

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS PARA SENSIBILIZAR
in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

1997

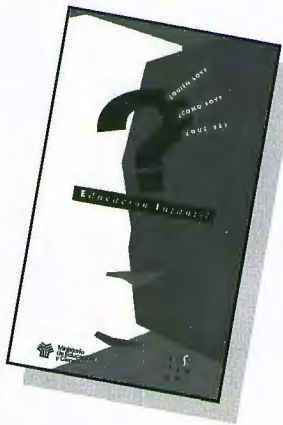
41

ENERO
FEBRERO



ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

Serie: "Los vídeos de educación infantil"



**¿Quién soy?,
¿cómo soy?,
¿qué sé?**

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

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



Con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres Rosa Sensat

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

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

**¡Cada suscriptor
un nuevo suscriptor!**

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

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

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

Datos del nuevo suscriptor

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

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

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

CELESTE

Distribución: Celeste Ediciones, S.A.

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

Reyes o consumo

El año empieza con una fiesta que cada vez resulta más paradójica. ¿Quién puede negar lo que hay de ilusión, de ternura, de ingenuidad, de belleza, de esperanza, de amor en la fiesta de los Reyes? Pero también, ¿quién no percibe todo lo que se ha desarrollado de manipulación, de engaño, de absurdo, por un extremo, y de mal gusto, de excesos, de carrera de consumo, por el otro, uno y otro extremo coincidiendo en la falta de respeto a las niñas y los niños?

Este año la paradoja ha llegado a una cima bastante curiosa, a una contradicción más detonante. Una firma ha comercializado el «muñeco maltratado», la imagen del niño maltratado, es decir, ha querido sacar ganancia de un drama.

En *Infancia*, naturalmente, somos sensibles a este hecho. En diversas ocasiones, desde nuestras páginas hemos abordado el tema del maltrato al niño. Del maltrato físico, psíquico, social y político, con todo su alcance; hemos reclamado uno, muchos

cambios, en la valoración, la consideración, la atención a la infancia tanto en el ámbito privado como en el público. Y hemos considerado maltrato tanto el que se infringe directamente a un niño o a un grupo, como el que se difunde indiscriminadamente en el ambiente, en las costumbres, por los medios de comunicación, en forma de morbosidad, de violencia, por la cual el niño tiene menos defensas que el adulto, si es que éste no las ha perdido.

El muñeco maltratado es sencillamente una muestra de cómo la morbosidad hace la cosecha de la siembra en los medios de comunicación, hasta el punto de que nos preguntamos qué es más grave: el maltrato, su difusión o su comercialización. Pero lo que nos interesa no es este juicio, sino situar el tema en su panorama de fondo, el panorama paradójico que cada año la fiesta de los Reyes Magos nos pone de manifiesto.

El valor de fondo de la fiesta es la comprobación de cómo unos Reyes, y Reyes Magos, venerables figuras del poder y la sabiduría, rinden homenaje a la esperanza que significa la infancia; y la sabiduría popular ha querido expresar este homenaje con el don misterioso de los juguetes, mágicos objetos que ayudan a

despertar la imaginación del niño en el juego, uno de los grandes misterios de la vida.

El contravalor es precisamente la comercialización del juguete según las leyes de la moda y la cantidad, y no de la calidad. El muñeco maltratado no permite al niño otro juego que el de maltratarlo aún más, con posible éxito, o procurar curarlo, con más dificultad; juegos negativos, limitados y limitadores, uno y otro, para un niño que no sabemos con qué cara puede mirar los «reyes» que le traen tal obsequio.

A nosotros, el «muñeco maltratado» nos ayuda a descubrir la clave de la paradoja Reyes o consumo. Cuando una manifestación, en este caso el juguete, pierde la referencia a su fondo, en este caso el homenaje a la infancia, la paradoja llega a su *summum*, se convierte en contradicción, en este caso en un subproducto del maltrato al niño.

La propuesta es que constantemente rehagamos los orígenes, que padres, maestros, medios de comunicación, poderes públicos, establezcan un circuito en el que la fuerza sea el respeto a la infancia; quizá la clave sería aprender de las niñas y los niños, mucho más interesados en la magia de la imaginación que en la aburrida violencia.

Consejo de Redacción	La Rosa de Elche		2
Página abierta	La convivencia de padres e hijos en los temas de salud	Iñigo Anza	4
Educación de 0 a 6 años	Contribución de Jean Piaget a la educación infantil	Constance Kamii, Barbara A. Lewis	7
	Dame un silbido	Felipe Mellizo	11
Escuela 0-3	¡A comer!	Escuela Infantil Carricoche	12
Buenas ideas	Escuchar a la infancia. Primeras charlas y anécdotas		15
Escuela 3-6	Responsabilidad compartida entre familia y escuela	Mercedes Mañani, Pedro Sánchez	16
	El rincón de «La radio»	Miguel A. Montenegro	19
Infancia y sociedad	Servicios para la infancia en la Unión Europea	Peter Moss	29
Infancia y salud	Accidentes e intoxicaciones infantiles domésticos	Óscar García	37
Érase una vez	Cuentos y juegos de la abuela Rufina	M. Dolores Rial	42
Informaciones			45
Ojeada a revistas			47
Biblioteca			47

sumario

La Rosa de Elche

Me piden que te cuente, Rosa, y me lleno de lágrimas. Tu ausencia está tan llena de presencia para mí... Tu silencio tan lleno de tu voz, de tus palabras, de tu risa potente y contagiosa. Tu sueño tan lleno de tus ojazos negros, curiosos, apacibles.

Quiero hacer, sin embargo, el esfuerzo por el gusto de recordarte poquito a poco, y por el gusto de que sepan de ti los que no saben.

Cuando llegaste a Elche y te pusiste a organizar, con Isabel y con Carmen, las escuelas infantiles municipales, qué empuje le ponías, ¿te acuerdas?, qué fuerza, qué cantidad de trabajo, de invento, de reflexión, de lucha.

Y cuando ya marchaban, y hasta crecían, qué bonita tu forma de vivir el grupo de compañeros coordinadores, y qué apasionadamente te empeñabas en alentar y formar a los educadores para que vieran, como tú lo veías de claro, lo que es un niño pequeño, con sus ternuras y sus cabezonadas, sus necesidades y sus gustos, con su explosión de vida al descubierta.

Siempre has estado enzarzada en planificar, en organizar, en innovar, siempre al día en el panorama relacional.

Siempre te hemos sentido tan cercana, tan disponible, tan presta a echar una mano.

Nos animabas a los maestros a que escribiéramos nuestras experien-

cias. A que ensayáramos nuevas formas de trabajo, a hacer colonias de verano, fiestas, exposiciones... A que nos renováramos, desde tu aportación continuada en las Escuelas de Verano, en los cursos, charlas, seminarios, en los que dabas y recibías con entusiasmo palpable.

Y nos animabas, también, a divertirnos, a inventar y a vivir la profesión (y la vida) con esa sencilla conciencia de cotidianidad y de valoración a las personas y a los cariños, que tan bien conocías.

Me viene tu imagen en aquel teatro de la escuela de Verano de Elche, disfrazada de gitana vendiendo los pendientes y collares de tus múltiples viajes por el mundo. O en el tren, con Fidel, camino a las reuniones del consejo de redacción de *Infancia*. Me vienen los abrazos que le dabas a Nacho cuando venía, las bromas con José Antonio y Pilar, las tardes con Trini. Los árboles que fotografiabas amorosamente. Tu colección de botones. Me viene tu cara contenta recomendándome un libro, un niño, una de tus queridas palabras portuguesas. Me vienes tú entera bailando boleros...

Y como vuelvo a llorar, y ya te he contado un poco, voy a dejarlo.

¡Qué raro se nos va a hacer estar sin ti!■

Alicante, diciembre de 1996

M. Carmen Díez



El siete de diciembre Rosa Fernández dos Reis Díez nos dejó para siempre. La noticia se extendió de boca en boca, sin estridencias, de forma suave a través de una voz amiga, pero nos causó conmoción a todas y todos, y con la noticia se encadenaban en la memoria individual y colectiva los recuerdos. Recuerdos de ilusiones, de luchas, de retos, de anéc-

dotas, de realidades, de trabajo, de amistad y compañerismo de ella, la Rosa de Elche.

La Rosa, una gallega de la cabeza a los pies, suave, melancólica, añoranza, como nos recordaban siempre sus grandes ojos, había devenido mediterránea, luminosa y vital, como siempre demostraba con el estallido de su risa, en una síntesis personal en la que confluían armoniosamente ambas realidades.

El amor a su tierra, a su Galicia natal, le hizo comprender en profundidad el País Valenciano, la lengua, la cultura, las tradiciones, la escuela, la gente, las criaturas, todas las niñas y los niños.

El compromiso la llevó a ser personal y profesionalmente una infatigable luchadora en favor de las libertades y de la educación de las criaturas. Siempre tenía propuestas abiertas y aglutinadoras, en el sindicato, en el movimiento de renovación pedagógica, en la escuela... planteando y practicando el compromiso superador de límites y dificultades.

Su incorporación al consejo de redacción de *Infancia* y a la organización del Congreso del 94 nos acercó nuevamente en el trabajo directo

día a día, paso a paso, y una vez más vivimos la pasión que ponía en todas y cada una de las cosas, apasionadamente defendió las múltiples experiencias del País Valenciano, pasión en las temáticas que había que abordar, pasión en la forma de trabajar de cada día, la pasión combinada con la reflexión y la discreción en la toma de decisiones, constancia y cohesión en el trabajo, presta a hacer, a tirar adelante, a construir...

La compañera y la amiga alegre, vibrante, tenaz y fiel, que sabía escuchar, estar al lado, formar equipo... la imagen plasma a la Rosa feliz de estar entre amigos, del trabajo hecho, danzando al mismo ritmo «Moros y Cristianos». ■



La convivencia de padres e hijos en los temas de salud

Antes que nada quiero presentar la referencia desde la que se escribe este artículo. Soy profesional sanitario, médico de familia en un centro de salud, en el que varios compañeros y compañeras colaboramos con las escuelas de nuestra población en actividades de formación en educación para la salud. No soy un gran estudioso ni un experto en temas de comportamiento y convivencia. El crédito que he recibido para esta intervención procede sin duda del cariño que la colaboración con los amigos y amigas educadores ha podido generar en estos años.

Al plantearme como realizar el artículo, qué decir que ya no sepáis, he optado por presentar algún material para la reflexión desde lo aprendido en nuestra re-

Abordamos en la escuela temas de salud. La pregunta es: ¿Cuál no es tema de salud? Sobre la convivencia de padres y madres, hijos e hijas, y la promoción de la salud, presento algunos elementos para la reflexión en el entorno de la escuela de 0 a 6 años.

lación con los educadores en las escuelas. Dejo así aclarado el carácter escasamente disciplinar de esta aportación.

El concepto de salud es un buen punto de partida y lo voy a considerar el primer peldaño de este artículo.

No hay ni mucho menos unanimidad a la hora de definir la salud. Ni histórica ni culturalmente. Todos sabemos lo que queremos decir cuando hablamos de salud, pero si queremos definirla más precisamente, llegando más allá de «no

Iñigo Anza

estar enfermos», o de «estar bien», vemos que el asunto puede ser algo más complejo. Voy a intentar simplificar dentro de la precisión posible cuando se trata de «valores».

Se puede entender la salud, por ejemplo, como bienestar físico, psíquico y social, o como forma de vivir plena, autónoma, solidaria y profundamente alegre, o, como en versiones más ecológicas, resaltando los equilibrios medioambientales. Desde el mundo de la educación creo que hay que resaltar los procesos de desarrollo y crecimiento.

Lo que sigue es un ejercicio de definición del concepto de salud que incluye el concepto de desarrollo: Salud es la calidad del proceso vital de la persona humana,

que implica el desarrollo individual, físico y psíquico, durante todos los períodos de la vida, pleno, autónomo, alegre y positivo, integrándose e interactuando solidariamente en los grupos humanos, que a su vez se desenvuelven en equilibrio dinámico con el medio ambiente.

La calidad no deja de ser una valoración subjetiva en la que todas las opciones son válidas, y es posible llegar a acuerdos, para el *ahora* y *nosotros*, que permiten diseñar objetivos de calidad de vida en las comunidades. Cada comunidad escolar tiene su oportunidad de hacerlo en su proyecto educativo y definir así sus objetivos en salud.

Desde este concepto de salud global, ¿qué pocos aspectos de la

educación y más concretamente de la educación infantil son ajenos al interés de salud! Autococimiento, autocuidado, conocimiento del medio, seguridad, clima afectivo, alimentación, socialización, creatividad, expresión...

¿Y la convivencia de padres e hijos? No cabe duda de lo importante (el segundo peldaño del artículo) que es para el primer desarrollo, para todo el desarrollo infantil. Pero también la convivencia con los hijos contribuye al desarrollo de los padres.

Comienza esta convivencia, para la que la naturaleza se supone que nos ha dotado adecuadamente pues nos da los hijos, marcada por la sorpresa o el deseo, la alegría, el

miedo y la necesidad de adaptación de la vida de todos a la atención del recién llegado. Sobre ello, todas las proyecciones, temores, ilusiones y expectativas de todos sobre el bebé.

¿Cuál es el bagaje de los padres para abordar este proceso? Existen patrones de conducta internalizados que probablemente se basen en el modelo de relación familiar aprendido de sus propias familias como hijo, en la propia sensibilidad y el aprendizaje en su experiencia vital, posiblemente con hijos previos ya criándose en la familia. Además existen soportes externos que contribuyen a modificar las conductas, como son los consejos (de tantas personas), la asesoría de los profesiona-

les, los contenidos de publicaciones, etc., frecuentemente con mensajes contradictorios y que con facilidad en padres poco asentados generan más inquietudes y ansiedades que ayuda para resolver situaciones o facilitar una convivencia positiva.

Con el embarazo y la llegada del hijo comienza una relación desigual, con una ecuación difícil de cuadrar para los padres durante todos los años de convivencia, la de dedicación/recompensa. En los principios, los cuidados al bebé y niño pequeño se suelen compensar con el clima afectivo que se desarrolla en torno al niño. Posteriormente el niño debe ir asumiendo roles adecuados en el seno de la familia hasta que se produce la separación y la independencia del hijo.

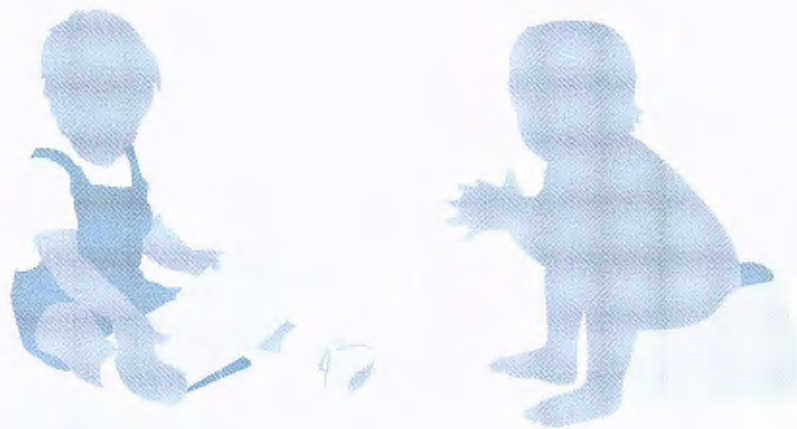
Durante este largo proceso se me ocurren gran cantidad de riesgos en la convivencia que pueden interferir en ese desarrollo compartido de padres e hijos («pleno, autónomo, solidario y profundamente alegre»). Los más comunes son los bloqueos en el desarrollo de la autonomía desde el destete, la separación en el sueño, la autonomía en la comida, control de esfínteres, autocuidado higiénico, socialización,

responsabilidades progresivas, y tantos otros.

