

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

# in-fan-cia

*educar de 0 a 6 años*

1997

44

JULIO  
AGOSTO



Premio  
...  
Rosa Sensat  
de  
Pedagogía  
1997

17a  
convocatoria



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

• • •

La fecha límite de envío de originales será el **14 de octubre de 1997**.

El veredicto se hará público el mes de **diciembre de 1997**.

R  
S  
S  
A  
T



Generalitat de Catalunya  
Departament d'Ensenyament

Edicions 62



# En defensa de la Escuela Pública

Termina el primer curso de una nueva orientación en política educativa. Aparentemente no ha habido grandes acciones ni cambios: algunas frases acerca de la rentabilidad de las inversiones en construcciones escolares públicas o privadas, sordina y marcha lenta en la aplicación de la reforma, un trastrueque en los criterios de matriculación, el anuncio de nuevos decretos de enseñanzas mínimas. Pero en ese final de curso el vaso parece colmado: una oleada de voces, de presencias, se está levantando en defensa de la Escuela Pública, y con ella y dentro de ella, en defensa de la Escuela Infantil.

Después de más de veinte años de las primeras reivindicaciones enmarcadas en un futuro marco democrático, resulta que ahora, en la democracia conseguida, hay que recordar desde lo más profundo de la conciencia cívica, y muy alto, que la Escuela Pública es mucho más que una institución o un sistema; es una política, la política de extender a toda la población infantil la satisfacción de un derecho fundamental, el derecho a la educación.

Que dentro de esta política, nuestra democracia, asu-

miendo una realidad histórica, no siempre muy feliz, no ha opuesto centros públicos a centros privados; ha integrado a éstos en una red mixta, pero con los poderes públicos ejerciendo su responsabilidad de programación y construcción de escuelas e institutos públicos, donde y como fuera conveniente, y dotándolos de recursos y de autonomía participativa; ejerciendo su responsabilidad de ordenar el sistema, de inspeccionarlo y de concertar económicamente a los centros privados para que pudieran cumplir su cometido gratuitamente y en condiciones de apertura y participación. Y ahora, los recursos y la autonomía de los centros públicos parecen menguar, mientras aumenta el apoyo económico y disminuyen las exigencias a los centros privados de élite, y con lo antipedagógico y lo inmoral de estar cerrados a un sexo, por ejemplo.

La política de Escuela Pública exige de los poderes públicos el cumplimiento de sus responsabilidades, y exige de todos aquellos que forman la comunidad de cada escuela o instituto, maestros, alumnos, padres, representantes locales, una gran firmeza en su trabajo, en el ejercicio de sus

responsabilidades, pero también en la exigencia de las responsabilidades de los poderes públicos.

Desde la Escuela Infantil, la responsabilidad de unos maestros diseñando con su trabajo diario el proyecto de centro y de pedagogía adecuados a los niños de cada edad y de cada contexto, la responsabilidad de los padres colaborando no sólo en la educación de sus hijos sino en este diseño que ha de servir para los hijos de todos, la responsabilidad de los gobiernos locales, los más cercanos al conocimiento de las necesidades de los más pequeños en su población, son responsabilidades que han de ejercitarse ante las administraciones educativas, convertidas en exigencia con la fuerza de la autoexigencia.

Dentro de la política de Escuela Pública, la de Educación Infantil exige de los poderes públicos una programación, una planificación de promoción general y compensadora de desigualdades, que sólo ellos pueden hacer, y en colaboración con la Administración educativa y Administración local, una política de respeto a lo hecho y de generación de entusiasmo en pro de la educación desde su base, una política de cantidad y de calidad. La Escuela Pública, y dentro de ella la Infantil, es un patrimonio de nuestra democracia que no puede perderse, es la única que puede dar satisfacción a todos los niños, en el ejercicio de sus derechos.

<b>Página abierta</b>	<b>Festival de Juegos</b>	Asociación para la promoción del Festival de Juegos de Vitoria-Gasteiz	<b>2</b>
	<b>Trabajar las actitudes</b>	Clara García	<b>5</b>
<b>Educar de 0 a 6 años</b>	<b>Vigotski y la educación infantil</b>	Ignasi Vila	<b>8</b>
<b>Escuela 0-3</b>	<b>La persona de referencia. Conversación con Elinor Goldschmied</b>	<i>Infancia</i>	<b>12</b>
	<b>Las fiestas</b>	Escuela Infantil Ama-lur	<b>18</b>
<b>Buenas ideas</b>	<b>Escuchar a la infancia. Más y más anécdotas</b>		<b>21</b>
<b>Escuela 3-6</b>	<b>Las colecciones: un espacio para mirar y ver</b>	M. Jesús Agra	<b>23</b>
	<b>¡Sabem lo que quieren!</b>	Consuelo Gil	<b>26</b>
<b>Infancia y sociedad</b>	<b>Utilización de los servicios municipales</b>	Escuela Infantil Gloria Fuertes	<b>29</b>
<b>Infancia y salud</b>	<b>Recomendaciones para la prevención de accidentes infantiles</b>	Rafael Muriel	<b>35</b>
<b>Érase una vez</b>	<b>Dos cuentos encadenados</b>	Roser Ros	<b>42</b>
<b>Informaciones</b>			<b>44</b>
<b>Libros al alcance de los niños</b>			<b>46</b>
<b>Ojeada a revistas</b>	<b>sumario</b>		<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>47</b>

# Festival de juegos

## El porqué de este 1er. Festival

En Vitoria-Gasteiz se viene trabajando el mundo del juego y del juguete desde hace doce años. No en vano existe en nuestra ciudad una amplia red municipal de ludotecas, compuesta por once espacios dedicados exclusivamente a fomentar el desarrollo de la personalidad de las niñas y los niños a través del juego, del juguete y del material lúdico.

El hecho de convertir el centro de la ciudad en una «gran ludoteca» durante unos días, con materiales lúdicos sobredimensionados, dentro de una ambientación adecuada y con unas personas especializadas en dinamizar las zonas de juego, era una manera de potenciar y mostrar el trabajo que

**El Servicio de Juventud del Departamento de Cultura del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, con el fin de potenciar el juego y la actividad lúdica, organizó el pasado mes de julio una actividad totalmente novedosa y pionera en el estado: el 1er. Festival de Juegos. Esta iniciativa venía avalada por la experiencia de otras ciudades europeas (Framoville, Balneufort, Parthenay o Cannes), que vienen celebrando, con éxito, actos similares desde hace varios años. El Festival consistió en convertir, durante una semana, las plazas del centro de la ciudad en un gran espacio de juego, abierto a todas las edades.**

se hace a diario en las ludotecas y sobre todo de dignificar el juego y la actividad lúdica.

Igualmente, al ser una actividad gratuita y abierta tenía como obje-

## Asociación para la promoción del Festival de Juegos de Vitoria-Gasteiz

tivo el permitir la interrelación de personas de distintas edades y zonas de nuestra ciudad. En definitiva se pretendía establecer cauces de comunicación, a través de un elemento tan sencillo y a la vez tan universal como es el juego, de los diversos sectores sociales que configuran la comunidad.

El Festival, ocupó siete plazas del centro de Victoria-Gasteiz en las que se situaron las siguientes zonas juego:

- Juegos tradicionales.
- Juegos de mesa.
- Juegos de construcción.
- Juegos de simulación, estrategia y rol.
- Juegos gigantes.
- Juegos de ordenador.
- Actividades especiales.
- Y finalmente la zona en la que

nos vamos a detener especialmente, la denominada rincón infantil (destinada a niños y niñas de 0 a 6 años).

## El Rincón Infantil

La zona del Festival dedicada a los más pequeños y que fue denominada Rincón Infantil/Haurtxokoa, tenía como objetivos específicos:

- Ofrecer experiencias compartidas de juegos a los niños de 0 a 6 años junto con sus padres y madres.
- Poner a disposición de los pequeños materiales lúdicos seleccionados, variados y adecuados a su edad.
- Permitir a los padres observar la actividad lúdica de sus hijos

en un espacio de juego diferente a los habituales.

- Posibilitar el uso de los juguetes dentro de la metodología de juego libre.

Las bases teóricas y su aplicación a estas edades estuvieron aseguradas, ya que el equipo que creó la idea y organizó la zona del

Rincón Infantil estuvo formado por educadores que habitualmente desarrollan su actividad en las ludotecas municipales, y por personal con experiencia en educación infantil.

La metodología, basada en la experiencia de las ludotecas de la ciudad, partía del concepto de juego libre. El juego llevado a su más pura esencia: libertad en la acción, en la elección del material lúdico, en el cambio de actividad, en la opción de juego...

Para el adulto, ver desde fuera un espacio de juego libre con materiales lúdicos, produce a primera vista, una sensación de caos, de algo desorganizado y no controlado. Pero una observación más detallada de la actividad es una experiencia muy aleccionadora. Resulta sorprendente la capacidad de organización, dis-

tribución de tareas y reparto de materiales, que de forma espontánea, se produce entre los pequeños.

### Aspectos descriptivos, datos cuantitativos

Podemos decir que esta zona fue la que más éxito tuvo del Festival. De hecho, de las 79.896 utilizaciones totales que hubo en el Festival, la del Rincón Infantil alcanzó un número total de 31.190, lo que representa prácticamente un 40 %. Este dato supone que 557 personas se encontraban jugando cada hora de apertura del Festival en esta zona.

Igualmente, destaca la presencia de adultos en el Rincón Infantil, que fue de un 50 % respecto a la de niños y niñas. Este hecho acompañado al menos de un adulto. Así, era normal ver a los pequeños jugando con sus padres, abuelos...

