



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



Títulos de la colección

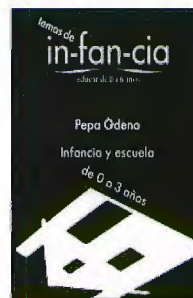
1. *El interculturalismo en el currículum. El racismo.*
M. R. Buxarrais, I. Carrillo, M. del Mar Galcerán,
S. López, M. J. Martín, M. Martínez, M. Payà,
J. M. Puig, J. Trilla y J. Vilar. 120 pág. PVP 1750 ptas.
2. *La educación física. Del nacimiento a los tres años.*
D. Canals. 200 pág. PVP 2750 ptas.
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. Ódena. 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 **Videos Rosa Sensat**

Serie Los vídeos de Educación Infantil

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

Centenarios

Hace cien años, el año 1896, nacían tres niños que se convertirían en grandes figuras de la psicopedagogía, Freinet, Piaget, Vigotski. Celebrando sus centenarios comprobamos como, distantes en el espacio, si bien europeos los tres, han contribuido a configurar la nueva escuela, la nueva educación en el mundo actual. Su trabajo, sus descubrimientos de fondo, teóricos y prácticos, son vigentes y justifican las celebraciones de los centenarios, que se han hecho y se harán este año 1996.

Desde *Infancia* rendimos homenaje a estos gigantes con artículos que pretenden remarcar sus aportaciones específicas a la Educación Infantil; aportaciones teóricas muy conocidas en el caso de Piaget y Vigotski, con sus estudios sobre el desarrollo infantil. Aportaciones a la práctica cotidiana de esta escuela, de estos últimos también, pero especialmente de Freinet, y no tanto por su dedicación a los primeros estadios del desarrollo infantil, como

por su manera de entender la Escuela como preparación y objetivo, a la vez, de la Democracia; y por su manera de entender la adaptación constante de la Escuela a los progresos de la Democracia como un movimiento escolar de renovación pedagógica, voluntario, abierto, pero movimiento constituido e institucional.

Es natural que desde una revista portavoz de una Asociación, a la vez Escuela y Movimiento de Maestros, como Rosa Sensat, queramos remarcar el centenario del nacimiento de Célestin Freinet, y todavía más desde la educación de los 0 a 6 años, tan necesitada del afianzamiento de las actuales instituciones, así como de nuevas formas institucionales para dar respuesta educativa a las criaturas, cosa que la sociedad reclama en este nivel. Es preciso un verdadero Movimiento de Renovación Pedagógica para vertebrar la respuesta.

Ciertamente es a partir del trabajo real e individual en esta educación donde se constatan las nuevas necesidades y se configuran las nuevas soluciones y servicios para los más pequeños; pero el trabajo real, individual, imprescindible para pro-

gresar, no es suficiente, puede que ni tan solo para hacer realidad un nuevo modelo institucional; es preciso el trabajo colectivo, su difusión, su dialéctica con la sociedad; es preciso sentirse y ser Movimiento para transformar Escuela y Sociedad, al mismo tiempo.

Célestin Freinet nacía hace ahora cien años en Francia, donde la escuela para todos, fruto de una gran visión ideológica, pero materializada autoritariamente por la administración central, se había convertido en un cuartel para dar instrucción a las criaturas. Él vio que «la vida nueva de la Escuela supone la cooperación escolar, es decir, la gestión por los usuarios, incluyendo el educador, de la vida y del trabajo escolar». Él soñó la Escuela Popular, la escuela liberadora de las capacidades del niño, y la llevó a la práctica en su pueblo; pero quiso afianzarla y difundirla, compartiéndola y dotándola de un conjunto abierto de instituciones de dentro y fuera del contexto escolar, entre ellas el Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular. De él podemos tomar ejemplo todos los que trabajamos en la Renovación de la Educación.

Página abierta	El juego Salida al entorno: una mañana de feria	Teresita Martínez Emilia Vicente, M. Antonia Vidal	2 4
Educación de 0 a 6 años	¿Está abierta la escuela a las necesidades infantiles y sociales? Célestin Freinet: un hombre, una escuela, una época	Cristina Elorza, Pilar Hernández Antonio Fernández	6 11
Escuela 0-3	Necesidades educativas especiales Familia-escuela: una responsabilidad compartida	Mercedes Mañani, Pedro Sánchez Sandra Mosquera, Esteban Aguirre	16 19
Buenas ideas	La Pastoral de Beethoven	Miriam Navarro	23
Escuela 3-6	Salir, ¿para qué?	M. del Mar Calderón	24
Infancia y sociedad	Lo que esperamos y apreciamos de la escuela infantil Educación infantil, niños y niñas gitanas	Pilar Alonso, Gerardo Echeita M. Carmen Jiménez, Kepa Otero	27 31
Infancia y salud	El profesional de educación infantil frente al SIDA	Felicidad Caballero	35
Érase una vez	La hija del sol y la luna obtiene todo cuanto desea	Roser Ros	38
Informaciones			40
Ojeada a revistas	sumario		47
Biblioteca			47

El juego

En la actualidad nadie cuestiona las virtualidades psicológicas y pedagógicas que ofrece el juego al desarrollo de las niñas y los niños, lo cual ha sido acuerdo unánime de múltiples autores de disímiles tendencias teóricas.

A través del juego los pequeños se preparan para la vida futura, obtienen placer al lograr determinadas metas, descargan energía, consiguen alivio a sus frustraciones, reflejan el mundo que los rodea, al mismo tiempo que se compenetran en él.

El juego es una actividad atractiva que el ser humano practica en todas las edades y que ha practicado en el curso de las civilizaciones que se han sucedido en la especie humana.

En la infancia, el juego es una

El juego en un paradigma indiscutible para el aprendizaje en educación infantil. En el juego, el niño no sólo se divierte, sino que se apropia de su cultura y aprende a vivir. En esta reflexión se expone una clasificación general de juego haciendo especial hincapié en el juego de roles, como forma particular de la actividad lúdica en la educación infantil.

actividad rectora que reviste extraordinaria importancia para el desarrollo físico y psíquico del niño y la niña, además de que es el medio ideal para la formación del colectivo infantil. Consideramos actividad rectora a la fuerza motriz del desarrollo psíquico, concepto ampliamente elaborado por A.N. Leontier, en su teoría acerca de la relación entre el desarrollo psíquico y la actividad rec-

tora de cada etapa evolutiva del ser humano.

Por tal razón, a través del juego, el pequeño no sólo se divierte, sino que se apropia de los hábitos de convivencia social, ya que aprende a escuchar a los demás, a esperar, desarrollar rasgos de colectivismo, de ayuda mutua y va formando además la noción de lo aceptado o no por la sociedad. Influye, sin lugar a dudas, en la formación del carácter, la voluntad, el intelecto y, de manera decisiva, en la preparación para la actividad futura del estudio, ya que acostumbra a los pequeños a realizar esfuerzos físicos y psíquicos que son necesarios para esta actividad.

Esto nos conduce a una primera reflexión: *¿Todos los juegos desarrollan lo mismo?*

Teresita Martínez

Desde luego que no. Se han elaborado muy variadas clasificaciones de los juegos; entre ellas hay una que de forma general los divide en dos grupos: los juegos con reglas y los creativos.

Los juegos con reglas, como bien indica su nombre, están regidos por reglamentaciones establecidas que el pequeño debe aprender y aplicar para jugar bien. Aquí se incluyen los juegos didácticos, muy utilizados en el quehacer pedagógico para que los niños asimilen, ejerciten y consoliden con facilidad un contenido determinado. Dentro de este grupo también se incluyen los juegos de movimientos, cuyo objetivo principal es el desarrollo de habilidades motoras, pero que también tienen un gran valor social, ya que a



través de ellos los niños aprenden la cortesía, el respeto a los demás, la honestidad, la justicia, el saber tomar la victoria con humildad y la derrota sin contrariedad. Estos juegos son muy utilizados por los educadores en las actividades de Educación Física.

En este grupo también figuran los llamados juegos tradicionales, que en muchas ocasiones se acompañan de música, y que, al igual que los anteriores, ayudan a alcanzar objetivos educativos, al mismo tiempo que propician la felicidad en los pequeños.

Los juegos creadores, a diferencia de los primeros, no están sujetos a una reglamentación; es aquí donde se incluyen los juegos dramatizados y los de roles, también llamados juegos simbólicos o de argumentos.

En los juegos dramatizados los pequeños reproducen un argumento previamente elaborado que generalmente es una obra literaria, la cual sirve como guión. La maestra puede proponer los momentos fundamentales de la trama, así como lo que debe hacer cada personaje. Este tipo de juego favorece la conversación reflexiva entre los pequeños y la maestra, acerca de la moraleja de la obra.

El juego de roles es una forma particular de la actividad lúdica del pequeño, cuyo contenido es la reproducción de la actividad del adulto, sus acciones y relaciones personales.

Se considera una actividad fundamental en esta edad, porque los pequeños resuelven una contradicción propia de la edad: quieren ser como los adultos y hacer todo lo que estos hacen, cuando sus posibilidades reales aún no se lo permiten.

Es en este juego donde pueden hacer de «chofer» y «conducir», de «maestra» y «dar clases», de «médicos» que «curan enfermos», es decir, actúan como si fueran otras personas y crean un mundo imaginario, utilizando no sólo los juguetes industriales, sino también otros objetos que sustituyen o complementan a los primeros; por ejemplo, toman las hojas de las plantas y pequeñas piedras como si fueran alimentos, unos palitos que en un momento dado pueden ser utilizados como cucharas y en otro juego pueden hacer función de termómetro.

En este tipo de juego hay cuatro elementos presentes que se podrán distinguir en mayor o menor medida, dependiendo del

desarrollo que los participantes hayan alcanzado: los roles que asumen los pequeños, las acciones mediante las cuales se identifica el rol asumido, los objetos que utilizan para jugar (que no siempre son los juguetes industriales) y las relaciones que tienen lugar entre los participantes del juego.

Todo esto nos lleva a un segundo interrogante: *¿De qué depende el valor educativo del juego?*

El valor educativo dependerá siempre de la orientación pedagógica que tenga la actividad lúdica y de su propio contenido.

La pedagogía infantil tiene en el juego un instrumento valioso, cuya efectividad se puede multiplicar en las manos de educadores preparados y hábiles que sean capaces de dirigir esta actividad desde la posición de un jugador más, respetando la independencia y la iniciativa infantil. ■

Bibliografía

- LEONTIEV, A.N.: *Problemas del desarrollo del psiquismo*, La Habana, Universidad de La Habana, 1967.
- ESTEVA, M.: *¿Quieres jugar conmigo?*, La Habana, Pueblo y Educación, 1993.
- MOLINA, J.: «El juego, su importancia: evolución en el Ciclo Inicial», *Comunidad Educativa*, 1990; 183: 26-31.

Salida al entorno: una mañana de feria

Dentro de la unidad didáctica «Vivamos las fiestas», nos planteamos como actividad motivadora una salida a la feria, montada en las cercanías del Colegio, con motivo de las fiestas del pueblo.

La experiencia la hemos llevado a cabo en el curso 1995-96, con 53 niños de 5 años, pertenecientes a dos aulas del Colegio Público Antonio Díaz, de Los Garres (Murcia). Esta localidad está situada en el centro de la Huerta Murciana, al pie de la sierra de Carrascoy, con una tradición cultural y folklórica arraigada. Las fiestas durante la primera semana de octubre son vividas con gran intensidad por los habitantes del pueblo.

Es así como cada año, por estas fechas, vemos la importancia de impregnar la escuela de ese espíritu festivo.

Desde nuestra perspectiva de intervención educativa, no podemos olvidar las salidas al entorno, como recurso didáctico y nexos de unión entre la escuela y el mundo exterior. Consideramos que escuela y sociedad deben caminar juntas en un mismo proyecto educativo. Nosotras como educadoras debemos favorecer y propiciar esos momentos de colaboración. Una buena oportunidad para ello son las salidas al entorno.

Objetivos planteados

- El acercamiento de la escuela al entorno
- Que los niños y niñas conozcan y participen en las fiestas, disfrutando y valorándolas como manifestación cultural del medio en que viven.
- Incentivar la colaboración de los padres con la escuela.

Emilia Vicente, M. Antonia Vidal

- Desarrollar hábitos de ayuda y colaboración entre iguales.
- Favorecer la exploración del entorno a través de los sentidos.
- La introducción de algunas normas de Educación Vial.

Desarrollo de la experiencia

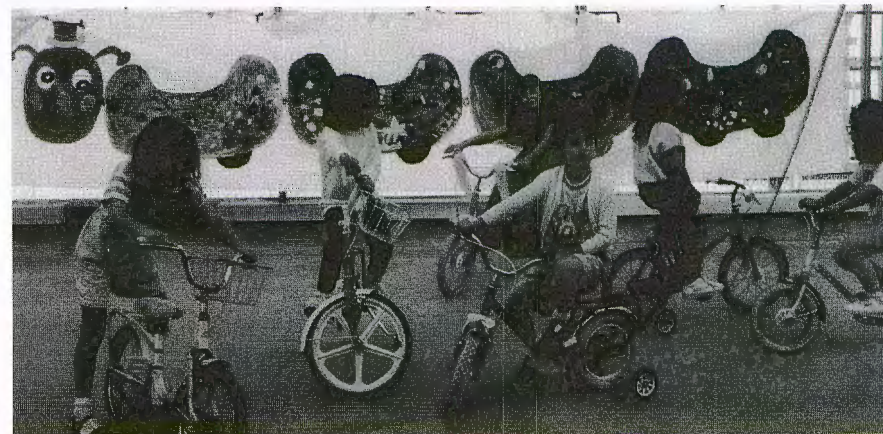
Para realizar la salida con los niños solicitamos la ayuda de las familias,

que nos acompañaron al recinto ferial.

Previamente habíamos acordado con los feriantes la puesta en marcha de algunas atracciones, exclusivamente para nuestra visita.

Por la mañana llegamos a la escuela, nos sentamos en corro y conversamos con los niños cuestiones como:

— ¿Qué es lo que vamos a ver?



- ¿Cómo nos vamos a organizar?
- ¿Qué itinerario vamos a seguir?
- ¿Por dónde caminaremos?
- ¿Qué obstáculos nos podemos encontrar? (Semáforos, piedras, carreteras, aceras en obras, etc.).

Con esto planificamos conjuntamente con los pequeños las actividades referidas a:

- Sentido de orientación espacio/temporal.
- Direccionalidad.
- Educación Vial.
- Hábitos de colaboración y orden.
- Agrupaciones.
- Contraste ruido y silencio...

A continuación nos dispusimos en parejas y emprendimos el camino.

Una vez que llegamos a la feria lo primero que hicimos fue explorar a través de los sentidos:

- Observación de las distintas atracciones.
- Discriminación de colores, luces, etc.
- Diferenciación de las formas. (Coches, caballitos, aviones, etc.).
- Tamaño del Castillo gigante.
- Percepción Auditiva. (Música, pitos, gritos, etc.).

Después de recorrer la feria, visitando las atracciones y nombrándolas, los niños montaron en

el *escalextric*, disfrutando la experiencia compartida con sus compañeros.

Montaron también en los coches de choque, y, aunque no funcionaban, los niños simulaban que conducían.

Nos hicimos fotografías que luego pasaron al álbum de fotos de la clase, donde se recogen las experiencias vividas durante el curso.

Lo que más impresionó a los pequeños fue la atracción «El gusano loco», que posteriormente acordamos elegir como mascota.

De vuelta a la escuela propusimos a los pequeños la representación gráfica de lo vivido en la feria, y con estos dibujos confeccionamos «El libro de la Feria».

Actividad derivada de la experiencia

Para poder recrear, dramatizar, representar lo vivido, propusimos a los pequeños construir una feria en el *cole*.

Hablamos con los pequeños y preguntamos qué juguetes tenían en casa que pudieran estar relacionados con la feria; aportaron los siguientes: bicicletas, coches de batería, motos de batería, coches teledirigidos y bastantes juguetes para organizar una la tómbola.

Montamos talleres por la tarde, encaminados a la decoración de la feria que íbamos a construir. Se formaron cuatro grupos en cada aula, rotativos, con la siguientes actividades:

- Construcción de un gusano loco «gigante», con vagones, pintado con pintura a brocha.
- Fabricación de monedas para pagar en las atracciones. Se elaboraron con cartulina y plantillas de círculos.
- Guirnaldas hechas con folios de colores, dobladas por la mitad y recortadas con flecos.
- Mural de coches de choque.

Con todo ello organizamos, con ayuda de las madres, el espacio del patio del colegio para montar la feria. Delimitamos las zonas mediante picas, ladrillos de

psicomotricidad y cintas de colores, y establecimos los siguientes conjuntos:

- Bicicletas y triciclos.
- Motos de batería.
- Coches de Batería
- Coches Teledirigidos.
- Y una gran Tómbola.

Las familias fueron las encargadas del montaje del recinto ferial. Los niños sabían que había que pagar a la madre encargada de cada atracción el precio indicado en el cartel de la misma, siguiendo las pautas convenidas: Orden, espera de turno, respeto a los demás, cuidado de los objetos, moderación a la hora de conducir, etc.

Los pequeños disfrutaron de lo lindo, sintiéndose protagonistas, y al cabo de dos horas todos lamentamos que esto se acabara...■



¿Está abierta la escuela a las necesidades infantiles y sociales?

En este artículo queremos exponer algunas reflexiones sobre la incorporación de los más pequeños a la escuela infantil en el marco escolar y social que más conocemos, el del País Vasco. En esta comunidad autónoma, la escolarización de niñas y niños desde los dos años está generalizada (ver *Infancia* n.º 30 marzo/abril 95), pero no siempre en condiciones óptimas. Esta situación plantea dudas sobre la coherencia de los dos ciclos de la Educación Infantil y deja a las escuelas infantiles frente a un futuro incierto.

Cristina Elorza, Pilar Hernández

Creemos que, por un lado, no se han arbitrado medidas que aseguren que toda la oferta para los niños y niñas de cero a tres años sea realmente educativa y, por otro, no se ha valorado la labor que en las últimas décadas vienen realizando las educado-

ras que habían definido la Educación Infantil antes de la publicación de la LOGSE.

Recientemente, una compañera nos comentaba que, revisando material elaborado para el 8 de marzo de 1976, encontró que, ya en aquellos momentos, las mujeres reivindicaban guarderías. Muchas de las escuelas infantiles que hoy en día tienen una verdadera vocación de servicio a la sociedad y un planteamiento educativo que responde a las necesidades infantiles surgieron entre los años 75 y 76. Desde

hasta ahora sólo ofrecían el segundo ciclo (3-6), se han visto obligadas a cerrar o se mantienen con grandes dificultades debido a la falta de planificación por parte de la Administración educativa y a la imposibilidad de financiarse únicamente con la matrícula de criaturas de 0-2 años.

Paralelamente al surgimiento y consolidación de los centros de 0-3 años, se generalizó la escolarización de niñas y niños de cuatro a seis años en las escuelas y se construyeron centros

entonces, son pocas las que han conseguido el reconocimiento de la Administración y la integración en el ámbito público.