También se me ocurren problemas en los climas y los roles familiares, como pueden, jugando a los extremos, ser: la rigidez autoritaria frente a la ausencia de ordenación normática, la hiperprotección frente a la ausencia de los padres y el abandono, centrar la vida familiar en el hijo frente a la instrumentalización del hijo, vivir la vida a través del hijo frente a la indiferencia y negación del valor del hijo, el hijo príncipe frente al hijo mendigo (de cariño, de reconocimiento), el hijo cómplice frente al hijo rival, el hijo atrapado frente al hijo fugitivo, etc.

Pero no deseo plantear un abordaje clínico de los problemas y su solución, sino ver la convivencia entre padres e hijos desde la perspectiva de la promoción de salud (el tercer peldaño). Para mí la promoción de salud consiste en ocuparse de la salud sin ocuparse de ningún problema de salud. Cuando aparece el concepto de problema ya hablamos de prevención, tratamiento o rehabilitación.

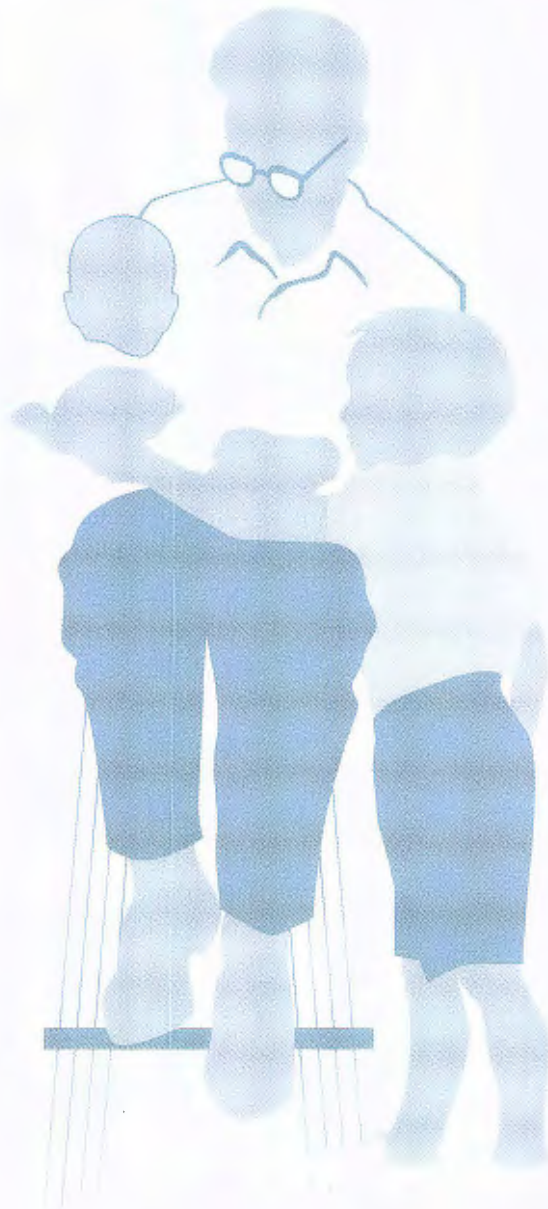
Este concepto de promoción se entiende muy bien en las escuelas, mejor incluso que en los ámbitos sanitarios, que parten de una vi-



sión marcada por la tradicional y todavía mayoritariamente vigente dedicación asistencial.

En el tema que nos ocupa, promocionar significa ofrecer a todos los padres e hijos la oportunidad de convivir en múltiples entornos y contextos, de compartir experiencias y cambiar los papeles asumidos, de irse descubriendo como personas, de conocerse, de respetarse y de crecer juntos, junto a otros. Y ofrecer a los padres el soporte metodológico y grupal que les ayude a formular y asimilar los cambios que vayan sintiendo necesarios en la convivencia de sus familias.

La experiencia en la escuela (último peldaño) nos enseña que los niños se adaptan a roles distintos de los que tienen en sus casas, son líderes, rebeldes, exploradores, seductores, personajes de cuento, y en sus nuevos roles alcanzan objetivos de autonomía y actitudes distintas de las que tienen con sus familias, desarrollando una especie de doble vida. El encuentro con el hijo en la escuela permite a los padres redescubrirle, valorarle en sus capacidades y les permite apoyar al hijo y plantearse objetivos adecuados. El encuentro ayuda al hijo a incorporar a sus padres al mundo en el que



crece, rompiendo la dualidad y ayudándole a crecer también en casa. La comida, el sueño, los miedos, la frustración, la autoestima son un ejemplo de la multitud de temas implicados.

La escuela ofrece la oportunidad de convivir a padres e hijos abriendo sus puertas, necesitando de los padres para la labor educativa, creando un espacio de participación, mediante talleres y otras colaboraciones con los niños, y de soporte y comunicación mediante las actividades de las escuelas de familia.

En la escuela de familia pueden plantearse muchas situaciones de carencia o conflicto en la convivencia padres e hijos, en los comportamientos y actitudes. Pueden descubrirse distintos modelos y objetivos, pueden promoverse grupos y actividades de crecimiento personal, de formación, de... tantas cosas, según las necesidades e intereses de los integrantes.

Qué más decir que no sepáis mejor que yo. Sé que hay mucho camino andado. Los talleres con mayores y niños son práctica habitual en las escuelas. Las escuelas de familia, de forma más desigual, van desarrollándose. Es una gran labor. Por eso quiero decir en voz alta: ¡bravo! y ¡ánimo!■

Contribución de Jean Piaget a la educación infantil

Las autoras nos acercan, de una manera sencilla, a algunas de las grandes ideas de la teoría de Piaget, y lo hacen desde una doble perspectiva: cómo los niños y niñas estructuran un tipo de conocimiento, y, asimismo, las consecuencias que ha tenido y ha de tener en la manera de hacer de maestro.

Jean Piaget aportó tantas grandes ideas a la educación infantil, que nos resulta difícil decidir cuáles de ellas podríamos seleccionar para un artículo breve como este. En primer lugar hemos pensado en *El criterio moral en el niño* (Piaget, 1932), que significó un cambio muy importante respecto a cómo los maestros se ocupan del desarrollo sociomoral de los niños y niñas. No obstante, hemos decidido centrar nuestros esfuerzos en los tres tipos de conocimiento que distinguía Piaget, según sus fuentes y maneras de estructurar. Esta distinción es importante, ya que, cuando los maestros saben *cómo* los niños y niñas estructuran cada tipo de conocimiento, lo tienen más fácil a la hora de planificar actividades y de decidir cómo reaccionar con los niños en cada momento.

Un día, por ejemplo, en una clase de cuatro

de un cubo lleno de agua. El bloque tenía unos 15 cm de largo y cada vez que lo soltaba subía a la superficie del agua. La reacción de Katie consistía en sujetar cada vez el bloque bajo el agua durante más tiempo que la vez anterior. Cuando el maestro le preguntó qué hacía, Katie le respondió: «Debería quedarse en el fondo, pero no quiere».

¿Qué haríamos, como maestros, en una situación como esta? ¿Le explicaríamos a Katie que el bloque es de madera y que siempre flotará en el agua? ¿O bien dejaríamos que creyera una cosa errónea? La distinción que realizó Piaget (1945, 1967) entre los tres tipos de conocimiento nos ayuda a decidir qué se debe hacer en esta

años, un maestro se sorprendió al ver lo que hacía una niña llamada Katie. Estaba sujetando un bloque de madera en el fondo

y en otras situaciones. Los tres tipos de conocimiento que diferenció Jean Piaget son: el conocimiento físico, el conocimiento lógico-matemático y el conocimiento socio-convencional.

Tres tipos de conocimiento

El color y el peso de un bloque son ejemplos de *conocimiento físico*. Las propiedades como el color y el peso están *en* los objetos. La fuente principal del conocimiento físico está, pues, parcialmente *en* la realidad externa de los objetos (más adelante explicaremos por qué decimos «parcialmente»). Adquirimos conocimiento físico actuando física y mentalmente sobre los objetos, y descubriendo cómo reaccionan. Por ejemplo, podemos saber el peso de un bloque levantándolo y descubriendo el esfuerzo necesario para hacerlo.

Algunos ejemplos de *conocimiento socio-convencional* serían las lenguas como el castellano

Constance Kamii, Barbara A. Lewis



| Actuando, experimentando, conociendo...

o las normas sobre cuándo hay que utilizar el tenedor en lugar de la cuchara. La principal fuente de conocimiento socio-convencional se encuentra, en parte, en las convenciones de las personas.

El *conocimiento lógico-matemático* es el más difícil de entender, y consiste en las relaciones como «mayor que», «parecido» y «dos». Si, por ejemplo, Katie es más alta que John, la relación «más alto que» no reside ni *en* Katie ni *en* John. Esta relación no existe en el mundo externo, sino que la crea la persona que involucra a los dos niños en ella. También podemos pensar que estos dos niños son «parecidos», ya que ambos son pequeños. Otra relación en la que podemos implicar a Katie y a John es la relación numérica «dos». La principal fuente del conocimiento lógico-matemático está, pues, en la mente de cada niño. Las relaciones como «más alto que» no existen en el mundo exterior y, por lo tanto, no resultan directamente observables. Cuando pensamos que Katie y John son «parecidos», se convierten en *parecidos*, pero cuando pensamos en ellos como en «dos», se convierten en dos.

Tal como antes mencionábamos, la principal fuente de conocimiento físico está *parcialmente* en los objetos. Y decimos «parcialmente» porque sin un marco lógico-matemático es imposible leer la información externa de la realidad. Por ejemplo, para reconocer un bloque como tal bloque es necesario que categoricemos deter-

Los lenguajes de la cultura.

minados objetos como «bloque, distinto de otros objetos». Del mismo modo, para reconocer que un bloque es un «bloque pesado», debemos categorizar los bloques en «ligeros» y «pesados». Para entender la convención social de las palabras debemos también categorizar dichas palabras en «buenas» y «malas». Dicho de otro modo, no podríamos adquirir conocimiento físico o socio-convencional si no dispusiéramos previamente de un marco lógico-matemático. No podríamos acceder al conocimiento del contenido (como el conocimiento físico de los bloques o el conocimiento socio-convencional de las palabrotas) si no organizásemos dicho conocimiento en un marco de relaciones.

Dado que la psicología y la pedagogía se han basado durante siglos en ideas empiristas, tendemos a pensar que los niños pequeños adquieren su conocimiento a través de los sentidos. En cambio, Piaget afirmó que los recién nacidos y los niños pequeños conocen los objetos cuando actúan sobre ellos y cuando ven cómo reaccionan. Los sentidos son necesarios para observar la reacción del objeto, pero esta información sensorial se convierte en conocimiento únicamente en el contexto de nuestra acción sobre el objeto. Esta acción es tanto física como mental.

Katie actuaba físicamente sobre el bloque de una manera determinada porque su acción era a la vez física y mental. En su cabeza, el bloque era «un objeto pesado que debía hundirse».

Cuando el bloque se empecinaba en volver a la superficie, Katie pensaba que, si lo mantenía hundido el tiempo suficiente, se quedaría en el fondo. A la larga, Katie modificará su conocimiento físico del bloque. Lo mejor que puede hacer el maestro en esta situación es, pues, dejar que Katie continúe experimentando hasta llegar a su propia conclusión. Los niños y niñas aprenden modificando su conocimiento erróneo por sí mismos, y no adquiriendo conocimientos correctos que vengan de fuera. La convicción social de que el bloque siempre flota no habría convencido a Katie.

Sin embargo, a veces la transmisión social resulta necesaria. Por ejemplo, si un niño quiere saber el nombre de un objeto no dudaremos en responderle. Dado que las palabras pertenecen al conocimiento socio-convencional, es necesario que las personas las adquieran.

Actividades adecuadas para la clase

La distinción que realizó Piaget entre los tres tipos de conocimiento no implica que deba haber



diferentes actividades enfocadas a cada uno de dichos tipos. En la realidad psicológica del niño, las tres clases de conocimiento existen a la vez y se desarrollan al mismo tiempo. A continuación expondremos dos ejemplos familiares para ilustrar este punto.

Construcción de bloques. El equilibrio (conocimiento físico) es el primer aspecto de la construcción de bloques que los niños pequeños enfatizan cuando intentan construir una torre lo más alta posible. El razonamiento espacial (conocimiento lógico-matemático) se halla muy presente en los niños cuando piensan en cómo equilibrar las estructuras y si un bloque es lo suficientemente largo para construir un puente sin que este se caiga. Los niños categorizan los bloques (conocimiento lógico-matemático) cuan-



do buscan piezas cilíndricas para construir torres, piezas largas para construir paredes o una combinación de ambas para construir una rampa. La representación del conocimiento social aparece a continuación, cuando los niños construyen carreteras, gasolineras y hospitales, y juegan con padres, madres y niños inventados.

El *juego de las sillas*. Los niños de seis años y los adultos juegan al juego de las sillas. Para nosotros, lo divertido es competir por una silla cuando la música se detiene, porque siempre hay una silla de menos, y cada vez que alguien es eliminado se retira otra silla. Sin embargo, los niños de tres y cuatro años no pueden entender la manera que tenemos los adultos de jugar a este juego; y ello por dos razones: *a*) todavía no son capaces de competir en los juegos, y *b*) no han elaborado el concepto de los números.

En *El criterio moral en el niño*, Piaget describía cuatro etapas en la manera que tienen los niños de jugar con las canicas. Los niños algo mayores juegan poniendo las canicas en un área cuadrada o circular, e intentan sacar el máximo

¡Y van dos!

número de ellas de un solo golpe desde una cierta distancia.

En la primera etapa, llamada «individual» o «motriz», los niños juegan solos, y el juego es esencialmente una actividad de conocimiento físico e individual. Por ejemplo, el niño o niña hará rodar las canicas de una en una, o bien intentará hallar la manera de evitar que rueden. La segunda etapa, llamada «egocéntrica», va de los dos a los cinco años. En ese momento el niño es tan egocéntrico que, o bien juega solo, sin intentar buscar un compañero de juego, o bien no se preocupa de ganar. Cuando los niños están interesados únicamente en lo que ellos hacen no se les ocurre compararse con otros jugadores. Es entre los cinco y los seis años cuando los niños empiezan a compararse con los demás cuando juegan (Kamii y De Vries, 1988). Cuando los niños se descentran lo suficiente como para comparar lo que hacen ellos con lo que hacen los demás, entonces la competición resulta posible. La aparición de la competición señala ya el inicio de la tercera etapa.

Los niños pequeños empiezan a construir conceptos de números entre los cinco y los seis años (Piaget y Szeminska, 1941; Kamii, 1984). Por ello, los de tres y cuatro años no nos entienden si les pedimos que se sienten en las sillas y les explicamos que, cuando la música se detenga, habrá una persona que no tendrá silla. Pueden ver empíricamente que hay un niño que se queda sin silla, pero no disponen del conocimiento lógico-matemático que les permita ver

que el *número total* de niños es mayor que el *número total* de sillas.

Dado que los niños de tres y cuatro años no pueden competir y no tienen aún el concepto de números, lo mejor es jugar al juego de las sillas con tantas sillas como niños. Así pues, la teoría de Piaget nos ayuda a analizar, evaluar y modificar las actividades familiares que los educadores de la etapa infantil han estado llevando a cabo durante mucho tiempo.

Esperamos que todos los educadores del mundo sigan estudiando los libros que escribió Piaget, ya que, sin duda, constituyen una mina de inestimable valor científico sobre la manera que tenemos los humanos de adquirir conocimientos. Con ello, tendrán la oportunidad de mejorar la educación de una manera sustancial, no sólo en el ámbito de la educación infantil, sino también en las etapas de primaria, secundaria y los estudios universitarios. ■

Bibliografía

- KAMII, Constance: *El número en la educación preescolar*, Madrid, Visor, 1984.
- KAMII, Constance, y De Vries, Rheta: *Juegos colectivos en la primera enseñanza*, Madrid, Visor, 1988.
- PIAGET, Jean: *Le jugement moral chez l'enfant*, París, Presses Universitaires de France, 1932; versión castellana: *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanelle, 1971.
- : *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1945.
- : *Biologie et connaissance*, París, Gallimard, 1967.
- PIAGET, Jean, y SZEMINSKA, Alina: *La genèse du nombre chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1941.