La zona de juego del Rincón Infantil ocupó una plaza entera y estuvo dividida en diferentes espacios:

#### *Espacios de juegos de ejercicios*

Constaba de suelo enmoquetado y cubierto con veladores, donde se podían encontrar:

- Juegos de ejercicio: sensoriales visuales (móviles...), táctiles (mantas de actividades...), juegos motores (andadores, triciclos...), juegos de manipulación (centros de actividades...).
- Juegos de construcción: construcciones sencillas de apilar, encajar, superponer...

#### *Espacio de juego simbólico/juego de imitación*

Ocupaba la mayor parte de la zona. Conjuntos de objetos permitían la creación de escenas cotidianas, roles de personajes, imitación del mundo que les rodea e invención de acciones imaginarias:

- Muñecos, teléfonos, sillas de muñecos, coches, accesorios de limpieza, garajes, musicales, talleres mecánicos, conjuntos de piezas y accesorios para acontecimientos y acciones...

Todos estos materiales distribuidos de tal forma que ayudaban a crear diferentes experiencias de juego formándose mundos diversos. Mientras unos jugaban a las «casitas», otros eran aventureros o piratas y otros hacían la compra o eran médicos.



Foto: F.S. Quintas.

### Espacio de movimiento

Una amplia zona de suelo liso invitaban a jugar con los vehículos grandes; bicicletas, monopatines, balcones, pelotas de goma, pequeñas canastas de baloncesto...

### Espacio de juego de mesa y construcción

Aunque en el Festival existía una zona de juego específica para los juegos de mesa y construcción, se creó este espacio dentro del Rincón Infantil, dedicado exclusivamente a los pequeños de 3 a 6 años.

— Juegos de reglas sencillas, de habitabilidad, azar, juegos de disposición, construcciones, puzzles...

### Observaciones, otros datos de interés

La selección del material fue realizado por profesionales especializados en ludotecnia y ludotecarios, en base a criterios pedagógicos y de durabilidad del material.

El hecho de dividir el Rincón Infantil en espacios diversificados de la actividad lúdica ayudó a lo que los pequeños se centraran eligiendo la actividad y materiales que deseaban. La variedad de ma-

teriales existentes permitía la actividad individual y paralela, habitual durante los dos primeros años de vida. El juego asociativo, en el que participan varios pequeños, sin una organización sistemática, era observado sobre todo en los juegos de imitación.



Foto: F.S. Quintas.

El encuentro entre compañeros de juego, enriqueció las diferentes experiencias. En este sentido, era habitual encontrar a niños y niñas jugando con otros que no conocían. Igualmente, permitió ob-

servar la espontaneidad, naturalidad y facilidad que tienen los pequeños para relacionarse y comunicarse.

Respecto a los adultos, el grado de satisfacción fue alto, y se consideró la experiencia muy positiva. Les sorprendía el tipo de actividad

probamos que fueron similares a otras experiencias en ludotecas o a las desarrolladas en la escuela con programas de juego libre; disfraces, accesorios, muñecos, figuras y conjuntos de piezas para crear acciones, fueron utilizados por igual entre niños y niñas. Los coches, garajes y talleres mecánicos se usaron en un 60 % por niños y en ese mismo porcentaje se sitúa el uso que hicieron las niñas respecto a las muñecas, sillas y cocinitas. No obstante, el espacio estaba estructurado de tal forma que estuvieran juntos los coches y las muñecas para enriquecer el juego simbólico

Igualmente, es destacable el hecho de que los juguetes preferidos por los pequeños fueran los más sencillos, los que no tenían mecanismos complejos, ni funciones muy elaboradas.

Esta experiencia permitió vivir el juego como una actividad gratuita, placentera, sencilla, tranquila, organizada y libre. Además les sirvió a los adultos para iniciarse en algunos casos y para compartir en muchos la actividad lúdica con sus hijos.

Acciones de este tipo hacen que aumente la sensibilización acerca de la importancia del juego en el desarrollo de la personalidad. ■

# Trabajar las actitudes

El profano, el que no conoce el mundillo de la etapa infantil, se pierde entre cajas de muñecos, recortes, botes de pintura... Encuentra en todo esto a veces, y según su preparación, una pérdida de tiempo, un desperdicio de materiales en manos de pequeños y pequeñas que no tienen capacidad para usarlo con mesura. Considera que los maestros de infantil deberían dedicar tiempo a «cosas más importantes», con más «sustancia». Y se olvida, casi siempre, de lo importante que es un buen aprendizaje en esta etapa. Pero un aprendizaje bien llevado y, sobre todo, bien entendido. Porque aprendizaje no es sólo lectura, cuentas y conceptos abstractos. Aprendizaje es también abrocharse los cordones, respetar el turno de palabra, compartir los

Esas clases repletas de sonidos, con las paredes cubiertas de colores chillones, garabatos cargados de sentido para sus autores. Esas clases que bullen, en las que todo es vida, inquietud, preguntas... Esos lugares de los centros que parecen no estar nunca en orden cuando los visitan otros compañeros ajenos a la etapa infantil. Esos lugares que son la plataforma de lanzamiento personal y cultural de niñas y niños algún día ocuparán otros espacios, más pacífico quizás, más uniformes, pero seguramente, menos vivos.

juguetes, escuchar, cantar, dar saltos, lavarse las manos para comer el bocadillo, después del recreo... Y eso sólo puede aprenderse bien en infantil.

Si en esta etapa infantil no nos preocupamos de las bases de la

Clara García



¡Protagonistas!

personalidad de las niñas y los niños, poco podrán hacer los «catedráticos» de cursos superiores. El encuentro con el ambiente escolar, y muchos casos con la cultura propiamente dicha, tiene lugar en la etapa infantil. Hay varias ventajas y varios inconvenientes en esta etapa: Son esponjas dispuestas a absorber todo lo que entre en su radio de acción. Son receptivos en un alto porcentaje. Y, aunque el símil no me gusta demasiado, son una piedra en bruto, sin tallar, en la que ir dejando las huellas del aprendizaje. Pero entendiendo que ellos y ellas han de ser sus propios escultores. Con la ayuda correcta y siempre atenta del educador, que guiará en una dirección u otra el punzón, para rebajar aquí, o limar allá.

¿Cómo trabajar, pues, en una clase de infantil? Con mucho orden, desde luego, aunque no le parezca. El profesional ha de tener muy claro lo que hacer en cada momento. Su programación ha de ser la más clara del centro. Todos los detalles deben estar contemplados en ella: Los conceptos básicos a trabajar, las rutinas a asumir, los procedimientos a desarrollar, las

capacidades a conseguir... Todo debe estar plasmado en la programación. Es básico conocer el grado de madurez personal de las criaturas y es básico conocer el ambiente familiar en el que se mueven. Es imprescindible llevar un registro personal del niño con todos los datos interesantes que permitan el conocimiento de cada uno.

Debemos realizar una selección de actividades comunes que permitan la consecución de determinados conceptos, procedimientos y actitudes. Y debemos, así mismo, plantear todas aquellas actividades individuales que permitan a cada uno ir adquiriendo de forma personal los objetivos programados.

En cuanto a conceptos y procedimientos, parece no haber duda (aunque todavía se ande discutiendo sobre si enseñar a leer a los 5 años o no. Mira que es viejo el asunto, ¿eh?, pues todavía se plantean este tipo de discusiones en algunos claustros. No sé si será porque no se sabe qué hacer con las niñas y los niños de educación infantil...). El problema suele radicar siempre en las actitudes. Parece



*Ebullición de colores, sonidos, dibujos...*

que en esta etapa son cosa de la familia y que el profesorado debe limitarse a plantear una serie de reglas que debe asumir el alumnado, entienda o no de qué van. Como norma general, siempre procuramos descargar nuestra responsabilidad en otros. Así, el profesional de infantil aduce que la familia no enseña valores. El de primaria dice lo mismo del de infantil... Y van

pasando los años y no tomamos cartas en el asunto.

Algunos de los procedimientos que pueden utilizarse son:

- Verbalización de las actuaciones de los pequeños. Cuando hay un conflicto entre dos o más, es muy bueno establecer un diálogo en el cual cada uno de los implicados exponga más, es muy bueno establecer un diálogo en

el cual cada uno de los implicados exponga lo que ha ocurrido, desde su punto de vista. Así hacen un esfuerzo de rebobinado para convertir en lenguaje oral las imágenes mentales. Esto favorece la captación del conflicto en su totalidad, y les permite ver si se han pasado en su actuación.

- Asamblea para establecer las normas de conducta básica en la clase. Debe ser participativa, dejando que todos intervengan y expongan sus opiniones. entre todos con el maestro, definirán las normas fundamentales.
- Panel de consecución de hábitos, rutinas y normas. Se diseñará, de acuerdo a las normas establecidas, un panel de doble entrada: los pequeños en una parte y en otra las normas. Se indicarán por medio de gomets, las normas que se van cumpliendo, como si fuesen etapas. A gusto y posibilidades creativas del maestro queda la forma y el diseño del panel (carrera ciclista, itinerario natural, personajes de cuento...).
- Elección de un personaje (uno de los animales de clase, si los hubiese, uno ficticio que forme

parte de las unidades...) como protagonista de diferentes situaciones conflictivas en las que debe actuar. A través de las actuaciones de dicho personaje, narradas en cuentos preparados, entablar relaciones con sus propias vivencias.

- Asamblea de forma cotidiana con un guión establecido de antemano, para charlar sobre situaciones de su vida diaria en las que aparecen problemas, rutinas cumplidas o no, actitudes... Ir acostumbrándolos a establecer compromisos personales.
- Talleres. Cualquier taller puede ser perfecto para trabajar las actitudes que programemos en educación infantil. Sólo necesitamos tenerlas presentes a la hora de establecer las pautas de trabajo del taller. Es bueno desarrollar unas tablas sencillas en las que se reflejan las actitudes y rutinas a trabajar, igual que se reflejan los objetivos y contenidos conceptuales y procedimentales.
- La familia. Es importante dialogar con las familias para mantener una relación estrecha, de forma que todo aquello que se

trabaje en clase se refuerce en casa, y viceversa. Por ejemplo, repartir las normas de conducta y rutinas elementales aprobadas en clase. Así, en casa se seguirá incidiendo en esas mismas rutinas (lavarse las manos después de jugar y antes de comer, no molestar al resto...)