Muchas escuelas infantiles, como consecuencia del traspaso de alumnado de dos años a centros que

específicos para estas edades. Posteriormente, durante la década de 1980, estas escuelas acogieron, también de forma generalizada, a niñas y niños de tres años. Estos centros para el ciclo de 3-6 años, es decir, los parvularios, durante los últimos años, y de forma definitiva con la reciente configuración del mapa escolar, han sido absorbidos o fusionados con los centros de Educación Primaria más cercanos.

Así pues, en esta comunidad autónoma, la mayoría de los centros 0-3 se están transformando en centros 0-2 y los centros específicos de 3-6 años desaparecen y se integran en centros 2-12. Esta situación se ha producido sin que haya existido una planificación destinada a analizar e identificar las necesidades de la Educación Infantil en su conjunto.

La respuesta al ciclo 3-6

Durante la década de 1980, la escuela pública se vio obligada a competir con otras ofertas educa-

tivas. No sólo se constató un descenso importante en los índices de natalidad, también fueron los años en los que entró en vigor la Ley de Normalización Lingüística, y en los que se implantaron los modelos de enseñanza bilingüe. Niñas y niños de tres años se incorporaron al mundo escolar para sumergirse en el aprendizaje del segundo idioma cuanto antes, y también porque las localidades pequeñas no contaban con servicios educativos apropiados para ellos. De esta manera, se contribuyó a asegurar la matrícula en los centros.

Con la llegada a las escuelas de estos niños y niñas, se produjo un reciclaje del profesorado en gran medida improvisado y personal. La mejor solución consistió en organizarnos en torno a los grupos de trabajo que facilitaban los entonces potentes movimientos de renovación pedagógica. El esfuerzo mayor lo hizo el profesorado, pero el Gobierno Vasco concedía dotaciones de equipamiento por creación de aulas nuevas.

En 1996, ha llegado el momento de preguntarse si la escuela es realmente el marco más adecuado para estas criaturas. La realidad apunta a que la situación no es exactamente la más deseable. Desde el punto de vista humano, sólo si el profesorado está dispuesto a innovar, formarse, cuestionar sus prácticas profesionales de manera que se fomente la iniciativa infantil, se escuche a los niños y niñas y se muestre fle-

Escuela Pública Arran Kudiaga. (Foto: Cristina Elorza.)

xibilidad en las respuestas, es posible lograr un segundo ciclo respetuoso con la infancia.

Desde el punto de vista de las instalaciones, horarios y servicios (transporte, comedor, etc.) el equipo docente debe plantearse si verdaderamente sirven a las necesidades de esta edad. El marco escolar debe ser analizado y reformado para que pueda acoger a todos y cada uno de los niños y niñas que acuden cada mañana a la escuela. En esta comunidad, con algunas excepciones procedentes de grupos de población marginales, está escolarizado el 100 % de las criaturas de 3 años.

Gran parte del profesorado sigue trabajando para que su tarea cotidiana responda a las necesidades infantiles y para superar algunas realidades que, a pesar de estar eliminadas en la teoría, se imponen reiterativamente en la práctica, por ejemplo, aulas con 25 alumnos.

La implantación improvisada del ciclo 0-3

Algunos errores que se cometieron con la escolarización del alumnado de tres años se repiten con los niños y niñas de dos años. En nuestra opinión, la situación general se ha agravado y, por tanto, hoy resulta más necesario que nunca poner en práctica todas estas medidas de reestructuración de edificios, de adaptación de los servicios, de atención a las demandas de equi-



pamiento y de reciclaje y formación del profesorado. A todo esto hay que añadir la desarticulación de la oferta para el primer ciclo y el alto coste social y económico que supone la destrucción de empleo e infraestructuras en este sector.

En la actualidad, alrededor del 75 % de la población infantil de dos años está escolarizada en centros con sus compañeros de Educación Primaria. En Gipúzkoa, por sus características específicas, la situación está prácticamente generalizada. En Bizkaia el salto abrumador fue pasar de 40 centros con pequeños de dos años a 111 en septiembre del 95. En Araba se alternan dos situaciones diferentes con una importante red de escuelas infantiles municipales en la capital, Vitoria, y la apertura de aulas concertadas o dependien-



¡En línea! (Foto: Cristina Elorza.)

tes del Gobierno Vasco en localidades del ámbito rural.

La Administración educativa vasca nunca ha defendido públicamente la conveniencia de la apertura de estas aulas. Se está realizando una política de hechos consumados a la vez que se afirma que «la apertura de estas aulas no supone la implantación de este nivel educativo» y se están ignorando situaciones confusas.

Ante esta falta de definición, muchos centros

privados admiten alumnos desde los seis meses hasta los 16 años. Tampoco es extraño encontrar colegios que prolongan el horario por la mañana y por la tarde para los menores de dos años. Conocemos incluso centros públicos que admiten en sus aulas criaturas de 16 meses o que las matriculan una vez comenzado el curso.

En esta comunidad autónoma, la publicación de la LOGSE no ha supuesto una defensa de la Educación Infantil y de los dos ciclos que la

componen. Por el contrario, diputaciones y ayuntamientos han restringido duramente sus subvenciones, el Gobierno Vasco ha tolerado la apertura de las aulas de dos años y los centros 0-3 están abocados al cierre.

La situación hasta ahora descrita necesita ser atajada con urgencia. En este sentido nos parece prioritaria la necesidad de regulación y ordenación del ciclo 0-3 por parte del Departamento de Educación en colaboración con el resto de las administraciones públicas y con los sectores sociales implicados en la educación. Se trata de aplicar los mandatos legales contenidos al respecto en la LOGSE, en la Ley de Escuela Pública Vasca y en el Real Decreto 1004/1991, y de articular unos servicios educativos de calidad para la Educación Infantil, siguiendo recomendaciones tales como las que aparecen en publicaciones del propio Gobierno Vasco.¹

Respuesta de las escuelas a las necesidades infantiles y sociales. Cambios que se imponen

La Educación Infantil es una etapa educativa. Aunque no tenga carácter obligatorio, la oferta debe ser amplia y de calidad; la Administración debe mimar esta etapa tan importante. Instituciones y profesorado tenemos mucho que

¡Por encima! (Foto: Cristina Elorza.)

aprender de los centros pequeños y del trabajo de las educadoras que han dado sentido a la Educación Infantil. Debe aprovecharse esta experiencia acumulada durante años y deben rentabilizarse los edificios que hoy funcionan como escuelas infantiles de calidad.

Es triste observar cómo un ayuntamiento restringe las subvenciones a una escuela infantil que ocupa un local municipal, con un profesorado que viene demostrando su valía personal y profesional desde hace 20 años, y este mismo ayuntamiento concede ayudas económicas para realizar obras y equipar el «aula de 2 años» de la escuela que está al otro lado de la calle. Parece que vuelven a imponerse criterios económicos, los cuales no nos llevarán adonde queremos llegar.

Existen centros que han realizado grandes esfuerzos para adecuar espacios, equipamientos y servicios de apoyo, que han buscado ayudas económicas de instituciones diversas e incluso de las propias familias, así como fórmulas para superar el malestar y la incertidumbre iniciales ante la carencia de un reciclaje profesional que la Administración no les ha ofrecido.

Sin embargo, en gran parte de los casos se sigue escolarizando en espacios (aulas, aseos, comedor, patios, accesos, etc.), ratios, calendarios, horarios, equipamientos, transporte, etc.

diseñados para el alumnado de mayor edad, sin tener en cuenta que un tratamiento educativo adecuado a estos niños y niñas exige crear unas condiciones ambientales y organizativas que les proporcionen la seguridad y la atención que requieren sus necesidades vitales.

La pregunta que debemos hacernos todas las instituciones y personas implicadas en la Educación Infantil es la siguiente: ¿qué nos demandan las criaturas de edades tempranas y sus familias? En este sentido, queda un largo camino por recorrer hasta dotar a la escuela infantil de un clima lo más parecido posible al del hogar, en el cual se conceda especial atención a las necesidades de las criaturas, sus deseos, miedos y aficiones. Estas necesidades sólo pueden satisfacerse en un marco espacio-temporal bien definido pero flexible, con personas adultas que impulsan el desarrollo afectivo y responden a las ganas infantiles de explorar, en el seno de un equipo educativo que ha definido y actualiza constantemente los principios mínimos que le llevan a una actuación pedagógica coherente.

La estructura escolar responde a las necesidades infantiles en la medida en que está dispuesta a ser menos «escuela»: a alterar los horarios rígidos, a conocer las circunstancias concretas de cada familia y adaptar su oferta con unos objetivos claros, a contar desde septiem-



bre con un grupo de alumnado que puede incorporarse al centro en diferentes fechas previamente convenidas. Una escuela que invita a las madres y padres a participar en el aula, que convierte en contenido curricular los saludos, los mimos, la higiene y la manipulación de materiales continuos y discontinuos. Una escuela para la que el mundo infantil es lo prioritario y está dispuesta a debatir sobre docencia, didáctica y psicopedagogía. Una escuela, en fin, que ha previsto momentos y espacios diferentes para que las criaturas se expresen, observen, compartan, salten, ordenen, duerman, sueñen, manipulen, ríen, pidan... en definitiva para que sean felices. Pero, además, quizá sea preciso plantearse la necesidad de otro tipo de servicio diferente a la escuela infantil, o el cambio de rol de la misma, de manera que res-



| Escuela Infantil San Esteban. Etxebarri. (Foto: Cristina Elorza.)

ponda a las nuevas necesidades que están emergiendo en la sociedad.

Nuestra experiencia nos dice que cada vez son más las madres y padres que quieren involucrarse directa y activamente en la educación de sus hijos y, en consecuencia, en las actividades escolares de los pequeños. Sin embargo, cuando ambos progenitores trabajan se ven forzados a recurrir a una tercera persona que cuide de los niños, ya que la escuela no ofrece un mínimo margen de compatibilidad con el horario laboral de la población activa.

Cuando el horario laboral de los padres no constituye un problema, las familias echan en falta espacios físicos en los que poder compartir sus expectativas y dudas sobre la crianza y educación, a la vez que ven conveniente que sus hijos e hijas puedan jugar, relacionarse y

beneficiarse de un tipo de servicio comunitario promotor del encuentro de niñas, niños y adultos con el objetivo de lograr su óptimo desarrollo personal y social.

Un servicio de este tipo permitiría un trabajo educativo con los pequeños en contextos de familia y escuela integrados, no escindidos como sucede en la actualidad.

En contextos educativos integrados las criaturas se benefician de la presencia de sus figuras de apego familiares, presencia que resulta un elemento facilitador del tránsito del hogar a un entorno socioeducativo más amplio con garantías para su desarrollo afectivo, emocional, motor, cognitivo y social. Al mismo tiempo, esta situación también beneficia a las personas educadoras (tanto del ámbito familiar como institucional) porque las interacciones

aprender con otras criaturas.

Cuando el horario laboral es el problema, quizá no se manifiesten con tanta vehemencia las necesidades expuestas por el grupo anterior, pero lo innegable es que tanto familias como criaturas se benefician

que en ella se producen constituyen un espejo y contraste de distintos modos de hacer y estilos educativos que enriquecen a todos los implicados en la educación. Así lo atestiguan experiencias que ya se llevan a cabo en otras comunidades, tales como las Casas de los Niños (Comunidad de Madrid), Context-Infancia (Ayuntamiento de Barcelona) y otras que constituyen una referencia muy valiosa en el tema que nos ocupa.

Para concluir sólo nos resta decir que las administraciones educativas son las responsables de evaluar la práctica realizada hasta hoy para definir las medidas que mejorarán el futuro inmediato. En el proceso también participaremos los colectivos sociales y de profesorado que trabajamos para lograr la mejor escuela posible y los servicios de atención que la infancia y la sociedad en general se merecen. ■

Nota

1. AJANGIZ R., GAUNA E., GURPEGI, M.J. :*De guarderías a escuelas infantiles. Análisis estructural de las guarderías infantiles en Bizkaia*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1991.

CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI: *La Educación Infantil en la Comunidad Autónoma del País Vasco*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1993.

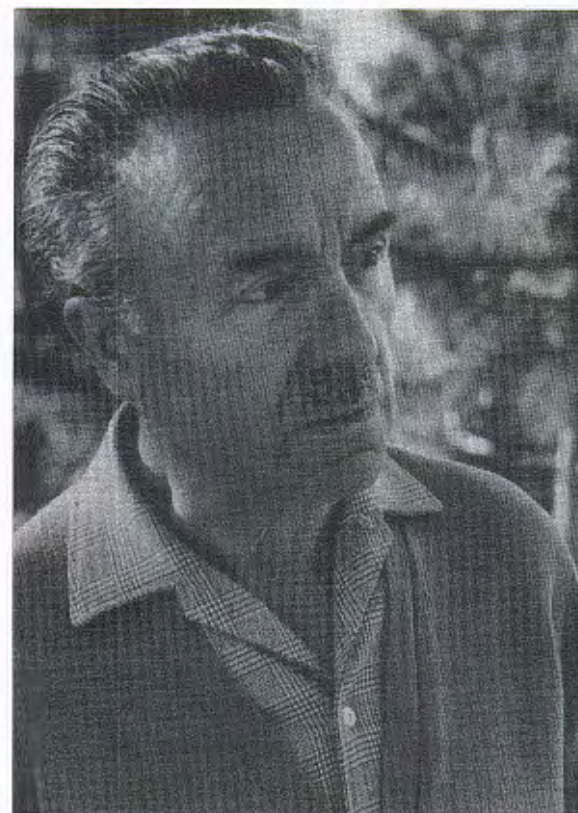
Célestin Freinet: un hombre, una escuela, una época

Más que una semblanza personal a propósito del centenario de su nacimiento, este trabajo es una reflexión conjunta entre el que esto escribe, junto con Mercedes Toro y Manolo Navarro, con los que comparto más de veinte años de militancia pedagógica, primero en el movimiento Freinet de España y en los últimos años personalmente. Nos encaramamos los tres en una especie de techo de piedra, la Hermita de los Tres Juanes, en Sierra Elvira, antigua Iliberis, capital original de lo que luego ha sido Granada. No nos cuadra tanto el culto a la persona de Célestin Freinet como el profundo mensaje de reflexión y compromiso que se desprende de su obra.

Freinet fue, sobre todo y por encima de todo, un hombre comprometido con la Educación y con su tiempo. Desde su posición de maestro, bastante delicado de salud casi siempre, desarrolló su actividad profesional en su Francia natal durante la época de entre guerras y después de la Segunda Guerra Mundial, hasta su muerte en 1966. Su aportación es heredera del pensamiento de Pestalozzi y Rousseau. Se enmarca dentro de la corriente de Escuela Activa, en auge durante esos años por toda Europa y por Estados Unidos. Pero quizá su diferencia sobre otras aportaciones contemporáneas a él estriba en la conexión tan estrecha que Freinet hace de la Escuela con la sociedad

Antonio Fernández

y de la que deriva su compromiso político porque, según él, para cambiar la Escuela es imprescindible un cambio general de valores de la sociedad en la que la Escuela se encuentra inmersa. Freinet dedicó una gran parte de sus energías a organizar a los maestros a través del Movimiento de Escuela Moderna, que llegó a gozar de fuerte presencia en todo el mundo y que hoy perdura, con el fin de propiciar en ellos un fuerte espíritu crítico hacia las estructuras escolares oficiales, así como un consiguiente compromiso político, dispuesto a influir en las posibilidades de cambios generales a través de sus puestos concretos en sus escuelas concretas.



A España llegó la influencia de lo que dio en llamarse «Pedagogía Freinet», ya antes de nuestra Guerra Civil hasta algún punto de Madrid, pero, sobre todo, en Cataluña, quizá por su cercanía con el sur de Francia, donde Freinet ejercía su docencia, o quizá también por la mayor tradición catalana de preocupación por la Educación. El exponente más destacado en España fue un inspector de Primaria, Herminio Almendros, que durante la Guerra emigró a Cuba como refugiado.

En los primeros setenta, el Movimiento Freinet español pudo empezar a organizarse de nuevo al amparo de las escuelas de verano de Rosa Sensat. Hoy sigue presente en todo el territorio nacional con el nombre de Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).

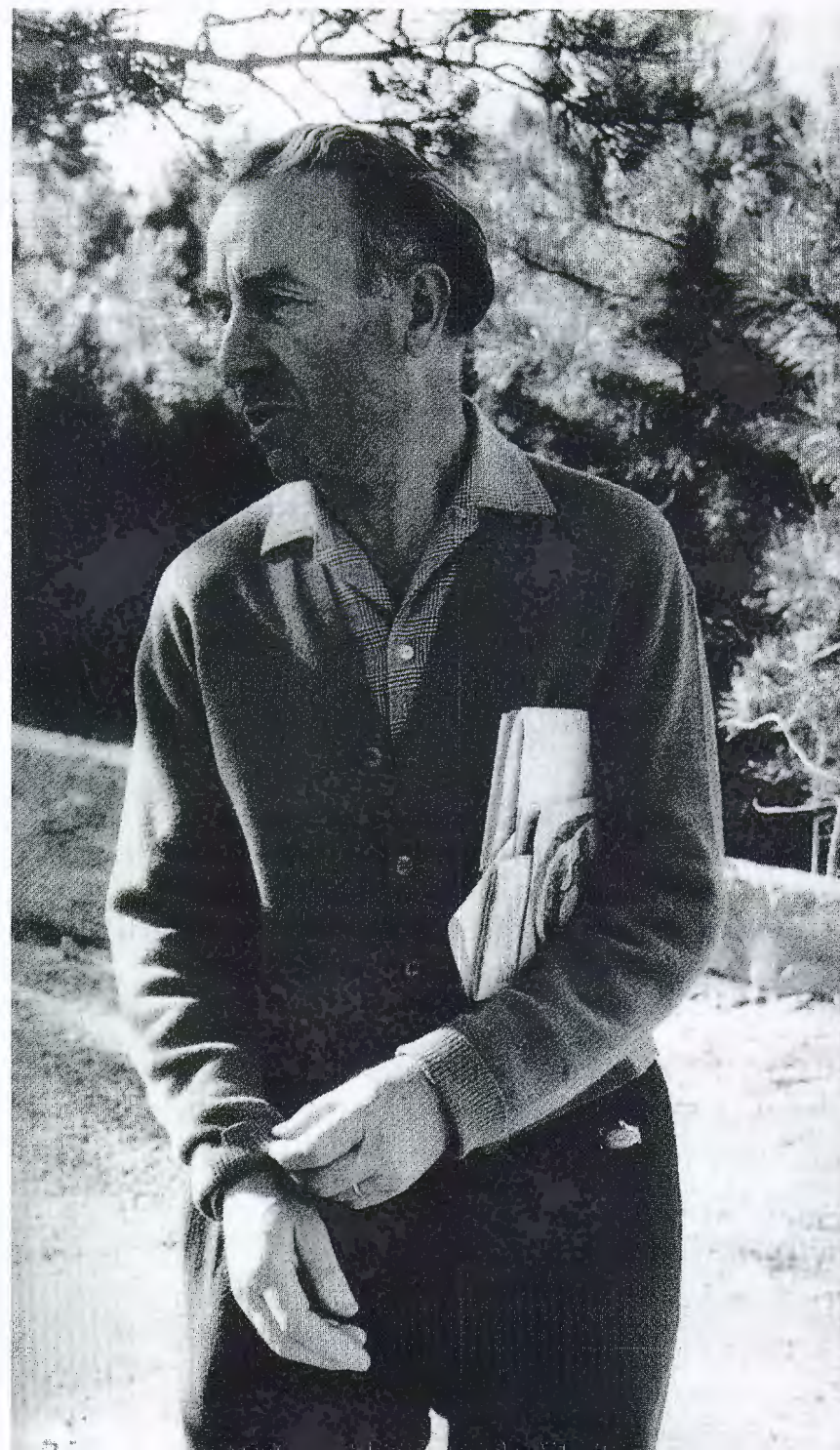
La síntesis más breve posible de su obra la aportamos con algunos enunciados de sus *30 invariantes pedagógicas*, que son los pilares básicos en los que se sustenta su pensamiento:

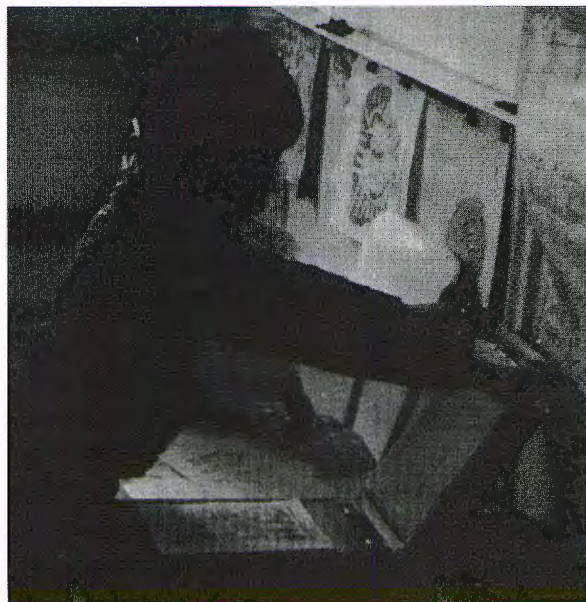
1. El niño es de la misma naturaleza que el adulto.
3. El comportamiento escolar de un niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional.
7. A cada uno le gusta escoger su trabajo, aunque la selección no sea la mejor.
9. Es preciso que motivemos el trabajo.
11. La vía normal de la adquisición no es de ningún modo la observación, la explicación y la demostración, proceso esencial de la escuela, sino el tanteo experimental, vía natural y universal.
13. Las adquisiciones no se consiguen, como se cree a veces, mediante el estudio de reglas y de leyes, sino por la experiencia. Estudiar primeramente estas reglas y estas leyes, en lenguaje, en arte, en matemáticas, en ciencias, es colocar la carreta delante de los bueyes.
15. La escuela no cultiva sino una forma abstracta de inteligencia, que actúa fuera de la realidad viva, mediante palabras e ideas fijadas en la memoria.
19. Las notas y las clasificaciones constituyen siempre un error.
22. El orden y la disciplina son necesarios en clase.
23. Los castigos son siempre un error. Son humillantes para todos y jamás conducen a la finalidad buscada. Todo lo más son una mala solución.
30. Por fin una invariante que justifica todos nuestros tanteos y autentifica nuestra acción: es la esperanza optimista en la vida.

La metodología freinetiana usa como soportes metodológicos la asamblea de clase que es la que decide y sanciona, la expresión libre —dibujo libre o texto libre—, la correspondencia con otras escuelas, la biblioteca de trabajo, a base de monografías que se elaboran en clase y los talleres, en los que se puede desarrollar cualquier proceso manipulativo.

Pero al margen de su planteamiento específico sobre la Escuela, seguramente lo más importante que Freinet ha legado a las futuras generaciones de docentes ha sido su actitud crítica a la cultura oficial, su persistente empeño por encontrar alternativas que respondan más a las necesidades de los niños y de las niñas, su visión de la Escuela como parte de un conjunto social más amplio y su invitación a que los docentes se involucren en los problemas globales porque sólo a partir de progresos generales es como las escuelas progresan y la necesidad de organización cooperativa de los maestros y maestras para analizar entre ellos sus problemas y alcanzar las

*Un maestro, una escuela, un movimiento, una época,
unas propuestas de actualidad...*





soluciones más adecuadas a cada interrogante concreto que cada día les vaya planteando.

Freinet significa hoy para los que ejercemos la docencia un acicate permanente de confianza en el futuro, un reto personal para que seamos conscientes de nuestra fuerza si somos capaces de asumir planteamientos compartidos y un reto profesional de que los niños y niñas que tenemos en nuestras manos cada día son ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, que merecen todo nuestro respeto como personas y que estamos obligados a encontrar para sus evoluciones y aprendizajes las mejores condiciones posibles.

Los aspectos concretos de la pedagogía Freinet que nos pueden ser de utilidad en Educación Infantil hoy son:

La *asamblea*, como lugar de encuentro del conjunto de cada grupo, como recurso para el desarrollo del lenguaje oral, como elemento de

| ¡Corresponsal responsable! (Foto extraída de *L'educateur*, núm. 2, 30-11-84.)

disciplina en tanto que cada uno debe hablar cuando los demás lo escuchen, como momento idóneo para propuestas, reflexiones, decisiones compartidas...

El *dibujo libre*, a través del cual, cada persona se expresa a sí misma, tanto en las formas, como en los colores que utiliza, se libera de tensiones acumuladas y encuentra su propio camino de progresar en la adquisición del lenguaje escrito. Un proceso similar al que ha seguido la Humanidad, para alcanzar lo que hoy llamamos escritura.

Los *talleres*, en los que los niños y niñas entran en contacto con elementos de la vida real, barro, pintura, madera, hilo..., interaccionan con ellos y obtienen un resultado, una obra, que es estrictamente suya. Cada uno construye su vida a través de las obras concretas que realiza.

Y, sobre todos, por encima de todos, una profunda confianza en los niños y en las niñas, en su capacidad innovadora y transformadora y, por extensión, en el género humano.

Quizá matizar que las aportaciones de Freinet, a muchos de nosotros, nos resultan tan familiares que parece que las hemos tenido toda la vida, pero no ha sido así. También es cierto que, en el sector de la Educación donde más se han generalizado sus aportaciones ha sido pre-

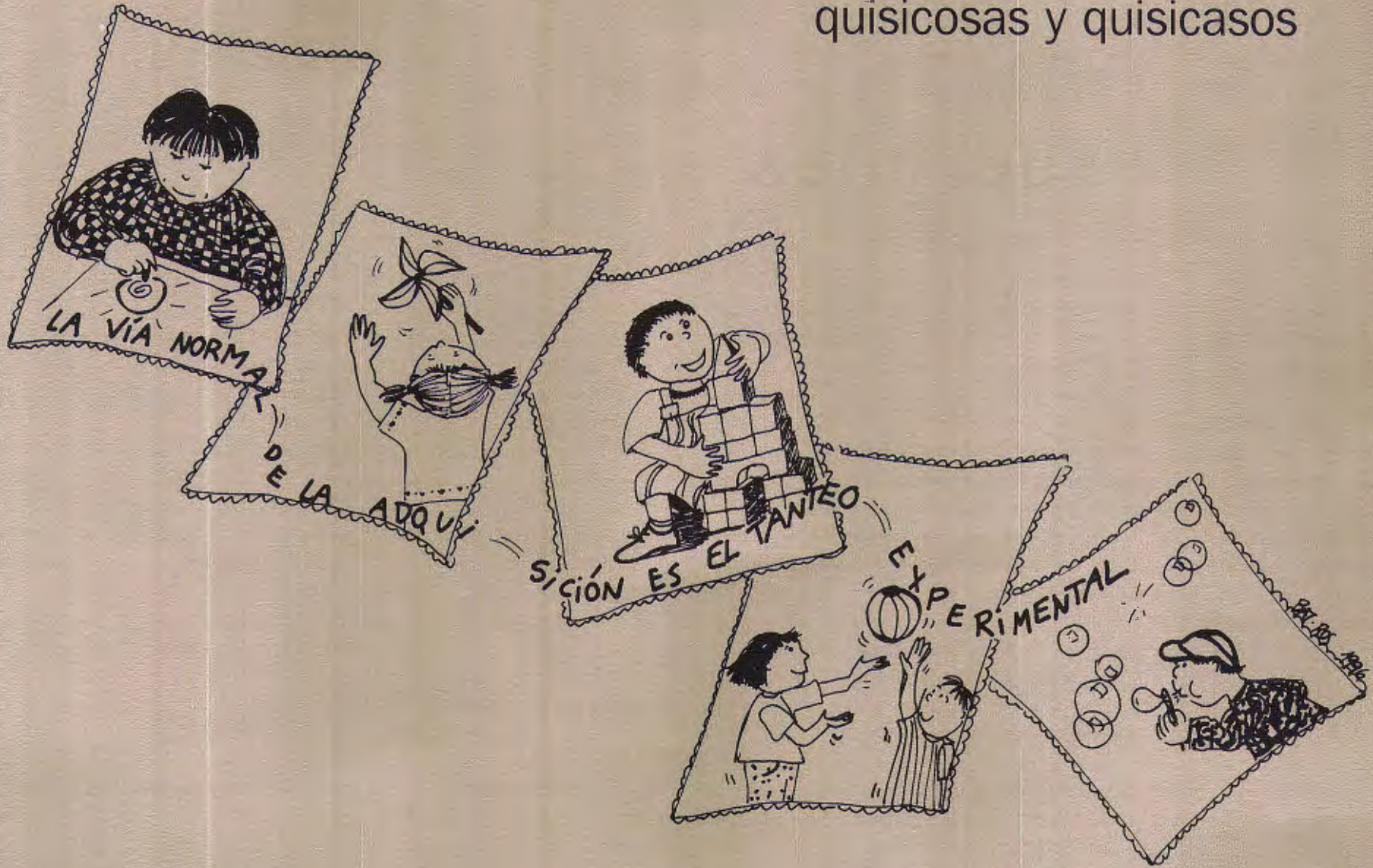
cisamente en Educación Infantil, aunque abarquen otros sectores.

Es verdad que ni con Freinet ni con nadie se acaban los aprendizajes. En los últimos años, por ejemplo, se han dado pasos decisivos sobre el conocimiento, la evolución y la forma de aprendizaje de los niños y de las niñas más pequeños. Seguramente desde el punto de vista técnico debemos incorporar nuevas adquisiciones a nuestro quehacer diario, pero tampoco debemos olvidar que, una cosa es seguir aprendiendo siempre y otra, muy distinta, dormirnos en los laureles y asumir todo lo que nos venga dado de fuera sin que pase antes por nuestra discusión crítica, con la escuela real siempre como telón de fondo, punto de referencia obligado e imprescindible. ■

Bibliografía

- El método natural* (3 volúmenes), Fontanella.
- Técnicas Freinet de la escuela moderna*, Siglo XXI.
- Las invariantes pedagógicas*, Laia, Biblioteca de la Escuela Moderna (BEM).
- Las enfermedades escolares*, Laia, BEM.
- Modernizar la escuela*, Laia, BEM.
- ¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?*, Elise Freinet, Laia, BEM.
- La Escuela Moderna en España*, Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, Zero-Zyx.

quisicosas y quisicasos



Necesidades educativas especiales

Nuestro modelo de trabajo

El EAT presenta al Equipo de la Escuela Infantil los niños con NEE que van a estar escolarizados para el próximo curso. Es el momento de proporcionar toda la información relevante en torno a la vida del niño, niveles de desarrollo, necesidades educativas que plantea, primeras decisiones que genera en el funcionamiento de la Escuela, nivel y grupo de referencia, características socioambientales de la familia, así como el análisis de cualquier aspecto que pueda repercutir en la escolarización del niño.

En el desarrollo del curso el EAT, Asociación correspondiente, educador y psicólogo o pedagogo de la Escuela Infantil se corresponsabilizan de los procesos educativos que sigue el pequeño.

La escolarización de niños con Necesidades Educativas Especiales de diversa índole es una realidad que, en nuestras Escuelas Infantiles (0 a 3 años), se remonta a periodos incluso anteriores a la creación de los Equipos de Atención Temprana (EAT). En 1987, mediante convenio de colaboración entre el MEC, Ayuntamientos y la Comunidad Autónoma de Murcia, se incorporan a las Escuelas Infantiles los Equipos de Atención Temprana formalizándose desde entonces un modelo concreto de actuación en relación a la escolarización de niños con NEE. Existen en la región diversas asociaciones de padres de niños con diferentes tipologías de NEE (Assido, Aspanpal, Astrapace etc.) Y organismos como la ONCE que proporciona atención especializada.

Mercedes Mañani, Pedro Sánchez

El seguimiento es llevado a cabo por el EAT, que asiste a la Escuela con una frecuencia de una vez a la semana el psicólogo o pedagogo y una vez quincenalmente el logopeda. Esto es así en las escuelas donde los EAT tienen cobertura.

Cada Asociación, que es responsable de llevar a cabo la intervención especializada en su propia sede, asiste a la Escuela con una frecuencia variable, que fluctúa entre una vez al mes y dos al trimestre. Informan de la línea de trabajo realizada en las asociaciones, asesoran sobre la actuación prioritaria en el aula, y se adoptan criterios y pautas comunes de trabajo con el niño y los adultos de referencia.

Periódicamente todos los implicados mantienen reuniones para la puesta en común y adopción de criterios de actuación conjuntos.

¿Qué pasa en la escuela?

Es algo evidente que todos los niños, adscritos o no al Plan de Integración, tienen necesidades educativas. ¿Acaso un niño con Síndrome de Down no plantea las mismas necesidades para adquirir el control de esfínteres que cualquier otro niño? ¿Acaso un niño con déficit auditivo no necesita al igual que los demás establecer interacciones adecuadas en un contexto normalizador, o adquirir progresivamente una serie de hábitos que lo doten de un nivel de autonomía personal adecuado?

En nuestro contexto, las Escuelas Infantiles de primer ciclo, el hecho de tener escolarizados niños con NEE, lo que realmente cambia no es lo esencial en cuanto a las necesidades educativas colectivas, ni siquiera el orden y la secuencia de adquisición de aprendizajes, sino los tiempos en que estos ocurren y la manera particular con la que cada niño se enfrenta a los mismos. Los aspectos metodológicos, de temporalización y criterios adecuados de priorización son, pues, cuestiones que merecen especial atención en los planteamientos educativos. ¿Cuáles son las necesidades más prioritarias del niño? ¿Cuál es el momento más adecuado para plantearnos determinado contenido de trabajo? ¿Necesitamos introducir elementos metodológicos nuevos o modificar los que contemplamos globalmente para facilitar el aprendizaje? La respuesta a estas preguntas nos ayudarán al planteamiento educativo inicial con niños, no sólo con NEE, pero especialmente con ellos.

El ámbito en que nos movemos cuanta con la ventaja de permitir una flexibilidad entre aulas y niveles que favorece la adaptación a las necesidades del niño sin adoptar la edad cronológica como único referente de escolarización. Realmente el modelo de escuela contempla una variedad de interacciones que supera a la concepción educador/aula.

En la mayoría de los casos, el pequeño con NEE, se enfrenta a los mismos contenidos de trabajo que sus iguales, pero con posterioridad. Esto hace que pasen al siguiente ciclo con unos objetivos y contenidos en un



proceso inacabado, pero es que debemos tener en consideración que en nuestro ámbito de trabajo los objetivos educativos tienen un carácter eminentemente procesual. La capacidad de comunicación, la adquisición de hábitos de autonomía personal o de pautas adecuadas de interacción social, por citar algunos ejemplos de indudable relevancia, constituyen realmente procesos de aprendizaje cuya culminación rebasa incluso las edades que componen el primer ciclo de educación infantil.

Cuando un pequeño con NEE llega a la Escuela Infantil, se enfrenta en primer lugar, como el resto de los niños a un periodo de adaptación a un nuevo contexto. En ocasiones este periodo se agudiza, siendo más costoso y largo debido en muchos casos a los sentimientos de sobreprotección que suele acompañar a las familias. Es en estos casos donde la escuela se debe volcar en un apoyo especial encaminado a corregir este tipo de actitudes.

Durante todo el periodo de escolarización, el niño se enfrenta a todas las actividades diseñadas en el aula. Siempre se procurará realizar sólo aquellas adaptaciones que sean necesarias en el planteamiento y desarrollo de la misma, aunque es importante establecer, desde el inicio de su escolarización y en coordinación con el resto de agentes que intervienen, un sistema de prioridades que respondan a las necesidades particulares del niño, teniendo presente que priorizar no consiste en renunciar sino en darle más importancia a determinados objetivos de trabajo, por las necesidades del niño, en un momento determinado.

Es indudable que existen muchos casos en que se hacen necesarias importantes y significativas adaptaciones que afectan a modificaciones de objetivos, a materiales, a tiempos, etc., pero que la existencia de Proyectos Curriculares abiertos y flexibles pueden facilitar. Si contemplamos objetivos del tipo «que el niño estructure frases» completas imposibilitaremos el acceso al currículo de muchos niños con NEE, pero si para nosotros es más importante «que desarrolle la capacidad de comunicación a través de sus propios recursos expresivos» facilitamos su acceso a todos los niños, puesto que todo niño tiene capacidad de comunicar y el lenguaje oral, aunque de vital importancia no es el único vehículo de comunicación.

Al final de cada curso se analiza en reuniones conjuntas de los adultos implicados (EAT, Asociación, escuela y familia) el funcionamiento del

mismo, con el fin de obtener conclusiones que orienten, en su caso, las modificaciones pertinentes para el próximo curso.

El final del periodo de escolarización en la Escuela Infantil, se realiza una valoración global que se plasma en los diversos informes, de tipo psicopedagógico (EAT y Asociación) y de tipo educativo (Escuela Infantil). Toda esta información se traslada al nuevo centro que escolariza al niño, a la vez que se planifica una reunión conjunta.

Frente a la opinión generalizada hace años, de que la escolarización de niños con NEE dificulta o al menos en nada beneficia al resto de compañeros, cada vez los profesionales de estas edades estamos más convencidos del beneficio que plantea a niveles de socialización y actitudes ante el hecho diferencial de las personas, a la vez que difícilmente se puede afirmar que el rendimiento escolar de los niños «normales» se vea afectado. La variabilidad de métodos sensoriales que se plantean en el aula a consecuencia enriquecimiento personal a la hora de asumir los aprendizajes. El niño que continuamente observa modelos de actuación del adulto caracterizados por una gestualidad «exagerada», condicionada por la escolarización de un niño con problemas auditivos, es muy posible que genere una mayor riqueza de recursos expresivos en su vida diaria, además de una mayor comprensión de otro lenguaje, tan frecuente y complementario al lenguaje oral, como es el gestual.

El hecho de que nuestras escuelas no escolaricen preferentemente una tipología concreta de NEE, ha condicionado, a lo largo de los años, la aparición de actitudes abiertas a cualquier tipo de necesidades individuales. ¡¡Ya pasó el tiempo de asustarnos ante determinados niños con NEE!!