Dame un silbidito

Un acto de comunicación personal y personalizado, un diálogo cómplice, cálido, particular entre un padre y su hija, una manifestación de amor, ternura, reconocimiento, seguridad... Una manera, entre otras maneras personales, de crear una interrelación de profunda calidad humana.

Felipe Mellizo

Supongo que ocurre en las mejores familias. En la mía, mi padre se comunicaba con nosotros en ciertas circunstancias con un silbidito musical

—tenía cuatro notas— que llegó a convertirse en santo y seña del clan. Cuando nos perdíamos entre la multitud, cuando, en el fútbol, esa multitud nos separaba a unos de otros, el silbido de la tribu nos convocaba y respirábamos más tranquilos. Creo que con aquel santo y seña se comunicaban también, desde su juventud, mi padre y sus amigos y, desde luego, hoy mismo, mis hermanos y yo sabemos dónde estamos, cuando todo se hunde a nuestro alrededor, lanzando al aire nuestra llamada, que ha llegado a ser algo así como el Olifante de Rolando resonando entre las montañas.

Así me comunico yo con mis hijos, pero para la más pequeña, Inés, hay una llamada espe-

cial que identifica como exclusiva y que distingue de la vieja llamada del clan. Sabe muy bien que una de esas mínimas me-

lodías es de todos nosotros, de ella también, pero que la otra es para ella. De manera que cuando voy a la escuela o la busco en algún parque, silbo su contraseña y ella comunica inmediatamente a quien la acompaña que allí está su padre.

Comunicarse con música es tan viejo como el mundo. Comunicarse con silbidos, también, porque ese era y es el mejor teléfono de los pastores o de los cazadores, de todos aquellos que han de enviar señales a distancia. Hay, incluso, un complejo idioma de silbidos que aún utilizan con maestría los hombres de La Gomera y que sirve para intercambiar informaciones difíciles.

En mi caso —y supongo que en el de todo el mundo que comparte esa curiosa tradición— se trata de una manifestación urgente de amor, de lealtad, de ayuda. Viene a querer decir que nadie debe preocuparse, que allí estamos, que en caso necesario daríamos la cara, que la soledad ha terminado. Y es, desde luego, una forma de conspiración secreta: nadie, excepto nosotros, sabe lo que está ocurriendo.

Mi hija Inés no puede hacer las mismas cosas que otros niños. Pero sabe pensar, desear, sentir, añorar, recordar, esperar y ayudar. Mi silbido la llena de gozo y de libertad. A mí me ocurre lo mismo cuando lo emito y hasta me he convertido en un maestro de la técnica del chifleo. Estoy seguro de que, si llegara a quedarme sin aire o sin lengua, inventaríamos todos nosotros otra manera de enviar mensajes cordiales a través del espacio. Puede ser que a través del tiempo, por encima de esas montañas que son los siglos.■

¡A comer!

Todos recordamos la aversión que Mafalda sentía por la sopa, o la voracidad con que Carpanta comía bocadillos: cualquiera de ellos, si hubiera podido, habría excluido de su dieta las sopas o aquella se hubiera quedado reducida a la ingesta de pan y chorizo, dietas, como vemos, muy poco equilibradas.

Sin embargo, sabemos que la alimentación desempeña una función decisiva para el bienestar general del cuerpo; para su desarrollo y, en este sentido, como profesionales de educación infantil, conocemos lo importante que es educar, ya desde pequeños, para que la alimentación pueda realizarse de la forma más equilibrada posible.

Además, para los pequeños, la alimentación puede convertirse:

— *En el descubrimiento de todo un mundo de sentidos, sensaciones y emociones nuevas:* aparición de distintos sabores, texturas, la utilización y

Desde la experiencia no solamente hemos ido descubriendo y contemplando en nuestro trabajo cotidiano todos los elementos educativos relacionados con la alimentación de los niños (los momentos previos al desayuno, a la comida, su desarrollo, el momento final...), así como la peculiaridades y problemas que presentan algunos niños y niñas a la hora de comer (ansiedad, inapetencia, distintos ritmos...); sino que también hemos ido percibiendo el papel significativo que juegan en este proceso la familia y la escuela, por lo que se convierten en los otros dos pilares claves de este quehacer diario que es comer.

Escuela Infantil Carricoche

manejo progresivos de utensilios, colores, olores y sabores, que el pequeño irá asociando a distintos alimentos.

- *En un ámbito de relaciones:* que pasa por la relación estrecha que el adulto mantiene con el bebé (le mira a los ojos, le habla, le canta, le sonrío, le ofrece seguridad y cariño...), hasta las relaciones que los niños y niñas de dos y tres años empiezan a establecer con sus compañeros, llegando a elegir con quien quiere sentarse en la mesa.
- *En un marco donde aprender comportamientos sociales:* permanecer sentados durante la comida, esperar turno, masticar sin ruido, respetar y ayudar a sus compañeros.
- *En un momento de adquisición de hábitos:* lavarse las manos antes y después de comer (con ayuda del adulto en el caso de los más pequeños o sin ayuda los mayores), lavarnos los dientes después de comer...
- *En un espacio propicio para ir adquiriendo una mayor precisión y control motriz:* desde la prensión sin ayuda del biberón hasta la utilización cada vez más correcta de los diferentes utensilios (cuchara, tenedor, vaso...).
- *En un maravilloso tiempo para la comunicación, la expresión y el desarrollo del lenguaje:* los primeros sonidos pidiendo algún alimento, las «eternas conversaciones» entre compañeros de mesa...

Quisimos conocer también la opinión de las familias que acuden a nuestra escuela infantil a través de los cuestionarios que pasamos periódicamente.

La conquista de la autonomía.

camente a los padres y que nos ayudan a dar contenido y forma a nuestros planteamientos educativos. En ellos se abordan distintos aspectos, pero al preguntarles qué era lo que más les preocupaba o interesaba con respecto a sus hijos, nos encontramos con una respuesta coincidente: la alimentación.

Eran muchos los aspectos de interés que deseaban tratar:

- Elaboración de menús con recomendaciones e informaciones.
- La importancia de algunos alimentos en la dieta.
- La conveniencia o no de suministrar algunos alimentos (azúcar).
- Cómo abordar un desayuno completo.
- Qué cantidad de comidas debería darse.
- Cómo se va adecuando este proceso a los distintos momentos evolutivos.

Sus intereses iban más allá de saber si el niño o la niña come o no en la escuela: estaban demandándonos que incluyéramos el tema de la alimentación en un planteamiento educativo más profundo y global: niños/niñas-familia-escuela.

Como equipo de la escuela fuimos adentrándonos en un mayor conocimiento de este campo y, aunque a veces nos parezca que sobre la alimentación está todo escrito, fuimos descubriendo aspectos nuevos y dando respuesta a la demanda de las familias. Todos, familia y equipo de la escuela, compartimos de algún modo *un tiempo de educación*:

- Aprendimos a diferenciar nutrición y alimentación.
- A conocer las necesidades nutricionales y educativas de los niños y niñas.
- A elaborar una dieta equilibrada, teniendo en cuenta la cantidad y variedad de los alimentos.
- A profundizar y diferenciar el significado de comer y estar alimentado.
- A dar alternativas a las principales dificultades

des con las que podemos encontrarlos.

- A cuidar tanto el momento previo de la comida (lavarnos las manos, secarnos, ponernos el babero...), como su desarrollo y el final de la misma (colaborar en quitar la mesa, lavarnos los dientes...).



- A cuidar el espacio y los tiempos.
- Nos adentramos en el mundo de las proteínas, de las vitaminas, del agua...
- Aprendimos a manipular mejor los alimentos, a mejorar su conservación, cuidando mucho más la elaboración de los mismos.
- Todo ello con el propósito de hacer de la comida un momento agradable, en casa y en la escuela, y garantizar una dieta variada y equilibrada.

¿Y cómo lo hicimos?

Primero leímos mucho y consultamos a algunos profesionales: el médico de la escuela, a los miembros del Equipo de Atención Temprana... Como educadores unificamos criterios y estrategias de intervención educativa en este tema, asumiéndolos como equipo y poniéndoles en práctica en el día a día.

Desde las propuestas de las familias se creó una pequeña comisión que cuidó aún más la elaboración de los menús de la escuela, que se vieron enriquecidos por las sugerencias que se proporcionaba a las familias sobre algunos alimentos para la merienda y cena de casa, teniendo en cuenta lo que el pequeño había desayunado y comido en la escuela; además en pequeñas dosis se aproximaba a las familias otras informaciones, el conocimiento de la importancia de las vitaminas, de los distintos tipos de agua con la que nos podemos encontrar...

Contemplamos de un modo minucioso el tiempo de desayuno, desde el Proyecto de Innovación que llevamos trabajando durante dos años en la escuela, con respecto al horario ampliado.



Y después de comer...

Convocamos a las familias a una charla sobre alimentación; en la que se abordó este tema desde lo educativo (participación del equipo educativo de la escuela y el Equipo de Atención Temprana) y desde el punto de vista de la salud (participación del médico de la escuela); charla que estuvo acompañada de un montaje de diapositivas y de la proyección de un vídeo en el que se mostraba cómo se vivía y cómo tenía lugar la alimentación en la escuela, desde el desayuno hasta la comida, pasando por los distintos niveles de edad. Nos pareció interesante elaborar un documento que recogiera los aspectos más importantes y al que pudiéramos recurrir para «refrescar nuestra memoria». Al mismo tiempo serviría como marco de reflexión para los futuros encuentros con las familias, para elaborar una síntesis de este documento para las familias, en forma de folleto informativo. Finalmente, desde nuestra experiencia consideramos esencial en este tema

Finalmente, desde nuestra experiencia consideramos esencial en este tema

- Garantizar una dieta variada y equilibrada.
- Introducir paulatina y gradualmente los alimentos.
- Desarrollar buenos hábitos de salud, higiene y autonomía.
- Atender las individualidades de los pequeños especialmente con dificultades.
- Hacer de la comida un momento agradable.
- Fomentar el afecto la relación y la comunicación.
- Cuidar por igual el inicio, desarrollo y final de la comida.
- Cuidar todo el proceso, los espacios, la adecuación de utensilios y el tiempo.
- Contemplar la alimentación desde el pequeño la familia y la escuela.■

Escuchar a la infancia

Charlas recogidas por Natalia Única, Águilas, Murcia

En la Escuela Infantil de Águilas, en el grupo de 3 años, están todos sentados cantando una canción de cocodrilos y elefantes. Tomás, muy pensativo, hace esta pregunta:

Tomás: ¿Aquí no hay leones?

Maestra: No, aquí no hay leones, los leones viven en África.

África (a punto de llorar): ¡Yo no tengo de eso!

Maestra: ¡Claro que no!, es que, ¿sabes qué?, que hay un sitio que está muy lejos, muy lejos, que también se llama África, y allí sí hay leones. ¡Mañana te traeré el mapa de África para que lo veas!

África: ¿Vas a traer también el de Ana María?

Al cabo de unos días, una conversación entre África y M. del Mar:

África: Hay un sitio que está muy lejos, muy lejos, que se llama África como yo.

M. del Mar: Mi nombre está aquí, porque es como el mar de Águilas.

Un día la maestra ha de acompañar a su madre al médico y les explica a las niñas y los niños de su grupo que al día siguiente no podrá acudir a la escuela por ese motivo. Al día siguiente, la compañera que la sustituye pregunta a los pequeños:

Educadora: ¿Por qué no ha venido Encarna?

M. del Mar: Ha ido al pediatra con su mamá.

Laura, una niña de 3 años, habla con su tía por teléfono en pleno periodo de adaptación a un colegio público.

Tía: ¡Hola, Laura! ¿Te gusta ir al colegio, lo pasas bien?

Laura: ¡Mañana voy a llorar!

Tía: Y eso ¿por qué?

Laura: Porque no me gusta ir siempre a todos sitios uno detrás de otro.

Por lo que se ve a Laura no le debe de gustar ir en fila a los diferentes espacios de la escuela...

En el apartado de *buenas ideas* de este año, os proponemos *escuchar a la infancia*, escuchar a las niñas y los niños, recoger sus diálogos, sus afirmaciones, sus formas de pensar, sus valores, su lógica, sus percepciones del mundo, de la familia, de la escuela... El día a día a su lado nos lo permite. Tenemos el convencimiento de que escuchándolos tendremos en cuenta y respetaremos uno de sus derechos, y difundiendo lo que dicen podremos contribuir a reflexionar sobre la manera de ser, pensar y actuar que les es propia, y sobre nuestro papel, nuestra manera de dirigirnos a ellas y ellos, la manera en que les organizamos la vida en casa, en la escuela, en la sociedad en general. Nos gustaría poder contar con vuestra colaboración; por eso os invitamos a que escuchéis a las niñas y los niños, recojáis lo que dicen y nos lo hagáis llegar.

Anécdotas recogidas por las educadoras de la Escuela Infantil Casa de los niños, Getafe, Madrid

Cristina juega con una sillita de muñecas que ha traído otra niña, y, como a veces pasa, no quiere dejársela a nadie.

Marta: Cristina, dámela, dámela, yo quiero compartir, yo quiero compartir.

Parece que Marta ha interiorizado ese lenguaje y ese mensaje que tantas veces repetimos...

La sequía persistente en algunas épocas y la adquisición de hábitos para no malgastar el uso de los recursos naturales puede que nos hayan hecho repetir con insistencia mensajes como: «No dejéis el grifo abierto, que se gasta el agua», «Sólo tiramos una vez de la cadena, porque se gasta el agua»...

Un día, en el grupo de 2 años, se dio esta conversación:

Maestra: ¿Quieres agua?

Niña (muy seria): ¡No, que se gasta!

Lara y Roberto, de 4 años, mantienen este diálogo:

Lara: Me quiero quitar el *serjey*

Roberto: No se dice así, se dice *serey*

Responsabilidad compartida entre familia y escuela

Hasta no hace muchos años, la escuela, socialmente estaba considerada como el agente educativo exclusivo, con la finalidad básica de instruir al alumnao. El mayor o menor «conocimiento» del alumno dependía únicamente del sistema educativo, que además no contemplaba la etapa de 0 a 6 años como educativa.

Durante este siglo, los diversos cambios operados en el mundo industrial, económico y social, han propiciado una nueva cultura educativa. Cada vez parece más claro que, por un lado, la función de la escuela no consiste sólo en instruir, sino también, y lo que es más importante, en educar y formar.

Por otro lado, las familias tienen la responsabilidad de educar a sus hijos.

Si ello se hace evidente en cualquier tramo educativo, es en la etapa de 0 a 6 años donde se nos presenta como algo crucial.

La familia y la escuela, ¿constituyen dos mundos de influencia en el niño que funcionan paralelamente? ¿La corresponsabilidad educativa viene determinada por la existencia de patrones de relación padres-educadores? ¿Por qué actualmente parece tan importante la relación entre familia y escuela? Las respuestas a estas preguntas pueden marcar criterios de actuación diferentes derivados a su vez de concepciones educativas distintas.

Mercedes Mañani, Pedro Sánchez

Familia y escuela: dos contextos de socialización

Desde el nacimiento, el contexto familiar es el responsable de proporcionar los primeros estímulos, vivencias e interacciones que conforman una especie de microsistema donde el niño se desenvuelve y se siente seguro. La familia suele denominarse como el primer agente de socialización en la vida del niño.

Tradicionalmente esto era así hasta la edad escolar, los 6 años, donde la escuela, como institución, era la encargada de proporcionar un contexto social más amplio a la vez que transmitir las pautas culturales propias del entorno social del niño.