Cualquiera de estos procedimientos da resultados a medio y largo plazo. Con algunos de ellos, los resultados comienzan a verse de forma casi inmediata, pero esto

no indica que se suma totalmente la actitud trabajada, simplemente que está en vías de consecución. Tengamos presente que el trabajo de las actitudes debe ser continuado, periódico, sistemático y se debe tocar la misma actitud muchas veces desde muchos puntos de vista diferentes.

El trabajo en educación infantil es fundamental en el campo de las actitudes. Tanto que, si no se comienza ahí, lo vamos a tener difícil en cursos superiores. ■



# Vigotski y la educación infantil

Lev S. Vigotski fue un psicólogo que vivió a comienzos de siglo en la Unión Soviética y trabajó por establecer las bases psicológicas de una teoría de la personalidad.

Ciertamente, no tuvo mucho éxito en dicho empeño —entre otras cosas, por su muerte prematura a los treinta y ocho años—, pero no cabe duda de que algunas de sus ideas se han mostrado enormemente potentes para explicar el desarrollo humano. Por ejemplo, el énfasis que la psicología ha puesto, en los últimos años, en la interacción social como fuente del progreso humano es tributario de sus ideas.

En este artículo pretendemos exponer aquellos aspectos de su pensamiento que siguen siendo útiles y mostrar sus implicaciones en el ámbito de la educación infantil.

**El artículo presenta las ideas principales de la Lev S. Vigotski con un especial énfasis en su posición sobre las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. Igualmente, se discute su concepción sobre los contenidos de enseñanza y se explica el énfasis sobre los procedimientos y habilidades de naturaleza simbólica. Por último, se muestra la pertinencia de alguna de estas ideas para la educación infantil con un especial énfasis en el juego.**

Ignasi Vila

## Vigotski y el desarrollo humano

Para Vigotski, el motor del desarrollo humano es el aprendizaje. Esta afirmación puede parecer sorprendente. De hecho, estamos acos-

tumbrados a relacionar la palabra «aprendizaje» con conocimientos y, junto a ello, postular que «algo se puede aprender» si se es capaz de hacerlo o, en otras palabras, consideramos que el aprendizaje va a remolque del desarrollo, el cual, como por ejemplo defiende Piaget, responde a unos mecanismos específicos cuya activación es independiente de lo que aprende o no aprende un niño. Por eso, cuando escuchamos que el desarrollo —y por tanto, las capacidades— es el resultado de las cosas que se aprenden cuando aún no se es completamente capaz de aprenderlas resulta sorprendente y, a

la vez, misterioso. Por eso, vale la pena dedicar varios párrafos a aclarar el sentido de esta afirmación.

En primer lugar, esta declaración tiene sentido en relación a su posición sobre la conducta humana. Vigotski libró en su momento una batalla contra los que consideraban que la conducta humana era una simple adaptación de respuestas aprendidas a los estímulos del medio. Desgraciadamente, esta concepción continúa teniendo, de forma consciente o inconsciente, numerosos adeptos y se mantienen prácticas educativas en las que la repetición machacona por parte de los niños de conductas inducidas por el adulto se reivindica como la fuente más importante del desarrollo infantil. Por contra, Vigotski, al igual que Piaget, proclama que la conducta humana está regulada, controlada y planificada por la propia persona y, por tanto, de lo que se trata es de saber cómo se construyen —y en que consiste dicha construcción— las capacidades que empleamos las personas en relación a nuestra propia conducta.

Los trabajos de Vigotski están dedicados a obtener respuestas a estas últimas preguntas. Es ampliamente conocido que su respuesta remite a la «mediación semiótica» de la mente humana. Ello significa que Vigotski piensa que los procesos psicológicos que los humanos utilizamos para controlar nuestra conducta sólo existen en la medida en que somos capaces de emplear los procedimientos relevantes para poder hacerlo. Es decir, no existen competencias ni capacidades sociales al margen del dominio de los procedimientos –como, por ejemplo, el lenguaje– que se utilizan para regular y controlar dichas relaciones. Tampoco existen capacidades cognitivas fuera del dominio de los instrumentos de carácter simbólico que la especie humana ha construido a lo largo de su historia social y cultural. Y etcétera. En definitiva, para Vigotski, las capacidades que utilizamos los humanos en el ámbito del control de nuestra conducta no son la fuente de los símbolos y los signos, sino el resultado de su uso. En sus palabras, la conciencia humana es el resultado del uso de los procedimientos de naturaleza simbólica que la especie humana ha construido a lo largo de su historia para colaborar conjuntamente en la transformación de la naturaleza.

Esta posición delimita la noción de aprendizaje en el pensamiento de Vigotski. Así, la noción de lo que se «aprende» es mucho más amplia de lo que habitualmente se piensa. Contenidos de aprendizaje no es igual a conocimientos, sino a algo mucho más amplio; instrumentos, procedimientos, valores, actitudes, normas, etc. Es decir, todo aquello que empleamos los humanos en relación al control de



*Relación individualizada.* (Foto: Ignasi Rovira.)

nuestra conducta. Ciertamente, en esta concepción los conocimientos también forman parte de los contenidos de aprendizaje, pero su adquisición –o construcción– queda limitada por la estructura psicológica del sujeto, la cual, en términos de Vigotski, depende del dominio en el ámbito de lo individual de los procedimientos implicados en la regulación de la actividad social de los seres humanos.

Por eso, cuando Vigotski proclama la primacía del aprendizaje en relación con el desarrollo únicamente afirma que no existe desarrollo al margen del dominio de los instrumentos que la especie humana ha construido para controlar y regular sus intercambios sociales. Es decir, Vigotski enfatiza que las capacidades humanas son el resultado del aprendizaje de los instrumentos –todos ellos, de naturaleza

simbólica— que los humanos hemos construido en nuestras relaciones sociales para colaborar junto en el dominio y transformación de los contextos físicos, simbólicos e institucionales en que transcurre nuestra existencia.

A la vez, Vigotski reconoce la naturaleza arbitraria y convencional de dichos procedimientos. Es decir, responden a convenciones sociales y, por tanto, se aprenden en la medida en que quien los domina los enseña. Por eso, Vigotski enfatiza el rol de aprendizaje en relación al desarrollo humano. Si éste está «semióticamente mediado», el progreso depende del dominio de los sistemas de

naturaleza simbólica que suministra la sociedad y la cultura. No es posible construir, desde mecanismos individuales, procedimientos que son sociales y culturales. Su dominio responde en definitiva a su aprendizaje desde situaciones sociales en las que «los otros», «los demás», enseñan a usar aquello que es relevante en un contexto cultural y social específico.

### Vigotski y la educación infantil

Vigotski nunca mencionó la educación infantil —aunque si dijo muchas cosas sobre el desarrollo

infantil antes de la enseñanza obligatoria— y, por tanto, utilizar sus ideas en este ámbito puede parecer abusivo. Sin embargo, pensamos que ello es posible en la medida en que entendamos la educación infantil como un contexto de desarrollo; es decir, como un contexto que promueve las capacidades relevantes en el ámbito de la condición humana para controlar y planificar la propia conducta.

Probablemente, sus ideas sobre el juego de los niños y las niñas que no forman parte de la enseñanza obligatoria son un buen punto de partida para iniciar nuestra discusión. Vigotski (1979), afirma que en el juego «el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego es como si fuera una cabeza más alta de lo que en realidad es. Al igual que en el foco de una lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en si mismo una considerable fuente de desarrollo» (1979: 156). Y continúa, «aunque la relación juego desarrollo pueda compararse a la relación instrucción-desarrollo, el juego proporciona un marco mucho más amplio para los cambios en cuanto a necesidades y conciencia... El niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica» (1979: 156).

Quizás sea abusivo aceptar, como afirma Vigotski, que el niño avanza «esencialmente» a través del juego, pero no cabe duda que dicha actividad es muy importante para su desarrollo. Por eso, cuando hablamos de educación infantil es importante discutir las condiciones que posibilitan dicha actividad. A veces, la educación infantil, especialmente en el parvulario —aunque no sólo, también en la escuela infantil existen estas tendencias—, se entiende como una acumulación de contenidos de diverso tipo que deben ser suministrados por el adulto y se olvida



¡Las posibilidades de juego! (Foto: Carme Cols.)

*¡Nuevas situaciones!*

(Foto: Carme Cols.)

que el progreso remite, en muchos casos, a una actividad lúdica, socialmente organizada, que permite al niño ir más allá de sus capacidades individuales.

Por eso, desde el punto de vista de Vigotski, aquello que es importante en el ámbito de la educación infantil remite a cómo se organizan socialmente espacios, materiales, actividades, etc. que promuevan actividades lúdicas que supongan nuevos «retos» y «desafíos» que permitan el desarrollo infantil. En esta perspectiva, se relativiza el término de «interacción social» o, en otras palabras, la necesidad de que cualquier desarrollo parte de la individualización y, por tanto, de la interacción adulto-niño. Evidentemente, estas situaciones son muy importantes, especialmente en todo aquello que se refiere al cuidado del niño –cambio, comida, sueño, etc.–, pero deben relativizarse en otras situaciones en las que los niños y las niñas participan de actividades colectivas cuyo motivo es el juego.