El modelo de Escuela Infantil que se caracteriza por tiempos flexibles, aulas abiertas, espacios comunes, elevada interacción entre los educadores y demás adultos del centro, facilita sentimientos de seguridad al abordar el planteamiento educativo del niño, y las cuestiones concretas que aparecen en el día a día. La vida cotidiana en una escuela infantil necesariamente crea tiempos de convivencia no reglada que facilita vía de comunicación y apoyo mutuo ante el hecho educativo.

Las diversas NEE genera necesidades de formación para el conjunto del equipo, no sólo para el educador tutor, y es que los niños se relacionan y establecen lazos afectivos con todo el personal del centro. La modalidad de formación de seminario interno, con o sin asesor externo,

es generalmente la que mejor se adapta a nuestras necesidades, que se suele complementar a nivel individual.

¿Cómo viven las familias este proceso de escolarización?

La escuela infantil es el primer contexto, fuera del ámbito familiar, al que se enfrenta un niño en sus primeros años de vida. Del mismo modo que hablamos de la existencia de un periodo de adaptación en los niños también podemos afirmar que los padres, y las familias en general, necesitan de un periodo de tiempo variable para adaptarse al cambio que supone en sus vidas el hecho de que el niño conviva menos tiempo en el núcleo familiar. La inseguridad o incluso miedos o sentimientos de culpabilidad por «dejar» a su hijo en la escuela deben ir evolucionando hacia actitudes positivas ante el hecho de la escolarización y los profesionales de la escuela infantil son los encargados de aportar todo el apoyo que sea necesario para ello.

Las actitudes de sobreprotección, algo generalizadas en las familias de niños con NEE, suelen desembocar en serias dudas sobre la capacidad del niño para relacionarse adecuadamente, seguir el ritmo del aula o enfrentarse a los «peligros» que existen fuera de la seguridad que ofrece el medio familiar. Es la propia experiencia la que poco a poco va abriendo los ojos a las capacidades reales del niño.

La escuela debe convertirse en un punto de apoyo que le ayude a superar los miedos iniciales y en la medida en que los padres perciben las posibilidades reales de su hijo, y lo hacen, también mejoran sus propias expectativas con respecto al futuro de los mismos al darse cuenta de que su hijo «es capaz de», al igual que el resto de los niños.

Durante todo el proceso de escolarización la familia y la escuela deben compartir criterios y actitudes, aunque desde ámbitos distintos (la vida del niño hay que experimentarla como padres no como «estimuladores») y para ello la facilitación de la comunicación espontánea y en el día a día es, además de reuniones periódicas y formales, un buen recurso para ello.

Familia y escuela debemos tener siempre presente que todos los niños, con o sin necesidades educativas especiales, tienen sus propias capacidades y el objetivo común es hacer todo lo posible para desarrollarlas. ■

Familia-escuela: una responsabilidad compartida

El pasado mes de septiembre nuestra hija Uxue empezó a asistir a Iturburu Udal Haur-Eskola de Oiartzun (Gipuzkoa) y, cuando a las pocas semanas Izaskun¹ nos pidió una colaboración para la revista, la verdad es que por nuestra cabeza pasó: «Bueno, ya está aquí Paco con la rebaja; ya estamos en el lío». Con todo —«defecto» de padres primerizos—, la cosa no duró mucho: pensamos en voz alta y nos dijimos que la propuesta estaba en total coherencia con nuestros planteamientos sobre la COrrresponsabilidad en la educación y... el COlaborar, COmpartir vivencias, puntos de vista, etc. que a todos pueden enriquecer.

Pero ¿ya había algo que pudiéramos compartir? Sólo nuestra corta experiencia en Iturburu... Pero ¿de dónde agarrar al tema? ¿no sería, así, sin más, algo amplio y vago? De modo que, en COoperación con

El principio de la COrrresponsabilidad entre la escuela y los padres necesita una especial atención en la Escuela Infantil, por las propias circunstancias de los contenidos, de los 'educandos'... Una corresponsabilidad que ha de abarcar una doble dimensión: , tanto al interior del núcleo familiar, como entre ésta y la escuela. Pero, como todo principio, también éste necesita de mediaciones que los pasen a los hechos. Desde nuestra corta experiencia en Iturburu Udal Haur-Eskola queremos mencionar cuatro de estas mediaciones que, creemos, ayudan de hecho a hacerlos realidad: el Consejo Escolar, la Asamblea de Padres, los Manuales de Estimulación y el Cuaderno de Información.

Sandra Mosquera, Esteban Aguirre

Izaskun, surgió el tema que podría dar forma al posible «artículo» que ahora nos disponemos a poner en orden y lo más claro posible. Por eso, a tí que estás leyendo, gracias por adelantado por tu interés.

¿Qué es para nosotros la COrrresponsabilidad en la educación?

Tenemos la impresión de que la Escuela Infantil es algo especial en todos los sentidos. Para empezar, se le menciona más comúnmente con otro nombre: Guardería. Las «aulas» parecen (y ¡lo son!) salas de juego. Todo lo que hace referencia al currículo (proyecto, material, evaluación...) va mucho más allá de unos contenidos más o menos teóricos a aprender. El «claustro» no está formado por profesores que enseñan, sino por *madres* que atienden. Las mismas administraciones públicas le dan un tratamiento *aparte* (si es que les prestan atención). Y ¿los padres?... pues somos los que «llevamos» al niño o niña a la «guardería».

No quisiéramos que la peculiaridad de la Escuela Infantil se nos entendiera de modo negativo. Puede haber factores tanto de un signo como de otro, por parte de unos agentes u otros que intervenimos en el acto educativo y arriba no hemos hecho más que señalar algunos como mera enumeración que nos sitúe. Más aún: en nuestra breve experiencia, debemos dejar constancia de que percibimos una neta abundancia de los primeros: los positivos.

Uno de esos factores, que en Iturburu Udal Haur-Eskola hemos percibido como más positivos, ha sido, precisamente, el acento que se quiere dar a la corresponsabilidad de familia y escuela en la educación de los niños y niñas. No en vano viene citada en el Proyecto Educativo como una de sus opciones metodológicas.

Pero ya nos gustaría, ahora que vamos entrando en materia, especificar —no desde el punto de vista técnico, por supuesto— algo más este punto. Hasta ahora hemos hablado de corresponsabilidad, colaboración. Creemos que estas palabras ocultan y disfrazan (quizá por el uso que de los mismos hacemos en otros ámbitos) el contenido pleno que encierran al respecto dentro del tema que estamos tocando; es por eso que quisiéramos subrayar lo que aquí queremos significar con esta otra «nueva» palabra, que, en nuestra opinión, *revela* mejor esa idea: *co-acción*. En eso consiste la acción conjunta que en la educación desarrollamos escuela-familia-entorno.

Queda así mucho más claro que todos los agentes que intervenimos en la educación somos COprotagonistas, sin que haya lugar para papeles de comparsa.

A este respecto, puede ser clarificadora una decisión que tomamos la pareja de común acuerdo: eliminar la figura de la Delegada (sí, así: en femenino) Familiar de Educación y encargarnos ambos a dos de lo concerniente a la educación de nuestra hija Uxue. Esto nos lleva a encargarnos ambos de todo lo referente a la guardería. Claro, no se trata de ser rígidos (imposible meter la realidad por un embudo), sino de participar ambos a dos con una activa flexibilidad; así, unas veces se encarga una y otras veces otro de lo que «toque» (transporte, consulta con el pediatra, asamblea...) según vienen dictando los acontecimientos y necesidades del momento.

Se trata, pues, de un doble movimiento de corresponsabilidad:

- a) al exterior de la familia, entre ésta y la escuela;
 - b) al interior de la familia, entre todos los miembros de la misma.
- ¿Cómo hacemos realidad la corresponsabilidad en la educación?

Nuestra intención es mencionar aquí los cauces a través de los cuales vemos que se puede canalizar este punto, objeto de nuestra reflexión. Evidentemente, no todos están teniendo la misma y sostenida incidencia en la educación de nuestra hija; es por eso que algunos irán sólo mencionados y otros los detallaremos explicando nuestra vivencia concreta al respecto.

Pasemos, sin más a verlos uno por uno:

Empezaremos mencionando dos que vienen postulados por la propia estructura organizativa y jurídica de la educación. Tienen su importancia y el dinamismo en el funcionamiento de uno y otra, así como el recurso adecuado a ambos pueden ser un termómetro interesante para ver cómo se va plasmando en el funcionamiento del Centro la corresponsabilidad. Tienen en su contra la formalidad «jurídica» que los saca del día a día de esa corresponsabilidad.

El Consejo Escolar

Sería, según viene definido en los Estatutos de Iturburu Udal Haur-Eskola, el órgano de participación por antonomasia de todos los agentes que intervenimos en la educación —padres, personal del Centro, Ayuntamiento—, efectuando la aprobación y supervisión de los planes y proyectos que se preparen, así como la toma de las decisiones más importantes del Centro.

Los Manuales de Estimulación²

Fue la primera sorpresa agradable que nos deparó Iturburu

¡Síntomas de una buena relación!

Udal Haur-Eskola en la primera Asamblea de Padres en la que tomamos parte antes aún de empezar el curso. La escuela nos daba entonces unos materiales para iniciar ya desde aquel momento y desde la propia familia la educación de nuestra hija. A partir de ahí, la lectura mes a mes de los manuales correspondientes ha venido a ser en las veladas de nuestra casa, primero, un aprendizaje para nosotros mismos y, segundo, ser continuadores, partícipes de lo que se va haciendo en el Centro.

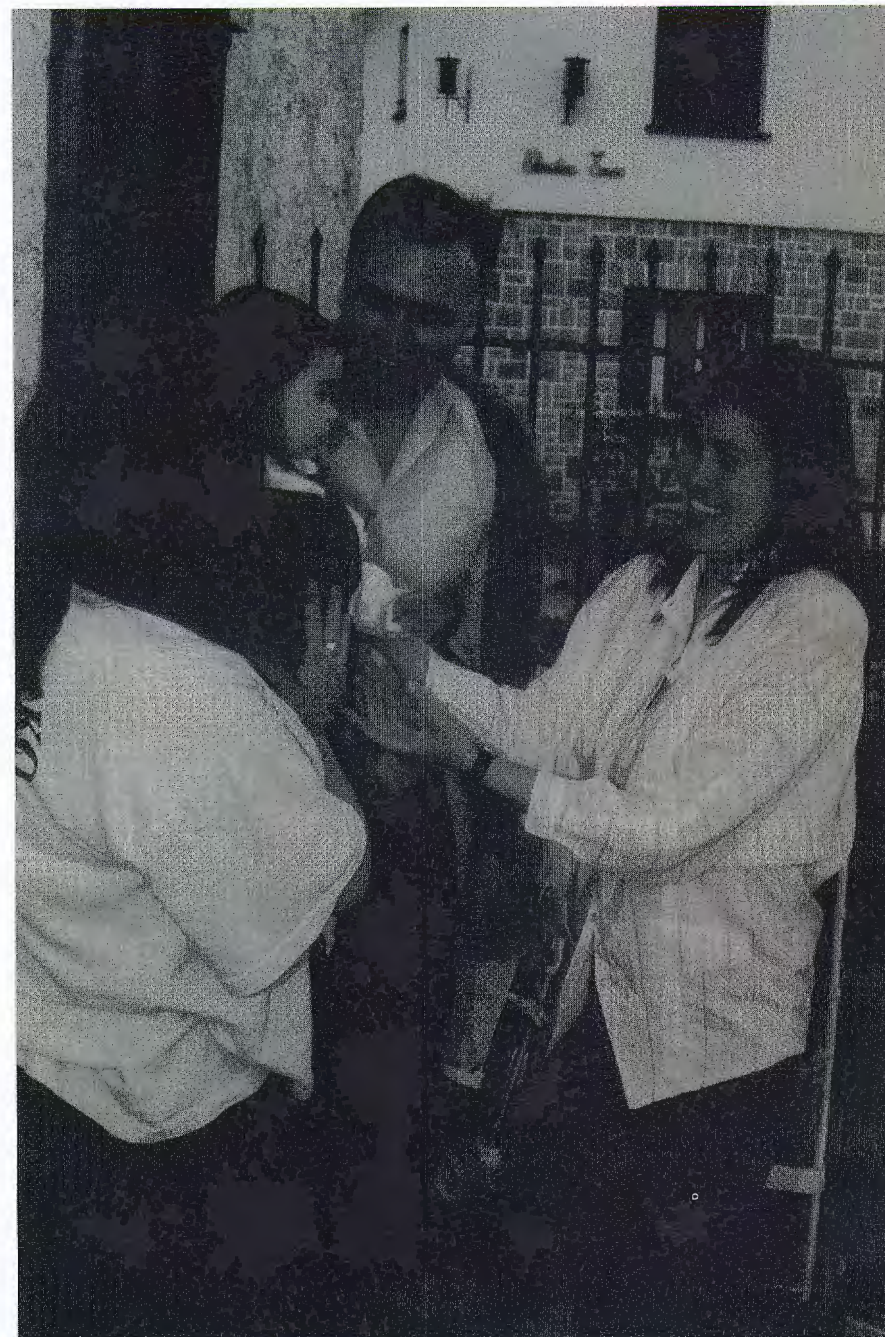
En nuestro caso, estos *Manuales* han resultado un cauce muy positivo. Por una parte nos han dado unas pautas muy interesantes y precisas para la novedad que en cada mes íbamos descubriendo y trabajando con Uxue. Y ¡qué estimulante resulta ver que lo que vas suscitando en ella se va convirtiendo en conquista cada vez más resuelta para el haber de ella! Y es que el niño ¡es un «material» tan agradecido!

Pero los *Manuales* también nos han resultado positivos por otro motivo: porque nos daban la certeza de una voz venida de fuera de que ciertas cosas que íbamos enseñando intuitivamente a Uxue iban encaminadas en buena dirección. Y la verdad es que resulta muy satisfactorio comprobar que uno por instinto sabe hacer bien muchas cosas lo cual da seguridad.

La Asamblea de Padres

Sería, tal como el propio enunciado lo aclara y según se dice en los mismos estatutos, el órgano de participación específico y propio de los padres.

Queremos a continuación, no sólo mencionar, sino explicar con mayor detalle otros dos cauces de coparticipación que Iturburu Udal Haur-Eskola nos ha brindado y que, según nuestra experiencia, nos van resultando muy operativos día a día. No se trata de grandes cosas, ni



están estipulados por los estatutos, pero tienen a su favor que recogen con más inmediatez y fidelidad el detalle y el acento particular de la labor educativa que tal o cual está llevando a cabo ahora con este o con la otra.

El Cuaderno de Información

Lo mencionamos en último lugar, pero está resultando ciertamente el instrumento de mutua colaboración más decisivo y continuo del que disponemos en común el profesorado de Iturburu Udal Haur-Eskola y los padres.

¿De qué se trata? Digamos que es una especie de «cuaderno de campo» en el que la escuela y nosotros mismos anotamos *día a día* los datos más significativos del devenir diario de la vida de nuestros hijos e hijas. La experiencia a este respecto está resultándonos muy rica pedagógicamente y, humanamente, gratificante.

(Aquí, como testigo —que no agente— de este diario trabajo añadido quiero, de propia cosecha, dejar constancia agradecida de la finura en la información y en los detalles de Rexu y Koro³ y de mi esposa Sandra.)

La experiencia de estos siete meses que venimos manejando el cuaderno, nos está demostrando continuamente su validez y utilidad para potenciar una co-acción simultánea y mancomunda entre los padres y los educadores. Así, gracias a él nos es posible seguir, por ejemplo, los progresos que un día y otro, en un aspecto u otro, va realizando Uxue en la conquista de las habilidades. Quizá aún resulta más decisivo para avisarnos y alertarnos mutuamente en torno a situaciones positivas o problemáticas específicas que en cada momento pueda estar atravesando la niña: una mala noche, estreñimientos/diarreas, descubrimientos y adquisiciones (uso de instrumentos al comer, cantos, etc), preferencias en la alimentación, en las actividades, etc. etc. La cantidad y variedad de tantas y tantas informaciones que nos hemos intercambiado Iturburu Udal Haur-Eskola y nosotros es tanta, que nos hace imposible detallar los dentro de los límites de las presentes hojas, pero los breves datos aportados pueden dar una idea cabal de su utilidad a la hora de dar —tanto los padres como los educadores— la respuesta educativa más apropiada a cada situación o, al menos, intentarlo.

Pero no queremos terminar de contar nuestras impresiones sobre el cuaderno, sin mencionar otro par de efectos colaterales beneficiosos y educativos incluso para nosotros mismo, los padres.

En primer lugar, todas las tardes, cuando Uxue está de vuelta en el hogar, se ha hecho ya en un rito familiar el juntarnos los tres para saludarnos y leer lo que nos dicen Rexu y/o Koro. Y, la verdad, hay que decirlo, resulta muy gratificante *para los tres*. Es que se diría que la misma Uxue entendiera también de qué va la cosa y se ufana o va haciendo «sus comentarios» de lo que vamos leyendo

En segundo lugar, los padres de Uxue somos, respectivamente, ecuatoriana y euskaldun y hemos logrado que el euskara sea nuestro normal vehículo de comunicación, tanto en la familia, como... en la escuela. En este contexto, el hecho de encargarme yo misma de escribir en euskara en el cuaderno, me está resultando, no tanto una atadura, sino más bien un ejercicio sustitutivo de las clases del euskaltegi⁴ al que solía acudir hasta que nació nuestra hija; lo cual es una ayuda más para el mejor dominio de la redacción en nuestra lengua.

Hasta aquí el relato de nuestra breve experiencia sobre el tema que anunciábamos en cabecera. Ni es exhaustiva, ni es única; simplemente la que estamos viviendo desde que entramos en colaboración Iturburu Udal Haur-Eskola y nosotros: unos instrumentos que ahí están desde la estructura organizativa y funcional de la institución y que la mutua labor de unos y otros estamos haciendo más o menos realidad desde nuestras respectivas posibilidades. Ojalá otras iniciativas, cristalizadas en experiencias diversas, puedan enriquecer la pequeña aportación que os hemos querido ofrecer desde estas líneas. Gracias. ■

Notas

1. Izaskun Madariaga es la Directora de Iturburu Udal Haur-Eskola.
2. M. Isabel Lira: *Manuales de Estimulación I y II*, Buenos Aires, Galdoc, 1978.
3. Rexu Ugaldeberre y Koro Izagirre son las dos profesoras encargadas del grupo al que pertenece nuestra hija Uxue.
4. Euskaltegi: centro para el aprendizaje del euskara para personas adultas.

La Pastoral de Beethoven

Miriam Navarro

Sinfonía n.º 6 en fa mayor, *Pastoral*

La sinfonía *Pastoral* constituye un testimonio del gran amor que Ludwig van Beethoven (Bonn, 1770 - Viena, 1827) sentía por la naturaleza, donde el espíritu humano podía hallar la paz y la felicidad. La obra es, en cierto modo, descriptiva, ya que el propio compositor dio títulos significativos a los distintos movimientos; por ejemplo, al tercero, llamado «La alegría de los campesinos», o al cuarto, «La tempestad».

Esta vez os propongo trabajar una audición aprovechando un recurso audiovisual. Se trata de la versión animada de la *Pastoral* que Walt Disney recrea en la película *Fantasia*. El fragmento incluye los cinco movimientos en una versión reducida.

