades físicas espontáneas. Es necesario prevenirlas y proporcionarles las medidas de seguridad y los equipamientos necesarios para poderlas llevar a cabo.

El maestro tiene un papel muy importante: participa en la actividad sin interferir directamente en la acción del niño. El maestro, al conocer el momento evolutivo en el que se encuentra el niño, le organiza el espacio y le proporciona el equipamiento necesario para que actúe según su interés o su necesidad. Así, tendremos, por ejemplo, barras y estantes cuando el niño ya se desplaza y necesita apoyos que estén a su altura

para levantarse y caminar erguido. En este caso, el niño consigue levantarse solo para mirar a su alrededor desde otra perspectiva o para coger algún objeto que el adulto habrá dejado como ayuda y estímulo. Así será todo: el adulto actuará como apoyo estimulante, más que como agente directo de la acción del niño.

Algunas actividades no necesitan material, pero sí unas condiciones espaciales determinadas. Por ejemplo, si pretendemos que los niños corran, habrá que disponer un espacio amplio y sin obstáculos que les dificultarían la carrera. Si tienen suficiente espacio para correr, lo harán.

En otras actividades, el adulto puede provocar directamente la acción con alguna propuesta concreta, como es el caso de una carrera donde participen varios niños juntos.

Los procedimientos de actuación del maestro son parecidos en cualquier actividad, pero cada una de ellas posee matices particulares. En general, son los siguientes:

- Analiza cuáles son las necesidades de cada niño del grupo.
- A partir del equipamiento del que disponemos o podemos disponer en la escuela, precisa qué actividad pueden realizar y deja el equipamiento necesario al alcance de los niños.
- Prevé cualquier tipo de peligro físico.
- Cuando se ha superado una acción, proporciona nuevas expectativas.
- Aprueba la acción del niño con la mirada, aplaudiendo o de palabra, para que el niño se sienta motivado a seguir probando.

Antes de iniciar cualquier actividad física, se debe procurar que los niños vayan vestidos con poca ropa y que ésta sea cómoda, de manera que les permita moverse libremente. Es necesario que el calzado les permita efectuar los movimientos de los dedos y que refuerce la musculatura de los pies (un calzado de suela flexible o un buen calcetín de invierno, y nada cuando haga buen tiempo). También es necesario que el clima no sea ni demasiado frío ni demasiado caluroso.

Salto a favor de la gravedad y saltos proyectiles con niños de dos a tres años

Al niño de esta edad le gusta mucho subirse a los sitios para luego saltar. El adulto le ha de proporcionar los medios y la seguridad para que pueda

Un, dos... ¡tres! |



hacerlo solo. Si los niños no tienen los equipamientos adecuados para realizar esta actividad, la realizarán igualmente, saltando desde cualquier sitio, pero con el riesgo de hacerse daño. Los saltos más fáciles y los que primero realizan solos son los saltos a favor de la gravedad.

Son saltos en los que el niño se deja ir y la gravedad le hace caer, o bien en los que se combina la fuerza muscular con la gravedad.

El efecto psicológico positivo de realizar los saltos resulta muy evidente, ya que todo salto provoca una respuesta de gozo y alegría.

- Para preparar la actividad, debemos tener en cuenta lo siguiente:
- Se realiza con ocho niños mientras los demás están el patio. Cuando los primeros acaban, lo realizamos con los otros niños del grupo.
 - Todos los niños del grupo tienen más de dos años, y algunos ya tienen tres.
 - Los adultos presentes somos la maestra y yo.
 - Como material, utilizaremos cuatro bloques de espuma de distintas dimensiones: de 10, 20, 40 y 60 cm de alto por 50 cm de ancho.
 - Colocaremos los cuatro bloques de espuma apoyados en la pared en hilera, tocándose unos a otros, y por orden, del más bajo al más alto. También pondremos un colchón delante.

Nos hemos propuesto que salten, pero no se lo diremos. Dejaremos que salten por sí solos, sin ayudarles a hacerlo. Si les damos la mano para ayudarles a saltar, desplazamos su centro de gravedad y pierden el equilibrio, así como el placer y la satisfacción de haber saltado solos. Resulta preferible no pretender grandes saltos, sino elaborar un trabajo lento y progresar mediante el esfuerzo individual de cada niño.

Los niños entran en la habitación y observan los módulos. Unos los



| Otra vez...

más audaces y atrevidos, toman la iniciativa y corren hasta el módulo más bajo; otros miran y observan la situación, y otros se revuelcan en el colchón, pero se levantan en seguida. Algún niño empieza a saltar; lo hace desde el módulo más bajo. Otros trepan, suben y bajan, pero sin saltar. Al cabo de poco rato, son muchos los que saltan, y cada uno la hace desde donde quiere. Hay una niña que salta desde

del primer bloque, se levanta y salta desde el segundo. Esto lo repite varias veces. Salta desde el tercero, sonrío y se va hacia el otro lado.

Son muchos los que saltan, cada uno desde el nivel que quiere o cree que es el adecuado para sus posibilidades. Muchos miran lo que hacen sus compañeros, y los imitan o saltan juntos. Un niño intenta subir por un lado al módulo más alto, y ve que no puede; lo intenta, se esfuerza, y al final trepa al tercero, se sienta en el cuarto y se deja caer.

Los saltos son diversos. Desde el niño que baja de cualquiera de los bloques hasta los niños que realizan un gran salto contra la gravedad o los que tímidamente realizan un salto justo a ras del módulo.

La actividad ha durado unos veinte minutos. Hemos acabado tumbándonos sobre el colchón y realizando juegos más relajados.

La mayoría de los niños han saltado superando las dificultades iniciales. Se lo han pasado muy bien. Hemos observado a un niño al que no le ha interesado realizar ningún salto, y ni siquiera lo ha intentado. Quizás lo haga en otra sesión, o cuando dejemos el material para que dispongan libremente de él y no tenga tantos compañeros a su alrededor. Seguiremos observándolo, y compararemos esta actividad con las otras: si sube a la espaldera o por las escaleras, o si salta en la plataforma de la clase.

Han interpretado las palabras «salto muy alto», «salta desde el pequeño».

Por medio de la grabación del vídeo, podemos observar la evolución de los saltos. Hay niños que han empezado dejándose caer, y han acabado dando un salto contra la gravedad, mientras que otros han saltado siempre desde el mismo módulo, o bien se han dejado caer en un salto proyectil, dirigiendo el cuerpo hacia un punto concreto, o bien se elevan, o bien intentan empujar disimuladamente a su compañero —y entonces es cuando interviene la maestra—. Observamos el esfuerzo que realizan para subir a los bloques, para tomar la decisión de saltar, y también las interrelaciones que se han establecido entre compañeros, hablando del salto o haciendo sus montajes.

Posteriormente, llenamos la ficha de seguimiento individual de algunos de los niños. Esta ficha nos ayuda a realizar el seguimiento de alguna de las actividades, como los saltos, y nos permite observar que la evolución siempre es positiva: el salto representa un gran gozo para el niño cuando lo ha superado por su propia voluntad.

Muchas veces tomamos fotografías o realizamos grabaciones en vídeo para que las familias vean las actividades físicas de sus hijos. Al hacerlo, se sienten sorprendidas y complacidas.

Después de practicar la educación física en la escuela, constatamos que los niños son mucho más ágiles, que suben y bajan escaleras con facilidad, que consiguen tener un buen estilo en las carreras del polideportivo, que el equilibrio sobrepasa las previsiones, que podrían realizar saltos mucho mayores, que en la vida práctica tienen mayor autonomía, tanto en la montaña como en la ciudad o en la escuela.

En general, resulta una satisfacción seguir el progreso de los movimientos de las niñas y los niños en cualquiera de las actividades de educación física. ■



31ª ESCOLA D'ESTIU
ROSA SENSAT

Del 1 al 12 de julio de 1996



31

años al servicio de la educación permanente

Comparte: enseña y aprende

Tema General

Leer y escribir en el siglo XXI

- Cursos de educación infantil, primaria, secundaria y monográficos
- Debate: "El nuevo centro de secundaria", entre otros
- Espectáculo de títeres. "El garrofer de les tres taronges". 20 años de Marduix
- Reconocimiento a Mercè Llimona, Jean Piaget y Celestin Freinet
- Muestras de materiales
- Intercambios
- Talleres
- Presentación del Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1995

R O S
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega, 271 • 08008 Barcelona
Tel.: (93) 237 07 01
Fax: (93) 415 36 80
RSBBS: (93) 415 67 79
E-mail: rsensat@pangea.org

Gran Cañón

Miriam Navarro

Suite para orquesta de Ferde Grofé

El período de vacaciones es una época inolvidable del año, tanto para nosotros como para nuestros niños. El compositor norteamericano Ferde Grofé (Nueva York, 1892 - Santa Mónica, 1972) nos invita a viajar con él al Gran Cañón del Colorado, famoso desfiladero excavado por el río Colorado en el estado de Arizona, en los Estados Unidos. El indudable interés turístico de este paisaje se irá haciendo evidente a medida que avancemos con la música de la mano de sus protagonistas: un viajero y su tozudo asno. La suite para orquesta Gran Cañón es la obra más famosa de Grofé, y se compone de cinco movimientos. Os propongo escuchar y trabajar con los niños el tercer movimiento, denominado *On the trail*, que se podría traducir por «En camino».

El protagonista de esta historia emprende un viaje a través del Gran Cañón montado en su asno, cuyos pasos reconocemos fácilmente, ya que están representados por los bloques chinos.

De vez en cuando, el asno se obstina y no quiere seguir caminando.



La música se detiene bruscamente; entonces, su dueño tiene que tirar de él como puede, mientras escuchamos los rebuznos del animal, representados por un violín. Más adelante, el aire de la melodía cambia: los viajeros han llegado a lo alto de una montaña, desde la que admiran el vuelo de unos pájaros, que identificamos con el sonido de la flauta travesera.

Más adelante encontrarán un río; la contemplación del agua nos viene dada por el sonido dulce y cristalino de una celesta (una especie de órgano de teclado, inventada en 1886). Finalmente, parece que el asno tropieza y se desboca camino abajo. Toda la orquesta cierra el fragmento musical, que describe al animal completamente extenuado.

Esta audición musical resulta muy divertida. A los niños les hace reír la imitación de los pasos del asno, su tozudez, o el momento final, cuando el animal se desboca y cae al suelo. Por ello, conviene aprovecharla en este sentido y pasarlo muy bien escuchándola, y también —¿por qué no?— dramatizándola en clase. ■

NUEVO FLOPI



En el NUEVO FLOPI encontrarás:

- ✓ Un desarrollo globalizado de las unidades didácticas.
- ✓ Un aprendizaje significativo, partiendo de los conocimientos previos.
- ✓ Una clara secuencialización de los contenidos con programaciones para cada nivel y para cada unidad didáctica, diferenciando: conceptos, procedimientos y actitudes.
- ✓ Una amplia variedad de situaciones de aprendizaje que permitirán adecuar el proyecto a la realidad de las aulas (tratamiento de la diversidad).



Con el NUEVO FLOPI te ofrecemos:

- Contenidos didácticos más equilibrados con mayor flexibilidad y funcionalidad en su aplicación.
- Nuevas y atractivas ilustraciones.
- Nueva presentación con carpeta archivadora de anillas.
- Un mayor formato de los libros.



EVEREST



Solicite más información llamando al teléfono:

902 10 15 20

(Lunes a viernes. 9,00-13,30h y 16,00-18,30h)

También por fax, al número: (987) 80 12 51



El espejo mágico

Trataré de contaros, la utilización y el sentido que doy a un recurso material concreto al que niños y niñas han puesto de nombre «el espejo mágico», supongo que por asociaciones simbólicas, fantasiosas ... o ¡quién sabe!

Llamamos «espejo mágico» a la conocida en términos escolares como imprentilla de glicerina o «membrillera», bastante utilizada en su tiempo por los maestros y maestras que seguían los planteamientos de Freinet, y como método casero para reproducir lo que no se permitía hacer por otros medios.

Esta bandeja de sustancia transparente, que incita a la infancia a tocarla continuamente para comprobar su textura y consistencia, nos permite reproducir con suficiente calidad, cantidad de copias, limpieza, inmediatez y participación de los miembros del grupo, cualquier cosa que se dibuje, escriba o trace.