Desde hace unos pocos años se han producido una serie de fenómenos que merece la pena comentar:

- El núcleo familiar cada vez es más reducido: menos número de hermanos, abuelos y tíos en espacios urbanos separados del núcleo familiar, familias monoparentales, etc.
- Las edades de inicio de la escolaridad no obligatoria cada vez se adelantan más, por razones sociales y familiares.
- Progresivamente, se tiene mayor conciencia de lo que implica, desde el punto de vista educativo, la existencia de un hijo.

Todo ello supone pensar que la vida de cada vez mayor número de

niños se desenvuelve desde muy temprana edad en dos mundos, el familiar y el escolar, que inciden en el desarrollo de la personalidad, actuando simultáneamente en tiempo y a veces en espacio.

Podemos extraer una conclusión evidente: en el desarrollo psicológico del niño es de vital importancia la unanimidad de criterios y la coherencia de actuación de todos los agentes educativos, y la familia y la escuela, como los más importantes y significativos para el niño, deben caminar unidas aunando esfuerzos siempre en la misma línea.

Tipología de familias

En este caminar conjunto, que necesariamente implica la participación y colaboración activa de las familias en la vida de la escuela, ¿influye de manera significativa la tipología de la familia en cuanto al nivel sociofamiliar y económico de la misma?

Las familias de niveles sociales bajos, ¿delegan la responsabilidad educativa de sus hijos en la escuela? ¿Participan menos en la vida de la escuela? ¿Son más reacios a compartir criterios de actuación conjuntos? ¿Son menos sensibles a continuar en el contexto familiar con las pautas de actuación que se proponen desde la escuela? Al contrario, ¿es todo más fácil cuando se trata de padres con niveles socioculturales altos?

Siempre hemos dado por hecho que el «tener» padres con profesiones socialmente valoradas y altos niveles de estudio constituye una garantía de interés, preocupación e implicación en las cuestiones relacionadas con la educación de sus hijos, y, por tanto, ese constituye el prototipo de las familias donde la idea preconcebida de corresponsabilidad educativa es posible.

A través de los años este tópico se nos ha ido desmontando. Hemos observado que, en primer lugar, el nivel sociocultural alto de los padres garantiza una mayor comprensión del lenguaje propio de la escuela y, al



Talleres en familia.

contrario, un nivel bajo lo dificulta; pero, si aterrizamos en el campo de las actitudes, comprobamos que no necesariamente la corresponsabilidad en la educación de los hijos se da en un estrato social concreto.

De esta reflexión, que proponemos para futuros debates, podemos, desde la profesionalidad, deducir dos criterios de actuación.

En primer lugar, la escuela, en sus planteamientos y planificación de las relaciones con las familias debe ser sensible a manejar los distintos lenguajes de la diversa tipología de las familias de su entorno. Para ello tendríamos como referencia el análisis contextual de nuestro Proyecto Educativo y las entrevistas a las familias de niños de nuevo ingreso.

En segundo lugar, creemos que la objetividad debe estar presente en cualquier análisis o reflexión sobre las familias que escolarizan a sus hijos en nuestros centros. Debemos evitar todo tipo de prejuicios, positivos o negativos, que dan lugar a diferentes expectativas no siempre justificadas y que condicionan las pautas de relación que iremos estableciendo a lo largo de la estancia del niño en nuestro centro. El cómo de cada interacción con cada familia se irá construyendo en el día a día, tanto en los cauces de comunicación como en las formas, el gesto, que no por más sutil es menos clarificador que el lenguaje oral a la hora de buscar ese marco de confianza imprescindible para la verdadera comunicación.

Una vez establecida esta relación y a partir de ella comenzaríamos a hablar con propiedad de «corresponsabilidad familia-escuela». ¿Qué hacer? ¿Cómo puede intervenir la escuela?

Hoy en día se hace necesario caminar de manera conjunta familia y escuela. Para que este caminar conjunto realmente sea efectivo necesitamos espacios y tiempos donde ambos contextos puedan compartir expectativas frente al hecho educativo.



Si hay un lugar común donde no solo es posible sino también imprescindible compartir responsabilidades, este es el que hace referencia a los hábitos y las actitudes con los que el niño y la niña se enfrenta a lo cotidiano.

Para los profesionales de la Educación Infantil, la educación en las actitudes constituye quizá el tema más complicado de los aspectos curriculares a los que se enfrentan.

Todo es aprendizaje, pero los hábitos y las actitudes desbordan el espacio y el tiempo escolar; no estamos pues ante aprendizajes concretos, delimitados, sino que acompañan y crean la manera y ser del individuo a lo largo de toda la vida y en cualquier contexto. ¡La escuela no puede ser responsable exclusiva de la conformación de actitudes! ¡La familia no puede ser responsable exclusiva de la conformación de actitudes! Nos necesitamos mutuamente.

En la escuela las actitudes y la formación de hábitos invaden todas las áreas curriculares y en el ámbito familiar conforman la manera de actuar del niño y la niña. Tenemos que ser conscientes que en las edades que nos ocupan se están sentando las bases de la personalidad.

Cuando la familia llega a la escuela se adentra en un lugar desconocido donde no sabe de entrada qué actitud adoptar, cómo manifestarse, cómo participar y, en definitiva, «cuál es su papel» en ese mundo.

Espacios y tiempos para compartir.

Desde nuestro punto de vista siempre es más sencillo que sea la escuela la que dé el primer paso, la que facilite canales y formas de comunicación e intercambio.

Deberemos pues «ofrecernos»; demostrar desde el primer día a las familias que la escolaridad no es «dar a la escuela al niños», que hoy en día la responsabilidad educativa no recae ni debe recaer en la institución escolar.

Las reuniones iniciales con los padres pueden ser un buen momento para ello.

Una vez establecida esta primera etapa de la relación, consensuaremos con las familias espacios y tiempos donde compartir ideas, pautas intercambios y aprendizajes sobre el mundo del niño.

Sabemos que cada familia tiene sistemas de comunicación diferentes, a los cuales la escuela, pensamos, debe adaptarse. La mejor manera sería dar un sistema flexible desde la escuela y que cada familia opte.

Conforme vamos profundizando en el conocimiento de las familias y los niños estaremos en condiciones de adoptar sistemas de comunicación en que nos sintamos cómodos tanto educadores como familias.

No son por tanto necesarias reglas fijas y sistemas preestablecidos. Algunas familias se sienten más cómodas en intercambios comunicativos informales e individuales. Para ellas podemos crear pequeños espacios de tiempo, al principio y al final de la jornada escolar, donde los padres pueden compartir el aula con los niños y el educador intercambiando impresiones.

Además, las reuniones planificadas de aula siempre son necesarias para analizar conjuntamente el funcionamiento del grupo.

Si las familias lo desean, se pueden planificar programas de trabajo conjunto que contemplarían: sesiones de formación, talleres dirigidos por padres, etc.

Sería pues un trabajo dentro de nuestro trabajo, implicando nuestra profesionalidad con la tarea de ser padres. Abogar por la corresponsabilidad es abogar por un trabajo con otro enfoque dentro de nuestra tarea educativa ■

El rincón de La radio

El lenguaje oral supone la base de cualquier tipo de comunicación, además de constituir un instrumento estructurante del pensamiento, la acción y la personalidad. Por eso es necesario que ocupe un papel central en la escuela.

«Voy a decir cómo se hace la empanada. Se coge la masa, se estira, se le pone chorizo y sardinas, se tapa y se mete en el horno y se come... ¡y está riquísima!» Así comienza una de las grabaciones («La cinta de las recetas») que los alumnos pueden escoger y escuchar en el rincón de audición, bautizado por ellos como «el rincón de la radio» o «el rincón de las cintas».

Siempre me pareció que, cuando se hablaba de la aplicación de los medios «audiovisuales» en educación, se estaba hablando de medios principalmente «visuales» (proyectores de opacos, transparencias, vídeos y diapositivas concentraban toda la atención), y cuando había sonido (diaporamas, vídeos) era como complemento a la imagen. Sin menospreciar la importancia de la imagen (que la tiene, y mucha), creo que la actividad en un rincón como el nuestro es una preciosa herramienta para el desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo.

Los pequeños en «Radio Activa»

En nuestro centro, el Colegio Público de Cruz-Budiño, en O Porriño (Pontevedra) funciona desde hace años una emisora escolar, «Radio Activa», que emite durante los recreos una programación realizada por los

Miguel A. Montenegro

alumnos de todo el centro, desde educación infantil hasta 8.º, y escuchada en los receptores de toda la parroquia. Aunque es una actividad independiente del rincón de audición que queremos presentar aquí, no estaría de más explicar las aportaciones de los alumnos de 4 y 5 años a la radio, dado que surgen de las actividades del rincón:

- Los pequeños escuchan y participan en concursos, encuestas o entrevistas.
- Con sus voces grabamos algunas cuñas de autopublicidad, del tipo «La radio que más me gusta es Radio Activa», o «¿Sabes? Los martes, después de comer, enciendo la radio y ponen unos cuentos muy bonitos, en Radio Activa»
- Durante algunas salidas, grabamos los comentarios de los niños y los ruidos ambientales. Con todo ello se confecciona un reportaje.
- Algunas cintas del rincón se emiten, especialmente las de cuentos (en el programa «La Fábrica de Cuentos»).
- Los lunes, después de las noticias, tenemos un espacio, «As Noticias Pequeñas», en el que los pequeños cuentan los que les pasó durante el fin de semana. Al principio, vale cualquier cosa; pero a medida que avanza el curso van entendiendo que «una noticia» es algo que les interese a los demás, y seleccionan más. Hablan de accidentes, de cachorritos, de una bici nueva...
- Los viernes se emite «Onda Lironda». Empieza así: «O programa dos



En onda, Irene y Andrea recitando.

máis pequenos, feito por nenas e nenos, dende Infantil ata Segundo, ¡É o mellor do mundo!» A continuación, en el programa se canta, se dicen adivinanzas (con premios para los acertantes), se leen poemas, se entrevista a un alumno de educación infantil, 1.º o 2.º, se felicitan los cumpleaños de la semana, se dedican canciones... Todo un *magazine* realizado por y para los pequeños.

Los materiales

De todas formas, no es preciso tener una emisora en el centro para realizar actividades de radio, o para organizar un rincón de audición. Es suficiente con tener un radiocassette, unas cintas, y un sitio donde colocarlos y utilizarlos.

Lo primero es tener un *lugar*, lo más aislado posible y lejos de otros rincones que necesiten concentración o que también produzcan ruido. En nuestro caso, hemos probado a aislarlo con armarios y paneles de madera, y actualmente está fuera del aula, en un cuarto dedicado a almacén. Si se quiere aislar más, se pueden utilizar materiales como trozos de moqueta o embalajes de huevos. O también se puede optar por usar auriculares para escuchar las grabaciones (en este caso, necesitaríamos varios, conectados a un «repartidor multicascos» que nos prepararía un técnico electrónico o un papá *manitas*).

Es necesario que este lugar permita escuchar con comodidad y concentración, para lo cual hemos colocado una colchoneta de gimnasia y unos cojines.

También hay que prever algún modo de almacenaje de las cintas grabadas. Nosotros hemos construido un *expositor* en el que colocar una docena de cintas de manera que se les vea la carátula.

Borja y Lucía respondiendo a una entrevista mientras se toman el bocata.

Aparte del sitio, también resulta indispensable un *radiocassette* o magnetófono, que debe reunir estos requisitos:

1. De buena calidad. No tanto porque el sonido sea de alta fidelidad, sino por la duración de sus elementos mecánicos: siempre acaba fallando alguna tecla. Miraremos también que tenga potencia suficiente para el tamaño del aula. Existen en el mercado radiocassetes diseñados «para niños», y nosotros los hemos probado, pero no cumplen ninguna de estas condiciones de calidad y potencia. Lo único que aportan es un diseño atractivo y un color distinto para cada tecla que facilita su uso.
2. Con posibilidad de grabación mediante *micrófono*. Algunos modelos llevan el micrófono incorporado. Otros, sólo tienen la posibilidad de conectarle un micrófono exterior; en este caso (que es el que aporta mejor calidad de sonido) necesitaremos, además, un micrófono.

Y ya está, con esto ya tenemos el rincón de audición. Con unas cuantas *cintas vírgenes* (de tipo I o Normal, y lo más cortas posible) ya es posible empezar a trabajar. De todas formas, nosotros tenemos otro aparato más que consideramos muy útil: se trata de una pequeña *grabadora de bolsillo*, como las que usan los periodistas, que nos permite ir a grabar allí donde se produzca el sonido: en otro rincón, en el exterior, etc.

El manejo de los aparatos

En una primera fase, la profesora es la única que manipula el radiocassette. Mientras lo hace, siempre va verbalizándolo: aprieto aquí para que empiece, aquí para que pare, en esta tecla para que vuelva atrás la cinta... Luego coloca *gomets* en aquellas teclas que los niños manejarán: las de reproducción, parada, rebobinado y apertura de la puerta. Con esas cuatro ya es su-





| Escuchando en grupo.

- ☐ Abrir la puerta
- ⬇ Meter la cinta
- ☐ Cerrar la puerta
- << Rebobinar la cinta hasta el principio
- ▶ Pulsar el botón de reproducción y escuchar
- ☐ Parar la cinta
- ☐ Sacarla y meterla en su caja

ficiente para empezar. Las demás teclas quedarán prohibidas, especialmente dos:

- La toma de corriente. El aparato estará permanentemente enchufado, de manera que ellos no tengan que manipularlo para nada. Si es necesario, tomar alguna precaución más: poner el enchufe fuera de su alcance, envolver la unión con cinta de embalar..
- La tecla de grabación. Es preferible que la maneje la profesora, ya que se podrían destruir grabaciones anteriores. Además, se deben romper las pestañas que llevan las cintas en la parte posterior, impidiendo así el borrado de aquellas grabaciones que queramos conservar.

Los niños aprenden en seguida el manejo del aparato, especialmente si tienen referencias como *gomets*, que les indicarán cuáles son las teclas que pueden usar, y qué función tienen. Eso sí, cuando se establezcan las reglas de utilización del rincón, habrá que acordar también entre todos los símbolos a utilizar y su significado. El proceso a seguir para escuchar una cinta (que puede codificarse en un mural) será el siguiente:

En la manipulación de cintas también hay unas reglas y un aprendizaje. Se han de colocar en la posición adecuada dentro del aparato, y se deben guardar siempre en sus cajas. De ahí la necesidad de etiquetar

por igual (con otro *gomet*) cada cinta y cada caja, de manera que ellos puedan emparejarlas. Las cubiertas de las cintas tendrán (al igual que los libros) una indicación de su contenido, que puede ser un dibujo, un pictograma, una foto, o el lenguaje escrito (preparamos las cubiertas como una actividad más de lectoescritura). En algunos casos, cuando el contenido de la cinta surge de determinado libro de la biblioteca, en la cubierta ponemos la fotocopia de su portada.

Las posibilidades del rincón

El rincón de audición ofrece múltiples posibilidades que fuimos experimentando a lo largo de varios cursos. Veamos algunas:

Identificación de voces y ruidos

Lo primero que solemos hacer cada curso, al empezar las actividades del rincón, es grabar las voces de los niños, del «profe», de personas de otras

clases..., y ruidos familiares del aula o del patio. Luego, en el rincón, deben adivinar quién habla, qué ruido es ése, dónde estaba.