Desde esta perspectiva, la cuestión remite a cómo se organiza socialmente el espacio y los materiales de modo que permitan una actividad diversificada por parte de los niños y que, a la vez, puedan recibir de parte de las educadoras las ayudas pertinentes para realizar las tareas en que se impliquen. En este sentido, es importante reflexionar sobre cómo organizar dichos grupos de actividad. Tradicionalmente, tanto en las escuelas 0-3 como en los parvularios, el cri-

terio ha sido la edad de los niños y las niñas. Sin embargo, desde la perspectiva que comentamos es posible pensar en agrupaciones distintas en las que niños y niñas de distintas edades se enfrenten colectivamente a nuevos «retos» y «desafíos» a través del juego, de modo que las ayudas no dependan exclusivamente del adulto, sino que entre ellos reciban ayudas para avanzar colectivamente en la resolución de las tareas en que se impliquen.

En definitiva, los planteamientos de Vigotski remiten a dos aspectos distintos y, a la vez, complementarios. De una parte, la importancia de la individualización de los aspectos relacionados con el cuidado y la asistencia del niño, ya que en dichas actividades se incorporan, desde la negociación con el adulto, procedimientos relevantes para regular y controlar los intercambios que redundan en el control de la actividad individual. De la otra, la necesidad de posibilitar espacios, materiales y formas de organización colectiva, no dependientes de la interacción individual adulto-niño, en los que colectivamente los niños y las niñas se enfrentan desde el juego a nuevas situaciones y, a la vez, pueden recibir las ayudas individuales, bien de otros niños, bien de los adultos, para progresar en su desarrollo.

Por último, es importante señalar que en Vigotski no se acaba la educación infantil. Desde su muerte ha llovido mucho y nuevas ideas, no



presentes en sus trabajos, constituyen también una referencia importante para la práctica educativa. En este sentido, no se trata de sacralizar su pensamiento, sino reconocer aquello que tiene de positivo e incorporarlo al largo quehacer de la educación infantil. ■

#### Bibliografía

VIGOTSKI, Lev S. (1979): *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*, Barcelona, Crítica.

## Conversación con Elinor Goldschmied

# La persona de referencia

**INFANCIA:** *Una pregunta que nos hacemos a menudo es la de qué debe de pasar por el interior de una criatura cuando empieza a ir a la escuela infantil.*

**ELINOR GOLDSMIECHD:**

El niño no pide ir a la escuela infantil, y, puesto que no tiene capacidad para entender nuestras motivaciones, puede sentirse abandonado. Para evitar, o al menos reducir, la sensación de abandono, y la consecuente ansiedad, es preciso crear una continuidad entre familia y escuela infantil, a fin de garantizar al niño la posibilidad de comprensión, por parte de los adultos de la escuela, de sus necesidades individuales de modo personalizado.

Remitiéndonos a una experiencia nuestra, podemos pensar en cómo nos sentimos nosotros, adultos, cuando nos encontramos en un hospital, constreñidos a una dependencia, tal vez casi total, de los otros para satisfacer nuestras necesidades y asegurar nuestra supervivencia. En tal situación, notamos, con una muy aguda sensación, la diversidad de las manos

**Elinor Goldschmied nos expone el modelo de la persona de referencia. Esta organización, que se aplica a una realidad concreta, contribuye a una mejor acogida y atención de las criaturas y sus familias. Incide, desde su punto de vista, en aspectos clave, como son la estabilidad, la regularidad y el establecimiento de una relación personalizada. Actualmente está en período de experimentación y reflexión en algunas escuelas infantiles tanto de nuestro país como de Italia.**

**Infancia**

que nos tocan, y nos sentimos más seguros cuando la enfermera de turno establece con nosotros una relación individualizada. Si, además, nos encontramos, durante unas vacaciones, en un hospital extranjero, en un país cuya lengua no conocemos, nuestra ansiedad aumenta notablemente. Así, podría pensarse que la experiencia del niño muy pequeño, que no puede expresar lo que siente mediante la palabra, resulta, de algún modo, análoga. La comunicación con los adultos se da principalmente a través de su cuerpo, e incluso el conocimiento de las personas que se ocupan de él se realiza a través del cuerpo de estas personas (las manos, el olor, el contacto de la piel, la voz, la mirada recíproca). Se trata de una relación, de una comunicación compleja, profunda y específica, que puede constituirse entre dos personas que «se frecuentan» a menudo y con continuidad. En una escuela infantil, por lo tanto, donde todas las personas se hallan bien preparadas y disponibles para establecer una relación justa con las niñas y los niños, no es posible pensar en la rotación y la intercambiabilidad de las figuras que se ocupan de los niños y sus respectivas familias.

**I.:** *Y sobre las necesidades de las criaturas, ¿qué puntos de contacto y qué diferencias pueden sentir entre el ambiente familiar y el escolar?*

**E.G.:** Si se acepta esta visión de las necesidades de cada niño, especialmente si es muy pequeño, su incorporación a la escuela infantil plantea múltiples dudas al personal respecto a cómo se podrán conciliar estas exigencias del



niño y de su familia con las de la organización interna de una institución como la escuela infantil. La diferencia entre ambos ambientes resulta muy obvia. En la familia, se trata de vínculos constantes, aunque algunas veces pueden ser difíciles, como por ejemplo las experiencias de hermanas y hermanos, así como de otras personas de distinta edad, o la actividad doméstica cotidiana de los padres y vecinos. En la escuela infantil, en cambio, se trata de la experiencia del cuidado profesional de los adultos compartido con muchos otros niños de parecida edad o un poco mayores, con actividades de juego, espacios y un ritmo de organización del día muy concreto. Pero retomando el tema de la continuidad entre familia y escuela infantil, hay experiencias comunes, como es el hecho de comer, de ser lavado y cambiado y ser acostado; además de los contactos físicos con un adulto que implican

un intento de ofrecer, a través del establecimiento de una relación individualizada, la posibilidad de disminuir el estrés que provoca la separación de los padres y la adaptación que la vida de la escuela infantil impone al niño.

**I.:** *La realidad de las escuelas infantiles de nuestro país es muy heterogénea. Aun siendo la mayoría pequeñas, a menudo con un número reducido de criaturas por grupo, no hay duda de que la relación personal es en muchos momentos difícil. ¿De qué manera es posible organizarse para crear una relación lo más personal posible?*

**E.G.:** Esta relación particular se crea en el contexto de un pequeño grupo formado siempre por los mismos niños, del cual la educadora es responsable durante buena parte de la jornada, la dedicada principalmente a las

estas experiencias. Hay que recordar que, forzosamente, estas atenciones físicas necesitan una relación de uno a uno; no se puede cambiar a dos criaturas al mismo tiempo!

La introducción de una persona de referencia para cada niño y su familia constituye



actividades de comer, lavarse, cambiarse y dormir. Naturalmente, la organización de la sala de los bebés debe basarse en la diversidad de horarios para comer y dormir que tienen a esta edad. Se establece que la persona de referencia, cuando sus horas de presencia lo permitan, se cuide directamente de los pequeños de los que es responsable. En cambio, las niñas y los niños medianos y mayores necesitan una atención más personalizada al mediodía, el momento de máxima presencia del personal en la escuela infantil. Cuando en otros momentos del día hay que cambiar a un niño, es preferible que sea la persona de referencia de este niño quien lo haga, si se halla presente, con el objeto de favorecer estos momentos de intimidad.

**I.:** *Esta relación más próxima y personalizada, ¿cómo puede favorecer la necesidad de seguridad y, al mismo tiempo, el progreso hacia la autonomía personal?*

**E.G.:** Es muy importante entender bien y apreciar la situación social que el grupo ofrece a las niñas y niños que han adquirido movilidad, que

están exultantes de explorar su mundo y gozar de su creciente autonomía. El adulto ha de estar atento a no crear una actitud «exclusiva» con su pequeño grupo. La cuestión más significativa para el niño es que, en los momentos más íntimos, está seguro de recibir un contacto y una atención particular por parte de su persona de referencia.

El resto de la jornada, gozando de su base de seguridad, los niños se mezclan con los demás del grupo en una verdadera experiencia de socialización favorecida por su creciente consciencia de sí mismos y de su movilidad; conocen bien a las otras educadoras y llevan a cabo su experimentación con intercambios con el grupo.

Es necesario que la educadora acepte con profesionalidad que los niños no son los «suyos». Si esta situación, tan delicada, no es bien percibida y aceptada, pueden generarse conflictos y rivalidades entre las educadoras que comparten el grupo. Para los niños, en esta etapa de crecimiento hacia su autonomía, no todo es fácil; el trabajo requiere sensibilidad y flexibilidad en las relaciones entre colegas. Puede decirse que el grupo de los medianos es el más difícil de llevar, y constituye una verdadera prueba profesional para las educadoras: el grupo está formado por niños que descubren el «NO», ¡lo cual obliga a los adultos a negociar con ellos!

**I.:** *Hasta aquí nos ha expuesto lo que desde su punto de vista puede repre-*



*sentar para la criatura tener una persona de referencia. ¿Cómo implica a las familias esta organización?*

**E.G.:** La familia también necesita establecer una línea de comunicación segura con la escuela infantil, y ésta se establece a través de la persona de referencia del propio hijo. Esta relación puede iniciarse de manera concreta si los padres reciben y aceptan la oferta de la educadora para que ésta les visite en su casa en una cita cómoda para todos.

A veces la educadora, contraria a este tipo de sugerencia, se siente insegura de su capacidad de llevar a cabo una visita en casa de unos desconocidos. En efecto, sólo recientemente se ha desarrollado este aspecto del trabajo, y, ciertamente, la educadora necesitará examinar el modo de sentirse segura y atraída por la idea de realizar dicha visita.

La experiencia de las educadoras que han realizado estas visitas a las familias antes de la incorporación de los niños a la escuela infantil, ha sido muy positiva, en cuanto les ha dado la posibilidad de conocer no sólo el



ambiente familiar, sino incluso la situación de la zona en la que vive la familia. Como sabemos, es muy distinto poder encontrarse con una persona con la cual tendremos relación en «nuestro territorio», que hacerlo en un centro desconocido, por muy acogedor que pueda ser.