Las características, modo de confeccionarla y proceso de uso, os la anoto en el recuadro para aquellas personas que precisen de información más detallada, pues quiero centrarme en los criterios y usos que hacemos de este recurso concreto, que es en definitiva lo que define la acción pedagógica.

La utilización del «espejo mágico» nos permite principalmente, plas-

Llevamos a cabo esta experiencia con el grupo de 5 años, con 25 niños y niñas con recorridos personales y procedencia social variados. La mayoría, llevan varios años escolarizados en nuestro centro (Escuela Infantil 0-6 Municipal). Magia, ganas de tocar y manipular, participación, plasmación de la vivido...

Juan Pedro Martínez Soriano.

mar gráficamente el resumen de todo un proceso o aspecto vivido para su utilización y recreación individual.

Quiero resaltar que hay multitud de vivencias y momentos de la vida cotidiana que tienen plena vigencia y valor por sí mismo, recogidas en otros soportes o con otro tipo de simbolizaciones gráficas, sin tener que usar este recurso en absoluto. Es decir, que éste será un medio que se puede tener a mano, para aquellos recorridos en el que su utilización entronque con la necesidad de fijarlo en el papel, ordenarlo espacialmente, simbolizarlo a través de dibujos y signos.

No es un fin, no deber ser la meta a la que hay que llegar, y entonces se monta la motivación, los juegos y las actividades necesarias para llegar a la realización de la «ficha».

Si algo importante nos permite esta imprentilla, es que por su rapidez y facilidad de manejo, se puede recoger una vivencia, el juego, la situación que se ha dado... y con las características, peculiaridades en el modo de entender y simbolizar del grupo, de los individuos que han aportado la construcción de las formas y niveles de complicación que son asumidas con facilidad por la mayoría. A través de esas pautas es asumida «nuestra ficha», la que hemos elaborado entre todos.

La realización por parte de los niños y niñas está asociada también a la dinámica concreta de la acción en sí, de tal modo que se hará simultáneamente todo el grupo, en pequeños grupos, o respetando la elección individual de hacerla y en que momento.

Os ejemplificaré brevemente algunos de los usos más comunes que durante este curso hemos realizado con nuestro «espejo mágico»:

Las cartas

Surgen muchas ocasiones en que hay que mandar mensajes y recados: a las mamás y papás para que nos ayuden a buscar por la casa cosas que nos puedan servir para nuestro «hospital», pedirles dos monedas de cien para el autobús de la salida que vamos a hacer, avisarles de una reunión para preparar una fiesta, etc; a la cocina del cole para contarles lo que más nos gusta o que nos den una receta, a los de otra clase para invitarlos a un teatro, a mi amigo de otro cole para decirles lo que tenemos aquí...

Discutimos entre todos lo básico del mensaje que queremos transmitir, buscamos la construcción de un formato y ordenación espacial adecuada, mezclando símbolos gráficos reconocibles, texto escrito que acompaña a los recuadros donde ellos incluirán sus dibujos e iconografías particulares e incluso (avanzado el curso) espacios concretos para la escritura de los nombres más significativos de la carta (mamá, papá, su propia firma, el nombre o número de algún objeto significativo, etc.).

Una vez realizado el borrador en la pizarra, cartulina o papel, donde se ha podido rectificar y cambiar una y otra vez, dentro de la rica y compleja dinámica grupal, podremos pasar a su realización en el espejo mágico, donde cada uno irá sacando su copia, realizando su carta personalizada y guardarla en su sobre para hacerla llegar a su destinatario.

El cancionero

La riqueza de las canciones que les gustan a nuestros niños y niñas, no solo está en el disfrute que permiten, en los aportes rítmicos y de lenguaje, en los juegos y acciones corporales que incitan...

La perfecta ordenación en secuencias sonoras, anima fácilmente a su traducción ordenada a nivel gráfico, y los protagonistas que suelen tener las letras de estas canciones (personas, seres vivos, objetos.. y las acciones que desarrollan) pueden ser simbolizadas con los aportes de unos y de otras.

Consensuadas, recreadas, cambiadas, mejoradas... y sobretodo, entendidas y con posibilidad de «lectura» e «interpretación» de todos, podrán pasarse a murales y a su confección en la imprentilla, para que todos vayan aumentando poco a poco su «cancionero», llevarlas a su casa, «leerlas» a sus familiares, etc.

Los recorridos y laberintos

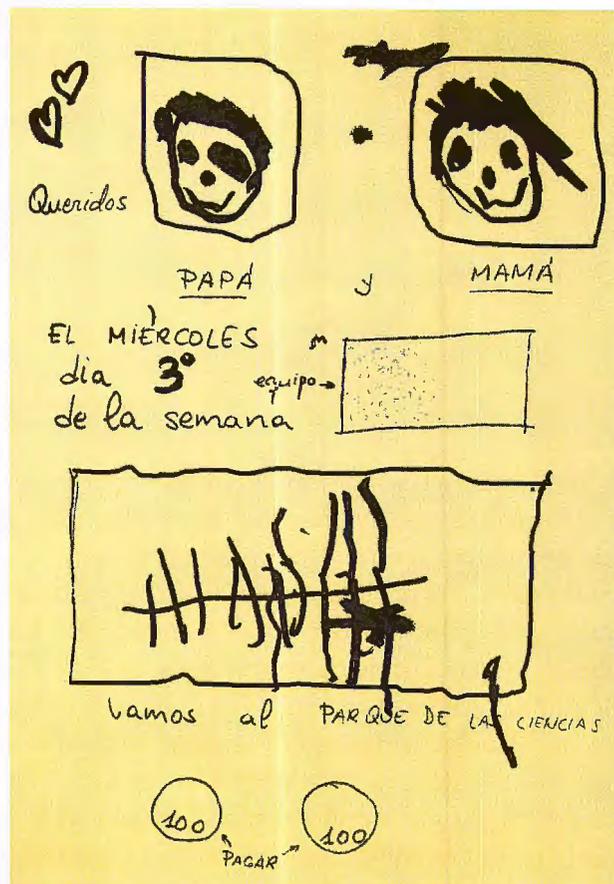
Los juegos de búsqueda, desplazamientos y equilibrios, el afán de superar obstáculos, el gusto por el descubrimiento de nuevas vías, la necesidad de recrear gráficamente lo vivido emotivamente... suelen ser características de la infancia de estas edades.

Este tipo de actividad, inmersa en los juegos motores, rítmicos, en los juegos populares más comunes, son muy propicias a una sucesiva escala de abstracción, a una interiorización de las secuencias temporales y recorridos espaciales que se efectúan en dicho juego. Una vía importante, son sus propias realizaciones gráficas de todo tipo, con el aporte esencial que tiene en su desarrollo. Además, podemos intentar buscar simbolizaciones que vayan creando un lenguaje gráfico entendible y compartido dentro de esta colectividad concreta, y poco a poco, acercarlo a los signos sociales de nuestra cultura.

Progresivamente pasaremos de situaciones vivenciales a nivel psicomotriz, a la utilización de objetos, su representación gráfica en grandes superficies en que se puedan sentir inmersos —suelo, pizarra, etc.— y su paso posterior (cuando dominen los anteriores y sea adecuada su plasmación) a nuestra imprentilla y la realización e interiorización individualizada de la representación gráfica de dicha acción.

Los problemas que tenemos

Poner los platos y servilletas necesarias en cada mesa en función de las sillas que tenga, ver cuantos peces tenemos en cada pecera, poner cuantas personas viven en la casa de cada uno y en que piso, los huevos que nos han puesto las gallinas en esta semana, ordenar los cacharros de la cocina que se pueden colgar y los que van dentro del armario, saber los días que nos faltan para irnos de colonias, etc, etc.... son solo algunos ejemplos de la



multitud de situaciones que se nos presentan cotidianamente y que conllevan, entre otros aspectos, a discusiones y aportaciones donde el razonamiento lógico de cada niño y niña saca a relucir sus «galas» y «lagunas». Pasar al terreno de la abstracción gráfica y simbólica, una vez que se han recorrido los anteriores, parece lógico y recomendable aceptándose de buen grado por los miembros del grupo, si los pasos son simples y respetan la incorporación progresi-

va de cada niño o niña en el nivel y momento en que pueden asumirlos.

Nuestra imprentilla nos ayudará a ir realizando un material de «problemas lógicos» enraizado en nuestras propias vivencias y que podrán asumir su resolución los niños y niñas en los distintos niveles de complicación o en los diferentes momentos de su evolución a lo largo del curso.

Se podría seguir describiendo aplicaciones concretas (confección de carnets individuales, tarjetas de invitación, agendas de nombres y teléfonos de los amigos...), pero creo que seguro cada lector, cada docente, tiene sus propias experiencias y sugerencias que añadir.

Confección y uso de la imprentilla de glicerina

INGREDIENTES Y COSAS NECESARIAS

- 1/2 litro de agua
- 1/2 Kg. de azúcar
- 1/2 Kg. de glicerina
- 150 gr. de cola de pescado (en droguerías)
- Una bandeja (mayor que un folio) de metal y con 3 o 4 cm. de fondo.
- Papel de calco HECTOCOPY (marca Kores). Existen varias tonalidades (las mejores: violeta y azul)

CONFECCIÓN

- Se pone a calentar en un cazo grande el agua y el azúcar removiendo hasta que se disuelva.
- Se va añadiendo la cola de pescado, sin dejar de remover.
- Una vez disuelta esta, se añade poco a poco la glicerina, removiendo continuamente y sin que llegue a hervir.
- Se vuelca a la bandeja filtrando el líquido a través de un colador y manga o gasa fina, para eliminar cualquier resto.
- Se deja enfriar y al cabo de unas horas endurecerá y tendremos nuestro «espejo mágico» listo.

UTILIZACIÓN

- Pondremos nuestro borrador a realizar, el papel de calco y un folio en blanco, y sujetamos con unos clips o grapas el conjunto.
- Se traza (por el adulto o el niño depende del trabajo que se quiera sacar) con un boli de punta dura los dibujos o signos que queramos realizar (cambiando de calco si queremos sacarlo en varios tonos).
- Se humedece algo la imprentilla (con una esponja) y se pone encima el folio donde se ha trasladado la tinta del papel HECTOCOPY. Se frota un poquito, levantamos el papel y tenemos pasado a la imprentilla el original.
- Iremos poniendo folios en blanco (los propios niños y niñas lo hacen con gran facilidad y agrado) e irán saliendo las copias (hasta 25 o 30 con bastante nitidez).
- Se borra la imprentilla con una esponja y agua abundante, eso sí, preferentemente nada más terminar. ■

La poesía

Sabemos que el niño aprende jugando. El juego es su actividad natural y le ayuda a crecer y a desarrollar sus capacidades. La poesía es juego de palabras y juego rítmico; en el poema se ponen en juego los sentimientos, las sensaciones, los deseos, las vivencias, los pensamientos...El poema se percibe con los cinco sentidos, expresa y comunica. Nos da a conocer una cultura, un tiempo y un espacio y tiene la capacidad de trascenderse en estas dimensiones, de ir más allá. De ahí su carácter liberador.

Clara Árboles

En el proceso creativo, algunos autores, diferencian entre la *percepción*, la *expresión* y la *comunicación*. La poesía educa directamente estos tres factores, que se dan de una forma interrelacionada. Pasaremos a analizar cada uno de ellos, sin perder de vista su carácter global.

Percepción

El niño puede percibir la especial forma lírica, diferente de la narrativa, la descriptiva, la dramática...y gracias a ello, desarrolla sus capacidades sensoriomotrices, cognitivo-lingüística, sociales y afectivas.

Hay que ofrecer poesía de calidad a los niños para *estimular sus sentidos*, favorecer la percepción del ritmo, de la pausa, la tensión/distensión, el cromatismo y la textura de las palabras, *ampliar sus estructuras cognitivas* enriquecer su lenguaje, su memoria, su atención, las relaciones espacio-temporales etc., que le ayudarán a *comprender* la diversidad del mundo que les rodea (diferentes maneras de hacer poesía, diferentes poetas).

Abre el camino a la simbolización, puesto que hace surgir el carácter

denotativo de las palabras, que actúan como juguetes expresivos. Transciende la función nominalista, enunciativa y connotativa del lenguaje, puesto que otorga libertad para conferir a las palabras otros significados y otras formas, saltándose las normas ortográficas, semánticas, sintácticas (véanse los caligramas y los poemas visuales en general). La poesía es arte por su libertad y capacidad de transformación.