Los sonidos de las unidades didácticas

Las cintas que se pueden adquirir con canciones y efectos sonoros para la escuela infantil son cada año de mejor calidad. Sin embargo, no tienen la flexibilidad o la capacidad de adaptación al entorno real que tienen las que podemos hacer nosotros. El sonido de la puerta o del grifo es el de *nuestra puerta* o *nuestro grifo*; el ladrido del perro o el mugido de la vaca pertenecen *al perro de Olaia* o *a la vaca de Adrián*. En cada unidad podemos, si no grabar todos los sonidos, sí complementar la cinta que compramos con *nuestros sonidos*, y reunir aquellos que precisamos para proyectos de trabajo que surgen durante el curso (este año, por ejemplo, irrumpió en el aula el tema de «La televisión», y, claro, no teníamos grabaciones sobre ese tema: las hicimos)

La cinta de los cuentos inventados

Se trata de la cinta donde grabamos cuentos breves que inventan los niños. Dado que están todos seguidos, al principio de cada cuento hay una presentación: «hola, soy Irene, y voy a contar un cuento que se titula.... mm... ¡la casita de Irene!».

Las cintas de cuentos admiten todas las variaciones que se le quieran hacer: narrados por niños, profesores, miembros de las familias, o por cualquier persona que visite el aula; cuentos de humor; cuentos que se interrumpen, para que los continúe el que escuche la cinta; cuentos narrados como si estuviéramos enfadados, tristes, contentos... acelerados, frenados, cantando, susurrando...; también sirven todas las estrategias usuales para inventar y contar cuentos (v. Gianni Rodàri, Ana Pelegrín, etc.).

De todas formas, lo que interesa en este rincón no es una gran cantidad de cuentos, sino que funcione el proceso de grabación-escucha.

Las cintas de los cuentos «de los libros»

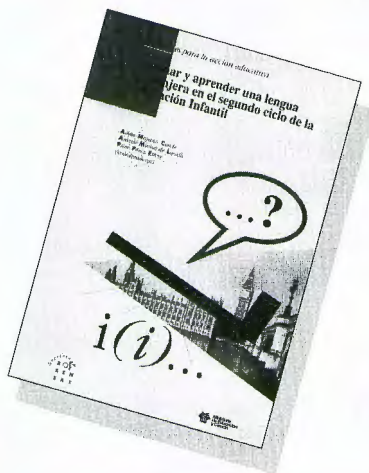
Un niño cuenta un cuento ya conocido, y se graba. Muchas veces, lo hacen mientras ven las imágenes de un libro. En grupo, las posibilidades de la narración aumentan. Puede haber distintos personajes interpretados por distintas voces, o niños que se encargan de realizar los «efectos sonoros» (los



El local: en vivo y en directo.

- • • *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, 4º 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 coedición con el



**Ministerio de
 Educación y Ciencia**

disparos del cazador, el motor del coche...) o la música. A veces, añadimos música y efectos sonoros pregrabados a las narraciones, mediante una mesa de mezclas, resultando unas producciones «como las de verdad»; sin embargo, nos parece más apropiado y más divertido que lo hagan los niños en el rincón.

Las cintas de los libros «del profe»

Es muy sencillo elegir un libro (sea narrativo o no), leérselo o contárselo a los niños, mientras se va grabando. Si tenemos cuidado en avisar cada vez que pasamos la página (con una campanilla, un silbido, o simplemente diciéndolo), tendremos una cinta que luego los niños podrán escuchar mientras van siguiendo las imágenes del libro.

La cinta de las canciones

Como en el caso de los cuentos, puede haber canciones inventadas o canciones aprendidas. Y también tenemos, por supuesto, cintas con música «normal», que traen los niños o se toman prestadas de la fonoteca.

La cinta de las adivinanzas

Esta cinta está preparada de manera que, después de cada adivinanza (sea inventada o reproducida) hay un espacio con música, para que los niños puedan dar su respuesta.

La cinta de los poemas

Incluye poemas, trabalenguas y retahílas, dichas por los alumnos o por el «profe».

La cinta de las recetas

Contiene recetas de cocina explicadas por ellos. Algunas son las que se realizan en clase, otras son fruto de su experiencia culinaria.

La cinta de los sueños

Decidimos grabarla por el gran número de sueños que contaban en la asamblea diaria. Ellos los cuentan como si los hubieran vivido, y los escuchan como si fueran cuentos.

Riéndose con los mejores chistes.

La radio y el televisor de cartón

Es otra posibilidad, muy atractiva para los alumnos, que consiste en jugar a la radio con una gran caja de cartón, decorada como si fuera un radiocasette. Un niño se mete dentro, otro «enciende» la radio y pide lo que quiere oír. El que está dentro empieza a cantar, a dar las noticias, a contar un cuento, etc. Es un juego que atrae mucho a los pequeños, y que utilizo especialmente con los que tienen problemas de comunicación, ya que, al estar ocultos en la caja, se desinhiben más.

Hace un par de meses que nuestra radio de cartón se rompió, pero, como estábamos abordando por entonces el tema de la televisión, sustituímos la radio por un televisor, construido en madera y plafón, con sus botones y su mando a distancia. Funciona como la radio: un niño dentro, los demás encienden y ven los programas. A veces, la utilizamos con los muñecos de guiñol.

El rincón como archivo

El hecho de ir creando cintas desde principio de curso nos proporciona muestras del lenguaje oral de los alumnos y de su evolución en el tiempo. Este registro es un instrumento útil para la observación y evaluación de esta área.

También funciona como archivo en el sentido de que tendremos allí registrados todos los poemas, canciones, adivinanzas, etc., que se trabajaron durante el curso. Escucharlas en el rincón supone una gran ayuda para su memorización.

El rincón como fonoteca

A veces, los niños llevan a casa alguna cinta, para enseñarla y que la escuche su familia. En alguna ocasión, hemos aprovechado esto para que traigan cosas grabadas de casa: alguna canción de la abuela, algún cuento, las voces de toda la familia...



El rincón como emisora de radio

En nuestro caso, el hecho de contar en el centro con una emisora escolar nos permite darle a algunas producciones del rincón un destino ulterior: emitir las por la radio. Pero hay otros destinos posibles para las grabaciones, como es el intercambio de cintas con otras aulas o con otros centros, la emisión en el patio con el radiocassette en la ventana, el préstamo de cintas a las familias, o la colaboración con emisoras de otros centros que sí la tengan, o incluso con emisoras comerciales. Nosotros hemos probado todas estas formas de difusión, y podemos decir que todas son interesantes.

Conclusiones*¡Qué bien lo pasamos!*

La motivación con la que se realizan estas actividades es muy importante. Al principio, muchos niños tienen reparos en hablar al micrófono, en soltarse ante los demás; pero, después de probarlo, a todos les encanta hablar, cantar, oírse, y oír a los demás. En definitiva, es el placer del lenguaje el que les mueve. Y la participación en Radio Activa es para ellos un valioso premio.

¡Cuánto aprendimos!

El primer efecto del trabajo en este rincón es la desinhibición lingüística, especialmente de los niños que tienen problemas en este sentido. Además, todos van consiguiendo hablar más y mejor, estructurando mejor las frases y las narraciones; lo mismo ocurre en el plano musical, con los ritmos y las canciones. Por otro lado, es muy interesante comprobar cómo poco a poco se van interesando más en la escucha, tanto de sus producciones como de las ajenas. Y al escuchar las propias producciones, se hacen más conscientes de que emiten mensajes para receptores no presentes, por lo que su lenguaje se hace más explícito y procuran expresarse y pronunciar mejor. En definitiva, tal y como decíamos al principio, este rincón es una poderosa herramienta para el desarrollo del lenguaje oral, siendo además de montaje sencillo y atractivo, accesible para la mayoría de los centros. ■



Bailando al aire libre, al ritmo de Radio Activa.

Bibliografía

- MONFORT, M. y A. JUÁREZ: *El niño que habla*, Madrid, CEPE, 1989.
 PELEGRÍN, A.: *La aventura de oír*, Madrid, Cincel, 1982.
 VIALA, J.P. y P. DESPLATS: *El rincón de audición*, Madrid, Narcea, 1992.

quisicosas y quisicasos



VÍDEOS DIDÁCTICOS PARA EDUCACIÓN INFANTIL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Información, catálogo y pedidos a:

Fundación Serveis de Cultura Popular

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

Servicios para la infancia en la Unión Europea

Realidades, direcciones futuras

La Red Europea de Atención a la Infancia, en su décimo año, ha publicado el tercer informe sobre la revisión de los servicios para niños pequeños en la Unión Europea.¹

En él se incluye, por primera vez, a los nuevos Estados miembros: Austria, Finlandia y Suecia, y se estudian los servicios que proporcionan atención, educación y ocio para niños de hasta diez años; pero aquí me centraré únicamente en los servicios para menores de seis años, edad de inicio de la escolarización obligatoria en la mayoría de los países.²

Los servicios no trabajan en el vacío, y los contextos demográfico, económico y social europeos en los que se mueven son complejos y evolucionan rápidamente. La tasa de natalidad en Europa se halla en uno de los niveles más bajos de la historia, muy por debajo del nivel que sería necesario para el mantenimiento del índice

Hace quince años Europa era una quimera. Ahora podemos percibir cómo la construimos. Los temas referidos a la infancia y sus servicios han de ser primordiales. Hay que entender que comprenden aspectos de amplio interés público, y que el debate en torno a éstos interesa a una amplia gama de ciudadanos, sobre todo en el tema de la calidad.

Peter Moss

de la población. Menos hijos significa también más familias de un solo hijo y más relaciones sociales. El trabajo del padre se está incrementando,

el índice de ocupación se mantiene alto (los hombres tienen la mayor implicación laboral cuando tienen hijos) y el trabajo de la madre aumenta; incluso en España, con la tasa más baja de Europa de ocupación de las madres, ha tenido un incremento sustancial entre 1988 y 1993. Un aspecto que resulta menos fácil de documentar es la creciente inseguridad en la ocupación, parte de una inestabilidad más amplia, contemplada también en la vida familiar con un aumento de las rupturas matrimoniales, más familias monoparentales y más personas que forman pareja por segunda vez; y todo esto conduce a una gran variedad de nuevas relaciones familiares. A medida que el trabajo y la vida fa-

miliar cambian, que las poblaciones étnicas minoritarias crecen y que proliferan nuevos tipos de vida cada vez más individualizados, la diversidad va aumentando en todas partes.

Existe también un contexto político cambiante. Una tendencia que resulta muy evidente en Europa en los últimos años es el incremento del permiso de maternidad que ofrece a los padres jóvenes la oportunidad de trabajar menos cuando tienen hijos pequeños, al menos en teoría. Doce de los quince Estados miembros tienen este tipo de permiso, y la Unión Europea ha adoptado recientemente una normativa que establece los estándares mínimos para todos los Estados miembros (excepto el Reino Unido). Sin embargo, «en teoría» se ha de reforzar. En la mayoría de los países el permiso de maternidad se halla poco desarrollado, y, o bien está poco pagado, o bien no está en absoluto remunerado y su utilización es inflexible. En cualquier caso, si está bien desarrollado puede tener un fuerte impacto, afectando a la demanda de

los servicios. En Suecia, por ejemplo, donde existe un permiso de quince meses muy flexible y pagado (los padres reciben un 90 % del salario durante dos meses, un 80 % durante diez meses y una cantidad determinada durante tres meses), la mayoría de los niños menores de doce a quince meses son atendidos por los padres que disfrutan de permiso.

En cuanto a los servicios, lo más sorprendente es la diferencia entre la oferta para los niños menores de tres años y la oferta para los niños mayores de esta edad. La mayoría de los países de la Unión Europea han conseguido —o bien tienen como objetivo prioritario conseguir— la dotación de fondos públicos para todos los niños de tres a seis años. Actual-

mente, la cobertura es del 90 % en Bélgica, Francia e Italia, y del 70 % en Dinamarca, Alemania, España, Holanda, Austria y Suecia.

La situación para los niños menores de tres años es muy diferente. En la mayoría de los países, los niños de esta edad que no disfrutan de la atención de los padres durante todo el día son atendidos tanto por familiares o amigos como

mediante el pago de servicios del mercado privado: principalmente, atención familiar a domicilio o canguros, pero a veces también en la escuela 0-3. El índice de oferta financiada con fondos públicos varía, con tasas de cobertura relativamente altas —más de un 20 %— en los países nórdicos, así como en Bélgica y Francia; pero en la mayoría de los casos la cobertura es del 10 % o menos.

Las razones de unos índices de cobertura tan bajos y variados son diversas: diferentes niveles de ocupación de la madre (en la mayoría de los países, los servicios para niños menores de tres años se consideran aún como una oferta de atención a los padres trabajadores, más que como una oferta educativa para los



niños, como ocurre en los servicios para mayores de esa edad); el elevado coste de los servicios para niños; diferentes puntos de vista ideológicos sobre la atención a la infancia. Se pueden discernir al menos cuatro políticas subyacentes: fomentar que los padres puedan escoger entre trabajo y atención a los hijos en casa a través de una intervención política activa (por ejemplo, Finlandia, Francia); apoyar la elección sin intervención (por ejemplo, Irlanda y el Reino Unido); valorar la ocupación de los padres y proporcionar apoyo activo a los padres que trabajan (por ejemplo, Dinamarca y Suecia); animar a los padres (es decir, a las madres) para que atiendan a los niños en casa (por ejemplo, Alemania y Austria).

No resultará ninguna sorpresa para la mayoría de los lectores saber que los tres Estados miembros de los países nórdicos tienen los servicios (y el permiso de maternidad) más desarrollados de la Unión Europea. Están desarrollados en tres aspectos.

Primero: cuantitativamente, tienen los niveles más altos de servicios financiados con fondos públicos. Existen compromisos políticos o legislativos que apoyan estos niveles altos para favorecer el acceso a los servicios financiados con fondos públicos como un derecho para los niños de hasta seis años. Por ejemplo, una ley aprobada en Suecia en el año 1995 exige a todas «las autoridades locales que faciliten atención

preescolar y escolar en diferentes servicios para los niños de uno a doce años, con el fin de cubrir las necesidades de los padres que trabajan o estudian, o por necesidades del niño»; se da por hecho que los niños menores de un año están en casa, con los padres de permiso.

Segundo: el acceso general a servicios de alta calidad refleja los fuertes principios subyacentes que apoyan el desarrollo de servicios para niños en los países nórdicos. Los conceptos de ciudadanía, solidaridad y respeto son básicos no sólo para los padres, sino también para los niños. Los países nórdicos se hallan en la vanguardia del movimiento para el reconocimiento de los derechos de los niños y la necesidad de tratarlos como sujetos activos, y no como a objetos pasivos. Por ejemplo, el segundo de los cinco principios que rigen los servicios en Dinamarca, dictado en una circular del gobierno, es que «los niños han de ser escuchados: en función de su edad y madurez, los niños han de participar en la planificación y realización de las actividades».

Tercero: cualitativamente, estos países tienen estándares altos de acuerdo con indicadores como la categoría del equipo de maestros, la formación del personal y el entorno físico. También han adoptado un tipo de acceso a los servicios completo y coherente, que asegura unos estándares altos tanto para los niños menores de tres años como para los mayores. En la mayor parte de la Unión Europea, los servicios





para niños son compartidos por las administraciones de bienestar social y de educación, y la responsabilidad de los servicios para niños de menos de tres años corresponde invariablemente a bienestar social, mientras que la de los mayores de esa edad corresponde exclusivamente a educación, o bien se halla repartida entre bienestar social y educación. Esta división crea desigualdades e inconsistencias, rigidez e ineficacia. Unos servicios se centran en «la atención»; los otros, en «la educación». Unos servicios abren durante todo el día, todo el año; los otros, una parte del día, y sólo durante el período escolar; el marco administrativo, legis-

lativo, financiero, de personal y de calidad es diferente para cada grupo de servicios.

El sistema nórdico no ha sufrido nunca esta división. Siempre se ha basado en un modelo único e integrado para los niños al menos hasta la edad de escolaridad obligatoria; pertenece a bienestar social, pero parte de una concepción global y no compartimentada. De ello se derivan una serie de beneficios. Los más evidentes son los que hacen referencia al personal. Todos los niños, tanto los menores de tres años como los mayores, están a cargo de trabajadores con un alto nivel de preparación. La evolución más interesante se ha producido en Suecia, donde, a

partir de 1993, muchos ayuntamientos han asumido la escolarización obligatoria, «la atención de los niños en edad escolar» y los servicios para niños por debajo de la edad escolar obligatoria, y ofrecen —por lo tanto— la posibilidad de desarrollar una amplia red de servicios para los niños.