Esto permite crear una relación más equitativa con la familia, mostrarle respeto y, consecuentemente, reducir la tensión. Ésta será la ocasión para los padres de hablar del niño, que, por primera vez, se verá separado de ellos; hablarán de la vida cotidiana del niño, refiriéndose a otras personas importantes para él, como abuelos, hermanos, etc. La educadora procurará no hacer muchas preguntas, sino simplemente recoger la información ofrecida por los padres sobre los hábitos de comida y de sueño, así como de lenguaje.

Los padres tendrán ganas de saber cosas (no demasiadas) de la vida de la escuela, sabiendo que, durante la adaptación, guiada por la educadora, habrán muchas oportunidades de orientarse sobre los cambios que afrontará el niño. Casi siempre la madre se pregunta si enviar al niño a la escuela infantil es lo justo, tiene miedo de si estará bien atendido, y experimenta un sentimiento de culpabilidad por el hecho de decidir dejarlo en manos de otros. Pero encontrarse con la educadora significa



calmar esta ansiedad y confirmar que el niño recibirá las atenciones adecuadas.

La atención individualizada del niño y la relación de confianza con la familia son inseparables. Otro hito muy importante es que el niño pueda conocer a la educadora que será su persona de referencia, y viceversa. Las educadoras que han realizado la visita a domicilio de esta manera explican cómo la cara del niño expresa un gran placer cuando, más tarde, al llegar a la escuela por primera vez, encuentra una persona conocida, dado que, durante la visita, ha tenido la oportunidad de ver a sus padres en amigable conversación con su persona de referencia.

Es importante que no haya ningún elemento de inspección en la visita. Así, los padres empezarán a crear un «puente de confianza» con la educadora y, a través de ella, con el servicio que ofrece la escuela infantil. Esta relación con los padres se desarrollará con el tiempo, y permitirá a la educadora reflexionar sobre el significado de su cometido profesional sin confundirlo con el papel de los padres, y en particular con el de la madre del niño, a pesar de que, a veces, el niño le pida atenciones emotivamente muy significativas para ella. Al pedirle a la educadora que asuma este papel, le pedimos que dé un afecto extremado, porque después habrá de padecer la separación del niño que ha atendido cuando pase a manos desconocidas en la escuela 3-6.

Es importante tener en cuenta que la educadora puede experimentar la necesidad de discutir sus sentimientos hacia el niño, e incluso hacia los padres, para afrontar de mane-

ra sana y creativa la experiencia derivada de estas relaciones.

**I.:** *En este tipo de propuesta organizativa podría pensarse que se ponen en juego las emociones. ¿Hasta qué punto considera que el modelo de la persona de referencia puede crear rivalidades entre padres y educadores?*

**E.G.:** Se empieza ahora a reconocer la carga emotiva, además de la física, que el personal de la escuela infantil asume a menudo durante sus largos años de trabajo.

En algunas escuelas infantiles de Milán, las coordinadoras están preparándose para ofrecer, al personal que acepte la propuesta, una entrevista individual, que tendrá como objetivo escuchar, a fin de permitir a la

educadora comprender su propia profesionalidad. No se trata de una «terapia», sino de una oportunidad para la educadora de reflexionar con tranquilidad sobre los aspectos de su trabajo cotidiano. Por ejemplo, cuando una educadora, en su función de persona de referencia, desea hablar con uno de los padres, generalmente la madre, de cualquier aspecto del desarrollo del niño, la entrevista con la coordinadora puede resultar de gran ayuda y puede servirle para clarificar ideas respecto a cómo enfocar mejor el encuentro. Así, una cita organizada con la coordinadora permite a la educadora prepararse bien, y evita cambios de impresiones apresurados que de otro modo podrían producirse si no se hubiesen previsto. No se debe olvidar el problema de los celos y de la rivalidad que podría surgir en la relación entre madre y educadora.

A veces, en encuentros con madres, he creado esta situación: he cogido una muñeca, la he puesto en mi regazo y, mirándole a los ojos y sonriéndole, he acariciado suavemente su cabeza; después, he dicho a una de las madres: «Imagina que estoy haciendo esto con tu hijo; ¿qué sientes al mirarme?». La madre me responde: «Sufro», «Estoy celosa», «Me siento morir», etc. Entonces le digo: «Es bueno que tengas estos sentimientos; me preocuparía si no fuese así». Es una situación normal, como cuando el niño come solo o come más en la escuela infantil, mientras que lo hace con dificultad en casa. En todos estos casos, se requiere una gran disciplina emotiva, a la que los padres no se sienten dispuestos de entrada, y, por eso, resulta absolutamente necesario que entre educadores y padres se construya un sentimiento de confianza recíproca junto con la conciencia de que sus roles son distintos y no de competencia entre ellos. En efecto, si una madre no consigue elaborar interiormente esta disciplina emotiva y llevar a cabo la separación del niño, éste, por su parte, tampoco lo hará.

Así, se puede comprender la importancia de mantener una relación de confianza entre la educadora y la familia, a fin de que el niño, pese a su estado de dependencia y su intensa percepción de la atmósfera emotiva, se sienta seguro en manos de otros.

Antes de introducir un sistema de persona de referencia, es esencial discutir las alternativas que plantea, a saber: o bien ofrecer a cada niño y su familia una relación más profunda, lo cual resulta factible con un número reducido, o bien mantener una relación menos profunda con todo el personal. ■

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

Datos del nuevo suscriptor

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

R  
S  
E  
N  
S  
A  
T

Associació de Mestres  
Rosa Sensat

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

# Las fiestas

Escuela Infantil Ama-lur



«Una cosa bonita que se hace pocas veces», así describió un niño las fiestas.

La fiesta de navidad, el carnaval, el día de los abuelos o la fiesta de fin de curso son momentos para revitalizar esa famosa regla de Montaigne de «nada sin alegría».



Estos momentos festivos, tan arraigados en nuestra cultura popular, son ocasiones para que la sorpresa, la incertidumbre y la ruptura parcial de lo normativo entren en la escuela y nos recuerden lo lúdico de la vida.



Niños y niñas, padres y madres, tíos, tías, abuelos y abuelas comparten momentos extraordinarios y emocionantes de risas, de danzas, de comida y de juego. ■

# Escuchar a la infancia

Las respuestas, afirmaciones, reflexiones... en boca de las niñas y los niños aparecen repletas de sugerencias, renovados planteamientos, invitaciones a pensar y repensar las expresiones del lenguaje y sus usos comunicativos; o las situaciones narrativas de personajes, espacio y tiempo, con sus posibles desenlaces; o el énfasis contrastivo de lo que pudiera parecer evidente... Sus palabras, sus ideas, sus razonamientos reabren un amplio abanico de posibilidades de la diversa realidad. Os animamos a que nos hagáis llegar más diálogos, anécdotas, verbalizaciones que hayáis vivido junto a las criaturas.

**Anécdota recogida por M. del Águila Cabello,  
Escuela Infantil «La Casita», de Sevilla  
(Escuela asociada a la Unesco)**

Los niños van entrando por la mañana y van dejando su «bocadillo» para el recreo. En esto que llega Luis y su maestra le dice:

— ¡Vaya Luis! ¿Esto es para desayunar?

Y Luis contesta:

— ¡No, esto es para mí!

**Anécdotas recogidas por Roser Ros, Barcelona**

Cierto día, un niño de tres años del Parvulario de la escuela Isabel de Ville-  
na relató:

«Dos personajes iban cada uno por un camino... y no se encontraron.»

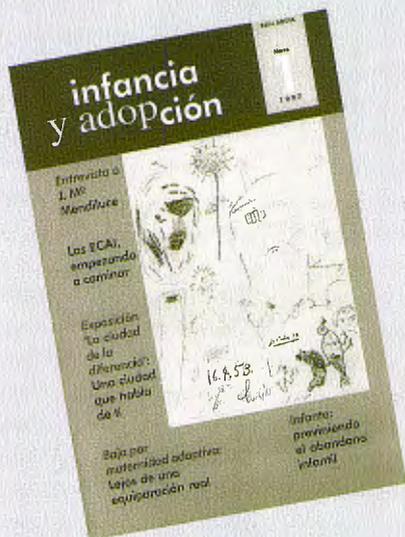


Una mañana, Helena, de dos años, revela a su madre algo que ha descubierto sobre su hermana Iris, de cinco años:

**Helena:** Mamá, tengo un secreto.

**Madre:** A ver, ¿qué es?

**Helena:** Iris, cuando duerme, ¡no puede hablar!



# infancia y adopción

**Una revista  
para informar,  
formar,  
denunciar...  
en defensa  
de los niños.**

Apellidos		Nombre	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	
Dirección		Tel. (con prefijo)	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	
C.P.	Población	Provincia	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	

Deseo suscribirme a la revista Infancia y Adopción (2 números al año), en calidad de:

- Suscriptor ordinario (20 % dto.). Precio para 1997: 1.200 ptas.
- Suscriptor protector. Precio para 1997: 2.000 ptas.
- Suscriptor extranjero. Precio para 1997: 15\$
- Suscriptor extranjero protector. Precio para 1997: 30\$  
Precio por ejemplar: 650 ptas. (Precios con IVA)

**Forma de pago:**

- Por cheque nominativo adjunto, a favor de ADDIA
- Por domiciliación bancaria

### Boletín de domiciliación bancaria

Muy señores míos: Les ruego carguen en mi cuenta, hasta nuevo aviso, los recibos que presenta ADDIA en concepto de suscripción a la revista **Infancia y Adopción**, a partir de enero de 1997.