Desarrolla la *creatividad*, despierta de imaginación del que la percibe, pues se alimenta de imágenes visuales, verbales, musicales..., desarrolla la fluidez, la fantasía, la capacidad de cambio y anticipación, la resolución de problemas (¿Qué rima con «prima»?), el sentido estético y el del humor.

Para terminar, percibir la poesía es comprender diferentes modos de decir y, por tanto, diferentes culturas para poder transformarlas.

Expresión

Para el niño la expresión es una necesidad que desarrolla, a su vez, sus capacidades; aumenta su autoestima y su seguridad, libera de tensiones, desinhibe, favorece el autoconocimiento, amplía esquemas cognitivos y motrices. Comienza con la interacción afectuosa del niño y la madre, que le dice versillos, cantinelas, nanas... El niño experimenta y juega con un lenguaje primitivo por el placer que le supone ser comprendido y correspondido. La expresión poética en la escuela infantil debe ocupar un lugar importante, pese a la creencia de que, en estas edades, «no saben» escribir poesía o «no la entienden». Una buena forma es crear espacios adecuados

En plena actividad poética... |



(los rincones y talleres poéticos, una nutrida, atractiva y selecta biblioteca de aula...), y también tiempos (el corro o asamblea, los momentos de juego, las fiestas, en el patio, durante las rutinas de higiene, alimentación, entrada o salida etc.). Los niños son capaces de inventar poemas cada vez más ricos, si están motivados.

Al principio nuestra intervención será mayor. Comenzar por hacer pareados con sus nombres, y juegos de rimas, basados, por ejemplo en el de «De la Habana viene un barco», cargado de cosas que rimen con..., saltar o palmear al ritmo de algún poema, mimarlo con el cuerpo, pintar o modelar lo que nos sugiere, construir estructuras, organizar recitales, musicar poemas, hacer un *melange* con varios poemas, darles la vuelta, reinventarlos modificando o inventando partes, entonarlos «como si» fuéramos un ogro, papá o un enanito... (juego de roles), crear poemas visuales, hacer un montaje audiovisual con poemas creados por ellos y su propia música, utilizar los medios de comunicación a nuestro alcance (radio, vídeo, informática...), son algunas posibilidades que fomentan el desarrollo de otros lenguajes a partir del poético.

Comunicación

Al hablar de lenguajes y de representación, nos adentramos en el campo comunicacional. Aquí lo social y lo afectivo entran en juego, desde que la madre o figura de apego recita a su hijo pequeños versos, nanas, pareados y manifiesta su alegría por la respuesta sensoriomotriz como primera for-

ma de comunicación, hasta las interacciones que se darán en la escuela. En las aulas de educación infantil debemos potenciar el desarrollo de los lenguajes, en su vertiente, no solo funcional sino también creativa. La creación de códigos diferentes al convencional, (trasmutación de significados, invención de palabras por medio de onomatopeyas, repeticiones, sustituciones, metonimias, metáforas..., palabras que suenan, palabras que se mojan, palabras que te hacen reír, palabras dibujadas...), en pequeño o gran grupo, desarrollan la comunicabilidad, fortalecen las relaciones, enseñan a forjar amistades y a compartir.

No nos olvidemos de la comunidad educativa en la escuela infantil; a las madres y los padres, también les haremos participar de estas experiencias poéticas, como emisores (además de su participación en talleres literarios, se pueden organizar jornadas de poesía con las familias, para que nos reciten «sus versos») y receptores (manteniendo una actitud de respetuosa escucha ante los poemas que nos traen los pequeños a casa, leyendo atentamente los poemas o sobre poetas de los niños y niñas, y de los poetas y poetisas).

Metodología

Integrar estas experiencias en los «pequeños proyectos» en los que estábamos investigando sobre «Los felinos», «La música», «He tenido un hermano», «Los piratas» etc. y otras veces en celebraciones especiales como «La semana de la Paz» o Carnaval, no resultó difícil, teniendo en cuenta



que el grupo tenía una cierta práctica en esta forma de hacer; me refiero a la metodología por proyectos. También había un trabajo previo de acercamiento de algunos grandes creadores (Picasso, Magritte, Lorca...) al aula.

Los niños y niñas de aquel curso pedían que volviese una y otra vez a los poemas de Guillén. Ya conocían a Lorca, a Miguel Hernández, Gloria

Fuertes, Alfonsina Storni, por decir algunos. Recreaban y creaban sus propios versos, de forma natural, con fondo de palmas y ligeros empujoncillos por mi parte. Muchas veces, era trabajo compartido.

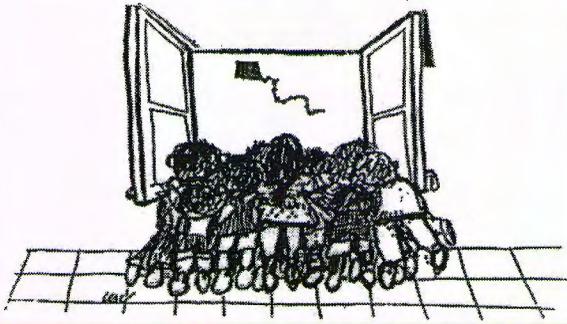
Teníamos montado un rincón en el aula al que llamábamos «Rincón de las palabras mágicas». Hasta el momento funcionaba de esta forma: cada día una niña o niño elegía «su» palabra. Había tenido algún problema de aceptación de las normas y no había manera de conseguir cinco minutos de tranquilidad, así que resolvimos que la «palabra mágica» serviría de contraseña para convertirnos en estatuas. También hacía de «palabra generadora» de pequeños textos, que, a su vez, se solían convertir en poemas o cuentos completos, ilustrados, leídos, contados y bailados. Tenía un gran éxito este rincón y los retratos de nuestros poetas alegraban su espacio. Nicolás Guillén, poeta cubano, cuando llegó, ocupó un puesto privilegiado.

Las preguntas llovían: que si estaba vivo, que cómo era su isla, que si allí vivían serpientes y negros, si tenía familia, si había muerto en la guerra como Lorca... Apuntamos en el tablero de preguntas todas estas cuestiones y, una vez que habíamos decidido los contenidos a trabajar, comenzamos la fase de documentación y tratamiento de la información por medio de encuestas a las familias, mapas, enciclopedias, tratados de poesía, su propia biografía, fotos, juegos y juguetes cubanos, música, documentales, etc.

Yo aprovechaba la ocasión (¡cómo somos los maestros!) para educar en la paz, la solidaridad, la no-violencia, con el resto de las compañeras del ciclo.

Los talleres de madres seguían funcionando. En esta ocasión fueron talleres de repostería: hicimos palomitas de la paz horneadas, ¡riquísimo sabor a dedos!, taller de fabricación de instrumentos musicales, taller de construcción de juguetes no bélicos, taller de poesía, de danza y de Carnaval, además de los fijos (pintura, música y juego dramático).

De todo ello queda constancia en el dossier que se elaboró sobre Nicolás Guillén y en varios programas de radio. En el colegio hay una emisora en la que los niños y niñas de infantil participan. Nuestro programa se llama «Cuentos chinos» y aquellos días estuvo lleno de Cuba, ritmo y poesía, música y solidaridad compartida. ¡Ah!, también mantuvimos correspondencia con niñas y niños de cinco años de un colegio de Cienfuegos, intercambiando fotos, dibujos y todo tipo de experiencias. ■



7º Congreso Internacional de Atención a la Infancia en Edad Escolar:

El entorno es una ventana abierta
para el aprendizaje

Te
esperamos!!

Barcelona

6-9 de noviembre de 1996

R
S
E
N
S
A
T



Associació de Mestres Rosa Sensat
European network for school-age childcare
(ENSAC)

¿Qué es ENSAC?

Es la **Red Europea de Atención a la Infancia en Edad Escolar**, que tiene como objetivo promover la igualdad y mejorar la calidad de vida de los niños y jóvenes, fuera de la escuela.

Pone en contacto a profesionales, administradores, educadores y grupos voluntarios para:

- Comparar la Atención a la Infancia en Edad Escolar en diferentes países.
- Desarrollar y evaluar diferentes modelos de Atención a la Infancia en Edad Escolar.
- Intercambiar experiencias e información.
- Aumentar la conciencia sobre la Atención a la Infancia en Edad Escolar.

ENSAC edita diversas publicaciones, impulsa la investigación, organiza congresos

El próximo CONGRESO será en Barcelona:

Tema: "El entorno es una ventana abierta para el aprendizaje"

Reflexiones sobre el medio natural, urbano y cultural

Objetivo: Profundizar en el respeto democrático que merecen los niños y las niñas, en el reconocimiento de sus capacidades y en su pleno derecho de ciudadanía.

Estructura: Conferencias, debates, intercambios de experiencias europeas y visitas comentadas.

Boletín de inscripción

Nombre _____ Apellidos _____
Dirección _____ Población _____ CP _____
País _____ Teléfono _____ Fax _____
Lenguas que entendéis: catalán castellano francés inglés

Por favor, enviad este boletín a:

Secretaría del Congreso de ENSAC (Roser Aguilar)

Associació de Mestres Rosa Sensat • Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona

Tel.: (9)3/237 07 01 • Fax: (9)3/415 36 80 • E-mail: rsensat@citel.pangea.org

Precio de inscripción:

Hasta el 14 de junio: 33.250 PTA

A partir del 15 de junio: 35.000 PTA

La crianza y educación en el contexto familiar

Las prácticas de crianza y educación de los niños y niñas presentan una extraordinaria diversidad cultural e histórica. Ni a lo largo de la historia se ha tratado igual a los más pequeños de la sociedad, ni distintas culturas de un mismo momento histórico suelen coincidir en sus prácticas de socialización. Aunque el recorrido histórico y cultural por las diferentes concepciones sobre la infancia es una tarea apasionante, queremos aprovechar estas páginas para ofrecer algunas pinceladas sobre nuestra realidad más inmediata: la tarea de criar y educar a los más pequeños en nuestro contexto cultural actual.

Desde hace ya mucho tiempo, la infancia se considera como una etapa fundamental del ciclo vital. En todas las culturas, los primeros años de la vida constituyen una etapa en la que se combi-

A lo largo de este artículo se presentan datos de diferentes investigaciones que se han centrado en el estudio de las tareas de crianza y educación de los niños y niñas dentro del entorno familiar. Se destaca la existencia de distintas realidades familiares y se exploran algunos de los factores que explican estas diferencias. Finalmente, se reflexiona sobre la familia como una entidad abierta a las influencias de su entorno social, resaltando especialmente el papel de la escuela como agente dinamizador en este potencial proceso de cambio.

En nuestro entorno social, estas tareas de socialización se llevan a cabo en dos contextos fundamentales: la familia y la escuela. Su participación activa en ambos contextos permite a los más pequeños ir avanzando en la construcción de su propio desarrollo.

Pero el desarrollo infantil no depende únicamente de lo que ocurre por separado en cada uno de estos contextos, sino que es igualmente importante el tipo de relaciones existentes entre ambos contextos de desarrollo. De esta forma, es fundamental y beneficioso para el desarrollo

M. Victoria Hidalgo, M. Carmen Moreno, Jesús Palacios

de nuestros pequeños que fomentemos un acercamiento entre la realidad familiar y la escolar. Los padres, como principales protagonistas de lo que ocurre en el hogar, deben interesarse, conocer y participar en las actividades de la escuela; de igual forma, los profesionales de la educación deben mantener un estrecho contacto con las familias, y conocer qué es lo que está ocurriendo en su interior en relación con la educación de niños y niñas. En la línea de este último objetivo, vamos a ofrecer en este texto algunos datos, fruto de diversas investigaciones, sobre las tareas de crianza y educación de los niños dentro del contexto familiar.

de nuestros pequeños que fomentemos un acercamiento entre la realidad familiar y la escolar. Los padres, como principales protagonistas de lo que ocurre en el hogar, deben interesarse, conocer y participar en las actividades de la escuela; de igual forma, los profesionales de la educación deben mantener un estrecho contacto con las familias, y conocer qué es lo que está ocurriendo en su interior en relación con la educación de niños y niñas. En la línea de este último objetivo, vamos a ofrecer en este texto algunos datos, fruto de diversas investigaciones, sobre las tareas de crianza y educación de los niños dentro del contexto familiar.