En este contexto, España presenta una imagen contradictoria. Por una parte, su realidad no destaca de las demás. Recientemente se han producido algunas mejoras en cuanto al permiso de maternidad, pero sigue siendo una medida muy poco desarrollada, que parece tener poca relevancia para la mayoría de los padres. Los servicios para los niños mayores de tres años se han incrementado, y hay un compromiso de cobertura general. Para los niños menores de tres años la oferta pública es escasa, pero existen subvenciones para algunos padres que utilizan servicios privados (aproximadamente la mitad de los Estados miembros conceden estas subvenciones a las familias).

Pero, por otra parte, a través de la LOGSE y de la creación de un marco integrado para los servicios a los niños, tanto menores como mayores de tres años, España se encuentra en la vanguardia de nuevos servicios. No hay ningún otro país en la Unión Europea que se haya dirigido hacia el objetivo de un servicio integrado basado en la educación, si bien algunas regiones

y ayuntamientos italianos e ingleses han iniciado esta vía, sin un apoyo a nivel nacional. El maestro de educación infantil especializado en 0-6, y con una formación de tres años iniciada después de los dieciocho, introduce estándares nórdicos en el personal, aunque dentro de un modelo³ más educativo que de bienestar social. Como «foráneo», lo que resulta chocante en España es el impresionante marco actual que permite desarrollar para la primera infancia un servicio amplio, integrado y coherente, y el gran reto que implica convertir esta potencialidad en realidad.

La revisión de la Red apunta los temas que requieren especial atención de los servicios para los niños en la Unión Europea. Los índices de oferta varían mucho de un país a otro y dentro de un mismo país, pero es un hecho general el gran déficit entre oferta y demanda, más pronunciado en los niños menores de tres años. Los estándares en temas como las categorías del personal (ámbito en el que España es bastante pobre) y la formación del personal (en la que España está bastante avanzada) también varían y a menudo resultan inadecuados. Ya se ha mencionado

la división bienestar social/educación, con sus disfunciones concomitantes. La accesibilidad y la calidad de la información sobre los servicios —oferta, demanda, necesidades— es generalmente pobre (éste es otro punto particularmente débil para España). En general, estamos lejos de asegurar una igualdad de oportunidades de acceso a los servicios de calidad para los niños y las familias que los necesitan y los quieren.

No obstante, estos problemas no deberían impedirnos ver el hecho de que existe un progreso significativo en muchos Estados miembros durante los últimos cinco años. Por ejem-

plo, el informe de la Red muestra el incremento de la oferta financiada con fondos públicos y las mejoras en cuanto a formación en muchos países, así como avances más específicos —por ejemplo, la diversidad, flexibilidad e implicación del padre— en algunos países. En general, y pese a determinados aspectos, los servicios para los niños en Europa siguen progresando.

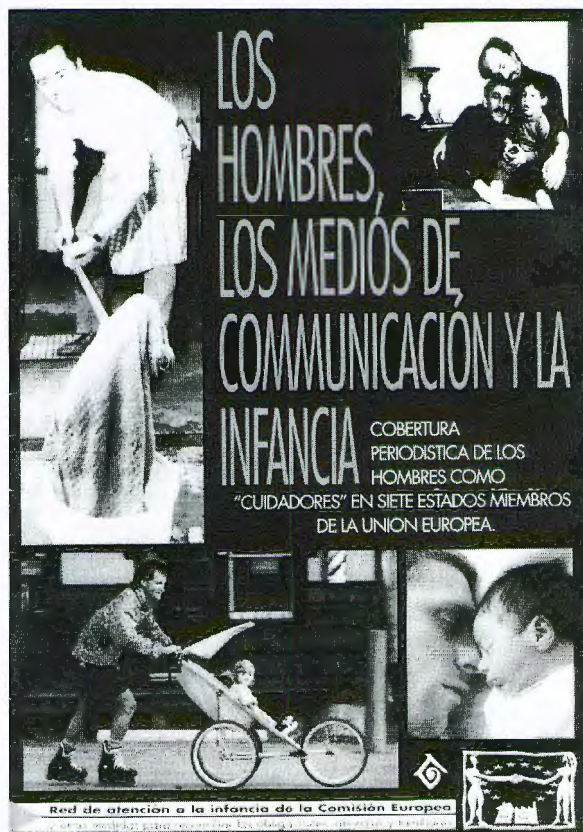
Pensando en términos de futuro, ¿cómo se puede mantener este progreso, e incluso acelerarlo? En muchos sentidos, los tiempos son cada vez más difíciles, se está recortando el gasto público, el poder de los mercados crece y en

muchos lugares se da un cambio que deja la solidaridad social para la responsabilidad individual. En este clima, existe un alto riesgo de que en los próximos cinco años aumenten los servicios privados en el mercado, lo que nos llevará a un aumento de la segregación y la desigualdad.

Esto hace que sea aún más importante desarrollar y argumentar la necesidad de una implicación pública fuerte, como una inversión, social y económica, efectiva y necesaria. Esto es, en parte, una cuestión ideológica.



Existen diversas concepciones del niño y de la infancia. Es importante desarrollar el concepto del niño como ciudadano y actor social, más que como simple posesión de los padres y objeto pasivo que necesita ser atendido. Sin duda, se puede argumentar que los servicios son una inversión a largo plazo, teniendo en cuenta sus



Atención a la infancia fuera del horario escolar en la Union Europea



RED DE ATENCIÓN A LA INFANCIA DE LA COMISIÓN EUROPEA y otras actividades para reforzar las obligaciones legales y laborales

efectos positivos sobre el desarrollo y la escolarización; pero también se han de tratar como un derecho de los niños y como una contribución positiva a la calidad de la primera infancia.

Asimismo, es necesario desarrollar un debate sobre el concepto de servicios; dicho concepto es crítico para la decisión política y práctica. Hay que dar seguridad y atención fiable a los niños mientras sus padres trabajan. Pero la seguridad y la atención fiable son también necesarias para los niños de muchas familias que están en el paro, para permitir a los padres formarse, buscar

trabajo o sencillamente disponer de un poco de tiempo para sí mismos. A la vez, los niños y sus familias tienen otras necesidades importantes adicionales a la atención, como son la necesidad de aprender, de socializarse, de salud, de ocio y de apoyo. Todas estas necesidades se hallan interrelacionadas. Además, las necesidades son cada vez más diversas, las circunstancias están cada vez más sujetas a cambios, la exclusión y la desigualdad predominan cada vez más, y los grupos sociales están perdiendo cohesión.

Estas consideraciones han llevado a la Red a concluir que los conceptos de servicio como pueden ser los «servicios de atención infantil para padres que trabajan», con su foco limitado a la necesidad de un grupo de familias, constituyen una respuesta inadecuada a las necesidades culturales y económicas —complejas, diversas y socialmente cambiantes— de los niños, familias, comunidades locales y sociedades. Una respuesta más amplia e imaginativa sería la de *servicios para niños, disponibles e igualmente accesibles a todos los niños y familias* —independientemente de dónde viva la familia, de si los padres trabajan o no, de los niveles de ingresos familiares y de si los niños tienen o no problemas de salud o discapacidades—, *multifuncionales y lo suficientemente flexibles* como para ser capaces de dar cobertura a una gama de necesidades interrelacionadas, diversas y cambiantes.

Los servicios para los niños no se deben concebir simplemente como un negocio, que proporciona un producto a un consumidor; ni como medida de oferta laboral; ni como un medio para resolver o prevenir determinados problemas de algunos niños y familias, ni como un medio para llevar a cabo un programa u otra intervención predeterminada. Los servicios se han de conceptualizar como instituciones con un significado social, económico y cultural, y como una fuente para respaldar el desarrollo y funcionamiento de los niños, familias y comunidades.

En último lugar —aunque no en importancia—, destacamos que los temas referidos a los niños y sus servicios deben ser primordiales, y han de demostrar que comprenden aspectos de amplio interés público y, asimismo, que el debate en torno a ellos interesa a una amplia gama de ciudadanos, sobre todo en el tema de la calidad. Respecto a este último, necesitamos tener objetivos o metas claras para orientar el desarrollo de los servicios, y dar una visión de adónde queremos ir. Al mismo tiempo, debemos evitar caer en la trampa de tratar la «calidad» como una realidad objetiva, definible y mensurable por técnicos expertos, y aplicable de modo uniforme a todos los servicios en cualquier lugar de Europa. La «calidad» es una construcción social, ampliamente basada en valores y creencias; y, por lo tanto, relativa, dinámica y

política. Existen muchas perspectivas de calidad, y no un único punto de vista universal. Así pues, resulta vital poner en marcha un proceso democrático para discutir la calidad y determinar sus objetivos, que incluyen múltiples perspectivas. Para trabajar sobre la calidad se debe

valorar la diversidad, la participación democrática, el diálogo y la competencia, y revisar todo ello regularmente.

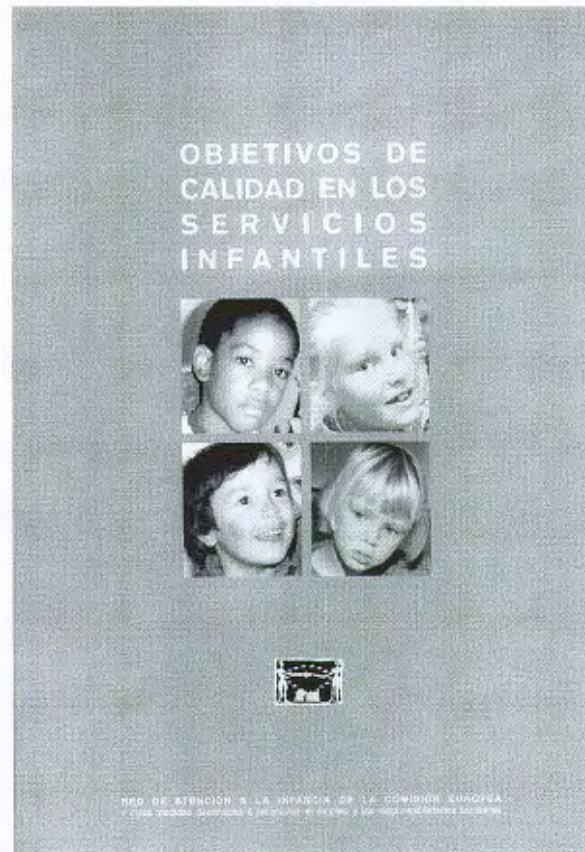
Con el convencimiento de que hacen falta objetivos de calidad claros, para respaldar las ideas, pero considerando la calidad como un concepto relativo y político, uno de los informes de la Red, *Objetivos de calidad en los servicios infantiles*, propone cuarenta objetivos que la Red cree necesarios y posibles en la Unión Europea, en los próximos diez años. Si el *Informe de los servicios* señala nuestras creaciones en la Unión Europea, *Objetivos de calidad* ofrece una perspectiva de los servicios futuros.■

Notas

1. *Services for Young Children in the European Union, 1990-1995*, actualmente disponible en inglés, durante el primer trimestre de 1997 en castellano. Se puede solicitar a la dirección de la Red Europea de Atención a la Infancia, en Bruselas.

2. Para una información completa de los servicios que proporcionan atención y ocio fuera del horario escolar para la infancia escolarizada, véase el informe de la Red *Atención a la infancia fuera del horario escolar en la Unión Europea*.

3. En un libro reciente, que he escrito junto con Helen Penn, *Transforming Nursery Education*, argumentamos que los modelos importantes, en lo que se refiere al personal de los servicios para la primera infancia en Europa, son el «pedagogo» nórdico, formado para trabajar en una serie de lugares ajenos a la escuela, y el maestro español.



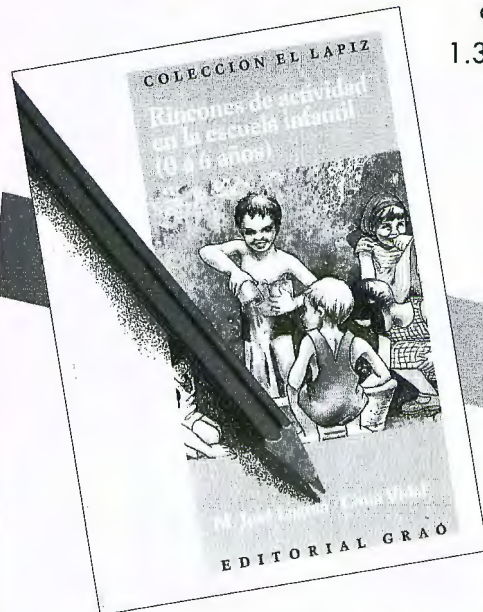
Propuestas para la renovación de la enseñanza

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

M. José Lagúa / Cinta Vidal

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

96 págs.
1.375 ptas.

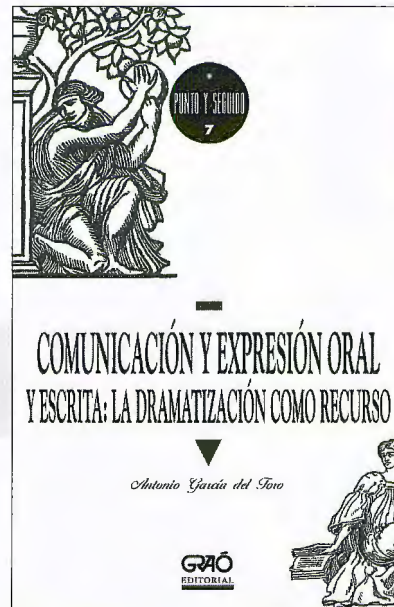


COMUNICACION Y EXPRESION ORAL Y ESCRITA: La dramatización como recurso

Antonio García del Toro

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

96 págs.
1.390 ptas.



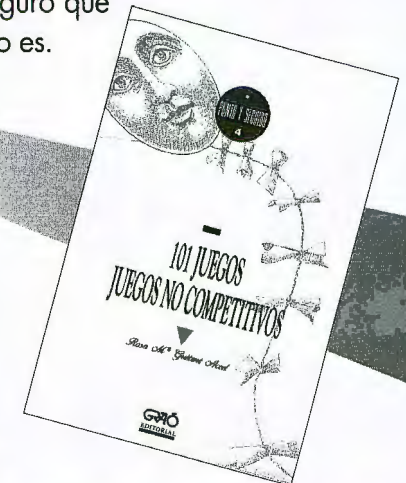
101 JUEGOS. Juegos no competitivos

Rosa Ma. Guitart Aced

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

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

84 págs.
1.375 ptas.



GRAÓ

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

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64

Accidentes e intoxicaciones infantiles domésticos

Estado actual del tema

En los últimos años, los progresos de la higiene y la mejora de la calidad de vida han hecho que disminuya la mortalidad por causa de numerosas enfermedades, sobre todo infecciosas. Al mismo tiempo, la mortalidad debida a accidentes ha aumentado de una manera espectacular: el tráfico, las aplicaciones de la electricidad, los medicamentos y los productos tóxicos de uso cotidiano, son responsables de la mayoría de los accidentes e intoxicaciones infantiles. Así, los accidentes constituyen la primera causa de muerte en los niños a partir del año de vida en todos los países industrializados. Sin embargo, el problema más importante de los accidentes, desde el punto de

Los avances sociosanitarios han hecho que los accidentes y las intoxicaciones se conviertan en la principal causa de muerte en los niños a partir del año de vida. El número de accidentes no mortales puede llegar a ser hasta 800 veces superior. La mayoría tienen lugar en el hogar, y la causa suele ser la ignorancia y negligencia de los adultos. Este texto pretende aportar elementos de reflexión sobre las situaciones de riesgo, así como proponer instrumentos y recursos para evitar los accidentes infantiles.

mental que hay que considerar es que prácticamente ninguno de los accidentes que sufren los niños habría llegado a producirse si se hubieran adoptado las medidas de prevención adecuadas. La prevención de los accidentes en los niños no es exclusiva de los médicos (quienes deben aconsejar a los padres sobre las medidas para prevenir los accidentes a los que su hijo se halla expuesto, teniendo en cuenta su edad), sino que afecta a muchos estamentos de la sociedad: arquitectos y urbanistas, ingenieros e in-

Óscar García

vista de la salud pública y la medicina, es la morbilidad: aunque carecemos de datos estadísticos fiables, se sabe que por cada accidente mortal se producen centenares de ellos que no lo son.