La película realiza una interpretación libre de la obra, respetando en todo momento la íntima adecuación entre música y naturaleza que Beethoven pretendió lograr cuando concibió la obra. Así, en el primero y segundo movimientos nos hallamos en el mundo mágico de unos caballos voladores y unos centauros que festejan. En «La alegría de los campesinos» (el tercer movimiento), los centauros se emparejan e inician una gran fiesta en torno al dios del vino. ¡La vendimia ha dado sus frutos, y hay que celebrarlo! Por un momento, una fuerte tormenta estropea la fiesta, pero finalmente el cielo se abre de nuevo y, poco a poco, llega la noche.

A la versión de *Fantasia* no le falta el tono humorístico y tierno de todos sus personajes; la adecuación de la música a las acciones que describe es absolutamente magistral, sobre todo en el fragmento de «La tempestad», donde la percusión hace resaltar aún más el efecto de los relámpagos y los truenos. ■



Representación del mes de septiembre, según un lunario del siglo XVIII.

Salir, ¿para qué?

Por qué empeñarnos en limitar el aprendizaje de niños y niñas al espacio del aula, si el entorno nos ofrece elementos más ricos y vivencias más amplias y variadas que las que pudieran surgir entre cuatro paredes. Se impone abrir puertas y lanzarnos a descubrir aquello que nos rodea.

M. del Mar Calderón

Toda escuela está ubicada en un medio, ya sea urbano o rural. La escuela y su entorno no discurren por vías paralelas, sino que están inmersas la una en la otra. Entonces ¿por qué limitar el aprendizaje a las actividades del aula?

A menudo los profesionales de la educación infantil hablamos de la necesidad de crear en la escuela un ambiente rico en estímulos, que ofrezca a los pequeños posibilidades de movimiento, de juego, de experimentar con su cuerpo y con los objetos... En definitiva crear un ambiente que facilite su desarrollo integral.

En ello nos afanamos y recreamos en el aula el rincón de la casita, la biblioteca, el taller de carpintería, el huerto escolar... Y es aquí, en estos espacios, donde desarrollamos nuestra metodología y como «complemento» organizamos una salida a la biblioteca, panadería o al parque del barrio, por ejemplo.

Desde luego, el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos lo podemos plantear de múltiples maneras, pero sí parece que cada vez vamos teniendo más claro que lo importante es ofrecer a niños y niñas la posibilidad de observar, preguntar, despertar su curiosidad por determinados temas, recoger materiales, comparar, experimentar...

Pero ¿por qué no ir mas allá? Si realmente lo importante es que los pequeños vivencien todos los contenidos de aprendizaje y en nuestro entorno encontramos todos los elementos necesarios para ello, ¿por qué limitarnos a las actividades del aula y recurrir a la salida como una actividad complementaria?

Podríamos plantearnos utilizar la salida como base de nuestra metodología, y que la salida fuese el hilo conductor de la vida cotidiana del aula, y con toda la experiencia recogida empezar a organizar espacios, materiales y actividades dentro del aula.

Finalmente podremos observar como, de esta manera, sus intereses se diversifican y el ritmo del grupo se vuelve mas ágil y rápido. Las vivencias surgidas en la calle van a despertar inquietudes que difícilmente podrían surgir entre cuatro paredes. Esto se detecta a través de sus preguntas en un simple paseo por el barrio:

- «¿Qué significa esta señal?», cuando probablemente llevan meses jugando en el aula con señales de tráfico y nunca han preguntado.
- «¿Quién recoge las cartas del buzón?, ¿dónde las llevan?», cuando llevan todo el curso manteniendo correspondencia escolar y nunca han preguntado.
- ¿Por qué barre ese señor la calle?
- ¿De dónde viene ese camión lleno de comida?
- ¿Por qué...?

Ante la perspectiva de una salida o visita fuera del *cole*, se crea una

gran expectación en el grupo. La motivación está servida. Pero cuando salimos, además de pasarlo *superbien*, «que es lo importante», los profesores y profesoras perseguimos unos objetivos muy claros. No es salir por salir, por eso se hace necesario una cuidada preparación.

El primer paso sería elegir un lugar interesante para realizar la visita (casi cualquier lugar puede ser interesante): nuestro barrio, un barrio de características totalmente diferente al nuestro, un taller, una fábrica, el supermercado, los bomberos, el teatro, el campo, etc. Podemos desplazarnos desde el colegio de múltiples formas: andando, en autobús urbano o alquilado, en tren...

Salir del cole es siempre una aventura fascinante que nos permitirá descubrir o redescubrir muchos lugares. Unos nos resultarán ya familiares, otros totalmente desconocidos, pero tanto unos como otros nos van a aportar datos nuevos para el aprendizaje.

Esta aventura será compartida por niñas y niños, equipo docente y familia. Contamos con los padres y madres para que nos acompañen y debemos implicarlos en la actividad desde su preparación para que no sean meros observadores pasivos.

Trataremos entre todos el itinerario a seguir y lo comentaremos con el grupo.

El profesorado elaborará un mapa de contenidos que nos sirva de punto de referencia de los posibles aprendizajes que se realizarán; pero que en ningún caso serán los que marquen las pautas de la actividad ya que estas irán enmarcadas por los intereses de los pequeños.

En esta fase se recogen los conocimientos previos que alumnos y alumnas tienen sobre el tema. Comenzaremos toda una serie de actividades previas, en el aula, para ir abriendo bien nuestros poros.

En una segunda fase se realizará la visita en cuestión. Tanto niños como adultos iremos con los ojos y oídos bien abiertos. Durante el trayecto irán reconociendo los distintos lugares, que nos puedan servir como punto de referencia:

—«Allí vive mi abuelita.»

—«Aquí es donde trabaja mi papá.»

—«En este parque estuve el sábado con mis primos.»

Surgen miles de preguntas que iremos comentando con ellos y de las que tomaremos buena nota para luego volver sobre ellas en el aula y

profundizar y ampliarlas más. Intentaremos verbalizar continuamente aquello que estamos viendo para hacerles conscientes de este o aquel elemento.

Si la salida ha sido al parque o al campo, se recogerán muestras de piedras, de hojas o «bichos» con las que más tarde se realizarán actividades. Si hemos ido a la panadería, tendrán experiencias muy concretas como el mezclar, amasar, transformar... Si la visita ha sido al mercado, haremos compras, probaremos distintos alimentos... En fin, según la visita, las experiencias serán distintas. Se nos abre todo un abanico de posibilidades a cual de ellas más interesante.

En la tercera fase surgen una amplia relación de actividades en el centro y se reorganiza el aula. Por ejemplo, surge el rincón de la tienda, o montamos un taller de elaboración de pan... En la asamblea se verbaliza la experiencia vivida. Surgen dramatizaciones de forma espontánea. En sus juegos veremos representados, durante mucho tiempo después, la vivencia surgida en la salida, así mismo estará presente en sus dibujos, que se habrán enriquecido con miles de detalles.

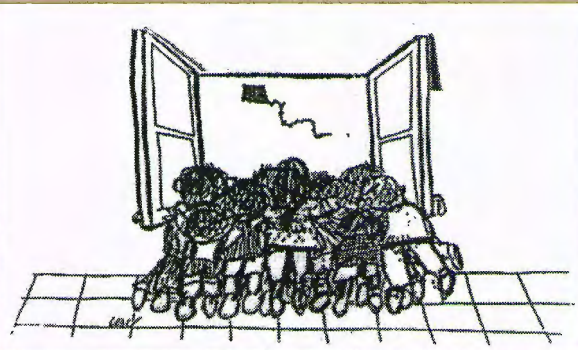
Con las fotos realizadas durante la visita se irá creando el «libro del aula», en el que iremos recogiendo la historia del grupo durante el curso, y en el que aparecerán a través de imágenes, fotos y dibujos los momentos más significativos del curso. Este es un libro que les encanta mirar una y otra vez.

Un último paso sería el de la evaluación. Se trataría de hacer un reflexión sobre todo el proceso. Esta evaluación se realizaría con el grupo, con el equipo docente y con las familias.

Si bien esta reflexión se irá realizando a lo largo de todo el proceso y en base a ella iremos reorganizando una y otra vez nuestra propuesta, sería conveniente hacer al final una valoración que nos aportara datos no solo sobre los contenidos de aprendizaje, sino también sobre la utilización de los espacios, materiales, organización temporal, implicación de la familia, implicación del grupo...

Comprobaremos una y otra vez como al final de las salidas obtenemos experiencias muy ricas y útiles para el aprendizaje en el entorno, donde encontramos todos los motivos necesarios.

Entonces: ¿Por qué empeñarnos en recrearlos artificialmente dentro del aula si ya existen ahí fuera?



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
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

Lo que esperamos y apreciamos de la escuela infantil

A modo de preámbulo y de contexto

Por nuestro trabajo profesional¹ en muchas ocasiones hemos escrito y hablado acerca del papel de los padres y las madres, de la familia en general, tanto en relación al desarrollo general de los niños y niñas, como en lo tocante a su papel en el proceso educativo escolar. Lo hemos hecho desde el conocimiento que proporciona la formación, el estudio, y desde el análisis de las experiencias ajenas que hemos podido conocer. Pero hoy, por primera vez, nuestros comentarios partirán, sobre todo, desde nuestra propia experiencia.

En efecto, se nos ha pedido como padres con un hijo en la Escuela Infantil, y no como «expertos», una reflexión sobre algunas de nuestras

El objetivo de este artículo es poner de manifiesto algunas reflexiones y expectativas de unos padres novatos, respecto al paso de su hijo por la escuela infantil. Está escrito no tanto para nuestros «homólogos», como para los educadores y educadoras de las escuelas infantiles, pensando que puede ser positivo para ellos aproximarse a nuestras expectativas y preocupaciones. En ese sentido, unas y otras tienen mucho que ver y están mediatizadas por el grado de comunicación y de confianza que se establece entre las familias y la escuela.

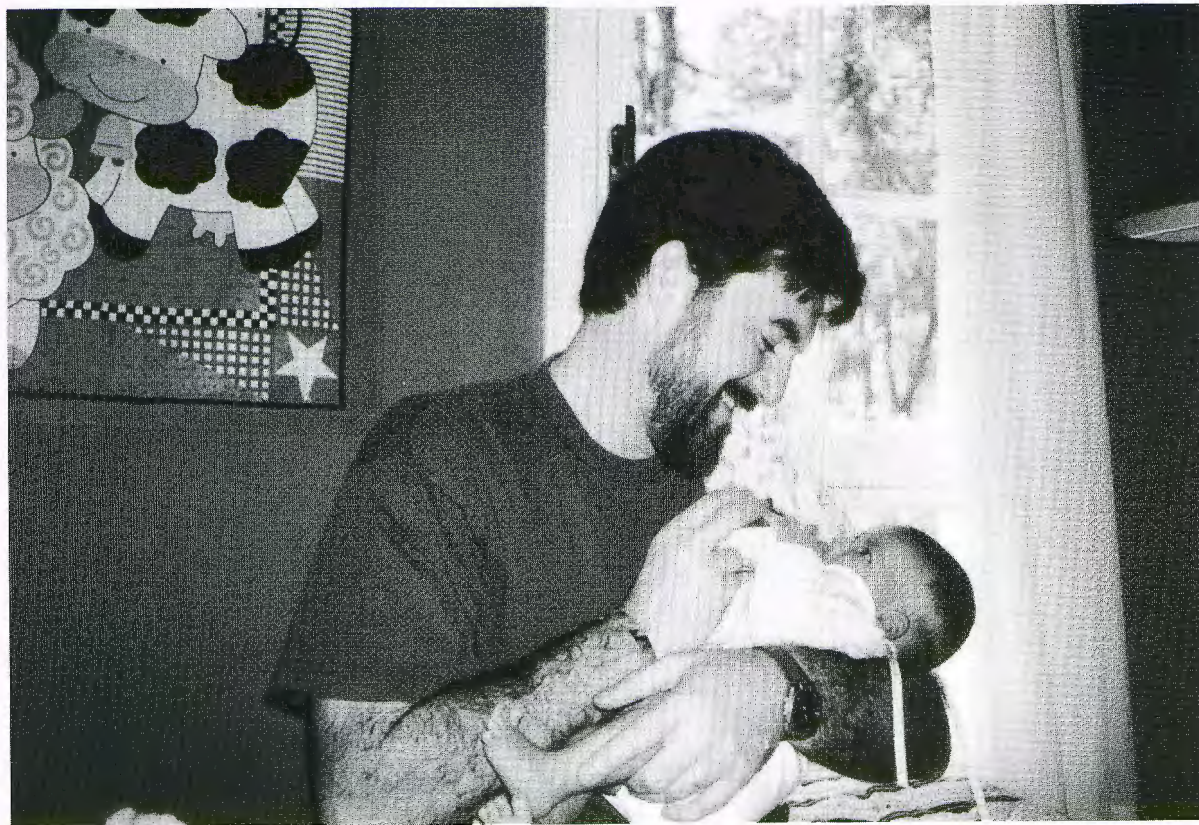
En primer lugar, vaya por delante que es muy difícil tratar de responder a esa demanda en general, y aunque fuera sólo en lo referente al período cero-seis. No nos cabe duda de que existen ciertos «denominadores comunes» al respecto entre los padres y las madres que enviamos a nuestros hijos a la escuela infantil. Pero no es menos cierto también, y más para los objetivos de la demanda que motiva este artículo, que, por muchas razones, no son idénticas las preocupaciones de unos «recién llegados» y pri-

vivencias al respecto, y con particular atención a lo que tenga que ver con nuestras percepciones y expectativas de lo que ocurre o nos gustaría que ocurriese en el proceso educativo de nuestro pequeño a su paso por esa etapa educativa.

merizos como nosotros, progenitores de un infante de dieciséis meses, que las de esos héroes y heroínas de la existencia que se animan con la parejita, el trío o con la familia numerosa.

Pilar Alonso, Gerardo Echeita





| *Descubriendo una nueva relación...*

namos lo que allí ocurre, es necesario saber cómo nos sentimos y que experimentamos «antes de» partir para allí con Raúl en brazos.

«Felizmente agobiados»

Como tantas otras parejas en nuestra situación, hemos tenido que responder a la pregunta de familiares y amigos: «¿ y cómo estáis?». Y la verdad que es una pregunta hartamente comprometida, si no vas de falso o hipócrita por la vida. En efecto, falso sería decir tan sólo «...estupendamente...», «...completamente feliz...», «...en la gloria...», cuando de la noche a la mañana tienes que dejar de hacer (al menos durante un tiempo) todo aquello que te gustaba, cuando estás hecho unos zorros porque duermes poco, mal y a deshoras y cuando te descubres discutiendo con tu pareja, como tal vez no lo habías nunca antes, por cuestiones tan profundas como el tiempo de cocción de los biberones, la celeridad a lo hora de responder al lloro de la criatura o por lo que ésta puede o no puede tocar en casa.

Pero después de que la llegada de un hijo es un acontecimiento, por lo general anhelado y

En segundo lugar, nunca hay que perder de vista que la experiencia de ser padre o madre es el fruto constante de una interacción con tu hijo o hija y que está condicionada por los factores socioeconómicos y culturales en los que cada pareja se desenvuelve. Por lo tanto, para hablar de aquella experiencia deberíamos tener muy presente también las características y necesidades de los hijos en cuestión y tales condicionantes. Decimos esto, porque nuestras preocupaciones o intereses con respecto al paso de Raúl por la Escuela Infantil pueden sonar nimios o superficiales si se comparasen con la

de padres cuyos hijos o hijas tienen necesidades especiales, o para algunos cuya primera preocupación puede ser la subsistencia digna.

No es ese nuestro caso pero vaya por delante que, desde nuestro punto de vista, sería muy importante, enriquecedor e instructivo para todos, que este mismo tema se abordara también por quienes estuvieran en situaciones distintas a la nuestra y que tales pudieran plasmar por escrito lo que pasa por su cabeza y su corazón.

Por último, hemos pensado que para reflejar lo que nos preocupa y lo que quisiéramos de la escuela infantil y como vemos o nos imagi-

¡Buenos cimientos: familia, escuela, contexto...!

deseado, rodeado de fantasías y cargado de expectativas, tampoco te parece aceptable y puede que hasta te culpabilices bastante, manifestar abiertamente que tus sentimientos no son sólo de satisfacción y alegría, sino que también hay preocupación y bastante desconcierto.

Y en esta tesitura también estábamos nosotros cuando Pilar acertó a condensar en dos palabras ese estado vital: «felizmente agobiados». En efecto, felices, en primer lugar y sobre todas las cosas, porque cada sonrisa, cada aprendizaje, cada contacto es un regalo, un antídoto contra la tristeza y algo que, en general, se explica mal con palabras o que al tratar de hacerlo se corre el riesgo de parecer muy *cursi*.

Agobiados por mil cosas. Con respecto a él, en primer lugar, por su salud, por su bienestar físico sobre todo. Te asusta su debilidad y te preocupas por todos los síntomas y, salvo excepciones, todo te parece que puede ser síntoma de algo importante que requiere tu máxima dedicación. Y si la enfermedad, leve o grave, llega, entonces te agobias más y, si te descuidas, te descontrolas.

Después, con la llegada de ese primer nivel de autonomía que se refleja en el poder andar

y explorar el entorno, hace su aparición el gran dilema de los dichosos «límites» y con ello lo que podríamos llamar la preocupación por el futuro «carácter» de la criatura. ¿Hasta dónde debemos fomentar su interés y necesidad por explorar y experimentar con los objetos y las situaciones? ¿Cuando y cómo debe aprender que hay cosas que no se pueden hacer, o que no todo está al alcance de su mero deseo? La preocupación te ronda a todas horas; si somos «blandos», ¿será un caprichoso, dominante? Si nos pasamos, ¿de qué calibre será el trauma producido; tendremos un hijo sumiso y dependiente?

Dilema (a la larga de mucha menor trascendencia de la que creemos), y de paso conflicto potencial con tu pareja con la que es probable que no coincidas, de entrada, en el valor que tiene esa colección de cajas que Raúl se empeña en ver volar y uno de nosotros en salvaguardar, dicho sea a modo de ejemplo.

Por último ya empieza a preocuparnos la confrontación entre lo que vemos y las expectativas que tenemos forjadas respecto a él. ¿El mismo que está tirando de los pelos a un compañero de juegos por un juguete, que dentro



de unos segundos olvidará, llegará a ser la persona solidaria y cooperativa que nos gustaría?

Y así, felizmente agobiados, compensando una cosa con la otra, partimos cada mañana, desde que Raúl tiene ocho meses, hacia la escuela que hemos elegido.

La escuela infantil; de las preguntas a la confianza

...y al principio todo son preguntas:

¿y qué harán, y por qué y cuándo, y cómo lo tratarán, y que le dirán, qué comerá, estará bien cuidado, y...?, y uno se descubre que cotidianamente tiene esas preguntas y que no deja de hacérselas. Al mismo tiempo las horas tienen ciento veinte minutos y nunca llega el momento de ir a recogerle. Esa fue, para nosotros, la primera vivencia de la escuela infantil.