Diferentes formas de entender y abordar la crianza y educación de los hijos

Comenzábamos este artículo reflexionando sobre la diversidad cultural e histórica de las prácticas de crianza y educación de niños y niñas; pero es necesario advertir que dentro de



«Pescar y guardar la ropa...»

(Foto: Tino Soriano, Exposición *Maestros de vida*, Banyoles [Girona], 1992.)

una misma cultura y en un mismo momento histórico también es posible encontrar diferentes concepciones sobre los niños y su desarrollo, así como distintos estilos a la hora de abordar las tareas educativas en el seno de la familia.

Las diferentes investigaciones que hemos llevado a cabo siempre nos muestran una importante diversidad familiar dentro de nuestra sociedad en todo lo relacionado con la crianza y la educación infantil. Esta diversidad afecta a distintos ámbitos que incluyen tanto las ideas como las conductas de los adultos: las ideas que padres y madres mantienen acerca de la educación de los más pequeños (por ejemplo, si es posible estimular el desarrollo, cómo hacerlo); sus expectativas sobre el desarrollo infantil (a qué edad creen que los niños pequeños son capaces de hacer diferentes cosas); sus valores

organizan rutinas estables, si se introducen experiencias novedosas, si el padre participa en estas tareas).

En concreto, hemos encontrado tres tipos fundamentales de familias en función de diversas características de los padres, a los que hemos denominado padres modernos, tradicionales y paradójicos.

Los *padres y madres modernos* son personas muy informadas en temas relacionados con la crianza y educación de los hijos; conceden mucha importancia al medio y a la educación como responsables de las características que hacen diferentes a unas personas de otras; en consecuencia, son padres que se perciben muy protagonistas del papel que tienen como moldeadores de tales características en sus hijos; suelen, además, tener en la cabeza procedimientos

(si valora más la dependencia o la independencia); su forma de estructurar el ambiente físico del hogar (si el hogar está adaptado a las características evolutivas del niño/a, si se reserva para él/ella un lugar especial dentro de la casa); o su forma de estructurar las actividades cotidianas (si se

muy diferentes para hacer frente a situaciones muy cotidianas en la convivencia y educación de los hijos; son más hábiles a la hora de convertir sucesos cotidianos en experiencias estimuladoras; conciben la figura del padre al mismo nivel que la de la madre; tienen una percepción ajustada de cómo es esperable que los niños y niñas sean a las diferentes edades; son padres que valoran la independencia y la autonomía en sus hijos; finalmente, son adultos que describen a sus propios hijos acudiendo a características psicológicas que utilizan con precisión y exhaustividad.

Por su parte, *los padres y madres tradicionales* presentan un perfil bien distinto al anterior. Son personas poco informadas en temas de crianza y educación; las diferencias entre unos niños y otros las atribuyen a factores innatos; creen, en consecuencia, que pueden influir poco en el desarrollo de sus hijos; hacen referencia a prácticas educativas con un pobre contenido estimulador y muy dirigidas a potenciar la dependencia y la tipificación de género; en general, creen que los niños comienzan a ser capaces de hacer cosas bastante después de lo que realmente ocurre; conciben el papel del padre claramente como secundario al de la madre; desean ver en sus hijos cualidades socialmente convencionales; por último, las descripciones que hacen de sus hijos se centran o en atributos físicos o en una o dos características psicológicas, que suelen ser muy globales, muy poco específicas.

Finalmente, *los padres y madres paradójicos* presentan un perfil menos claro, pero igualmente

«Tres generaciones de mujeres vascas»
 (Foto: Gonzalo Martínez Azumendi, Exposición
Maestros de vida, Mundaka [Vizcaya], 1989.)

interesante. El rasgo que más claramente los define es que son bastante menos coherentes que los anteriores. Así, en ocasiones parecen acercarse a los modernos (por ejemplo, tienden a hacer referencia al papel del medio y la educación sobre el desarrollo) y en otras a los tradicionales (por ejemplo, no saben concretar cómo pueden ellos estimular el desarrollo de distintas competencias infantiles y les cuesta identificar la forma de sacar partido educativo a situaciones que se producen de forma habitual en los hogares).

Probablemente lo más interesante de estos datos es que cuando damos el salto de estas tres grandes tipologías de padres y madres hacia el análisis de cómo son realmente sus hogares y sus hijos, encontramos que son los hogares donde padre y madre son modernos donde la estimulación y riqueza estimular, así como el nivel de desarrollo de sus hijos, son mayores. Justo lo inverso es lo que define a los hogares e hijos de padres y madres tradicionales y, por último, a medio camino entre la variedad estimular de los modernos y la monotonía de los tradicionales, estarían los hogares de los padres y madres paradójicos, así como las características evolutivas de sus hijos e hijas.

Factores que contribuyen a explicar estas diferencias familiares

La constatación de las diferencias que existen entre lo que ocurre en el interior de unas familias y otras tiene gran interés, sobre todo, por su

influencia sobre el desarrollo infantil. Así, si un padre se implica o no en las tareas de cuidado de un bebé, va a influir decisivamente en la variedad de modelos y figuras de apego con los que ese bebé va a contar; si unos padres creen que sobre el desarrollo todo está prefijado y es inmodificable, probablemente no hagan nada por intentar estimular el desarrollo de sus hijos. Por todo ello, para los que compartimos la preocupación sobre el desarrollo infantil, es importante explorar qué factores influyen en estas diferencias familiares, para desde la intervención social tratar de optimizar y enriquecer las experiencias de niños y niñas en este importante contexto de desarrollo.

Como es lógico, las diferentes formas de entender y abordar las tareas de crianza y educación de niños y niñas, vienen definidas, en cierta medida, por la pertenencia a un determinado grupo (de nivel de estudios, de características personales, de un entorno físico...) y que definen la pluralidad que se encuentra en el seno de cualquier sociedad compleja. Así, hemos encontrado que los padres *tradicionales*



suelen tener un nivel educativo bajo y viven predominantemente en entornos rurales; los padres *paradójicos* tienen un nivel educativo bajo o medio; y los padres *modernos* suelen tener un nivel educativo alto y son predominantemente urbanos.

Pero este tipo de factores (nivel de estudios o hábitat) no explican de forma total y exclusiva las diferencias entre unos padres y otros en la forma de entender y abordar las tareas de crianza y educación. Los estudios que hemos realizado sobre las ideas que mantienen los adolescentes sobre la crianza y educación de los niños, así como los estudios longitudinales en los que hemos estudiado este tipo de ideas en hombres y mujeres antes y después de convertirse en padres y madres, nos ofrecen también datos de

gran interés. En función de sus ideas sobre el desarrollo y la educación de los niños, es posible encontrar a sujetos *tradicionales y modernos*, tanto entre los adolescentes, como entre los hombres y mujeres que aún no se han convertido en padres. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con los sujetos que ya son padres, muchos adolescentes y adultos aún no padres, muestran una gran *ignorancia e indefinición* en sus ideas sobre la crianza y educación de niños y niñas, indefinición que evoluciona hacia una mayor definición al convertirse en padres, cuando tienen que afrontar de hecho las tareas de criar y educar a un bebé. Así, estudiar cómo evolucionan y se definen las ideas sobre el desarrollo y la educación de los niños durante el proceso de transición a la paternidad, nos ha permitido averiguar qué factores influyen en la forma en que padres y madres van adoptando, cada vez con mayor grado de definición y coherencia, formas distintas de entender y abordar la crianza y educación de niños y niñas.

Dos tipos de influencias parecen jugar un papel fundamental para explicar estas diferencias: las que provienen del interior del propio hogar, y las que proceden del contexto exterior. En el primer caso, encontramos que el desempeño de la paternidad o la maternidad guarda importantes relaciones con la propia relación entre ambos miembros de la pareja. El apoyo recibido del cónyuge es fundamental y tiene una enorme influencia en todo lo relacionado con la tarea de criar y educar a los hijos. Así, por ejemplo, hemos encontrado que cuando uno de los cónyuges presenta un importante grado de indefinición en sus ideas sobre el

desarrollo y la educación de los niños, suele evolucionar hacia el polo en el que se sitúa su pareja, mostrando una tendencia a buscar la concordancia entre las ideas de ambos miembros.

Pero si son importantes las influencias que provienen del interior de la familia, no lo son menos las que provienen del entorno social exterior. La forma en que hombres y mujeres entienden y abordan su propio desempeño como padres y madres está íntimamente relacionada con sus redes sociales y el tipo de apoyo social que reciben. En este sentido, la menor o mayor disponibilidad de recursos especializados (que permiten obtener conocimientos e información precisa, resolver dudas, etc.), explica también en cierta medida las diferencias en la forma de entender y abordar las tareas de crianza y educación de los niños. Dos datos de investigación nos permiten avalar estas ideas. En primer lugar, observamos que algunas mujeres que por sus características personales (como su bajo nivel de estudios) podríamos haber pensado que se convertirían en madres tradicionales, terminaban no engrosando esta tipología tras convertirse en madres debido a la influencia que tenía sobre ellas su participación en actividades de educación materno-infantil durante su transición a la maternidad. En segundo lugar, tras la aplicación de un programa de intervención en el que se aumentaban los recursos informativos con los que contaban los padres para afrontar la crianza de sus hijos e hijas, hemos encontrado que mejora significativamente la percepción que hombres y mujeres tienen de su desempeño como padres y

madres, aumenta la implicación del varón, se observan importantes cambios en las ideas de los padres y, lo que es más importante, muchos de ellos modifican algunos de sus hábitos y conductas relacionadas con la crianza y educación de hijos e hijas.

Este último dato nos parece de enorme interés y relevancia puesto que nos muestra claramente que el contexto familiar no está cerrado sobre sí mismo, sino abierto a las influencias que provienen de su entorno social más inmediato. El hecho de que la forma de entender y abordar la crianza de la educación de los hijos no dependa de forma exclusiva de recursos y características personales, sino que sea muy sensible a las influencias y recursos sociales, nos abre una perspectiva muy optimista y alentadora en el plano de la intervención. Si estamos convencidos de la importancia de la familia como contexto de socialización, debemos intentar que padres y madres puedan contar con todos los recursos que les permitan un desempeño competente y satisfactorio de sus tareas educativas. Gran parte de este apoyo y ayuda puede proceder, sin duda, del medio escolar, el otro contexto que asume junto con la familia las tareas de socialización de nuestros pequeños.

Fomentar las relaciones entre el contexto familiar y escolar debe significar conseguir acuerdo y armonía, sin renunciar a las características específicas de cada uno de estos contextos educativos. Se trata de la apertura de la escuela y la familia al apoyo e influencias mutuas, con el claro objetivo de enriquecer los contextos educativos donde nuestros niños y niñas van construyendo todo su desarrollo. ■

La **adopción** de criaturas con necesidades especiales

En torno a la adopción es muy frecuente escuchar afirmaciones tales como «Hay muy pocos niños en España que puedan ser adoptados». Sin embargo esta afirmación, referida a «los niños» en general, encierra solo una parte de verdad y por tanto precisa ser matizada. Y ello porque actualmente existe en España un número importante de niños que, necesitados de una familia y estando en condiciones legales de ser adoptados o acogidos, pasan su infancia en un centro de menores. Ello pone de manifiesto que la afirmación arriba enunciada está en gran medida mediatizada por factores ajenos a la propia existencia de niños necesitados de una familia permanente.

En este sentido, es un hecho que la demanda de los padres adoptivos está centrada básicamente en bebés o niños pequeños «sanos» y

Existen en España un número considerable de menores que, pudiendo ser adoptados o acogidos temporalmente por una familia, esperan una oportunidad interna en centros. Son las criaturas que padecen alguna enfermedad, retraso mental, deficiencia sensorial o aquellas que por su edad no se ajustan a los deseos más generalizados de quienes se deciden por la adopción. Sobre ellos y sobre los resultados de la experiencia de vida familiar trata el presente artículo.

María Jesús Montané

junto a ello es una realidad, no solo en nuestro país sino en nuestro entorno, el descenso creciente de recién nacidos abandonados. Por otra parte el recurso mismo de la adopción, desde los propios organismos y entida-

des responsables, se ha orientado preferentemente a niños pequeños.