Apellidos		Nombre	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	
Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta		NIF	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	
Banco/Caja		Domicilio agencia	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	
Población		Provincia	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	
Entidad	Oficina	DC	Cuenta/libreta
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**Firma del titular**

# Las colecciones: un espacio para mirar y ver

**Aunque a la hora de establecer las líneas fundamentales de su trabajo, cada maestro se enfrenta con un contexto particular, y un modo propio de hacer, creemos que conseguir una buena colección de recursos visuales de todo tipo, así como, una idea más o menos aproximada de cómo organizarlos y utilizarlos –educador, educandos, educador/educandos– representa un aspecto imprescindible para la clase de educación en artes visuales.**

La importancia de este tipo de recursos para el aprendizaje en general, podría resumirse en que proporcionan a los niños y niñas la posibilidad de manipular y examinar objetos reales. Con relación a este tema, Lancaster (1991) señala:

No hace falta decir que las colecciones de materiales de todo tipo resultan una ayuda muy útil para la mayoría de las formas de aprendizaje. Esto resulta especialmente eficaz en la educación primaria...

Una escuela puede ser como un museo. Un museo vivo y no simplemente lleno de vitrinas que contemplar, donde los materiales son las llaves que ayudan al profesor a abrir muchas puertas del aprendizaje por descubrimiento. (p. 88)

En lo que a educación artística se refiere, la importancia de contar con una fuente de experiencia directa es la brindar un espacio para dirigir la atención de los niños y niñas hacia el examen de diversas formas, tanto

M<sup>ra</sup> Jesús Agra

naturales como artificiales, con el fin de desarrollar su capacidad de observación y una forma de conocimiento de los objetos basado en experiencias sensoriales más que en una aproximación intelectual.

Como método de trabajo ayuda a desarrollar muchas destrezas técnicas y estéticas necesarias para la expresión artística; en este sentido, es importante que los niños y niñas descubran que son muchos los artistas que han utilizado formas naturales o cotidianas como fuente de inspiración para sus obras.

De este modo, la clase se convertirá en un pequeño almacén o museo donde los objetos más diversos puedan tener cabida: desde colecciones de hojas o cortezas de árboles, a piezas de relojes que ya no funcionan, desde pequeños trozos de madera y metal, a colecciones de conchas, piedras o cualquier otro objeto de uso cotidiano que pueda resultar interesante.

Clement (1987) recoge la descripción de un maestro, con relación a este tema:

He conseguido un lugar interesante y atractivo para que los niños trabajen... un lugar donde hay siempre cosas interesantes para mirar y sobre las que hablar, y donde los recursos materiales y visuales ayudan a los niños en su observación. (p. 76)

Básicamente, este tipo de recursos pueden organizarse en:



- Colecciones de formas naturales: conchas, piedras, fósiles, hojas, cortezas, raíces, pequeñas ramas, piedras o maderas con musgos y líquenes, esqueletos de pequeños animales, etc.
- Colecciones de objetos artificiales: latas, zapatos, botas y botines de cordones, colecciones de frascos, juguetes, mecanismos y engranajes, canicas, herramientas, instrumentos musicales, distintas piezas de vestuario, etc.
- Colecciones de recursos visuales: biblioteca de referencia, fotografías y fotocopias, diapositivas y películas: los elementos más importantes en este tipo de colección los constituyen las reproducciones de obras de arte, así como imágenes de objetos y procesos sobre los que no es posible una observación directa pero que ofrecen una información interesante sobre aquello en lo que se está trabajando.

De igual modo sería interesante que, a medida que se amplíe la educa-

ción visual de los niños y niñas y su percepción del arte en su entorno más inmediato, inicien una colección con aquellos objetos o fenómenos relacionados con el arte que estén presentes en su medio cotidiano. Proyecto, cuyo eje central radica en dirigir la atención de los niños hacia aquello que les rodea con el fin de observarlo, registrarlo, prestarle atención y aprender a valorarlo críticamente. De este modo, los alumnos aprenderán a descubrir el valor de muchos aspectos cotidianos para la expresión artística, y viceversa, la trascendencia de la educación artística en su entorno cotidiano. ■

#### Bibliografía

- CLEMENT, R. (1987): *The Art Teacher's Handbook*, Londres, Hutchinson .  
 LANCASTER, J. (1991): *Las artes en la educación primaria*, Morata, MEC.

# quisicosas y quisicasos



# ¡Saben lo que quieren!



## Consuelo Gil

Soy la cocinera de la Escuela Infantil Aire Libre de Alicante desde hace ya más de veinte años. Aquí hacemos la comida para 149 niñas y niños en edades entre 13 meses y 5 años y 12 personas mayores. Considero que la experiencia es fundamental para trabajar con niños tan pequeños, porque ellos necesitan una atención muy especial en la alimentación.

Son muy listos y saben muy bien lo que quieren. Son ellos los que me han enseñado mucho de lo que sé. Por ejemplo, que les gusta ver una presentación bonita en los alimentos, y así el día que de segundo hay queso, si se adorna con una naranja, almendras y guindas, notamos que se lo comen antes.

Otro día tenemos albóndigas con sus patatitas, y como las albóndigas y las patatas las hacemos muy pequeñas, resulta una delicia de plato. A las ensaladas, casi todos los días les pongo alguna «nota de color», como plátano, piña, melocotón o naranja a trozos. Y el día que no le pongo ninguna fruta, sobre todo los mayores, (los de cuatro y cinco años), dicen: «¡ay, qué pena, hoy la ensalada no lleva nada!»

Yo les hago la comida muy gustosa, la verdad. Desde la mañana, la cocina despidе unos olores muy ricos que abren el apetito y animan a comer. Para esto no hace falta poner en el guiso muchas especies, bastan los propios productos del campo, como pimientos, carlotas, apio, y demás verduras y hortalizas aromáticas. Ellos son los que dan a las comidas su

buen aroma y sabor. Pensemos en un guisado de pechuga de pollo y pavo, si al final del guiso se le pone una picada de ajo, perejil y almendras tostadas, tendrá, sin duda, un sabor exquisito y un olor excelente.

Hacer una comida para niños pequeños requiere huir de los guisos raros o complicados, las carnes al horno, etc... En esta cocina se les hacen sus buenas legumbres con arroz y verduras porque consideramos que esta es una de las más nutritivas y sabrosas comidas de nuestra rica dieta mediterránea, que habría que conservar y promocionar al máximo. Y como los niños no quieren las verduras enteras, a la hora de echar el arroz saco la mitad de ellas y las trituro, añadiendo ese puré a la olla. No saco toda la verdura, porque es necesario que se vayan acostumbrando a verla y a comerla entera también. En cuanto a la cantidad, creo que no hay que llenarles demasiado el plato, porque, cuando ven mucha comida, es posible que ni empiecen a comer... Es preferible que repitan, a que no puedan terminar. El momento de la comida ha de ser un momento feliz y no una carga.



Está claro, y todos lo sabemos, que un niño bien alimentado rinde más. En este punto, los padres juegan un papel muy importante, ya que además de preocuparse de que sus hijos duerman de nueve a diez horas en un colchón apropiado, al levantarse deben procurar que tomen un buen desayuno a base de leche, cereales y zumos naturales, así cuando lleguen a la escuela, entrarán contentos.

Y si además a mediodía tienen su comida preferida... ¡serán muy felices!

Hoy hemos hecho pasta marinera con cebolla, tomate, gambas peladas, unos ajitos, un poco de pimiento rojo, el importante aceite de oliva (que no debe faltar nunca), sal y azúcar. Cuando todo está sofrito se tritura para que se lo coman todo, aunque dejamos algunas gambitas para adornar. Este plato les gusta mucho, tanto que algunas madres me piden la receta, y yo les explico cómo han de hacerlo, pero me dicen que no les sale igual. Y es que cada uno cocina a su manera, y yo lo hago como en mi pueblo, que es Dolores, de la Vega Baja Alicantina. Allí nos gusta oler la comida sabrosa, verla bonita y que se nos abra el apetito ya a distancia, porque la presentación es



¡Oídos y manos atentos!

importante, pero la preparación es realmente fundamental: cuidadosa, higiénica, equilibrada, partiendo de los gustos de los niños, y de sus dificultades también. Por eso ponemos por ejemplo, un pescado rebozado y sin espinas, y por eso les pedimos que prueben todos los sabores para que se vayan habituando.

Los profesores y el resto del personal del centro comemos lo

mismo que los niños. Una vez al mes tomamos «Tarta del Cole», que así se llama, es de galletas, chocolate y una crema inglesa con canela y limón. ¡El día que toca la tarta comen enseguida!. Me gusta mucho mi trabajo y me encanta ver a los niños comer. Hoy un niño de tres años me ha hecho sonreír cuando le he puesto el pescado. Como estaba a régimen se lo he hecho asado y lo miraba como diciendo: «éste no es el pescado de todos los días», y antes de ponérselo en la boca lo ha olido, ¡qué risa me ha dado!

Sólo me queda despedirme y animaros a que cada uno escriba lo que sepa, o al menos que lo intente, así podremos aprender unos de otros, y comprender cuántas cosas intervienen en la educación de un niño que va a una escuela infantil. ■

# Utilización de los servicios municipales

## Organización de las salidas

La hacemos en el claustro o en los equipos de nivel, dependiendo de si la salida que se va a realizar sea de toda la escuela o sólo de algún grupo.

Hay salidas que forman parte de una programación más amplia (por ejemplo ludoteca está generalmente incluida dentro de la dedicada a los «juguetes»); otras constituyen por sí mismas una unidad de programación (por ejemplo la salida a la pista de atletismo para celebrar el día de la Candelaria).

En otra reunión se concretan la fecha, las normas a seguir por todos, etc. Se organiza la actividad paso a paso y se elabora una hoja informativa para las familias en la que se incluyen objeti-

**El conocimiento del medio físico y social cercano es uno de los objetivos que se debe proponer la educación infantil. esta experiencia, se centra en el conocimiento y utilización de algunos servicios municipales de Alhama (Murcia), elegidos en función de su proximidad a nuestro centro y del interés que despiertan entre nuestras niñas y niños. Los servicios visitados son: Pabellón cubierto, pista de atletismo «Bajo Guadalentín», ludoteca y biblioteca. Para realizar la salida contamos con la colaboración de las familias.**

## Escuela Infantil Gloria Fuertes

vos de la actividad, organización de la misma y las recomendaciones que se consideran necesarias.