Pero es justo reconocer que también hay un sentimiento contradictorio alrededor de esa primera vivencia: al mismo tiempo que quisiéramos como estar ahí de forma permanente, necesitamos distancia respecto a ese diario acontecer tan absorbente que es la educación de un pequeño y, en ese sentido, los muros que delimitan la escuela también facilitan un espacio necesario para ser Pilar y Gerardo, y no necesariamente una madre y un padre.

En cualquier caso, en esta situación para nosotros resulta fundamental que esas preguntas tengan respuesta. Entendemos que para sus educadores y educadoras debe ser mortal repetir una y otra vez una información que puede parecer trivial, pero que sin la cual se corre el riesgo de que entre aquellos y nosotros surja un cierto grado de desconfianza, que en ningún grado es bueno. Por el contrario, el comentario sobre su estado de salud, sus avances o retrocesos y, en general, su visión «sin pasión de padres» sobre el desarrollo de nuestro hijo nos ayuda a relajarnos y a conocer mejor a ese del que pensabas que lo sabías todo.

Para nosotros ha resultado y resulta muy importante recibir esa información por dos vías. La primera, lógicamente, a través de la

charla tranquila y franca con sus educadoras y, por lo cual, cuanto más locuaces, francas y sistemáticas son al respecto, mejor. En este sentido no esperamos todos los días un informe completo y detallado de lo acontecido, pero también es cierto que un simple «bien, normal», o la ausencia de comentarios nos deja en ocasiones insatisfechos. También nos sentimos muy bien cuando esa información se anticipa a nuestras preguntas, porque nos libera del sentimiento de ser padres «cargantes» que lo quieren saber todo.

Pero de igual forma apreciamos enormemente el hecho de que nuestra escuela sea abierta y participativa y que por ello hay muchas ocasiones para ver con nuestros propios ojos, sin necesidad de explicaciones, lo que allí ocurre con naturalidad y como ello incide en el desarrollo de nuestro hijo.

...y después de un tiempo...

...si la confianza en lo que se hace en la Escuela Infantil le ha ganado la batalla a las dudas, hay menos preguntas y más relajación, pero no menos interés, que se centra sobre todo en sus progresos. Descubrir y apreciar los avances que se dan en ese proceso mediante el cual nuestros hijos reconstruyen el mundo que nos rodea y

en el empeño forjan su propia personalidad, es una experiencia singular. Pero como ocurre en tantos ámbitos de la vida, para ver hay que saber mirar y de ahí que, de nuevo, aprecias enormemente la ayuda de su educadora cuando te hace notar sus pequeños grandes avances tanto en lo que hacen como en lo que son.

Concluyendo

Si es un hecho que para nuestro pequeño gran hombre su paso por la Escuela Infantil está siendo muy positivo, también es cierto que para nuestro propio proceso de ser padre y madre ese mismo hecho, en la medida que está respondiendo a nuestras expectativas y necesidades, está teniendo una importancia significativa. En efecto, nos libera y nos descansa, nos permite tomar distancia y conocer mejor a nuestro hijo, y con ello o estar progresivamente mucho más felices y menos agobiados.■

Nota

1. Ambos somos psicólogos y en buena medida siempre hemos trabajado, directa o indirectamente, en tareas relacionadas con el asesoramiento psicopedagógico al profesorado y a las familias.

Educación infantil, niños y niñas gitanas

La escolarización normalizada de niñas y niños gitanos es una realidad reciente, incompleta e irregular. El análisis de la experiencia plantea distintas reflexiones. Tanto el espíritu como la letra que se derivan de la LOGSE abogan efectivamente por un tratamiento adecuado de la diversidad. Pero, en este caso, podemos decir que del espíritu y la letra al hecho va un largo trecho.

M. Carmen Jiménez, Kepa Otero

Hacer un análisis institucionalista resultaría demasiado pobre en el contexto de una actividad, cual es la educativa, en la que los aspectos ligados al «factor humano» son

muchas veces más relevantes que los ligados al currículum. Y ello afecta a comportamientos, valores que se transmiten realmente, oportunidades, posibilidades, expectativas, influencias, actitudes generales. Por ello decimos que en toda política educativa de convivencia de culturas, de tratamiento de la diversidad, las personas encargadas de llevarlo a la práctica son más decisivas que los planteamientos globales dimanantes de las instancias educativas superiores.

Convengamos en que, generalizando, nos encontramos tres actitudes diferentes a la hora de afrontar la escolarización de niños y niñas gitanas: una actitud integracionista a ultranza (mismas expectativas, igual comportamiento,

iguales exigencias, mismos valores, igual currículum...) que, en el fondo, se ilusiona con una perspectiva de «normativización paya» del pueblo gitano: «poco a poco,

según la escolarización siga adelante, los gitanos irán adquiriendo los valores culturales mayoritarios». Una segunda actitud sería la exclusionista que, obviamente, no se suele manifestar con crudeza (¡desconfiemos del «yo no soy racista, pero...»!) y que se hace patente en «la escuela no está hecha para ellos», «ellos no quieren aprender», «no respetan nada», «vienen sólo por el comedor», y para quienes cualquier actitud de modificación curricular en el aula o en el centro en base a la presencia de minorías étnicas, significa lesionar gravemente los derechos de la mayoría. Esta actitud tiene graves repercusiones en el trato directo con el niño o niña gitana puesto que hay hacia él o

hacia ella, en el ámbito de las cuatro paredes del aula, una constante transmisión de actitudes de recelo, de desconfianza, de para qué, y mucho más grave aún, de merma en la demostración de afectividad que sí se ofrece sin paliativos al resto. La tercera actitud, que denominaríamos *convivencialista* (perdón, Real Academia de la Lengua), consistiría en generar expectativas, buscar posibilidades, crear exigencias, reconocer valores y comportamientos diferentes según cada niño o niña y variar el currículum, adaptarlo en función de la presencia de culturas distintas (no sólo la gitana), demostrando afectividad por igual a todos y todas y despojándose de la ilusión de la «normativización paya» —a la que antes aludíamos—, trabajando con la ilusión de una convivencia igualitaria de culturas y la interacción entre unas culturas y otras.

Pero esto choca frontalmente —y ahora pasamos del «factor humano» a un plano más institucionalista— con el cómo se ha hecho la integración de niños y niñas gitanas. En nuestra



| Participar alrededor de una misma mesa.

opinión, ha sido una integración acontextualizada, que no ha tenido en cuenta los condicionantes que ha provocado la actitud histórica de la sociedad paya en relación al pueblo gitano. Citaremos a José Eugenio Abajo Alcalde :¹

No podemos perder de vista que toda cultura es dinámica, adaptativa, cambiante, porque su función es satisfacer las necesidades de sus componentes y, por tanto, se reacomoda a las circunstancias existentes en cada tiempo y lugar. [...] Muchas de «las costumbres que luego se han considerado como constitutivas del patrimonio cultural gitano» son «mecanismos de defensa y autocontrol» que, partiendo del «núcleo cultural originario», se han tomado para adaptarse a unas circunstancias y que, por tanto, en otras circunstancias distintas pueden replantearse.

Es decir, que una cultura que, durante siglos, ha recibido por parte de la cultura mayoritaria constantes ataques (que pasan por la represión, la marginación, el chantaje económico...), crea mecanismos de defensa que, al pervivir en el tiempo, tienen reflejo en el patrimonio cultural. Y cuando un niño o niña gitana se incorpora a un medio ambiente mayoritariamente

payo y de payos, refleja dicho mecanismo, lo que, por no considerarse, provoca toda una reacción en cadena que, en ocasiones, se refleja en problemas conductuales. No haber tenido en cuenta esta consideración, este, digamos, elemento cultural, es lo que nos lleva a calificar la integración actual como acontextualizada.²

Decíamos al principio que la escolarización de niños y niñas gitanas es relativamente reciente y ello, además, presenta unas características determinadas en cuanto a edades. En el tramo 0-3, dicha escolaridad casi no se da; en el tramo 3-6, es muy excepcional y cuando se da, con mucho absentismo. Es a partir de los 6 años cuando los niños y las niñas gitanas empiezan a vivir una escolarización normalizada que se corta a los 14 años.³ Y ello se produce así porque la familia gitana da una importancia grande al cuidado del niño y la niña en sus primeros años. Por ello, se estructura de tal manera que siempre alguien de la familia asume esa tarea. Además, no se contempla la educación infantil como aporte educativo, sino como delegación de cuidados que son propios de la familia y, en su defecto, de la comunidad. Si a ello añadimos que hay una superprotección hacia los niños y que dicha superprotección genera miedos hacia el ambiente exterior, debemos concluir que la escolarización en la etapa infantil de niños y niñas gitanas presenta grandes dificultades.

Apuntamos, para reflexionar, y desde una

concepción global del período escolar, una vía que podría posibilitar a un cierto largo plazo un cambio en esta tendencia. Sólo en el caso de que la comunidad gitana adquiera una visión de la escuela diferente a la actual, podrían variar los términos. Es decir, no ver la escuela como un montaje extraño, ajeno, como un montaje de los payos en el que difícilmente tenemos cabida, sino como algo realmente útil, con la que se establecen relaciones de igualdad, en la que hay sensación de comodidad y, sobre todo, en la que se da una vivencia de implicación, de participación y de utilidad. Sí, ya sabemos que decir esto es fácil, pero que es extraordinariamente complejo el que tenga un reflejo práctico. Desde luego, es un camino largo y complicado. Pero reseñaremos algunas cuestiones que pueden ayudar a que esto se vaya produciendo:

1. El centro debe asumir realmente la presencia de minorías étnicas. Debe recogerse en el plan de centro, con propuestas concretas de cara a una adecuada integración y con decisiones consensuadas sobre aspectos relativos a variaciones y/o ampliaciones en el currículum. Que el currículum responda a las necesidades que van a presentar también estos niños y niñas.
2. Inquietud por parte del profesorado por conocer una cultura diferente, conocimiento que debe conllevar un respeto real de la

Diversas actividades.

diferencia. Integrar, por tanto, el estudio y conocimiento de las costumbres minoritarias en los proyectos educativos de los centros. Dado que entre el profesorado conviven las tres actitudes que antes reseñábamos, se corre el riesgo de perder por un lado lo que se gana por el otro. Por ello, es muy importante que la integración sea una tarea conscientemente asumida a nivel colectivo. Dándose una prioridad especial, por su relevancia en el inicio de la socialización de niños y niñas, a la educación infantil.

3. Consenso amplio sobre actuaciones de cara a la resolución de posibles conflictos. Que sea también una tarea colectiva.
4. Que lo intercultural no sólo tenga reflejo en el PCC; que se considere también en los programas de aula.
5. Desterrar los estereotipos. Cuando hablamos de estereotipos siempre pensamos en las manifestaciones más burdas. Sin embargo, la mayor parte de las veces se dan con sutileza, muy matizados. Combatirlos entre el profesorado, en los Consejos Escolares y entre el alumnado. Esto es particularmente importante en relación con la escuela infantil, pues si desde los primeros años, cuando las mentes están más vírgenes, la relación que se establece es de igualdad y respeto, ello dificulta la posterior aparición de estereotipos peyorativos en niños

y niñas. En este sentido, la escuela infantil adquiere un evidente carácter preventivo.

6. Eliminar la visión generalizadora de pueblo gitano igual a marginalidad. Debe haber una consideración individualizadora, igual que ocurre con el resto de niños y niñas.
7. Esta generalización tiene repercusiones en el trato con las familias. Habría que variar la tendencia actual y ser muy constante en el intento de establecimiento de relaciones entre el centro y la comunidad gitana. Cuantos más intentos se den en este sentido, más posibilidades de éxito habrá. Por tanto, no rendirse ante el primer fracaso.
8. Debe ser el centro quien intente acercarse a las familias —la escuela infantil es muy apropiada para intentar normalizar la situación, a partir del hecho de que se va a buscar a los niños y niñas— y no lo que ocurre realmente, es decir, que el centro espera que sean las familias quienes se acerquen.
9. Nuestra experiencia nos dice que sólo cuando surgen problemas es cuando se intenta normalizar la relación. A lo largo de la escolarización, la familia piensa que el niño es autosuficiente y el centro no ve necesario llamarles, pero, si surgen problemas, es cuando se intenta establecer la relación y, normalmente, ya es tarde. Ante una situación conflictiva, la mayoría de las familias optan por desescolarizar al niño o niña.





| ¡Máxima concentración!

10. Intentar que las familias asistan a entrevistas de grupo es poco operativo, porque les genera miedos y complejos. Es más adecuado trabajar las entrevistas personales.
11. Hay una sintonía «peligrosa» entre las expectativas de la familia y las del profesorado. La familia piensa que la escuela es útil sólo para lectoescritura y números (y ello también tiene que ver con las dificultades que antes comentábamos para la escolarización en el tramo 0-3). El profesorado, en consonancia con esto, se acomoda a estas exigencias. Pero la realidad se está complicando, los trabajos habituales se están agotando y es necesario abrir nuevas perspectivas en el mercado de trabajo.
12. Trabajar objetivos a corto plazo. Es necesario que la comunidad vea logros y que los logros se manifiesten.
13. Sobre actividades propias para gitanos. Se han llevado a cabo experiencias en este sentido con muy buena voluntad. Sin embargo, al no haber considerado las vivencias

subjetivas, se han terminado convirtiendo en experiencias estigmatizadoras y marcadoras de diferencias. Dichas actividades sólo serán realmente positivas si se llevan a cabo en un clima favorable y si están clara y suficientemente aceptadas por todas las partes.

En definitiva, tomando en cuenta estas cuestiones y otras que se nos han quedado en el tintero, llevándolas a la práctica con un espíritu abiertamente constructivo y, por ello, haciendo llegar un mensaje diferente de la escuela a la comunidad gitana, también los términos y las consideraciones respecto a la escuela infantil pueden ir variando y, en definitiva, incorporar la visión de que en esas edades también la escuela puede cumplir una función abiertamente educativa. Decíamos, de todas formas, —y lo repetimos— que el camino es largo y complejo.

Finalmente, nos gustaría señalar que, si realmente se quiere la integración, la misma debe ser dotada de los recursos necesarios para que se pueda hablar de integración de calidad. Recursos que, en ocasiones, exceden el ámbito meramente escolar y que conectan con intervenciones de tipo global, haciendo de puente entre distintos servicios sociales, la familia y el centro escolar, y ello partiendo de la base de que, en infinidad de ocasiones, los problemas que aparecen en el ámbito escolar son reflejo de problemas de otra índole, problemas que

hay que encauzar para que la estancia en la escuela sea lo más adecuada posible.

La concurrencia de los recursos del centro, de los del Centro de Orientación Pedagógica y de los equipos de intervención socioeducativa —que, a su vez, posibilitan la coordinación de otros servicios y son capaces de canalizar situaciones ante las que, de otra manera, la escuela no sabría cómo actuar— es lo único que realmente puede posibilitar que la integración escolar tenga visos de ser justa y eficaz.

Pero no podemos caer en el error de pensar que desde la escuela podemos superar el rechazo histórico y la marginación de todo un pueblo. Serán necesarios muchos esfuerzos conjuntos de todos, gitanos y no gitanos, tiempo, y, sobre todo, la lucha del máximo de sectores contra el racismo y la xenofobia y por el derecho a la propia identidad.⁴ ■

Notas

1. *Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con gitanos*, número 10, citando a su vez a Ardèvol, en Ardèvol/IOE: Proyecto de Investigación sobre los gitanos en España, Madrid, 1984.

2. Defendemos, desde luego, la idea de que con el tiempo, y en la medida en que la sociedad mayoritaria establezca relaciones diferentes con la comunidad gitana, ésta irá replanteando esas costumbres de adaptación (defensa y autocontrol) que cita Abajo Alcalde.

3. La obligatoriedad que con la Reforma se va a imponer hasta los 16 años va a ser, evidentemente, un elemento de conflicto.

4. Begoña Lasa en «Or gao rom ta kola tchavengo», *Infancia*, 15, septiembre/octubre, 1992.

El profesional de educación infantil frente al SIDA

Felicidad Caballero

El sida ha sido una de las enfermedades que más pánico social ha generado en los últimos años. La autora nos aproxima de forma sintética al elemento clave para su abordaje colectivo: la información. Información y experiencia nos permiten hoy encajar profesionalmente el tema en la escuela infantil.

Sin duda estamos ante una enfermedad transmisible de gran interés social. España figura entre los países más afectados de Europa,

sobre todo en personas en edad fértil (20-40 años) por lo que estamos asistiendo a un aumento en el número de niños y niñas infectados como consecuencia del embarazo-parto de su madre infectada.

La posibilidad de que un niño o una niña portadores del virus del SIDA vaya a ser escolarizado supone siempre un desafío en la comunidad escolar y en su entorno poblacional. Las asociaciones de padres, los profesionales de la educación, los sanitarios... experimentan un cierto grado de angustia, actitud comprensible como mecanismo de defensa humana, pero conforme se van asimilando las informaciones existentes y separando la paja del trigo, la realidad de los rumores, las actitudes se vuelven más

tolerantes y racionales. Ante situaciones límite, ante problemas que supuestamente amenazan de alguna forma a los grupos sociales,

éstos se comportan de igual modo cualesquiera que sea la época histórica en que nos encontremos. Hoy, padres y educadores se están enfrentando a una enfermedad que reúne una serie de circunstancias que explican en gran medida su actitud. Recordemos las crisis sociales ante la peste, la lepra, la tuberculosis, hepatitis o meningitis.

Ahora bien, ese recelo no es estático ni inamovible. Las actitudes y formas de ser respecto al SIDA no son exactamente iguales en todos los sectores sociales. Hay notorias diferencias relacionadas con el grado de proximidad, resultando que las más recelosas proceden de los sectores que lo han vivido de una forma más distante, formándose opiniones muy generali-

zadas y seguramente por ello con muchos estereotipos y prejuicios.

La comunidad escolar tiene que procurar acoger a la criatura portadora como a otra cualquiera, evitando que sufra además de una enfermedad muy seria, un problema de aislamiento social, a veces con más repercusión sobre la salud del niño que la propia infección.

Hablemos entre maestros de todas nuestras dudas y miedos sobre el SIDA, organicemos charlas con expertos, comentemos las noticias de radio, televisión y prensa: la información contribuye a reducir el problema.

Lo que tiene que saber el maestro sobre el SIDA en la escuela infantil¹

- 1.º El cambio de pañales y el aseo que proporcionamos a los más pequeños no comporta riesgo alguno de contagio, dado que en esos momentos estamos manejando fluidos corporales sin riesgo (orina, heces).



- 2.º Las vías de contagio no son otras que: el hecho de intercambiar jeringuillas usadas, tener relaciones sexuales con diversas parejas sin utilizar preservativo, haber recibido alguna transfusión contaminada, y ser hijo de madre portadora.
- 3.º Si bien, en la aparición de los primeros dientes, el niño puede babear más de lo habitual, no es una situación de riesgo ya que la saliva no es un fluido contaminante; y aunque tenga alguna cantidad de sangre diluida, la presencia de las proteínas del virus resulta insuficiente.
- 4.º Por compartir cepillos de dientes, práctica nunca aconsejable, pero a veces frecuente en las escuelas infantiles, no se han dado casos de SIDA por las mismas razones apuntadas anteriormente.
- 5.º Un trabajador de la escuela infantil que esté infectado por el virus puede desarrollar su actividad con entera normalidad.