Por ello solo matizando el grupo de población infantil adoptable puede afirmarse que existen no pocos niños sino más bien pocos «bebés y niños pequeños sanos» que puedan ser adoptados. Por que la infancia es un período amplio de la vida, amplio no solo en cuanto a la edad sino también en cuanto a las características de cada niño.

Desde esta perspectiva de menores adoptables tenemos constancia de que hay niños que,

estando en condiciones legales de ser adoptados, no encuentran unos padres por el hecho de que no se ajustan a la demanda de aquellos que hoy desean adoptar.

Entre ellos los niños con «necesidades especiales». Aquellos con diferentes grados de trastorno o enfermedad física, deficiencia psíquica, sensorial, con trastornos psíquicos. Pero no solo estos sino también chicos a los que por su edad resulta difícil encontrar una familia —mayores de 8 años, adolescentes, grupos de hermanos. Niños todos ellos considerados hasta hace muy poco sin posibilidades de ser adoptados pero a quienes la experiencia amplia en otros países y escasa en el nuestro, nos demuestra que no se les debe negar la posibilidad adoptiva, la experiencia de vivir en una familia.

En este sentido, las investigaciones sobre la adopción de estos menores demuestran que los resultados son exitosos, si bien no se niega el riesgo que entrañan y el porcentaje de fracasos.

Los niños con necesidades especiales en nuestro país

¿Cuántos niños están en nuestro país en este grupo de nominado «con necesidades especiales» y son susceptibles de ser adoptados?

Los últimos datos recogidos en la Dirección General de Menor y la Familia, procedentes de 15 Comunidades Autónomas y correspondientes al período enero-marzo del presente año indican la existencia de: 118 menores susceptibles de adopción y 549 de Acogimiento familiar. Es decir un total de 667 niños con carácter permanente o temporal.

Pero ¿cuales son las características de los niños que pueden ser adoptados?. La tabla siguiente refleja la distribución de los mismos:

Necesidad especial	Número de menores	Porcentaje
Asociada (mas de una necesidad especial)	36	30,5 %
Trast. Psíquico	30	25,4 %
Trast. Físico	17	14,4 %
Grupo de Hermanos	11	9,3 %
Adolescentes	10	8,4 %
Mayores 8 años	8	6,7%
SIDA	6	5 %
TOTAL	118	100 %

De la lectura de estos datos cabe destacar: Un porcentaje importante del total (30.5%)

presenta varias necesidades asociadas (Psíquica asociada con física, o con edad o con grupo de hermanos; Física asociada a Edad; Etnia asociada a Edad o trastorno psíquicos...)

Los menores con trastornos psíquicos no asociado a otra necesidad, representan un 25.4% del total. De ellos los deficientes mentales representan un 86% y en su mayoría la deficiencia es moderada. Si a ello añadimos los menores donde los trastornos psíquicos aparecen asociados a otra necesidad especial encontramos que los trastornos psíquicos afectan a casi un 50% de menores que podrían ser adoptados (49 menores - 41,5 %).

Los resultados de las investigaciones

Diversos estudios e investigaciones sobre la colocación permanente de estos niños (en adopción o acogida familiar realizadas fundamentalmente en Inglaterra, arrojan altas cifras de éxito (73-80 %), situándose las interrupciones dentro de los límites aceptables (1).

El factor edad de los chicos parece ser de gran relevancia sin que, según algunos estudios, parezca tener incidencia el tipo de necesidad especial que presentan los menores.

Sin embargo esto no debe llevar a negar las dificultades reales que entrañan estas colocaciones, por las propias dificultades de los menores, por el rato que supone para los padres y por lo imprescindible trabajo de los equipos técnicos como servicios de soporte familiar.

En referencia al éxito de estas colocaciones, diversas investigaciones han destacado algunos factores relacionados con la vulnerabilidad y estabilidad de las mismas. Conocerlos puede resultar de gran ayuda para los profesionales que han de seleccionar a las familias y decidir la asignación de un niño a una familia.

Entre estos factores cabe destacar:

1. Factores referidos a las características de los menores.
2. Factores relacionados con las familias adoptivas.
3. Factores relacionados con el trabajo de los equipos de adopción y acogida familiar.

En general, ninguno de ellos aisladamente puede considerarse determinante en el éxito o ruptura sino mas bien es la asociación o coincidencia de varios la que conduce a uno u otro resultado.

1. Factores referidos a los menores

a) Los resultados de las investigaciones ponen de relieve que a medida que aumenta la edad de los chicos colocados aumenta también el riesgo de interrupciones. Hasta la edad de 10 años este porcentaje se sitúa en el 10%, aumentando a partir de esta edad desde un 15 o un 25% hasta el 40%-50%. Estas cifras fluctúan en función de la edad y las dificultades de los menores.

b) Los menores con problemas de aprendizaje

y discapacidades físicas son los que tiene una tasa mas baja de interrupciones.

En algunos estudios se ha puesto de manifiesto que factores tales como deficiencia mental, Síndrome de Down, discapacidad física, enfermedad física grave y tener múltiples necesidades especiales asociadas, son factores neutrales en términos de estabilidad de la colocación. Los problemas emocionales y de conducta se presentan como factores de riesgo.

- c) La capacidad de los niños para establecer buena vinculación con sus padres adoptivos resulta de gran relevancia para el éxito de colocación. Por ello un pasado doloroso, en el que han tenido lugar muchas pérdidas, que ha estado marcado por la discontinuidad i por la falta de una vinculación estable con adultos (los cambios y separaciones durante la infancia, la estancia prolongada en centros...), son factores de riesgo para la colocación familiar. Para muchos autores la dificultad de vinculación es la causa mas frecuente de las interrupciones.
- d) No hay coincidencia en cuanto a si el hecho de colocar hermanos juntos sea un factor de vulnerabilidad o estabilidad en esta circunstancia es causa de estabilidad.

2. Factores relacionados con la familia adoptiva

Entre los asociados con la inestabilidad de las colocaciones pueden citarse los supuestos de familias con mucho estrés, padres rígidos, inca-

paces para aceptar las dificultades de los menores, parejas con hijos cuando entre el recién llegado y el hijo biológico hay una diferencia de edad inferior a 5 años...

Están por el contrario, mas abocadas al éxito las familias preparadas para estas colocaciones por equipos técnicos especializados; aquellas que cuentan con recursos informales de apoyo y apoyo técnico postcolocación; las que conocen y aceptan las características del menor; aquellas en que el padre tiene un rol activo en la familia; las parejas con hijos en el caso de chicos adoptados mayores con problemas de conducta, y parejas sin hijos para los chicos mas pequeños. Para algunos autores este último no es un factor significativo.

3. Factores relacionados con los Servicios de adopción y acogida familiar

Se consideran factores positivos entre otros, la preparación de las familias previo a la colocación; el apoyo postcolocación de larga duración; la evaluación detallada de las características, necesidades y capacidades del menor previo a la colocación familiar; la planificación del tipo de colocación y finalmente la ayuda económica a las familias.

Conclusiones

La existencia de menores —de corta edad, mayores de 8 años, con cierto grado de defi-

ciencia física o psíquica, enfermos etc.— protegidos por las Administraciones competentes y que necesitan una familia permanente en la que crecer, exige de las entidades públicas el desarrollo de programas específicos adaptados a la diversidad de los propios niños, que posibiliten una vida familiar estable.

En el caso de los niños con necesidades especiales, los resultados de las investigaciones dan tasas importantes de éxito pero para ello exigen una importante dedicación de recursos personales y materiales. Los niños existen, se pueden encontrar familias, pero para asegurar la estabilidad en la vida de los primeros no basta con hallar una familia acogedora o adoptiva, sino que se requiere un esfuerzo sosteniendo de apoyo a lo largo de colocación. ■

Bibliografía

- MOIRA BORLAND, GARRY O'HARA y JOHN TRISELIOTIS: «Placement outcomes for children with special needs». Revista *Adoption and Fostering*, vol. 15, núm. 2, 1991.
- GERRY O'HARA: «Placing children with special needs —outcomes and implications for practice—» Revista *Adoption and Fostering*, vol. 15, núm. 4, 1991.
- JOHN TRISALIOTIS: «Permanency planning. Perceptions of permanence», Revista *Adoption and Forterning*. vol. 15, núm. 4, 1991.
- JOAN FRATTER, JANE ROWE, DAVID SAPSFORD Y JUNE THOBURN: «Permanency family placement», British Agencies for Adoption and Fostering, 1991.

Equipo
ALDEBARÁN

Religión

Ed. Primaria

1º, 2º y 3º
CICLO



PROYECTO ALDEBARÁN

Diseñado desde y para los niños y las niñas con la pretensión de acercar el universo de lo trascendente a su experiencia de forma **significativa, constructiva y lúdica.**

ALDEBARÁN es un proyecto realizado en equipo por profesores y profesoras que viven diariamente la aventura de ser docentes de Religión.

Ed. Primaria 1º Ciclo

Religión 1º curso

Religión 2º curso

Material de apoyo didáctico para 1º y 2º curso

Ed. Primaria 2º Ciclo

Religión 3º curso

Religión 4º curso

Material de apoyo didáctico para 3º y 4º curso

Ed. Primaria 3º Ciclo

Religión 5º curso

Religión 6º curso

Material de apoyo didáctico para 5º y 6º curso

*Fiel a las directrices de la Reforma y al currículo de la Comisión Episcopal de Enseñanza, el **Proyecto Aldebarán**, dirigido por **Antonio Salas Ximelis**, ha sido elaborado con los materiales más actuales, atractivos y sugerentes para lograr una formación religiosa más constructiva y completa.*



EVEREST

CTRA. LEÓN-CORUÑA. KM. 5 - 24080- LEÓN
TELF. (987) 802020 - FAX. (987) 80 12 51
TELF. (24 horas) (987) 80 22 25 - TELEX 89 916

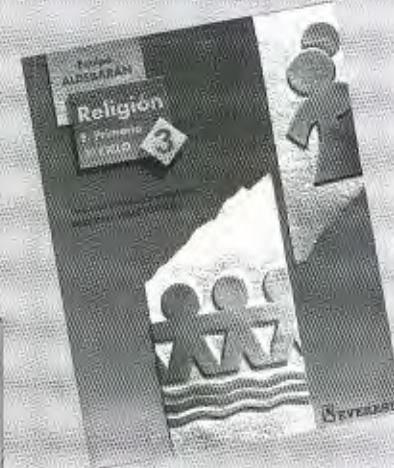


Para más información y solicitar muestras llame al teléfono:

902 10 15 20

(Lunes a viernes. 9,00-13,30h y 16,00-18,30h)

También por fax, enviándola al número: **(987) 80 12 51**



¿Jugamos?

Los primeros meses y años de la vida de un niño es la época en la que sus padres están más receptivos a cualquier orientación que pueda ayudarles a criarlos.

Tradicionalmente, los padres hallaban orientación en el propio medio familiar.

Las abuelas, tías y cuñadas transmitían sus conocimientos y experiencias y ayudaban también a cuidar a los recién nacidos.

Al mismo tiempo, las parejas jóvenes habían tenido la oportunidad de vivir de cerca cómo otros miembros de su familia, atendían a sus hijos y de participar de ello.

Hoy en día, las familias han reducido considerablemente el número de sus miembros que, a la vez, viven más alejados unos de otros, lo que dificulta esa transmisión de conocimientos de una generación a otra y la posibilidad de

Los educadores infantiles, dada su formación y la experiencia que les da el contacto directo con grupos de niñas y niños en edades tempranas, poseen un enorme potencial para colaborar con las familias para comprender mejor a los pequeños, relacionarse con ellos y potenciar sus capacidades y, por tanto, su salud. El juego puede ser principal vehículo a través del cual conseguirlo.

Gloria Andérica, Lourdes Serra

obtener ayuda en la crianza de los hijos.

En este contexto social, los jóvenes padres buscan orientación ante las dudas e inseguridades que experimentan a través de amigos, revis-

tas, libros y profesionales diversos.

El personal sanitario ha sido desde siempre el receptor de la mayor parte de este tipo de demandas.

Hasta hace pocos años la respuesta se limitaba prácticamente a resolver los problemas biológicos que surgían.

Sin embargo, en los últimos años se ha producido un importante cambio en la atención sanitaria de la población infantil que ha supuesto un énfasis de la promoción de la salud y, por tanto, de la transmisión de información a los padres sobre aquellos cuidados que pudieran mejorar el estado de salud de sus hijos.