Un aspecto fundamental que hay que considerar es que prácticamente ninguno de los accidentes que sufren los niños habría llegado a producirse si se hubieran adoptado las medidas de prevención adecuadas. La prevención de los accidentes en los niños no es exclusiva de los médicos (quienes deben aconsejar a los padres sobre las medidas para prevenir los accidentes a los que su hijo se halla expuesto, teniendo en cuenta su edad), sino que afecta a muchos estamentos de la sociedad: arquitectos y urbanistas, ingenieros e in-

dustriales, maestros, sociólogos, economistas, trabajadores sociales, políticos y muchos otros. Finalmente, los padres son los más interesados y además tienen el papel más importante, ya que la prevención empieza en el momento del nacimiento. Los avances técnicos han permitido desarrollar sistemas que ayudan a conseguir un medio más seguro, pero al mismo tiempo los niños han de adquirir conciencia del riesgo y capacidad de autoprotección. En resumen, la seguridad de los niños se ve favorecida si se reducen los riesgos ambientales y si se crean en los adultos y los niños hábitos y actitudes que permitan la prevención de accidentes.

En Cataluña, en 1990, los accidentes representaron el 3,8 % de todas las causas de muerte en los menores de 1 año, el 23,3 % en el grupo de 1 a 4 años, y el 34,8 % en el de 5 a 14 años. La evolución de la mortalidad por accidentes infantiles en Cataluña en los últimos años demuestra una situación estabilizada. En

el grupo de edad de 0 a 14 años, la principal causa de mortalidad entre las causas externas son los accidentes de tráfico, los ahogos y las caídas.

En cuanto a la morbilidad, no existen datos globales, pero se sabe que el tipo de accidente más frecuente son las caídas, seguidas de los golpes y los accidentes de tráfico. Los lugares donde se producen la mayor parte de los accidentes en los niños de 0 a 6 años son el hogar (60 %), la calle o la carretera, y la escuela. En el hogar, los lugares de mayor riesgo son la cocina, el baño, la habitación del niño y las escaleras.

Los instrumentos que han de permitir prevenir los accidentes y las intoxicaciones infantiles son de dos tipos: técnicos (mecanismos que actúan sobre el agente causal y sobre el medio) y educativos (cambios en las actitudes y en los hábitos).

Factores implicados en su producción

En la producción de cualquier accidente intervienen cuatro factores: el propio niño, sus padres o cuidadores, el agente causal y el medio. La edad del niño es muy importante, ya que se puede decir que determinados accidentes son propios de determinadas edades:

- Entre los 0 y los 3 meses el niño es pasivo, y los peligros principales son los relativos a caídas y sofocaciones con la ropa de la cama.
- Entre los 3 y los 6 meses el niño se lleva a la boca todo lo que tiene en las manos, y el riesgo más importante es la aspiración de pequeños objetos.

- Entre los 6 y los 12 meses empieza a gatear y quiere investigarlo todo. Los peligros en el hogar se multiplican: enchufes, caída de objetos sobre el niño, puertas, ventanas, escaleras, bañera, etc.

- Entre el año y los 3 años desarrolla el movimiento, la curiosidad y los hábitos. Los peligros aumentan todavía más: productos tóxicos, medicamentos, quemaduras, caídas al mismo nivel o desde lugares altos, atragantamientos con la comida, etc.

- A partir de los 4 años su autonomía progresa, y la educación para prevenir los accidentes adquiere especial importancia.

También influyen el sexo (son más frecuentes en los niños) y la personalidad. Los elementos del medio son de cariz material y sociológico. La conducta de los padres puede ser causa de accidentes si éstos no toman las medidas preventivas para evitarlos o si los provocan directamente, como, por ejemplo, si beben alcohol y conducen.

La evolución psicomotora del niño se basa principalmente en su propia experiencia, y toda experiencia supone un riesgo. En este sentido, es necesario adoptar medidas de protección, pero evitando al mismo tiempo sobreproteger a los niños y procurando no reprimir sus necesidades de exploración sin causa justificada.

Prevención: recomendaciones a los padres

Un aspecto importante que hay que considerar es la descripción de los principales tipos de accidentes domésticos; y, sobre todo, sus causas y su prevención:

1. *Caídas y golpes.* Son los accidentes más frecuentes, y están muy relacionados con la propia actividad motora del niño, con sus juegos y sus etapas de aprendizaje. Pueden caer al mismo nivel (los más pequeños, cuando empiezan a andar, o los mayores, cuando juegan atolondrados, resbalan o tropiezan con diversos objetos), o a un nivel diferente (por ejemplo, desde la ventana, la cama, la cuna o la plataforma donde se les viste).

Medidas de prevención:

- Hay que evitar los desniveles y las irregularidades del suelo, procurar que no resbalen (especialmente en el baño y la cocina), fijar las alfombras y esteras, y no dejar objetos en el suelo.
- Los barrotes de las barandillas deben ser verticales.
- Existen cerraduras de seguridad y dispositivos para ventanas que permiten la ventilación pero impiden que pase un niño.
- No hay que acercar los muebles a las ventanas o balcones.
- Los vestidos, literas, cunas y camas deben contar con barandillas de protección.
- No se debe dejar solos a los niños pequeños sobre la cama de los padres o sobre una mesa; en estos casos se requiere una atención constante.

2. *Ahogo por inmersión.* Es un accidente poco frecuente, pero muy grave. El riesgo más importante es la caída de niños pequeños a una piscina o dentro de la bañera.

Medidas de prevención:

- No se puede dejar solos a los niños en la bañera, ni siquiera por un momento.



Desarrollar hábitos de autonomía.



Juegos de bañera.

3. *Quemaduras.* Son muy frecuentes, especialmente entre los 2 y los 3 años. Tienen diferentes causas: llama o brasa (se prende fuego en casa o en sus ropas, debido a que el niño juega con cerillas o con juegos de química, a que un adulto fuma en la cama, o a instalaciones eléctricas en mal estado, por ejemplo), sólidos calientes (planchas, estufas, etc.), líquidos (le cae encima agua, leche, café o aceite hirviendo, o se cae en una bañera con el agua a una temperatura excesiva), sol (falta de protección o exceso de exposición), cáusticos (ácidos o álcalis fuertes utilizados en la limpieza doméstica).

Medidas de prevención:

- Hay que colocar detectores de fuego y de humo en la casa.
- Las instalaciones eléctricas deben estar en buenas condiciones, y hay que calibrar los fusibles.
- Es necesario que haya extintores en las zonas de riesgo, como la cocina o las salas con chimenea.
- La ropa de los niños no debe ser inflamable, especialmente la de dormir.
- Los calentadores de agua deben contar con un termostato que no permita la salida del agua a más de 55°. Hay que comprobar siempre la temperatura del agua antes de bañar al niño.
- Es importante que el niño no pueda mover los muebles de cocina ni subirse encima de ellos. Los mangos de los utensilios de cocina

(cazos, sartenes, etc.) deben dirigirse siempre hacia adentro.

- Los aparatos de calefacción deben contar con una resistencia protegida.
- Hay que proteger las chimeneas.
- Si no se puede dejar de fumar, al menos que los ceniceros sean de base estable y con tapa. Nunca hay que fumar en la cama.
- No se debe dejar a los niños solos en casa, y nunca han de tener a su alcance cerillas, encendedores o sustancias inflamables.

4. *Intoxicaciones.* Son cada vez más frecuentes, sobre todo en los niños menores de 2 años. Casi siempre tienen lugar en el hogar, sobre todo en la cocina, donde hay más agentes tóxicos y la vigilancia es menor. Una norma válida es que los niños no deberían entrar nunca en la cocina. Las intoxicaciones se producen sobre todo con medicamentos y productos de uso doméstico (detergentes, blanqueadores y otros productos de limpieza). Al final del primer año, el niño no para de moverse y tiene una gran curiosidad; además, todo se lo mete en la boca, e imita a los adultos. La abundancia de medicamentos en muchos hogares, así como la falta de precauciones a la hora de guardarlos, favorecen que el niño tenga acceso a productos tóxicos.

Medidas de prevención:

- Hay que evitar al máximo la presencia de medicamentos y de productos tóxicos en el

hogar. En todo caso, siempre hay que seguir la advertencia de los envases: «Manténgase fuera del alcance de los niños».

- Los envases deben ser de seguridad; es decir, que los niños pequeños no los puedan abrir.
- Los medicamentos y productos tóxicos (así como los licores) se deben guardar en un armario cerrado con llave; esta última se dejará en un lugar seguro.
- No hay que tomar medicamentos delante de los niños.
- Los productos tóxicos deben mantenerse siempre en su envase original, y no hay que guardarlos nunca en botellas que antes contuvieran bebidas.

5. *Aspiración de cuerpos extraños.* Frutos secos, partículas de alimentos, piezas de juguetes y, en general, cualquier objeto pequeño puede ser aspirado por un niño.

Medidas de prevención:

- No hay que dejar al alcance de un niño pequeño ningún objeto que se pueda meter en la boca: monedas, piezas de juguetes, pipas, etc.
 - Hay que darle la comida bien cortada; asimismo, se debe evitar que corra, ría, llore o hable con la boca llena.
6. *Electricidad.* Los electrodomésticos mal instalados o los aislamientos defectuosos son las causas más frecuentes de electrocución, especialmente si el niño tiene los pies o las manos mojados.

Medidas de prevención:

- Hay que revisar las instalaciones y los aislamientos eléctricos de la casa, y utilizar correctamente los aparatos eléctricos.
- Se debe colocar un interruptor diferencial en la entrada de la toma eléctrica de la casa.
- Los enchufes deben estar cubiertos con tapones que el niño no pueda quitar.

7. *Animales.* Los niños menores de 6 años no pueden tratar de forma adecuada a un animal; aún han de aprender a respetarlo y a no maltratarlo.

8. *Herramientas y máquinas.* Hay toda una serie de utensilios que se hallan en el hogar y que se deben mantener lejos de los niños: tijeras, cuchillos, aparatos electrodomésticos, ascensores y puertas de garaje constituyen algunos ejemplos.

9. *El equipamiento de los niños pequeños.* Hasta los 3 o 4 años, el niño pasa mucho tiempo en su habitación y en el baño; por lo tanto, es necesario que estos espacios sean seguros:

- La silla alta y el asiento reclinable donde a menudo se les coloca, así como el cochecito, han de ser seguros para que el niño no pueda caerse.

- No conviene utilizar andadores, ya que son una causa frecuente de accidentes y, además, interfieren en el correcto desarrollo de la deambulaci3n.
- La bañera debe estar protegida a fin que no se caiga.
- Los chupetes han de ser de una sola pieza.
- Hay que vigilar los cantos vivos de los muebles, los cordones de las cortinas, las cintas y cadenas alrededor del cuello, y los cajones abiertos. ■



Máxima curiosidad.

Cuentos y juegos de la abuela Rufina

M. Dolores Rial

Hace ya muchos años... tantos que casi no me acuerdo, pero cuando yo era niña...

Al caer de la tarde, la abuela Rufina, habladora y simpática como ninguna otra, cerca de la puerta de su casa o alrededor de la cocina de leña, según la época del año, ponía su banco de madera, y con cuentos y juegos entretenía y embelesaba a los niños y niñas de la pequeña plaza que había entre las casas de los vecinos donde ella vivía.

Mientras iba desgranando sus juegos y cuentos entre todos nosotros: pelaba patatas, escogía las habichuelas, tejía una chambra, doblaba la ropa blanca, o zurcía entre otras muchas tareas que solía hacer.

Escucharla era un placer que recuerdo con mucho cariño y nostalgia. Cada uno de nosotros dejaba poco a poco lo que estaba haciendo y se iba acercando lo más cerca posible a donde ella estaba. Era como si el tiempo se detuviera, era el momento de hablar, de escuchar, de contar. Entre risas y bromas, miedos y juegos, cuentos e historias cobraban vida con sus palabras y se quedaban prendidas en nuestras orejas, enredadas en nuestro pelo y hasta balanceaban nuestros cuerpos cuando volaban hacia el viento...

Han pasado ya muchos años desde mis tiempos de niña, pero desde aquí quiero compartir con todas y todos los que tenemos la suerte de intervenir y participar con muchos niños y niñas en los primeros años de su vida, este pequeño cuento que rescaté y adapté para ser contado de la memoria popular de la abuela Rufina, quien me ayudó a descubrir mi fascinación por las palabras y los momentos de contar, escuchar, hablar...

Pongamos en movimiento las ruedas de nuestra memoria y recordemos, para ser contados y si fuera posible también escritos, juegos y cuentos de otros tiempos, ya que son auténticos tesoros de nuestra rica cultura popular de tradición oral que merece la pena que no se pierdan en el baúl del tiempo.

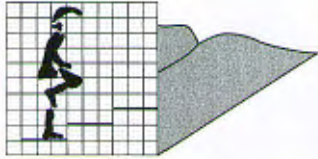
En este cuento, que tiene como hilo argumental una boda, se van enumerando los nombres de animales muy conocidos y las acciones que ellos y ellas hacen. Se mantiene la misma estructura a lo largo de todo el cuento, se van alternando las preguntas y las respuestas con las acciones de los animales. Termina de una manera muy rápida con una fórmula conclusiva, pues el objetivo, que era la enumeración, ya se ha conseguido.

Unha voda con moitos amigos

1. O piollo e maíla pulga casarse querían,
pero eran tan ricos que pan non che tiñan.
2. Saíu a formiga do seu formigueiro.
—Eu son panadeira, mandademe buscar.
3. ¡Ai, gracias a Deus! pan xa temos,
fáltanos carniña, ¿onde a atoparemos?
4. E saíu o lobo detrás dun valado:
—Eu son carnicero, mandádeme recado.
5. ¡Ai, gracias a Deus! carniña xa temos,
fáltanos manteis, ¿onde os atoparemos?
6. E saíu a araña do seu tear:
—eu son tecedeira, mandádeme buscar.
7. ¡Ai, gracias a Deus! manteis xa temos,
fáltanos gaitero, ¿onde o atoparemos?
8. Saíu o raposo detrás dun palleriro:
—Se prenden o can eu serei gaitero.
9. ¡Ai, gracias a Deus! gaitero xa temos,
fáltanos danzante, ¿onde o atoparemos?
10. E saíu o sapo detrás dunha pedra:
— Que siga esa voda, eu serei danzante.
11. ¡Ai, gracias a Deus! danzante xa temos,
fáltanos madrina, ¿onde a atoparemos?
12. E saíu a ra dunha fonte fría:
— Sigan esa voda, que eu serei madriña.
13. ¡Ai, gracias a Deus! madriña xa temos,
fáltanos padriño, ¿onde o atoparemos?
14. E saíu o rato detrás do muiño:
— se prenden o gato, eu serei padriño.
15. —Que comence a voda, dixo o padriño
—Que vivan os noivos, din os amigos.
16. No medio da voda, con tanto ruído,
espertou o gato e comeu ó padriño.
17. E colorín, e colorado
este conto dunha voda con moitos amigos
xa está rematado.