## Contacto con los responsables de las instituciones

Para concertar la visita y verificar que no existe ningún inconveniente en la fecha ni en la organización prevista se contacta con los responsables de las instituciones. Como «conocedores» que son de las instalaciones tenemos muy en cuenta sus sugerencias.

## Preparación de la salida

Explicamos a los niños a dónde vamos a ir, qué vamos a ver y hacer, si vamos a utilizar algún

medio de transporte para desplazarnos, o qué reglas tenemos que respetar si vamos a pie (haciendo algún tipo de juego o dramatización para ello); hablamos también de quién nos va a acompañar; preparamos algo para llevar (puede ser un regalo para la bibliotecaria o una bolsa de cascaruja para comer a la hora del almuerzo). En ocasiones utilizamos diapositivas o fotos de años anteriores.

## Algunas actividades

### *Pabellón cubierto*

Se encuentra muy cerca de la Escuela. El camino no supone ningún problema; se hace andando y observando lo que encontramos. Es un buen momento para iniciarnos en algunas normas de educación vial: ir por la acera, mirar antes de cruzar una calle, buscar el paso de peatones...



| *Pabellón cubierto.*

Esta visita ha tenido dos enfoques distintos:

*Visitas puntuales*

Tienen como finalidad conocer este espacio y las posibilidades que nos ofrece. Esta actividad la han realizado los niños de todos los niveles de la escuela (aunque no todos al mismo tiempo). Para ello contamos con la colaboración de las familias.

Consiste esta visita en un recorrido por todas las instalaciones y un rato de juegos (programado con anterioridad) en la sala de usos múltiples o en la pista polideportiva, usando el material disponible en cada una de las zonas. Terminado el juego, dejamos todo en orden y volvemos a la escuela. Al día siguiente, en el aula, se recuerda la salida y se hace alguna actividad relacionada con la misma.

*Uso continuado de las instalaciones del pabellón dentro de la programación de psicomotricidad*

La realizan los niños del nivel 3-4 años, con una periodicidad semanal, y los objetivos son los propios de la programación de psicomotricidad. Cada una de las sesiones es programada con anterioridad por las educadoras del nivel junto con la directora.

Puesto que con los «mayores», y por la cercanía del lugar, así como la escasa peligrosidad del trayecto, se realiza sin la participación de las

familias. Tratamos de darle así un carácter de actividad de grupo-clase.

*Pista de atletismo «Bajo Guadalentín»*

Esta salida, la venimos realizando todos los años con motivo de la fiesta de «la Candelaria», que se celebra el día 2 de febrero. Es una de las fiestas tradicionales de mayor tradición del pueblo, las familias salen al campo o a la sierra de jira. Ese día no hay clase, así que la celebramos algunos días después.

La actividad va destinada a todo el colectivo de la Escuela: niños, niñas, educadoras y familias.

Durante la preparación de la actividad en el aula, hablamos de dónde hemos estado con nuestra familia (en el mismo día de la Candelaria), qué hemos hecho, es decir evocamos la fiesta vivida unos días antes: después empezamos a preparar nuestra «jira» particular. Comentamos dónde vamos a ir, qué haremos una vez estamos allí (juegos, canciones merienda...). Los niños elaboran «dorsales» para ponérselos en las carreras que pensamos hacer y preparamos bolsas de cascarujas; también ensayamos canciones típicas de esta fiesta.

La excursión se realiza a pie, a la vez que cantamos y exploramos el paisaje.

Una vez en la pista lo exploramos todo, hacemos carreras en las que participamos todos, juegos de corro, y nos sentamos a almorzar o meren-

dar todos juntos. Las madres suelen preparar comida y bebida para todos: conejo frito con tomate, tortilla de patatas. Cada uno ofrece lo que ha preparado, se intercambian fiambreras y frutas, todo ello en un clima muy agradable y relajado. Después sólo queda recoger y volver a la escuela.

### *Semana olímpica*

En alguna ocasión, se ha realizado en el mismo lugar una experiencia distinta a la que acabamos de exponer. En estas ocasiones contamos con la ayuda de algún atleta; el punto de partida es el encuentro internacional de atletismo que se celebra en Alhama todos los años. Un año, el de las Olimpiadas del 92, fue Antonio Peñalver (posteriormente medalla de plata de Decathlon) quien nos ayudó.

Durante la preparación de la salida, el atleta vino a la Escuela para colaborar en la programación de la actividad. Los objetivos que nos propusimos fueron: conocer la pista de atletismo, conocer a un atleta de nuestro pueblo, conocer algunas pruebas y utensilios de esa actividad, enlazar con el tema transversal de la salud: nuestro cuerpo necesita estar bien alimentado y hacer ejercicio para desarrollarse sano y fuerte.

A partir de estos objetivos, el atleta propone las actividades que considera más adecuadas para ser practicadas por los niños.

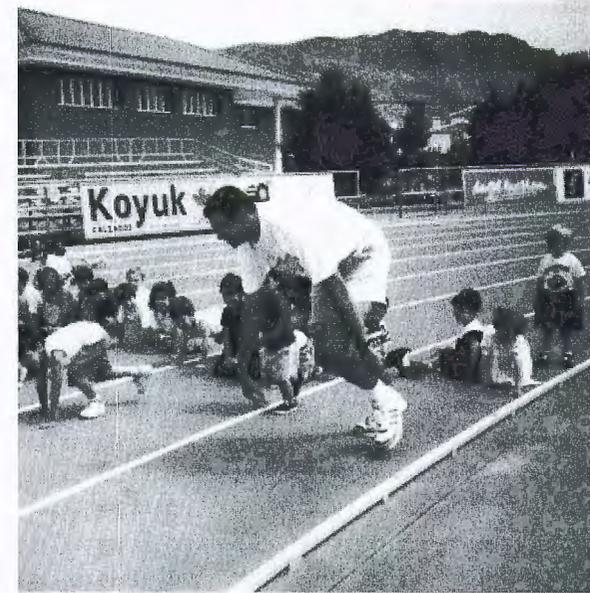
### *Atletismo en pista.*

En clase, preparamos una gran medalla para regalar al atleta el día de nuestra pequeña/gran Olimpiada.

Una vez en la pista (esta vez sin las familias y en autobús), empezamos por conocer los materiales que usa un atleta: pértiga, jabalina, disco... Resulta increíble la atención que prestan todos los niños (incluso los más pequeños).

Después se realiza una visita al gimnasio y demás dependencias, y, por último, ¡las pruebas!: carreras, vallas, salto de altura...

En primer lugar, el atleta hace una demos-





| *Jugando en la ludoteca.*

tración que los niños intenta imitar y acabamos con una gran carrera todos juntos.

Al final los niños entregan su medalla. ¡quién nos iba a decir que se la entregábamos a Peñalver una semana antes de que recibiera la de plata en Barcelona!

#### *Ludoteca*

Esta actividad la realizan los grupos de los niveles de 2-3 años y de 3-4 años.

El motivo de esta visita es por lo adecuado e interesante que resulta este lugar para los niños.



Muchos de ellos no conocen este servicio hasta que hacemos la visita.

Durante su preparación, investigamos qué saben sobre el tema: si alguno ha ido ya, qué se puede hacer allí, etc. Después explicamos a qué vamos y las pautas de comportamiento: observar, manipular, respetar y cuidar los juguetes, intentar guardar turno para utilizarlos...

Durante esta visita nos acompañan las familias que lo desean.

Ya en la ludoteca exploramos el lugar acompañados por el ludotecario y empezamos a jugar, que es lo que estamos deseando. Se organizan pequeños grupos en función del tipo de juguete o material; juegos de mesa, construcciones, juegos al aire libre...

Al acabar, se deja todo ordenado, y de vuelta a la escuela; allí evocamos y representamos lo vivido.

#### *Biblioteca*

Esta actividad también la hemos hecho de dos maneras:

#### *Conocer el lugar*

La llevan a cabo los grupos de 3-4 años, las familias que desean acompañarnos y las educadoras.

Pensamos que esta visita puede ayudarnos a despertar el interés de los niños por los libros y su cuidado.

*En la biblioteca.*

La preparación de la salida sigue los mismos pasos que las anteriores.

Una vez en la Biblioteca, exploramos y conocemos el espacio y lo que allí hay, procurando seguir las normas establecidas: cuidar de todo, no hacer ruido, etc. El bibliotecario les va explicando a los niños que tipo de libros hay en cada estante: «que los de animales, allí de miedo, en esta zona los más pequeños...», a la vez que muestra algún libre de casa clase. Una vez concluida esta pequeña inspección, pasamos a ver algunos cuentos que están dispuestos sobre las mesas. Cada adulto se hace cargo de un grupo de niñas y niños, contando algún cuento de los que allí hay, haciendo comentarios e insistiendo en lo importante que es tratar con cuidado los libros para que otros los puedan ver también.

Como final de la visita, hacemos un breve y silencioso recorrido por la biblioteca de los adultos, e incluso por algunas de las exposiciones que suelen haber en el mismo edificio.

*Vamos a: «Cuéntame un cuento»*

Se trata de una actividad organizada por la biblioteca para todos los niños y niñas que quieran asistir. Distintas personas de la localidad son invitados a contar un cuento a los pequeños. En dos ocasiones han sido educadoras de nuestro centro las invitadas a contarlos. A estas narraciones de cuentos y a otras asistieron los niños y niñas de nuestra escuela.