Aunque esta evolución en la atención ha sido de gran utilidad para los padres, las expectativas de ayuda que éstos han depositado en el personal sanitario excede con mucho su capacidad de respuesta.

Son muchas las demandas de orientación que les llegan sobre qué tipo de cuidados o actuaciones son útiles no sólo para atender o prevenir enfermedades sino para crear las mejores condiciones para el desarrollo y bienestar de sus hijos.

Del mismo modo, las consultas donde se plantean problemas de conducta infantil o disfunciones familiares que repercuten negativamente en el niño suponen más del 30% del total.

Es cierto que este personal puede orientar a los jóvenes padres en muchos de los temas que les preocupan, desde la alimentación, hasta la higiene, la prevención de ciertas enfermedades, etc. Pero hay otras cuestiones que les inquietan y que los profesionales sanitarios no pueden

resolver porque su formación no les capacita para ello. Nos referimos al desarrollo psicomotor, a las relaciones socio-afectivas, a determinados comportamientos supuestamente conflictivos (negativismo, rabietas...), desarrollo del lenguaje, etc., componentes todos ellos de la salud en el sentido amplio del término.

Existen otros profesionales especializados en la infancia cuyos conocimientos y experiencia pueden ser de gran utilidad para ayudar a los padres a criar y educar a sus hijos, entre los cuales se encuentran maestros, pedagogos, psicólogos y trabajadores sociales.

La colaboración maestros/padres

Cada vez más se reconoce el importante papel que la Escuela Infantil tiene con respecto a los niños. Pero quizás aún haya que desarrollar más las posibilidades que los educadores tienen de colaborar con los padres en esta tarea que de hecho comparten desde el momento en que el niño accede por primera vez a la escuela.

En general los padres suelen establecer frecuentes contactos con los maestros de sus hijos en la Escuela Infantil.

La mayoría de las veces son contactos rápidos a la entrada o la salida donde se produce un intercambio puntual de información sobre lo acontecido durante el día, referido generalmente a la alimentación, al sueño o a incidentes llamativos.

En otros casos, se establece una relación más formal donde el maestro informa a los padres individual o colectivamente de los objetivos educativos que se propone alcanzar y de las actividades que va a desarrollar.

Afortunadamente hay cada vez más maestros que intentan asesorar a los padres ofreciéndoles información sobre aspectos generales del desarrollo infantil. La utilidad de la información que se transmite de este modo depende, entre otros aspectos, del grado de concreción al que se llegue y de las posibilidades de aplicación que tengan los contenidos expuestos.

¿Qué información puede ser útil a los padres?

A lo largo de los primeros años de la vida del niño se producen innumerables cambios que no son bien aceptados si no se comprenden las razones que los motivan. Obtener información sobre

tales cambios permite a los padres adaptarse a ellos y contribuir así al desarrollo de sus hijos. Un ejemplo claro de ello podríamos verlo con la fase de negativismo que generalmente tienen los niños entre los dos y los tres años: cuando se comprende que no es más que una forma de manifestar su creciente independencia y autonomía se facilita la aceptación por parte de los padres de esta etapa en la que se muestra tan intransigente.

Lo que es un logro por parte del niño podría entenderse como enfrentamiento hostil hacia los padres si éstos no conocen la importancia que esta tiene para el desarrollo de su personalidad.

Aparte de la información sobre las razones que motivan el comportamiento infantil, también es útil para los padres obtener información práctica sobre lo que pueden hacer para hacer felices a sus hijos y mejorar su desarrollo.

El juego como fuente de placer y salud e instrumento de aprendizaje

El juego es, a todas luces, la principal forma de relación del niño con el medio que le rodea. Es

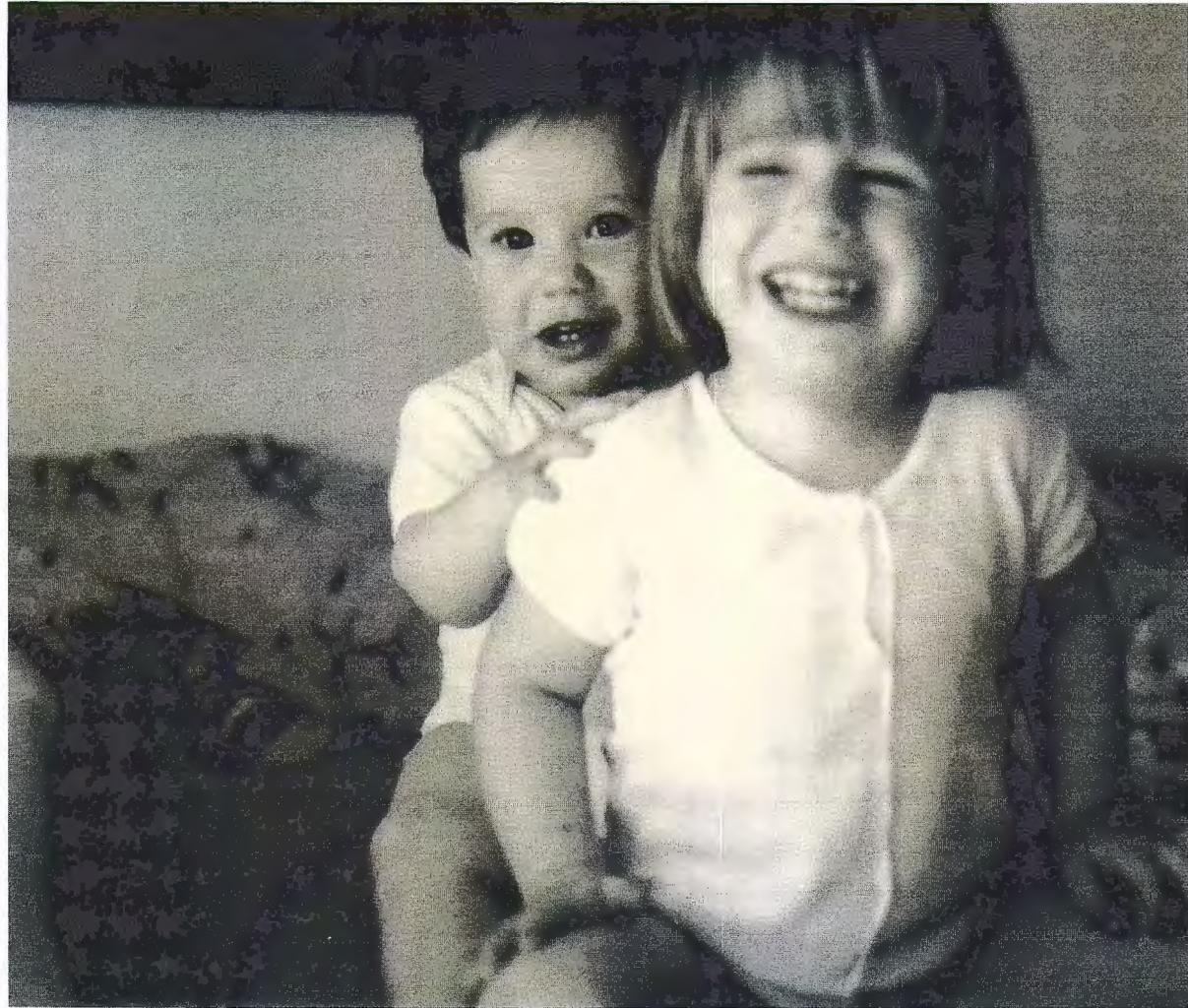
Jugar es un placer. |

a la vez fuente de placer e instrumento de aprendizaje y desarrollo personal. Puede ser uno de los mejores indicadores del estado de salud del niño, de manera que podría afirmarse que un niño que juega es un niño sano o bien si está enfermo y juega es señal que está sobrellevando la enfermedad de la manera más saludable.

Esto es de sobras conocido por los profesionales de la educación infantil, que hacen del juego su aliado para relacionarse con el niño, para favorecer la relación del niño con los demás y con cuantas cosas le rodean y para desarrollar todas sus capacidades: sensoriales, cognitivas, psicomotoras, etc.

Sin embargo, no siempre los padres conocen ésta y podría serles de utilidad saberlo. En primer lugar, les ayudaría a comprender y valorar el trabajo que los educadores hacen con sus hijos. Por otra parte, les permitiría también tomar conciencia de la importancia que tiene dedicar tiempo a jugar con sus hijos porque es el mejor modo de llegar a ellos, de conocerlos y de contribuir a su evolución en todos los sentidos.

En cualquier caso, el juego, además de medio



a través del cual se establece la comunicación con el niño y se contribuye a estimular sus capacidades, tiene un valor por sí mismo. Es útil también para los padres conocer qué situaciones de juego pueden ser del agrado de sus hijos según su preferencias, su desarrollo evolutivo y las circunstancias del momento.

La transmisión de este tipo de información puede ser una de las tareas más productivas desde la escuela infantil. No se trata tanto de transmitir información técnica a los padres sino de sugerirles actividades diversas para divertirse con sus hijos o dejar que ellos se diviertan con lo que les gusta. ■

La hija del sol y la luna se marcha a la tierra

Roser Ros

Como cada día, estaba la Luna haciendo los preparativos para marcharse. Al ir a descolgar su capa —nunca salía de casa sin ella pues era un regalo de novios del Sol—, la prenda de ropa no se movió. Y por más que la Luna se esforzase en hacerla seguir, nunca la capa podía su gesto obedecer.

—¡Maldita sea la capa! —estalló por fin la Luna —¿Por qué no querrá soltarse?

Y no bien acabó la Luna de decir aquellas malhumoradas palabras, que salió esta cancioncilla del interior de la prenda:

*—Una capa, que no un sayo
le he robado a la Luna
¡a la una!*

*Una capa, que no un sayo
que le regaló el Sol
¡a las dos!*

*Yo la capa no he de soltar
hasta que no me saques a pasear
¡a las tres!*

—¿A pasear ahora, hija mía? ¡Ni hablar, mi niña! ¡Es tarde y tengo mucho camino que recorrer!

*—Pues Yo la capa no he de soltar
hasta que no me saques a pasear —repetía la niña, tozuda.*

—¡Que no, hija mía! ¡Anda, dame la capa y mañana, con la luz del día, te saco y vamos a donde tú quieras! —imploraba la Luna.

Pero la niña seguía, erre que erre:

*—Yo la capa no he de soltar
hasta que no me saques a pasear.*

Aquella situación no le hacía ni pizca de gracia a la Luna:

—¡Vamos niña, no me entretengas más! Tiempo es ya de salir y otras cosas tengo yo que hacer que llevarte conmigo de paseo.

Pero ni la capa se movía ni la niña cedía. Todo lo que conseguía la Luna era que le estallara de nuevo la cancioncilla que machaconamente cantineleaba la pequeña:

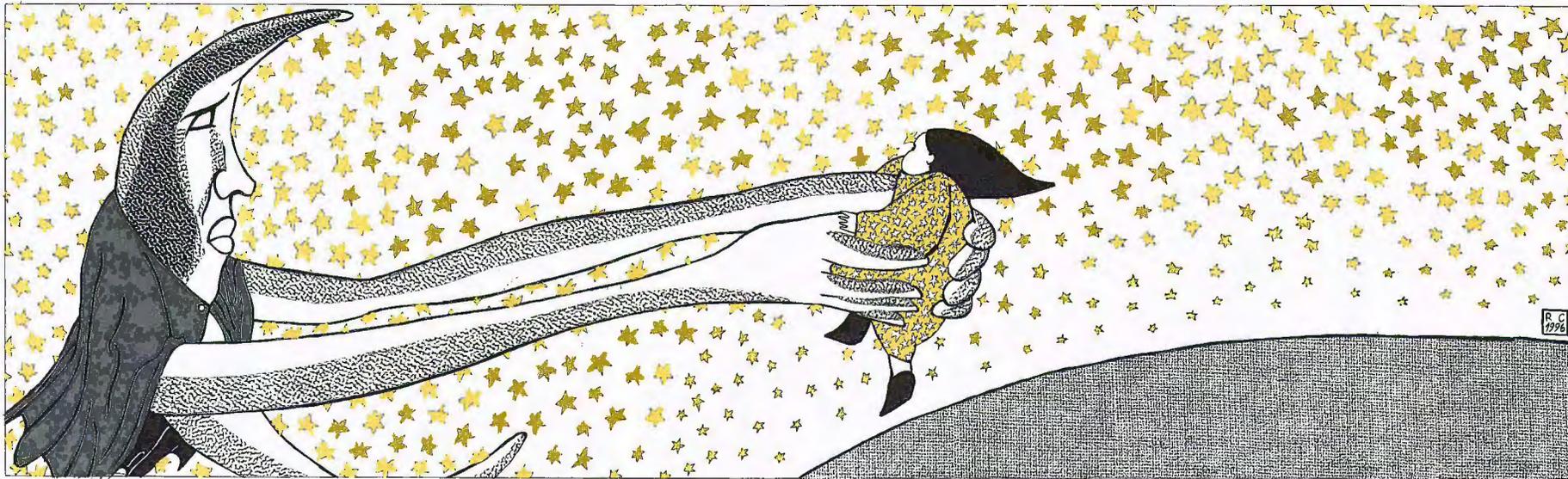
*—Una capa, que no un sayo
le he robado a la Luna
¡a la una!*

*Una capa, que no un sayo
que le regaló el Sol
¡a las dos!*

*Yo la capa no he de soltar
hasta que no me saques a pasear
¡a las tres!*

—¡Bien...sea! ¡Iremos de paseo ahora! Pero, abrígate bien, mi niña, no te vayas a resfriar! ¡Anda, que es tarde y el camino a hacer es muy largo!