Una boda con muchos amigos

1. *El piojo y la pulga casarse querían
pero eran tan ricos que pan no tenían.*
2. *Salió la hormiga de su hormiguero:
— Yo soy panadera, mandadme a buscar.*
3. *—¡Ay, gracias a Dios! Pan ya tenemos,
nos falta la carne, ¿dónde la encontraremos?*
4. *Salió el lobo de detrás de un vallado:
— Yo soy carnicero, mandadme recado.*
5. *—¡Ay, gracias a Dios! Carne ya tenemos,
nos faltan los manteles, ¿dónde los encontraremos?*
6. *Y salió la araña de su telar:
— Yo soy tejedora, mandadme a buscar.*
7. *—¡Ay, gracias a Dios! Manteles ya tenemos,
nos falta el gaitero, ¿dónde lo encontraremos?*
8. *Salió el zorro de detrás de un pajar:
—Si atan al perro, yo seré gaitero.*
9. *—Ay, gracias a Dios! Gaitero ya tenemos,
nos falta el danzante, ¿dónde lo encontraremos?*
10. *Y salió el sapo de detrás de una piedra:
— Que siga esa boda, yo seré danzante.*
11. *—¡Ay, gracias a Dios! Danzante ya tenemos,
nos falta la madrina, ¿dónde la encontraremos?*
12. *Y salió la rana de una fuente fría:
—Sigan esa boda, yo seré madrina.*
13. *—¡Ay, gracias a Dios! Madrina ya tenemos,
nos falta el padrino, ¿dónde lo encontraremos?*
14. *Y salió un ratón de detrás de un molino:
— Si prenden al gato, yo seré padrino.*
15. *—Que empice la boda, dijo el padrino.
—¡Vivan los novios! —dicen los amigos.*
16. *En medio de la boda, con tanto ruido,
se despertó el gato y se comió al padrino.*
17. *Y colorín, y colorado,
este cuento de una boda con muchos amigos
ya se ha terminado.*



Publicaciones de la Fundación Infancia y Aprendizaje

Colección *Cultura y Conciencia*/ *Culture & Consciousness Series*

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

Explorations in Socio-Cultural Studies

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

Vol. 1. *Historical and Theoretical Discourse*

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

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

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

Vol. 3. *Teaching, Learning and Interaction*

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

Vol. 4. *Education as Cultural Construction*

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

P.V.P.: 2.500 ptas.

Precio Obra Completa (4 Volúmenes): 7.500 ptas.

La teoría sociocultural y la psicología social actual

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

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

P.V.P. 2.800 ptas.

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

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

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

P.V.P. 2.800 ptas.

Colección *Educación y Cultura*

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

Aprender a dialogar. Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria)

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

P.V.P.: 1.400 ptas.

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

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

P.V.P.: 1.800 ptas.

BOLETIN DE PEDIDO

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

Nombre y apellidos

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

..... Tel.

Deseo recibir:

Explorations in Sociocultural Studies

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

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

2.500 ptas. X ejes. = ptas.

Aprender a dialogar:

1.400 ptas. X ejes. = ptas.

Escritura y necesidades educativas especiales:

1.800 ptas. X ejes. = ptas.

La teoría sociocultural y la psicología social actual:

2.800 ptas. X ejes. = ptas.

Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula:

2.800 ptas. X ejes. = ptas.

TOTAL ptas.

Forma de pago:

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

nº tarjeta

fecha caducidad

importe total en pesetas

Firma y fecha:

Primeras jornadas sobre la infancia de San Fernando de Henares

El municipio de San Fernando de Henares, ubicado en el cinturón industrial de Madrid, ha celebrado durante los pasados 25 a 27 de octubre de 1996 sus primeras Jornadas sobre la Infancia.

Un municipio joven, con una población mayoritariamente joven, ha hecho una enérgica y com-

prometida propuesta a favor de la infancia.

Desde hace tiempo, las diversas áreas municipales han venido trabajando, cada una en su campo para ir configurando un proyecto integral de infancia.

Estas jornadas de reflexión y búsqueda han sido una puerta abierta a todas las asociaciones y colectivos profesionales, a las familias, al voluntariado, para construir y compartir un proyecto común por el que el municipio ha hecho una gran apuesta.

Se han trazado las líneas de política integral de infancia y se han planeado acciones concretas para conseguirlo.

Ha sido un trabajo compartido, enriquecedor para todos y francamente positivo para el proyecto. Queremos valorar especialmente que la primera infancia, las niñas y los niños más pequeños, constituyen un pilar básico en este proyecto: sus necesidades específicas y la manera de darles respuesta ha despertado la sensibilidad y el compromiso de los participantes. ¡Una gran conquista!, y quizá lo más significativo es que este proyecto ha comenzado ya a ser realidad.

Francisca Majó

VII Congreso Internacional de la Red Europea de Atención a la Infancia en Edad Escolar (ENSAC)

Del 6 al 9 de noviembre de 1996, se celebró en Barcelona el VII Congreso de ENSAC, organizado por la A.M. Rosa Sensat, para dar a conocer y debatir las actuales líneas de trabajo que se desarrollan en Europa con respecto a la atención a la infancia fuera del horario escolar.

ENSAC es una red que se constituyó en 1986 con el objetivo de

trabajar por la mejora de los centros de atención a la infancia en horario y periodo extra escolar, a la vez que promover su creación y facilitar intercambios de experiencias y de información entre países de Europa.

Actualmente se coordinan en ENSAC investigadores, representantes de las administraciones y educadores de los servicios de más de veinte países de Europa. Cada año se organiza un congreso y regularmente se trabaja e investiga en torno a temas de formación de personal, igualdad de oportunidades y tecnología de la información.

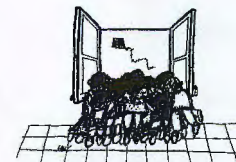
Este VII Congreso se enmarca dentro de este contexto de trabajo, reflexión, intercambio y acción de ENSAC.

El entorno es una ventana abierta para el aprendizaje

Con este lema, la A.M. Rosa Sensat organizó este VII Congreso celebrado en Barcelona a principios de noviembre.

Participaron más de trescientos profesionales de diversos países. Alrededor de un 30 % procedía de países con una fuerte tradición en este tipo de servicios o con una fuerte implantación de ENSAC, co-

Jornadas sobre la Infancia



7º Congreso Internacional de Atención a la Infancia en Edad Escolar:
El entorno es una ventana abierta para el aprendizaje

Barcelona
6-9 de noviembre de 1996

R O S A
S E N S A T



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

mo el Reino Unido, los Países Bajos o Escandinavia. La representación española estaba en torno al 20 %, y también había representantes de Alemania, Francia, Irlanda, Italia, algunos países del Este, como Estonia y Lituania, así como de más allá del Atlántico, de Argentina, Estados Unidos y Canadá. La representación catalana era de un 10 %, el 15 % correspondía a profesionales en ejercicio y un 25 % de estudiantes, que contribuyeron a dar un tono entusiasta y joven a la dinámica del Congreso.

El lema del Congreso invitaba a conocer, debatir y reflexionar sobre una panorámica que, a pesar de incluir los servicios de fuera escuela y la escuela misma, permitía ir más allá y centrarse en el entorno como contexto de educación informal, generador de proyectos y acciones a favor de la atención a la infancia.

Cultura, nuevas tecnologías, naturaleza y ciudad, entretejieron un amplio entramado de ideas y realidades experimentadas, algunas con una larga tradición y un impacto considerable. Se combinaron con visitas diversas a la ciudad y a las ciudades vecinas, que acogieron con placer a los participantes.

Una muestra de ventanas diversas en concepto, diseño y construcción, realizadas por niñas y niños de distintas edades, contribuyeron de manera plástica a demostrar su gran capacidad, la imaginación y colaboración de que son capaces si se lo permitimos. La idea de aproximarnos sin prejuicios a las niñas y los niños, de escucharlos, de permitir que se desarrollen de manera libre y creativa fue una constante que se planteó de manera recurrente en este Congreso.

III Congreso Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica

Del 5 al 8 de diciembre de 1996 se celebró en Torremolinos (Málaga) el III Congreso Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica, que contó con la participación de trescientas personas en representación de los movimientos de las diferentes Comunidades Autónomas del Estado.

Las ocho mesas de debate, repartidas en dos hoteles de aquella ciudad, profundizaron en los documentos discutidos y elaborados por las diferentes Federaciones del Estado. Tal como estaba esti-

pulado de antemano, no se redactaron conclusiones y las aportaciones de aquellos días quedarán incluidas en los materiales ya publicados.

En la asamblea, entre otras cuestiones y tras un largo proceso de discusión, se aprobó por unanimidad una resolución de apoyo al Manifiesto de la Escuela Infantil 0-3 (véase apartado de informaciones del número 40 de *Infancia*).

También se aprobó la propuesta de funcionamiento para el futuro de la Confederación de MRP. El contenido, elaborado y presentado desde la Federación de Cataluña, apuesta, entre otras cosas, por la optimización de la coordinación de los MRP y por aprovechar las ventajas que pueden deri-

varse del uso de las nuevas tecnologías.

En definitiva, fueron unos días de reflexiones y experiencias muy positivas, que sirvieron para poner de manifiesto la voluntad de continuar trabajando juntos por el modelo de escuela pública definido en los anteriores congresos de Barcelona y Gandía, y para evidenciar, además, la actual diversidad de situaciones en que se encuentran los diferentes MRP de acuerdo con la coyuntura de cada Comunidad Autónoma.

Queda mucho trabajo por hacer, las próximas reuniones de la Mesa Confederal servirán para concretar el calendario para llevarlo a cabo.

Joan Triadú



Clij, núm. 87, octubre 1996

«Eterna Caperucita»

Teresa COLOMER

Cahiers Pédagogiques, núm. 347, octubre 1996

«Installation d'une vie coopérative en maternelle»

Christian BIZIEAU

Cuadernos de Pedagogía, núm. 251, octubre 1996

«Punto de encuentro»

M. DÍAZ, I. ALFONSO

Cuadernos de Pedagogía, núm. 252, noviembre 1996

«Juegos y colores en el ordenador»

Autores varios

«Para aprender hay que sorprenderse»

C. RIPOLL, M. SBERT

Le Nouvel Educateur, octubre 1996

«Entretien du matin chez les petits»

F. BOUGAIN, H. STRAUCH

Le Monde de l'Éducation, núm. 242, noviembre 1996

«1896-1996: hommage à Freinet, hommage à Piaget»

Antoine REVERCHON

Le Monde de l'Éducation, núm. 243, diciembre 1996

«La rêverie vers l'enfance»

Georges GEAN

Guix, núm. 228, octubre 1996

«Pestalozzi: l'educació integral de la persona»

Jordi MONES

«Aplicacions pràctiques de les idees de Pestalozzi»

Ramon BASSA

Educación y Biblioteca, núm. 72, octubre 1996

«Entrevista a Pedro C. Cerrillo, especialista en literatura infantil»

Cristina AMEIJERAS

Aula, núm. 55, octubre 1996

«Relaciones entre la música y otras áreas en educación infantil y primaria»

Andrèa GIRALDEZ



P. CARLINO y D. SANTANA (coordinadoras): **Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria**, Madrid, Visor, 1996.

Nos encontramos ante todo un proceso de formación docente, de lectura y reflexión, de práctica de aula y de experiencia personal en el escribir. Las autoras explican un conjunto de actividades para enseñar a leer y a escribir, a comprender y a expresarse por escrito, en Educación Infantil y en Primaria. Se describe con detalle tanto su planificación sistemática como lo efectivamente ocurrido en clase. Podemos observar de cerca cómo aprenden las niñas y los niños e ir descubriendo los caminos fascinantes que tenemos los adultos para potenciar el desarrollo de los pequeños.

Tomando las actividades didácticas realizadas como fuente de reflexión y crítica sobre la enseñanza y el aprendizaje, se profundiza tanto en los procesos cognitivos que realiza el pequeño al enfrentarse a la lectura y la escritura, como en el papel del maestro para favorecerlos.



W. CARR: **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica**, Madrid, Morata y Fundación Paideia, 1996.

El libro que presentamos ofrece una sólida justificación para reconstruir la teoría y la investigación en educación como forma de investigación crítica. Con esta perspectiva, afronta un conjunto de cuestiones filosóficas importantes: ¿En qué consiste la teoría de la educación? ¿Quiénes la elaboran? ¿Qué es una práctica educativa? ¿Cómo se relacionan teoría y práctica? ¿Qué función desempeñan los valores en la investigación educativa? ¿Es posible una auténtica ciencia de la educación? El autor responde a estas cuestiones reivindicando una ciencia de la educación que no sea *sobre* la educación, sino para la educación: una ciencia realmente comprometida con la promoción de los valores e ideales educativos. Wilfred Carr se opone a la tentación de interpretar la teoría de la educación en términos de ideas convencionales de pureza teórica y destaca que «En la educación, la teoría es una dimensión indispensable de la práctica».

Boletín de suscripción

□ □

Apellidos Nombre

Dirección

CP Población Provincia

Teléfono (con prefijo)

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

(Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

Nombre y apellidos del suscriptor

Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

Banco/Caja Agencia

Entidad Oficina Cuenta

Población Provincia

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

Firma del titular

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

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

Consejo de Redacción: Manuel Acevedo, Clara Agra, 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, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Agustín Morón, M. Rosa Oria, 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 Reyes, Milagros Leal, Lola Martínez, Marisa Mellado, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, 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, Isabel Ciganda, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Comité Asesor:
 Roser Ros, Rosa M. Securun

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué
Foto de cubierta: Marta Povo

Preimpresión: Addenda, Pau Claris, 92. 08010 Barcelona

Impresión: Romanyà-Valls, Verdaguer, 1 08786 Capellades (Barcelona)
Depósito Legal: B-19448-90
ISSN: 1130-6084

Distribución y suscripciones:
 Associació de Mestres Rosa Sensat
 P.V.P.: 815 PTA. ejemplar (IVA incluido)

Colaboran:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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



Títulos de la colección

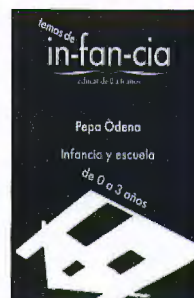
1. *El interculturalismo en el currículum. El racismo.*
M. R. Buxarráis, I. Carrillo, M. del Mar Galcerán,
S. López, M. J. Martín, M. Martínez, M. Payà,
J. M. Puig, J. Trilla y J. Vilar. 120 pág. PVP 1750 ptas.
2. *La educación física. Del nacimiento a los tres años.*
D. Canals. 200 pág. PVP 2750 ptas.
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. Odena. 44 pág. PVP 625 ptas.
7. *La escuela Decroly: una educación global desde el parvulario.*
F. L. Dubreucq (en preparación).

En coedición con el



**Ministerio
de Educación
y Ciencia**

Colección **Vídeos Rosa Sensat**

Serie Los vídeos de Educación Infantil

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

En coproducción con el



**Ministerio
de Educación
y Ciencia**

Serie Los vídeos de Primaria

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

En coproducción con el

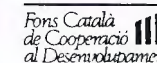


**Ministerio
de Educación
y Ciencia**

Serie La cooperación entre los pueblos. Un futuro posible

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

Con la colaboración del

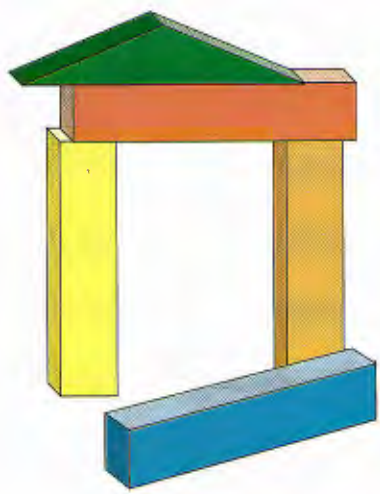


- *La Biblioteca Escolar. ¡Ni te lo imaginas!*

Con la colaboración de **AEMCUS**

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

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



Revista de Estudios **INFANCIA Y SOCIEDAD**



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