- 6.º Para convivir en la escuela infantil no es preciso saber si una criatura es portadora del virus. A veces se solicita un certificado médico en el proceso de matriculación, lo que además de no respetar la confidencialidad a que toda persona tiene derecho, no tiene ninguna justificación sanitaria ni legal. Sólo interesa saber si los niños y las niñas están correctamente vacunados o no.
- 7.º Por darse besos, compartir bocadillos o chicles, no se produce contagio de SIDA.
- 8.º Al tocar sangre de un portador y tener alguna pequeña herida en la mano, no hay por qué alarmarse. No se ha dado caso alguno de contagio por esta circunstancia, dado que la superficie de contacto es muy pequeña y ya está en trance de cicatrización.
- 9.º La higiene que habitualmente se lleva a cabo en una escuela infantil en relación con la alimentación, aseo de los pequeños, limpieza y desinfección de las instalaciones es suficiente para la prevención del contagio por SIDA.
- 10.º Sentarse en el mismo WC no comporta riesgo alguno, ya que el contacto resulta excesivamente indirecto y superficial.
- 11.º Tanto si un niño enfermo muerde a uno sano o éste muerde a su vez a uno portador, la probabilidad de contagio es estadística-

mente nula, en el mundo aún no se conoce ningún caso de contagio por esta vía.

- 12.º Cuando un pequeño se pincha con una jeringuilla que aparece en el patio de la escuela o en las inmediaciones, conviene acudir a un centro sanitario para valorar la situación. Aún siendo un caso muy llamativo o angustioso no se ha declarado ningún caso de SIDA infantil por esta circunstancia.
 - 13.º Sonarse con el mismo pañuelo no tiene ninguna repercusión en la transmisión del SIDA.
 - 14.º Si en los juegos infantiles se producen arañazos, al ser éstos muy superficiales, no comportan riesgo de contraer la enfermedad.
 - 15.º El sudor no es un fluido de riesgo por lo que no hay ningún problema en compartir piezas de ropa.
- La información, los valores y los conocimientos transmitidos por la escuela ejercen gran influencia en la vida de los escolares y sus familias. La participación activa de maestros en programas de prevención de SIDA resulta imprescindible para mejorar los conocimientos disponibles y reducir los comportamientos peligrosos. Además esa participación resulta esencial en las iniciativas destinadas a combatir la ignorancia y a evitar que se discrimine a los sujetos seropositivos, tanto si se trata de colegas como de alumnos. ■

Nota

VV.AA.: *Sida y escuela*, Consejería de Salud. Comunidad de Madrid.

Premio
...
Rosa Sensat
de
Pedagogía
1996

16a
convocatoria



El Premio Rosa Sensat de Pedagogía se instituyó con la voluntad de incentivar el trabajo innovador de maestros y maestras y otros profesionales de la educación que, a partir de un análisis de su práctica, contribuya a mejorar la calidad de la educación y a hacer avanzar la renovación pedagógica.

• • •

La fecha límite de envío de originales será el 11 de **octubre de 1996**.

El veredicto se hará público el mes de **diciembre de 1996**.

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

R
S
S
A
T



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Edicions 62



La hija del sol y la luna obtiene todo cuanto desea

Roser Ros

Como fuera que la niña se hallaba en un lugar cualquiera de la tierra, que no es lo mismo que cualquier lugar, sin la presencia cercana y querida de su madre y lejos de la figura todopoderosa de su padre, tuvo este primer pensamiento:

—Quisiera poder disponer de una casa donde ponerme a salvo cuando llegue la noche.

Y como su deseo fue dicho en voz alta, ¡¡¡zzzaaasss!!!, allí mismo hizo aparición una casa.

La niña se puso la mar de contenta por la casa que acababa de recibir. Y mostrando una gran seguridad y también un gran realismo práctico exclamó al entrar en ella:

—¡Qué pena que no tenga ahora un poco de comida!

Y como también esta vez expuso su deseo en voz alta, ¡¡¡zzzaaasss!!!, allí mismo hizo aparición una mesa cargadita con toda clase de manjares que la niña se zampó en menos que canta un gallo.

Y, lo que son las cosas, desde que la Luna dejó a su hija en un lugar cualquiera de la tierra, que no es lo mismo que cualquier lugar en la tierra, ahora sí podía acudir cada noche a acunarla, cosa que hacía al son de esta antigua nana:

—Ea, la nana,
duérmete, lucerito
de la mañana.

También su padre estaba contento porque, a diferencia de antes, ahora podía despertarla cada mañana muy tempranito:

—Arroró, mi niña,
aroró, mi sol;
aroró pedazo
de mi corazón.

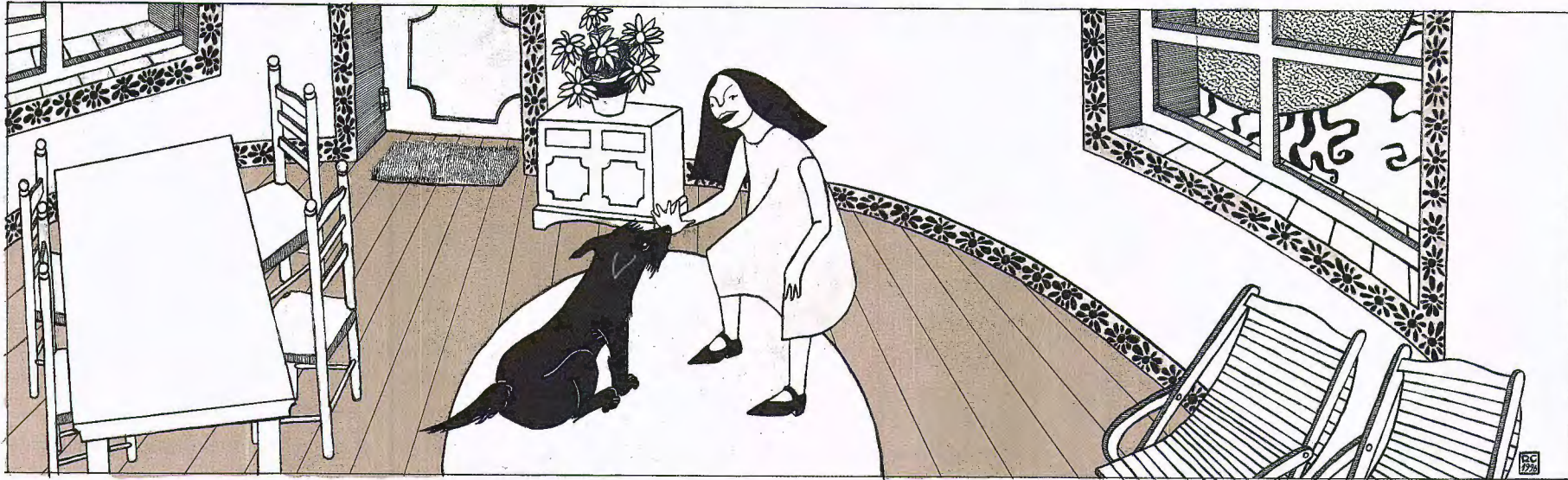
Los días en que la hija del Sol y la Luna se desperezaba pronto, aprovechaba su padre para jugar con ella a las veces, cosa que hacían con este juego de palabras:

Pito, pito gorgorito
anigú, boló
pajarito tó
pan chirivicú
chirivicuri curifá.

Tardó un poco la chiquita en aprenderse el jueguito, pero, en cuanto le cogió el tranquillo, era una fiera y nunca se equivocaba. Su padre, el Sol, estaba muy orgulloso de las habilidades de la niña.

Los juegos con su madre, la Luna, con la que también jugaba algunas noches de luna llena, empezaban con otra cantinela:

—Aceituna,
macaruna,
pan caliente,
diecinueve y veinte.



Pasaron los días y la muchacha, sí, se sentía bien cobijada y bien alimentada y bien protegida por sus progenitores. Pero empezó a notar que su vestidito, el único que tenía, estaba el pobre hecho un trapo y poniéndose frente al espejo se dijo a sí misma:

—Creo que necesitaría un vestido nuevo.

Pero, como estaba acostumbrándose ya a que la cosa que quería, con tan sólo decirla se le hacía realidad, añadió presurosa:

—Verde quisiera que fuera el vestido, verde con velillo blanco.

Y no bien hubo acabado de decir lo que quería y cómo lo quería, ¡¡zzzaasss!!! a los pies de la cama hizo su aparición el vestido que la muchacha se probó enseguida. Y no se sabe bien si ella se percató del detalle, pero lo cierto es que el Sol asomó la cabeza por la ventana de la habitación de su hija por si podía ver el modelito. No había olvidado el pobre que un vestido así, verde con velillo blanco, lo había querido también la Luna. ¡Con razón eran madre e hija!

La hija del Sol y la Luna tiempo ha que se sentía bien cobijada, bien

alimentada, bien protegida y bien vestida. Así pues, empezó a echar en falta la compañía. Y así lo expresó un día:

—Me gustaría poder compartir mis días y mis noches con alguien más.

Pero como esta vez la hija del Sol y la Luna no dio ningún detalle acerca de la naturaleza de la compañía deseada, su anhelo se hizo realidad bajo el aspecto de un perro. No era ésta la compañía que ella había imaginado pero, al ver cómo se acercaba a ella moviendo el rabo cariñosamente no supo ni quiso apartarlo de su lado. Además, el perro acabó demostrando ser un buen amigo y un gran compañero de sus juegos y sus paseos. ■



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.

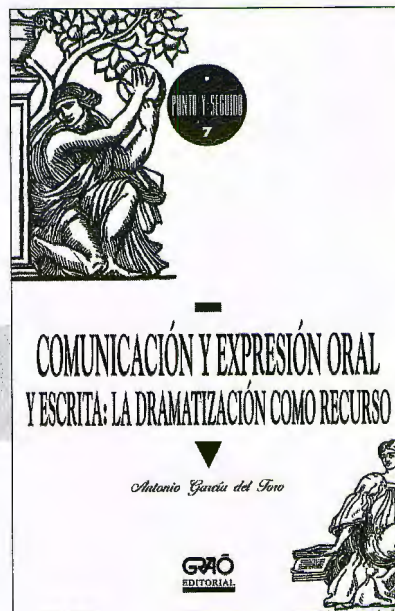


COMUNICACION Y EXPRESION ORAL Y ESCRITA: La dramatización como recurso

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.



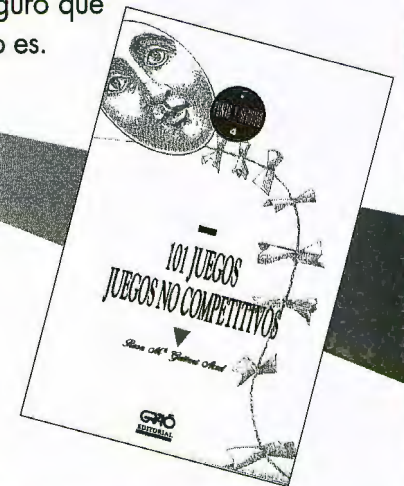
101 JUEGOS. Juegos no competitivos

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 Tàrraga, 32-34, 08027-Barcelona

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64

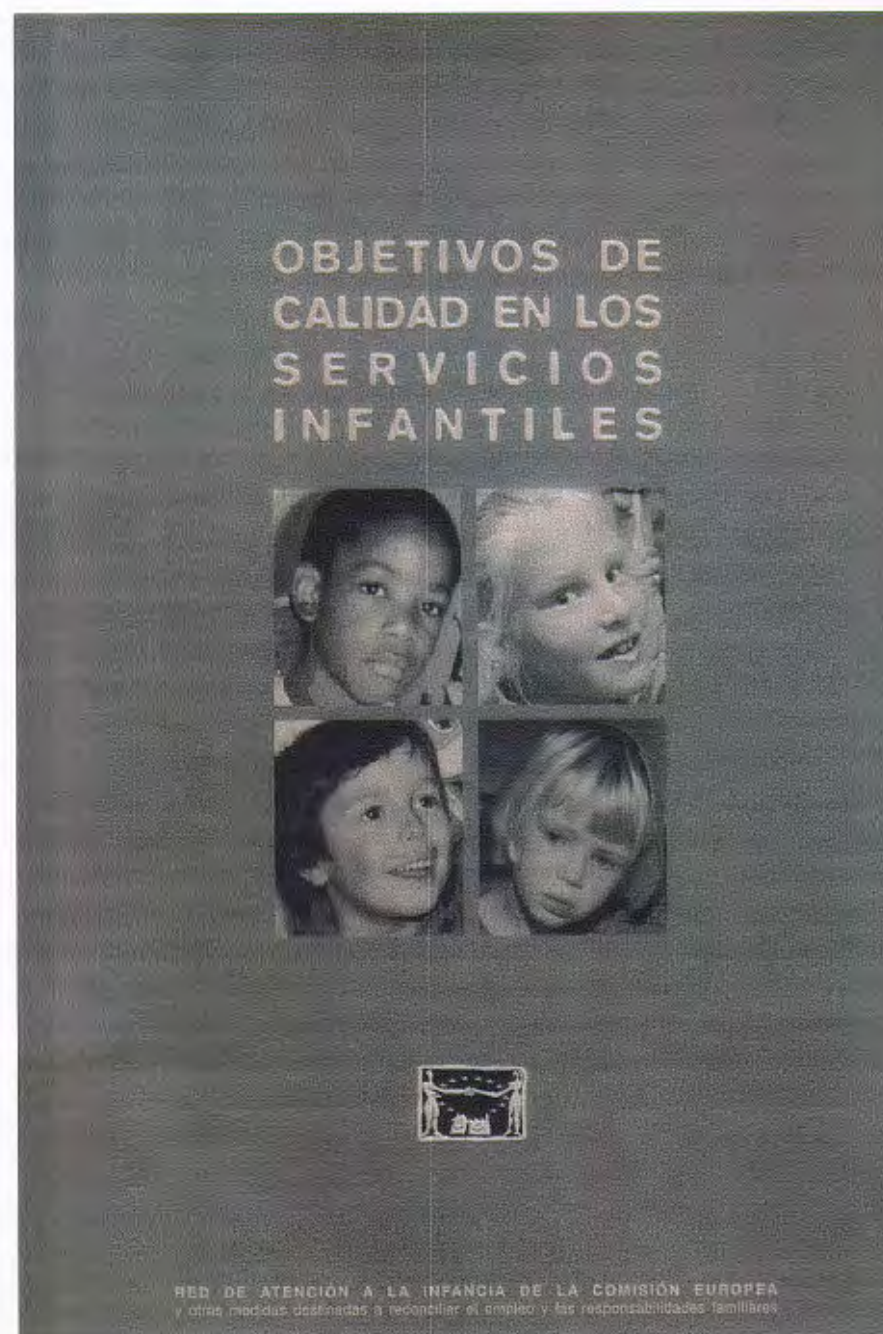
**Nueva publicación
de la Red de Atención
a la Infancia de la
Comisión Europea:
*Objetivos de calidad
en los servicios infantiles***

Se definen los 40 objetivos que la Red propone, los cuales se han agrupado en áreas o bloques: política, financiación, niveles y tipos de servicios, educación, ratios personal-niño, contratación y formación, sanidad y entorno, los padres y la comunidad, y funcionamiento.

- Este informe se ha elaborado dentro del marco de la *Recomendación del Consejo sobre la Atención a la Infancia*. La Recomendación propone un número de *objetivos específicos* para el desarrollo de los servicios para la infancia que forman la base para una definición de calidad.
- El informe *propone criterios —objetivos— para evaluar el progreso* en la consecución de los objetivos de la Recomendación estableciendo las condiciones necesarias para poderlos conseguir.
- *Los servicios para la infancia* comprenden a todos aquellos

servicios dedicados al cuidado y a la educación de los niños que no alcanzan la edad de escolarización obligatoria, incluidos los centros infantiles (guarderías, kindergartens, escuelas infantiles, centros de edades integradas, etc.) y los servicios de atención familiar.

- Los objetivos son aplicables a los *servicios financiados con fondos públicos* (ya sean gestionados pública o privadamente). De los servicios privados que no reciben financiación pública u otro tipo de subvención, sólo puede esperarse que cumplan unos estándares mínimos. Este doble sistema es insatisfactorio y solo será erradicado cuando todos los niños tengan garantizado el acceso a los servicios financiados con fondos públicos.
- Los objetivos definidos deben alcanzarse en un plazo de *diez años, hacia el año 2006*.
- Los objetivos son interdependientes; *forman un todo*. Considerar a cada uno de ellos por separado no tendría sentido alguno.
- La calidad es un concepto relativo basado en valores y creencias, y definir la calidad debe ser un proceso *dinámico, continuo y democrático*. Debe encon-



trarse el equilibrio entre definir ciertos objetivos comunes, aplicables a todos los servicios, y apoyar la diversidad entre servicios individuales.

- No puede haber un punto de vista final y estático de la calidad. Los países que alcancen, o ya hayan alcanzado, todos o la mayoría de los objetivos querrán continuar desarrollando sus servicios. Este informe *no justifica ir hacia atrás o detener los desarrollos* en los Estados Miembros que cuentan con unos servicios más avanzados.

La Red propone los siguientes objetivos para el marco político

OBJETIVO 1

Los gobiernos deben recurrir a la opinión pública y a la de los profesionales para *facilitar una declaración de intenciones pública y coherente* de los servicios de atención y educación de los niños de 0 a 6 años, ya sean públicos o privados, a nivel nacional y regional/local. Esta política debe establecer principios, especificar objetivos y definir prioridades y explicar cómo se van a coordinar estas iniciativas

entre los distintos departamentos o ministerios.

OBJETIVO 2

A nivel nacional debe existir *un departamento o ministerio* responsable de la puesta en práctica de la política, ya sea directamente o a través de otro organismo. A nivel regional/local también debe existir un departamento similar responsable de dicha política, tanto si los servicios dependen directamente de la autoridad regional/local como si son contratados a otras entidades.

OBJETIVO 3

Los gobiernos deben definir un programa para llevar a cabo la política que indique estrategias para la puesta en práctica, establezca objetivos y especifique los recursos. De la misma manera, los departamentos regional/local competentes deben definir sus programas para implantar la práctica.

OBJETIVO 4

Deben crearse unos marcos legales que garanticen el cumplimiento de todos los objetivos dentro de unos límites de tiempo específicos y

regularmente revisados y deben, asimismo, señalar las competencias del gobierno regional y/o local en lo que se refiere al cumplimiento de los objetivos.

OBJETIVO 5

El ministerio o departamento del gobierno con competencia en el marco nacional debe crear una *infraestructura*, con la existencia de unas estructuras locales paralelas, para la planificación, control, revisión, apoyo, formación, investigación y desarrollo de los servicios.

OBJETIVO 6

El sistema de planificación y control debe incluir *medidas relacionadas con la oferta, la demanda y la necesidad* de provisión para todos las modalidades de servicios para la infancia a nivel nacional y regional y/o local.