¡Y no estaba poco contenta la niña por haber conseguido lo que quería! ¡Había que ver lo orgullosa que andaba por los cielos cogidita de la mano de su madre y marcando el paso con su cantinela:



—Una capa, que no un sayo
le he robado a la Luna
ja la una!

Una capa, que no un sayo
que le regaló el Sol
ja las dos!

[...]

Pero, después de andar mucho rato la niña le confesó a su madre:

—Madre, me duelen los zapatos.

—¿No será que te aprietan? Vamos, sácatelos y sigue andando.

—Madre, me molestan los calcetines.

—¿No será que se te arrugan? Vamos, prescinde de ellos y sigue andando.

—Madre, me escuecen los pies.

—¡Hija, no te puedo mandar que te descalces los pies, pero... hay que seguir andando!

—Pues, madre: yo ya no puedo más.

—Pues, hija, no sé que vamos a hacer.

—Madre, yo me vuelvo a casita.

—Pero yo no puedo desandar el camino hecho, que tengo prisa.

—Pues yo ya no puedo ir ni para adelante ni para atrás.

—Pues ¿sabes lo que te digo?, que no irás ni para adelante ni para atrás: abajo, abajito es donde te quedarás.

Y diciendo esto, la Luna cogió tiernamente a su hija entre los brazos, que crecieron, crecieron hasta que fueron capaces de depositar a la criaturita en un lugar cualquiera de la tierra, que no es lo mismo que cualquier lugar. Y como llevaba prisa la Luna (había perdido ya mucho tiempo entre una cosa y otra), apenas si se despidió de su hijita querida. Andaba la pobre madre por el cielo con el ánimo encogido y de capa caída. Pero al cruzarse con la Estrella Polar, ésta le dijo para tranquilizarla:

—Nada temas, nada malo le sucederá a la niña, pues ¿no es la hija del sol y la luna? ¿Es que no recuerdas, Luna, el don que le dió el Arco Iris?

Y al momento la Luna lo recordó y se sintió algo mejor. ■

CONTINUARÁ

Nuevo alumbramiento, en Maracena (Granada)

El 1 de septiembre de 1995, en teoría, podríamos decir que fue un día como otro cualquiera. Muchas personas se levantarían por la mañana como si tal cosa, acudirían a su trabajo y se acostarían a su hora, sin más. Pero, Maracena, un pueblo de la Vega de Granada, separado de la capital unos tres kilómetros y en el que viven unas 15.000 personas, ha tenido el privilegio de que, después de no sé cuántos años de proyectos, de buenos propósitos, de plazos irrenunciables y de no sé cuántas argucias políticas más, exactamente ese mismo día, inauguró, por fin, una preciosa Escuela Municipal infantil: RAYUELA.

En pleno corazón del pueblo, a dos pasos de la Plaza del Ayun-

tamiento, una familia ha tenido el buen gusto de ceder al Municipio una casa que llevaba cerrada unos diez años. Aunque no esté de moda de estos últimos tiempos, el nuevo Equipo de Gobierno tomó la idea de la Escuela Infantil con tanto empeño que, en unos pocos meses, la casa relucía como el sol por los cuatro costados. Dispone de tres aulas para 50 plazas de niños y niñas menores de cuatro años. La atienden cuatro profesionales, tres mujeres y un hombre, seleccionados en pleno agosto de entre más de cien solicitudes.

En honor a la verdad, nobleza obliga, conviene matizar que, tanto las listas de niños y niñas admitidos como el proceso de selección del personal fueron ratificados por unanimidad política. Quizá por esto, la felicitación que, desde INFANCIA enviamos al Equipo de



«A través dos teus ollos e coas túas mans», una exposición de fotografías y juguetes de Preescolar na Casa

Esta noticia es una invitación para acercarse hasta nuestra Exposición de fotografía y juguetes hechos en casa.

Pero antes de seguir, tendremos que decir algo de nosotros: Somos Preescolar na Casa, un Programa de Educación Familiar que atiende a más de 3.200 familias con niños de 0 a 6 años. Preescolar na Casa, que a veces escribimos PnC, tiene una larga historia: hace diecinueve años que un grupo de más de cincuenta profesores y profesoras junto con las familias y los niños, lleva a cabo su acción educativa en el medio rural gallego, partiendo de la vida diaria, de la casa, desde el propio entorno físico y social.

Por eso montamos nuestra exposición para que conozcáis bien a estos pequeños y grandes protagonistas. Está dividida en dos partes:

«A través dos teus ollos» es una muestra de más de 70 fotografías grandes que recogen aspectos fundamentales de lo que es Preescolar na Casa.

Gobierno de Maracena, en realidad debemos hacerla extensiva a todas las fuerzas políticas que componen el Ayuntamiento Pleno y, por extensión, al pueblo en general.

Aprovechando el buen momento en que se encuentran sus ánimos por causa del nuevo alumbramiento les enviamos, además, un denso mensaje de aliento, por si podemos conseguir que, al contemplar su flamante Escuela Infantil, los políticos, no sólo vean el dinero que las arcas municipales destinan a ella, sino también, y sobre todo, que se trata de una estructura educativa de primer orden, cuyos beneficiosos efectos deben ser contemplados necesariamente a largo plazo y que, la calidad del servicio que presta al pueblo, por caro que cueste, no se puede pagar con dinero. ¡Felicidades! ¡Ánimo! ¡Y que cunda el ejemplo!

Antonio Fernández López



En el pie de foto que acompaña cada fotografía se recogen las *ideas fuerza* y la filosofía de nuestra acción educativa.

Desde los paneles donde están colgadas sus protagonistas gritan con fuerza que:

- Los primeros años son decisivos, tan decisivos que acostumbramos a decir que «el niño es el padre del adulto».
- Y que los padres son imprescindibles y muy capaces para educar a sus hijos.
- Y que los niños y las niñas no esperan que les abran las puertas de la escuela para aprender: sus ojos asombrosos están siempre inmensamente abiertos.

«Coas túas mans» es una cosecha espléndida de más de cien juguetes hechos en casa, por la gente de casa o con objetos de casa.

Aparecen como un reto amable, el reto de decir: «eso también lo hago yo».

- Estos juguetes son muy baratos y no cuestan nada: están hechos con objetos de casa y materiales de recuperación.
- Estos juguetes sirven para jugar, y «jugar es el trabajo del niño».
- Y, lo más importante, estos juguetes que prestamos en

nuestra Exposición fueron posibles gracias a un tiempo de ternura y calidad dedicado a los más pequeños. Cuando un abuelo se sienta con su nieto para hacer juntos un correca-minos o un carrito, algo muy importante está ocurriendo:

- En sus manos de niño crecen todas las texturas y todos los pesos, formas, colores y tamaños del mundo.
- Alrededor de ellos florece un clima de seguridad y de afecto adecuado para echar raíces en la propia cultura, en la casa, en la tierra.
- Todo un mundo inabarcable de palabras amueblará para siempre los desvanes de la memoria del niño. Porque jugar es imprescindible, los juguetes son importantes, pero lo verdaderamente fundamental es jugar con los hijos: «el mejor juguete es jugar con ellos».

La exposición «A través dos teus ollos e coas túas mans» inició su andadura en la ciudad de Lugo en junio de 1995. Estuvo a lo largo de este curso en otros trece lugares de Galicia. En la segunda quincena del mes de abril estará en la Casa da Xuventude de Orense. A partir de estas fechas tenemos otras nueve peticiones dentro de este mismo curso...

N O V E D A D

- • • **Infancia y escuela de 0 a 3 años**
Pepa Òdena
Colección "Temas de infancia", 6
44 págs. PVP: 625 PTA



- • • Este libro, aunque breve, es el fruto de una dilatada experiencia de trabajo en equipo, del estudio riguroso, de la constante observación de la práctica cotidiana, de la reflexión en profundidad, de la voluntad de contribuir a crear una realidad cada vez mejor para los más pequeños.
Un libro que transmite con lenguaje accesible su denso y complejo contenido, como lo es la infancia y la educación.

Distribución: **Celeste Ediciones, S.A** • Tels.: (91) 310 05 99 / 08 96

R O S A
S E N S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega 271 • 08008 Barcelona
Tel.: (93) 237 07 01 • Fax: (93) 415 36 80

En coedició con el



M.E.C.

NOVEDAD

- • • **Juegos populares: jugar y crecer juntos**
Imma Marín
Colección "Temas de infancia", 5
110 págs. PVP: 1.350 PTA



- • • El potencial lúdico y educativo que encierran los juegos infantiles sirve para estimular la exploración, la experimentación, el descubrimiento... del mundo, de los demás, de uno mismo...; sirve también para la educación de los valores. Y qué mejor que estos juegos populares y tradicionales, de nuestras diversas Comunidades Autónomas, para ofrecer la oportunidad de vivir lúdica y positivamente la riqueza de nuestras diferencias.

Distribución: **Celeste Ediciones** • Tels.: (91) 310 05 99 / 08 96

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega 271 • 08008 Barcelona
Tel.: (93) 237 07 01 • Fax: (93)415 36 80

En coedición con el



M.E.C.

Homenaje a los abuelos y abuelas de Herrera del Duque (Badajoz)

El equipo de Educación Infantil del C.P. «Fray Juan de Herrera», de Herrera del Duque entendemos la escuela como un elemento activo y participativo en el entorno sociocultural donde está situada.

En nuestra programación anual planificamos una serie de actividades para realizar fuera de la escuela y en contacto con el ámbito sociocultural más próximo. Esta interacción escuela-sociedad plantea una serie de vivencias que nos enriquece.

Aprovechando la celebración del año de la tolerancia decidimos trabajar este aspecto dentro de los contenidos de actitudes, valores y normas. El objetivo era sensibilizar

al alumnado de Educación Infantil al respecto.

Además de desarrollar los contenidos actitudinales también trabajamos contenidos conceptuales y procedimientos relacionados con las tres áreas de Educación Infantil.

Con motivo de las fiestas navideñas pensamos en una actividad sobre la tolerancia: que los niños/niñas, padres/madres y maestras de Educación Infantil participáramos de forma activa en un homenaje a los abuelos/abuelas del pueblo, cantando villancicos e invitandoles a una merienda.

Para llevar a cabo dicho acto tuvimos una reunión con los padres y madres por niveles para comunicarles nuestra intención.

La predisposición fue buena tanto para vestir a los niños y niñas de pastores y hacer el belén viviente como para interpretar ellos mis-



mos unos villancicos. Para esta última actividad la afluencia de madres fue masiva por lo cual decidimos hacer dos grupos.

Las maestras, por niveles, preparamos con los pequeños unos villancicos:

- La clase de 3 años, «Chito, chito, callandito».
- La clase de 4 años, «Las barbas de San José» y «Mu, mu, mu».
- La clase de 5 años, «Los oficios» y las «Vocales».

Las madres ensayaron los villancicos «Los pastores extremeños» y «Los campanilleros».