La Red propone los siguientes objetivos financieros

OBJETIVO 7

El gasto público en servicios infantiles para menores de 6 años no puede ser inferior al *1% del*

PIB con el fin de alcanzar los objetivos establecidos para los centros, tanto para los que se ocupan de niños menores de tres años como para los que atienden a niños mayores de tres años.

OBJETIVO 8

Una parte de este presupuesto debe destinarse al desarrollo de la infraestructura de los servicios. Ello implica una cantidad no inferior al 5% del presupuesto destinada a unos servicios de apoyo y asesoramiento, incluida la formación continuada y en el servicio, y una cantidad no inferior al 1% del presupuesto destinada a la investigación y al control.

OBJETIVO 9

Debe existir *un programa de inversiones para financiar los proyectos de construcción y renovación* de centros, en relación con los objetivos del entorno y de sanidad.

OBJETIVO 10

Si los padres han de contribuir económicamente en los servicios financiados con fondos públicos, sus aportaciones *no deben sobre-*

pasar y pueden muy bien ser inferiores al 15% de los ingresos mensuales del cabeza de familia, teniendo en cuenta los ingresos per capita, el número de miembros y otras circunstancias importantes.

La Red propone los siguientes objetivos para los niveles y tipos de servicios

OBJETIVO 11

Los servicios financiados con fondos públicos deben *ofrecer plazas de jornada completa* para:

- como mínimo el 90% de los niños de 3 a 6 años de edad y
- como mínimo para el 20% de los niños menores de 3 años.

OBJETIVO 12

Los servicios deben ofrecer *flexibilidad de horarios y de asistencia*, incluida la provisión de acuerdo con los horarios laborales y el calendario laboral si los padres lo requieren.

OBJETIVO 13

Deben existir *diferentes modalidades de servicios* para que los padres gocen de la posibilidad de elección...

OBJETIVO 14

Todos los servicios deben reivindicar positivamente el valor de la diversidad y ofrecer, tanto a los niños como a los adultos, una provisión que *reconozca y apoye la diversidad* de idiomas, raza, religión, género y discapacidades y que desafíe los estereotipos.

OBJETIVO 15

Todos los niños *discapacitados deben tener derecho a acceder a los mismos servicios que los demás niños*, contando con la asistencia de un personal adecuado y la ayuda de especialistas.

La Red propone los siguientes objetivos de educación

OBJETIVO 16

Todos los centros infantiles para niños de cero a seis años, tanto públicos como privados, deben tener unos *valores y objetivos coherentes que incluyan una filosofía educativa explícita y definida*.

OBJETIVO 17

La filosofía educativa debe ser elaborada y desarrollada por los

padres, el personal de los centros y otros grupos interesados.

OBJETIVO 18

La filosofía educativa debe ser amplia e incluir y promover entre otros:

- la autonomía y el concepto del «yo» de los niños.
- las relaciones sociales de convivencia entre los niños y los niños y los adultos.
- interés por el aprendizaje.
- técnicas orales y lingüísticas, incluida la diversidad lingüística.
- conceptos matemáticos, biológicos, científicos técnicos y ambientales
- expresión musical y técnicas estéticas
- teatro, mímica y títeres
- coordinación muscular y control corporal
- higiene y salud, alimentación y nutrición
- conocimiento de la comunidad local.

OBJETIVO 19

La manera de llevar a la práctica esta filosofía educativa debe establecerse explícitamente. Los servicios deben tener un programa

organizativo que abarque todas sus actividades, incluido su enfoque pedagógico, la distribución del personal y la manera de agrupar a los niños, los perfiles de formación del personal, la utilización del espacio, y la forma de utilizar los recursos financieros para poder llevar a la práctica el programa.

OBJETIVO 20

El entorno educativo y de aprendizaje debe *reflejar y valorar* a todas las familias, hogares, idiomas, creencias, herencia cultural, religiones y género *de cada niño*.

La Red propone los siguientes objetivos para ratio personal-niño

OBJETIVO 21

La ratio de personal en los centros infantiles deben reflejar los objetivos del servicio, así como su contexto general y estar directamente relacionados con el *número de niños y las edades en cada grupo*. En general, estas ratios deberán ser superiores, pero no inferiores a los siguientes:

- 1 adulto : 4 plazas para niños menores de 12 meses.

- 1 adulto : 6 plazas para niños de 12 a 23 meses.
- 1 adulto : 8 plazas para niños de 24 a 35 meses.
- 1 adulto : 15 plazas para niños de 36 a 71 meses.

La ratio en *atención familiar* no debe ser inferior a 1 adulto: 4 plazas para niños por debajo de la edad de escolarización obligatoria y la rato debe incluir los propios niños de los cuidadores familiares.

OBJETIVO 22

Al menos una décima parte del tiempo que conforma la semana laboral debe ser *tiempo de no trabajo* con los niños, dedicado a la preparación y a la formación.

OBJETIVO 23

Debe existir siempre un servicio adecuado de *suplencias* para mantener los ratios.

OBJETIVO 24

El personal debe contar con unas horas o tiempo destinadas al *trabajo administrativo, doméstico y de vigilancia*, además de las horas dedicadas a estar con los niños.

La Red propone los siguientes objetivos de contratación y formación de personal

OBJETIVO 25

Todo el personal titulado que trabaja en los servicios debe recibir un salario no inferior a la base salarial nacional o local establecida y debe ser comparable al salario de los maestros que estén plenamente formados.

OBJETIVO 26

Un mínimo del 60% del personal que trabaja directamente con los niños en los centros deberá gozar de un período de *formación* gratuita, hasta un máximo de tres años de formación superior accesible a partir de los dieciocho años, que incluya teoría y práctica sobre pedagogía y desarrollo del niño. Esta formación deberá ser modular. Todo el personal de los servicios (tanto de los centros como aquellos dedicados a la atención familiar) que no posean este nivel de formación, deberán *poder acceder* a la misma, incluso mientras trabajan.

OBJETIVO 27

Todo el personal de los servicios que trabaja con los niños (tanto de

centros como aquellos dedicados a la atención familiar) deben tener derecho a *la formación continuada* en horas de trabajo.

OBJETIVO 28

Todo el personal, tanto del sector público como privado, debe *tener derecho a afiliarse a un sindicato*.

OBJETIVO 29

Un 20% de los empleados de los centros infantiles deben ser *hombres*.

La Red propone los siguientes objetivos del entorno y de salud

OBJETIVO 30

Todos los servicios, tanto públicos como privados, deben cumplir *las exigencias de sanidad y seguridad nacionales y locales*.

OBJETIVO 31

La planificación del entorno y su organización espacial, incluida la distribución, el mobiliario y el equipamiento, debe *reflejar la filosofía educativa* del servicio, así como tener en cuenta la opinión de

los padres, el personal y de otras partes interesadas.

OBJETIVO 32

Debe existir normalmente *espacio suficiente, tanto interior como exterior*, que permita a los niños jugar, dormir y utilizar los lavabos y aseos, así como un espacio destinado a los padres y al personal. Esto, normalmente, comporta lo siguiente:

- un mínimo de 6 metros cuadrados de espacio interior para cada niño menor de 3 años y un mínimo de 4 metros cuadrados para los niños de edades entre 3 y 6 años (excluidos los espacios destinados a almacén y los pasillos).
- acceso directo al espacio exterior que debe ser de como mínimo 6 metros cuadrados por niño.
- un 5% adicional de espacio interno para uso de los adultos.

OBJETIVO 33

Los locales deberán disponer de *instalaciones de cocina* y deberá ofrecerse una comida adecuada desde el punto de vista nutritivo y cultural.

La Red recomienda los siguientes objetivos para los padres y la comunidad

OBJETIVO 34

Los padres son colaboradores y participan de los servicios infantiles y, como tales, deben tener *derecho a dar y a recibir información* y a expresar sus opiniones, tanto de manera formal como informalmente. *Los procesos de toma de decisiones* de los servicios deben ser participativos, implicando a los padres, a todo el personal y, en la medida de lo posible, a los niños.

OBJETIVO 35

Los servicios deben establecer *vínculos de unión* formales e informales *con la comunidad local* o con las comunidades o barrios.

OBJETIVO 36

Los servicios deben adoptar medidas de empleo que destaquen la importancia de la *contratación de personal que refleje la diversidad étnica de la comunidad local*.

La Red propone los siguientes objetivos de funcionamiento

OBJETIVO 37

Los servicios deben *demostrar* mediante un informe anual o

cualquier otro tipo de sistema, *cómo están cumpliendo sus objetivos y principios, así como la forma en que han invertido sus presupuestos*.

OBJETIVO 38

Debe *evaluarse regularmente el progreso de los niños* en todos los servicios.

OBJETIVO 39

Las *opiniones de los padres y de la comunidad* deben formar parte del proceso de evaluación.

OBJETIVO 40

El personal del servicio debe evaluar periódicamente su actuación, utilizando métodos objetivos y la auto evaluación.

Todas las publicaciones de la Red son gratuitas y pueden solicitarse a:

Unidad por la Igualdad
de Oportunidades
de la Comisión Europea
(DG V/A/3)
200 rue de Loi
B-1049 Bruselas, Bélgica

También pueden solicitarse directamente a la revista *Infancia*.

N O V E D A D

- • • **Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil**

Adela Moyano,
Araceli Muñoz de Lacalle,
Pilar Pérez
(coordinadoras)
Colección
"Dossiers Rosa Sensat", 6
PVP: 2.400 PTA



- • • Este documento pretende servir de orientación a todos los maestros y maestras que van a llevar a cabo la experiencia de introducir una lengua extranjera en el marco del Proyecto educativo y curricular de su centro.

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

R O S A S E N S A T
Associació de Mestres
Rosa Sensat
Còrsega, 271, baixos
08008 Barcelona

En coedició con el
 **Ministerio de
Educación y Ciencia**

La educación 0-3 en acción

Estos últimos meses hemos celebrado dos reuniones de representantes de Movimientos de Renovación Pedagógica, Coordinadora de Escuelas Infantiles, Sindicatos del sector educativo 0-3 y Asociaciones de Madres y Padres, unidos por una preocupación común sobre la situación en que se encuentra el primer ciclo de la etapa de Educación Infantil.

Durante las reuniones se procedió a llevar a cabo una descripción y análisis de las distintas realidades y situaciones de la Educación Infantil en las Comunidades Autónomas y Ayuntamientos del Estado. A resultas de ello, se constató la situación regresiva que está viviendo el ciclo 0-3:

- indeterminación administrativa,
- reducción de las inversiones,
- descoordinación,
- desánimo profesional,
- falta de implantación de las asociaciones de madres y padres,
- desconocimiento de las necesidades y derechos educativos de las niñas y los niños...

Se consideró que esta realidad

hace que sea urgente establecer una coordinación y un plan de trabajo conjunto, a fin de sumar las acciones de sensibilización, difusión y apoyo promovidas desde las diversas entidades, así como la exigencia ante las administraciones competentes y la incidencia en la realidad socioeducativa que afecta a las niñas y los niños de estas edades y a sus familias.

Para empezar a andar, se tomaron los siguientes acuerdos:

- Elaborar un documento conjunto que sirva como definición del grupo y sus objetivos. Este manifiesto desarrolla tres apartados: extensión de la oferta, coherencia de los dos ciclos y financiación. El texto se encuentra en estos momentos en proceso de consenso.
- Recoger en un cuestionario la realidad del 0-6 en las distintas Comunidades: dependencia/s administrativa de los centros, tipología y edades que acogen, estimación de escolarización, aspectos que más preocupan, medidas que no permiten el desarrollo de la educación infantil, materiales editados

por la Administración para la etapa...

- Solicitar a los responsables de Educación Infantil de los Par-



tidos políticos con representación parlamentaria que nos den respuesta sobre su punto de vista en lo que se refiere a los apartados que desarrolla el manifiesto que estamos ultimando.

- Difundir las propuestas y acciones sobre el tema en los medios de comunicación.
- Articular las acciones en tres niveles de actuación: cada entidad dentro de su propia entidad, las entidades de un territorio de forma coordinada, acciones conjuntas a nivel estatal.

El proceso está en marcha y hemos previsto que el inicio del curso 1996-97 sea el punto de partida de todo este plan de trabajo.

Todos aquellos profesionales y familias que creáis importante participar en esta acción podéis hacernos llegar vuestras propuestas, aportaciones, comentarios... a la revista Infancia, o poneros en contacto directamente con vuestro MRP, Coordinadora, Sindicato o Federación de AMPAs de vuestro territorio.

Tre sei l'educatore, núm. 19, abril 1996

«La multimedialità alla ricerca del senso del fare»

Rita GAY

«Esperienze con le fiabe»

Tiziano LOSCHI

«Questioni di tempi»

Mauro CERVELLATI

«La grandezza e l'imbroglione del linguaggio»

Maria ARCA

Cuadernos de Pedagogía, núm. 246, abril 1996

«Los trocacentos»

Pedro CHARCOS

«Ella, él... la rosa, el clavel»

M. Carmen DÍEZ

European Journal of Psychology of Education, núm. 1, marzo 1996

«Paternal play with toddlers: Recreation and creation»

Florence LABRELL

Guix, núm. 221, marzo 1996

«Treball de música a l'escola bressol»

Escola Bressol El Cargol

«Cant col·lectiu als 3-6 anys»

M. BORDA y otros

«La música, un llenguatge comunicatiu i organitzat a l'escola infantil»

Marta BADIA

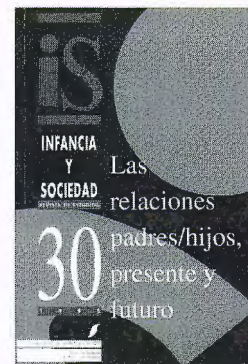
L'educatore, núm. 20, abril 1996

«Cosa pensano i bambini mentre contano»

Daniela LUCANGELI

«L'oralità a scuola/5: Spazi, tempi, modiper parlare»

Renzo ZUCCHERINI



Las relaciones padres/hijos, presente y futuro, *Infancia y Sociedad*, 30, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1996.

Del 31 de julio al 4 de agosto de 1995, en los Cursos de Verano organizados por la Fundación General de la Universidad Complutense, se celebró el curso *Las relaciones padres-hijos. Presente y futuro*. El número de *Infancia y Sociedad* que aquí se reseña recoge las ponencias de los expertos españoles y extranjeros, que analizaron las relaciones familiares desde los diferentes marcos disciplinares comprometidos. Se constata un cambio notable en la estructura de la familia en el Estado. Han aparecido también nuevos factores externos que inciden y alteran la que hasta hace unos años se entendía por familia clásica. De esta forma, entre los temas que se tratan, destacan los estudios sobre familias monoparentales, la protección de los derechos de los menores en casos de divorcio y separación, los malos tratos o los efectos de la televisión y de las nuevas pantallas.

MONFORTI, M. (editor): **Enseñar a hablar**, Madrid, CEPE, 1995.

Recopilación de las más de veinte conferencias y noticias de los cuatro debates de que constó el IV Simposio de Logopedia, que se celebró en Madrid del 14 al 16 de febrero de 1994.

En 1960 se comprobó que los recién nacidos de dos o tres meses ya trabajan con la mirada para recoger y entender el mundo que les rodea.

Las investigaciones se ampliaron a los sueños, tactos, olores, etc.

En los años 70 se estableció que antes de los tres meses ya eran «cognitivamente competentes». Y lo más importante es la constatación de que, a las pocas horas de nacer, ya tienen preferencias por las vocalizaciones de la madre, por las características individuales de una voz.

También se presenta la comprensión y el tratamiento de los trastornos que surgen en la comunicación, como el autismo, el tartamudeo o la afasia.

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, Nerea Alzola, Magdalena de Vallejo, 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, Magdalena de Vallejo, Sonsoles Herrero
Euskadi: Nerea Alzola, Mariam Bilbatua, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño

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.

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 Jusú
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

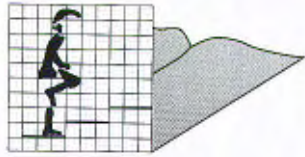
Distribución y suscripciones:
 Associació de Mestres Rosa Sensat
Precio de suscripción:
 4.375 ptas. año 1996 (IVA incluido)
P.V.P.: 790 ptas. ejemplar (IVA incluido)

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



Publicaciones de la Fundación Infancia y Aprendizaje

Colección Educación y Cultura

Su objetivo primordial es la difusión en el mundo de la educación de la perspectiva teórica iniciada por L.S. Vygotski y de creciente auge en el ámbito de diversas disciplinas: psicología, antropología, pedagogía y demás ciencias sociales.

La colección está concebida no solo para divulgar los principios teóricos, sino también para proporcionar a los educadores instrumentos directamente aplicables a su ámbito de trabajo.

Aprender a dialogar

Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria)

J.M. Puig

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

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

- Segunda parte: Programa de actividades
- Apéndice: materiales de uso para los alumnos

P.V.P.: 1.400 ptas.

Escritura y necesidades educativas especiales

Teoría y práctica de un enfoque constructivista

N. Roca, R. Simó, R. Solsona,

C. González y M. Rabassa

(1995, 144 p., ISBN: 84-88926-05-7)

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

P.V.P.: 1.800 ptas.

Colección Cultura y Conciencial Culture & Consciousness Series

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

Explorations in Socio-Cultural Studies

P. del Río, A. Alvarez & J. V. Wertsch

General Editors

(ISBN: 84-88926-00-6)

Vol.1. *Historical and Theoretical Discourse.*

A. Rosa & J. Valsiner (Eds.)

(1994, 256 p., ISBN: 84-88926-01-4)

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

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

J.V. Wertsch & J.D. Ramírez (Eds.)

(1994, 208 p., ISBN: 84-88926-02-2)

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

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

N. Mercer & C. Coll (Eds.)

(1994, 224 p., ISBN: 84-88926-03-0)

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

Vol.4. *Education as Cultural Construction.*

A. Alvarez & P. del Río (Eds.)

(1994, 252 p., ISBN: 84-88926-04-9)

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

P.V.P.: 2.500 ptas.

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

La socialización en la escuela y la integración de las minorías

Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los 90

I. Martínez y A. Vázquez-Bronfman (Coord.)

(1995, 208 p., ISBN: 84-88926-06-5)

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

P.V.P.: 2.500 ptas.

BOLETIN DE PEDIDO

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

Nombre y Apellidos:

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

.....

..... Teléfono

Deseo recibir:

Explorations in Sociocultural Studies:

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

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

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

TOTAL* ptas.

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

Forma de pago: Contra-reembolso

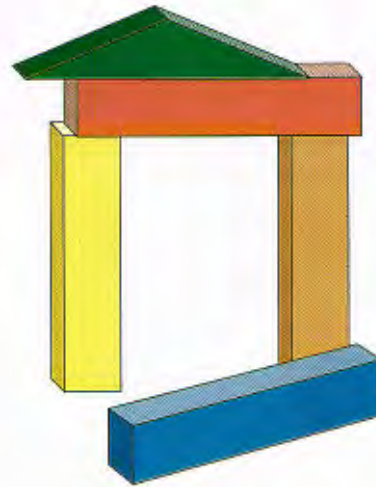
Cheque

Visa o Mastercard:

N.º tarjeta:

Fecha caducidad:

Firma y fecha:



Revista de Estudios **INFANCIA Y SOCIEDAD**



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