Las maestras de Educación Infantil preparamos el villancico «Una pandereta suena».

Para la celebración del homenaje las maestras engalanamos el salón de actos del Ayuntamiento de la localidad por su mayor capacidad de aforo.

Los abuelos y abuelas acudieron masivamente a la actuación acompañados por familiares y amigos.

Tras la interpretación de villancicos por parte del alumnado, madres y maestras, se interpretó junto con el público el villancico «Los peces en el río». Después, ¡la merienda!

El resultado de esta experiencia ha sido considerado muy positivo tanto por la colaboración como por la buena acogida.

I Convivencia de Educación Infantil, en Zafra (Badajoz)

Después de la celebración de la I Convivencia de Educación Infantil, el día 3 de mayo de 1995 en el recinto ferial de la ciudad de Zafra, la palabra convivencia, por lo menos para nosotros, no sólo significa «acción de convivir», «vivir en compañía de otros», sino que se acercará más a algo así como «convivir en, desde o con las vivencias». Para que una actividad se convierta en una vivencia para el niño o la niña, solo es necesario tener en cuenta una sencilla, fundamental e incuestionable premisa «el niño es el protagonista», el escolar debe participar de lleno en la actividad, él es el principal recurso para que la actividad funcione, sino se convierte en una mera demostración de «nuestra capacidad para idear ejercicios». A un tiempo con la premisa mencionada, otra idea guiaría todo el proceso de organización, sería la idea de convertir el día en algo especial, divertido y novedoso para el niño, tratando de no organizar un tradicional día de campo, o de verbena, o de reunión de padres y maestros, en los que



todos más o menos hemos participado alguna vez.

Durante la convivencia el deber nuestro como educadores, familiares y personal de servicios fue ponernos a disposición del buen funcionamiento de los materiales, los tiempos los espacios, y no más; el día, el desarrollo de las actividades era de los niños.

De forma muy general, el día se dividió en dos períodos: uno (más amplio y estructurado) por la mañana con actividades de expresión, la experimentación, comunicación y juego, del «niño artista o hacedor»; y otro (más libre y alternativo) por la tarde, en el que se organizó un bloque dirigido hacia la observación y demostración de actividades, tales como aeromodelismo, exhibición de adiestramien-

to de perros, trialsín, patrullas de bomberos y policías, etc.

Desde luego programar una convivencia de estas características con una buena dosis de actividades lúdicas y didácticas podría parecer imposible, o cuando menos difícil, pero es bien cierto que con la estructuración y temporalización presentada y con el apoyo directo e indirecto de familiares e instituciones, disfrutamos de un día alegre, sin tumultos ni algarabías, transcurriendo con tranquilidad y animosidad, casi como una «superaula» de educación infantil, con sus alumnos, sólo que muchísimos, sus educadores, sólo que algunas decenas, con sus espacios, zonas y materiales y con su temporalización programada.

Carta de María a su hermano Pepe



La casa de Maisy
Lucy Cousins
Barcelona, Destino, 1995



El grillo silencioso
Eric Carle
Madrid, Kókinos, 1993

Querido Pepe:

¡Por fin estamos ya en el campo! Hasta hace bien poco esto parecía un campo de Bramante, todo de patas arriba y nadie se aclaraba todavía mucho sobre los espacios a ocupar ni sobre dónde estaban sus pertenencias. Ahora que todo parece estar en calma y los pequeños han caído víctimas ya del sueño, he decidido robarle un par de minutos al tiempo para contarte una anécdota protagonizada por tu sobrino Juan.

Cuando se acerca el día en que toda la familia nos vamos de vacaciones, cada uno de nosotros debe preparar con todo esmero las cosas que quiere llevarse para estar a gusto durante este período veraniego. Entre estas cosas debe figurar la ropa pero también los elementos que nos acompañarán durante los largos ratos de *dolce far niente*. De hecho, esto no es una novedad para ti, pues ya ves que esta costumbre la hemos copiado de lo que solíamos hacer, de pequeños, en casa. ¿Recuerdas cuando papá y mamá nos sometían a semejante prueba?

Bueno, a lo que iba. Tras la llegada y en medio del alborozo general, cada cual se ha puesto a abrir maletas, a la vez que iba colocando sus bártulos en los nuevos espacios en los que transcurrirán, a partir de ahora, nuestras vacaciones. Juan, a pesar de ser el benjamín del grupo, no ha querido ser menos y se ha ocupado con gran responsabilidad de sus enseres. Todo marchaba a pedir de boca, pero, en un momento determinado, hemos perdido de vista a Juan. Nadie sabía de él, nadie le había visto desde hacía un ratito. Como podrás suponer, la preocupación de todos iba en aumento. ¿Dónde estaría el niño? ¿Y si le había sucedido algún percance?

Pero, afortunadamente, no ha sido así. Juan ha sido felizmente encontrado. ¿Dónde?, te preguntarás. Pues en lo más hondo de su saco de dormir se hallaba el muy canalla. ¿Haciendo qué?, te preguntarás de nuevo. Pues allí estaba rodeado por dos de sus más queridos libros, el de la ratita Maisy y el del grillo silencioso, ambos se los regalaste tú por su cumpleaños, ¿recuerdas?

Una vez que la tranquilidad ha vuelto a reinar en todos nosotros, hemos acribillado a Juan a preguntas.

Juan respondió con toda sencillez. Nos dijo que, como no estaba en su casa, le venía bien estar en compañía de Maisy, que ella sí tenía la suerte de poder estar en la suya. Y respecto al otro libro nos dijo que se lo había traído por si le daba miedo por la noche, y así dormirse al son de la cantinela del grillo.

Como puedes ver, Pepe, los dos libros que le regalaste a tu sobrino Juan han cumplido su misión: al parecer, son sus mejores acompañantes.

María

Tre sei l'educatore, núm. 12/13, febrero 1996

«L'adulto: attivatore di riferimento»

Rita GAY

«L'accostamento alla lingua scritta»

Tiziano LOSCHI

«La volpe, il cacciatore...una palla»

Pierluigi ALBERTINI

Aula de Innovación Educativa, núm. 48, marzo 1996

«La familia: el primer ámbito para la socialización del alumnado en educación infantil»

Rosa FIERRO

«La celebración de las fiestas populares en la escuela infantil como eje organizador del desarrollo de la cooperación»

Concepción SÁNCHEZ BLANCO

Cuadernos de Pedagogía, núm. 245, 1996

«Una clase muy sabrosa»

E. DE LOS REYES

Bambini, febrero 1996

«100 e più linguaggi»

Jan MILLIKAN

«Il piacere diretto con le cose»

Luigna MORTARI

«Diversità: risorsa e stimolo»

Elisabetta NIGRIS

«Educazione dell'infanzia e multiculturalità»

Paola FALTERI

«Il mosaico»

Carmen DIANA DEARDEN

«Chiusura delle istituzioni alla base di una difficile socializzazione»

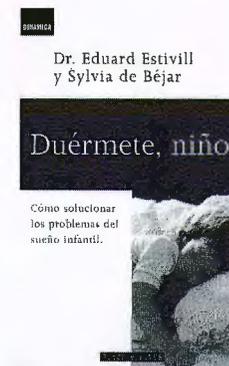
Infanzia, enero 1996

«Un matematico al nido»

Bruno D'AMORE

«Argomentazioni scientifiche e discorsi quotidiani»

Battista QUINTO BORGHI

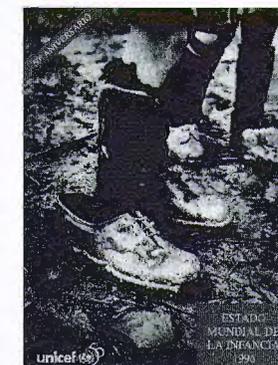


E. ESTIVILL y S. BÉJAR: **Duérmete, niño. Cómo solucionar los problemas del sueño infantil**, Barcelona, Plaza Janés, 1996.

El 35 por ciento de las niñas y niños menores de cinco años padecen insomnio, es decir, plantan batalla a la hora de acostarse y/o se despiertan varias veces en una misma noche.

Las consecuencias son tan evidentes en los pequeños —se vuelven irritables, inseguros y, a la larga, acaban teniendo problemas para relacionarse con los demás y en la escuela— como en los padres, que ven cómo el agotamiento y los nervios acaban perjudicando su vida cotidiana.

Este libro, tan ameno como rigurosamente científico, no sólo explica cómo enseñarles a dormir bien desde el principio, sino que revela cómo acabar definitivamente con el problema del insomnio infantil mediante un sencillo método.



C. BALLAMY: **Estado Mundial de la Infancia 1996**, Nueva York, Unicef, 1996.

Esta edición especial marca el 50 aniversario del UNICEF. Persigue tres objetivos: Propone una agenda contra la guerra, para prevenir y aliviar el sufrimiento de los niños y niñas en los conflictos armados. El análisis comienza con la situación de la infancia en la guerra, porque los dilemas son a la vez abrumadores e inaplazables. La segunda parte pasa revista a los esfuerzos del UNICEF para defender a los niños y niñas inmersos no sólo en situaciones de conflicto, sino también en las emergencias de la pobreza y las enfermedades prevenibles. En ella se muestra cómo un número creciente de gobiernos y comunidades, con el apoyo del UNICEF, han conseguido grandes avances. Por último, se incluyen tablas estadísticas para la evaluación de los avances hacia las metas para el año 2000, adoptados en la Cumbre Mundial de la Infancia de 1990.

Boletín de suscripción

Apellidos															Nombre														
Dirección																													
CP					Población										Provincia														
Teléfono (con prefijo)																													

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
 Precio para 1996: 4.375 ptas. (IVA incluido)
 Precio ejemplar: 790 ptas. (IVA incluido)
 Suscripción extranjero: 45 \$
 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, Izaskun 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, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué

Comité Asesor:

Roser Ros, Rosa M. Securun

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:

Enric Satué

Foto de cubierta: José Hernández Pina

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

Precio de suscripción:

4.375 ptas. año 1996 (IVA incluido)

P.V.P.: 790 ptas. ejemplar (IVA incluido)

Colaboran:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
 Dirección General de Acción Social,
 del Menor y de la Familia

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.

Propuestas para la renovación de la enseñanza

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

M. José Lagúa / Cinta Vidal

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

96 págs.
1.375 ptas.

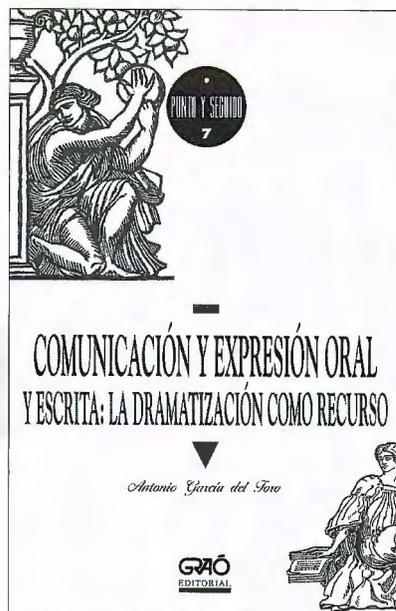


COMUNICACION Y EXPRESION ORAL Y ESCRITA: La dramatización como recurso

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.



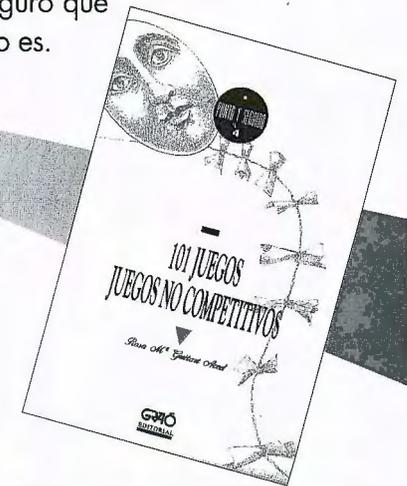
101 JUEGOS. Juegos no competitivos

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 Tàrrrega, 32-34, 08027-Barcelona

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64



En casa también
somos iguales

C O E D U C A C I O N



Nos gusta compartir
todos los juegos

C O E D U C A C I O N



Queremos un futuro
sin limitaciones

C O E D U C A C I O N

¿QUÉ ES COEDUCAR?



Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
Dirección General de Acción Social,
del Menor y de la Familia