Para los niños, estas actividades son muy positivas, porque les gusta salir, conocer sitios nuevos y aprender a desenvolverse, tomar contacto con distintas posibilidades que nuestro entorno nos ofrece para nuestro tiempo libre.

Para las familias también, porque participan en las actividades de la escuela junto con sus hi-

jos, conocen instalaciones y servicios que algunos de ellos no conocían anteriormente, y posibilitan que puedan usarlos en adelante.

Para la escuela, han sido positivas, porque es una buena forma de mantenernos en contacto con nuestro medio, es una vía de acercamiento a las familias.

# Propuestas para la renovación de la enseñanza

## EL DESCUBRIMIENTO DE SI MISMO.

### Actividades y juegos de motricidad en la escuela infantil (2º ciclo)

Joan Bonals

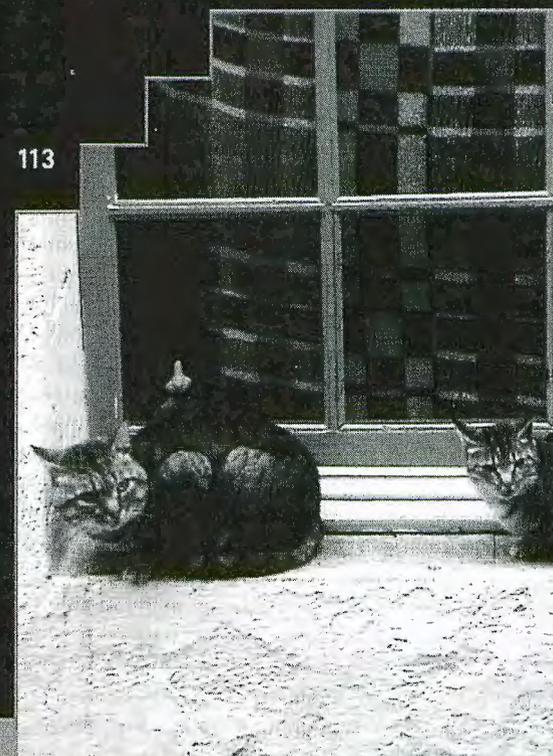
El movimiento es una fuente de placer y a la vez es fundamental para vivenciar, aprender y conocer. Trabajar el cuerpo en todas sus dimensiones favorece el autoconocimiento y la autoestima de los niños y niñas ayudándoles a relacionarse con el entorno y con los demás. Este libro sugiere una serie de ejercicios motrices (sobre esquema corporal, orientación espacial y temporal, coordinación, lateralidad, ritmo, expresión corporal, comunicación y autoestima) con la consiguiente introducción teórica que puede facilitar a los profesionales de la educación del alumnado de 3 a 6 años la realización de sesiones lúdicas y creativas.

EL TRABAJO CORPORAL: UN INSTRUMENTO PARA EL AUTODESCUBRIMIENTO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN EL PARVULARIO • CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y SOCIALES DE LOS NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS • CRITERIOS METODOLÓGICOS • IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO • CONTENIDOS DE TRABAJO: PROPUESTAS Y ACTIVIDADES •

## El descubrimiento de sí mismo

Actividades y juegos de motricidad en la escuela infantil (2º ciclo)

M<sup>a</sup> Teresa Farreny Terrado, Gabriel Román Sánchez



72 páginas

1.100 PTA



C/ Francesc Tàrraga, 32-34, 08027 Barcelona

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64

# Recomendaciones para la prevención de accidentes infantiles

Estas ideas tienen su fundamento en el trabajo y publicación: «Elementos para la prevención de accidentes infantiles en Andalucía» que coordinó el autor en los años 1990-1994.

En la actualidad los accidentes infantiles constituyen una de las primeras causas de muerte y secuelas importantes en la infancia, desplazando en las últimas décadas a problemas de origen infeccioso o nutricional.

Esta transformación se ha caracterizado por plantear problemas cada vez más prevalentes con una base social importante: Malos tratos, fracaso escolar, violencia... Obligando a una respuesta que precisa coordinar varios sectores para su atención y prevención.

Los accidentes infantiles constituyen un ejemplo en este sentido, para elaborar una res-

**El objetivo de este artículo es comentar y aportar elementos prácticos para la prevención de accidentes infantiles en la realidad española. Para ello se basa en las conclusiones de un grupo de expertos intersectorial sobre los actores implicados en la accidentalidad y concluye aportando recomendaciones para su prevención bien por espacios de ocurrencia (hogar, calle, escuela), bien para la aplicación de programas de prevención a nivel local.**

**Rafael Muriel**

puesta eficaz a este problema es necesario un enfoque intersectorial donde distintos sectores como educación, salud, asuntos sociales, medios de comunicación, tráfico, etc., han de coor-

dinarse para la elaboración de programas de prevención.

*El sector salud y el sector educativo pueden ser referencias* en determinadas etapas del desarrollo de estos programas, para ello tanto las escuelas como los centros de salud deben asumir el papel de impulso y nucleación de esfuerzos destinados a reducir el impacto de este tipo de problemas de importante calado social y de indudable repercusión en la salud pública de nuestro estado.

En este ámbito se han venido desarrollando experiencias y programas que han atendido a

este problema como prioritario: la aplicación de programas de seguimiento de la salud infantil que de forma reglada contempla la prevención de accidentes según un calendario preestablecido en los controles de salud, experiencias de coordinación local y trabajos con grupos de padres en el sector educativo tienen que ver con toda seguridad con el inicio de niveles de reducción de esta problemática en los últimos años. Pero aún hay mucho camino por recorrer y para ello nada mejor que sumar la experiencia desarrollada en estos años.

Precisamente este artículo se basa, como hemos comentado, en el trabajo seguido durante cuatro años por la Dirección General de Salud Pública de la Junta de Andalucía y la Escuela Andaluza de Salud Pública desde una perspectiva igualmente intersectorial. En esta ocasión nos centraremos en dar instrumentos y recomendaciones para la prevención por espacios y por programas.



## Recomendaciones por espacios de ocurrencia

### ¿Qué ocurre en el hogar?

El perfil de los accidentes infantiles que ocurren en el hogar tiene como protagonista a un niño menor de 4 años cuya característica esencial en su afán explorador. El accidente ocurre en la mayoría de los casos en presencia de la madre o cuidador, con escasa comprensión de las etapas evolutivas por las que pasa un niño a estas edades. El lugar más común es la cocina y el cuarto de baño. Existe una legislación escasa al respecto y muy poca participación en la configuración y diseño del hogar por parte de los padres. Una característica esencial y común es que el accidente ocurre por fatalidad lo que impide pensar en su evitabilidad.

En consecuencia en este espacio es necesario tener en cuenta las siguientes *recomendaciones* para trabajar en la prevención de los accidentes:

La importancia de la divulgación de las etapas

evolutivas por las que pasa un niño en su desarrollo, unido a una amplia difusión de los servicios de atención al niño donde acuden las madres solicitando información: Educación maternal, consultas de puericultura, atención a la salud infantil (niño sano), escuelas de padres, guarderías, escuelas infantiles, APAS...

Son recomendaciones puntuales el uso de protectores de enchufe comprobar el buen funcionamiento del «diferencial automático», no tender las ropas en calefactores y/o braseros, proteger ventanales y balcones y almacenar productos de limpieza fuera del alcance de los niños. Es necesario fomentar hábitos que conlleven a no automedicarse, y a no almacenar medicamentos, los imprescindibles guardarlos fuera del alcance de los niños.

Incrementar normativa de seguridad en medicamentos y productos químicos usados en el hogar, referente a envasados resistentes, irrompibles, no atractivos, con sistema de cierre de seguridad. Deben desarrollarse normas de obligado cumplimiento en el hogar mobiliario in-

fantil, electrodomésticos, gas y electricidad. Las campañas en medios de comunicación se han mostrado efectivas en la prevención de accidentes en el hogar

Reforzar este tipo de recomendaciones en las situaciones de riesgo social y afectivo ante la evidencia de que determinadas tipos de accidentes acumulan situaciones de riesgo en estos colectivos.

### ¿Que pasa en la escuela?

El perfil del accidente en la escuela corresponde a un niño de 10 a 14 años varón que vive en la ciudad, poco consciente de su fuerza y no mide los riesgos del entorno escolar y de sus accesos. Hay una actividad deportiva importante y de acción que no siempre se desarrolla en las instalaciones adecuadas. El accidente se suele producir en presencia del profesor.

En este caso hemos de tener en cuenta para la prevención:

La necesidad de mejorar la normativa de



construcción escolar en materia de seguridad y revisión. Control de cierres de ventana, puertas, escaleras y terrazas. Sobre todo en los que afecta a instalaciones deportivas y recreativas.

El material escolar no es en ocasiones el adecuado, debe hacerse un seguimiento al respecto, exigir sólo el homologado con exteriores de seguridad.

El profesor debe tener conocimiento de los riesgos derivados tanto de la inadecuada construcción, como del estado de las zonas de ocio, como de los accesos a la escuela y el uso del material escolar. Son momentos a los que hay que prestar especial atención la salida y entrada del colegio, así como la vigilancia sobre el transporte escolar utilizado.

Fomentar la Educación para la Salud en prevención de accidentes infantiles y ampliar esta información a padres y públicos en general.

#### *¿Y en los espacios de juego y ocio?*

Un niño de 5-9 años es el principal protagonista de estos accidentes en las vacaciones. Se ingresan más que en otras edades y se incrementa para los que induce una mayor gravedad en principio.

El niño, con su actitud de imitación, convierte en agente productor de accidentes cualquier objeto de uso para el adulto. Carece de cierto desarrollo de habilidades y el adulto carece de la información de los riesgos que comporta determinados juguetes. Cuando se produce el accidente suele estar acompañado por su amigo o hermano.

Los sectores más importantes a controlar y seguir normativamente para la prevención son el juguete, tráfico como peatón y/o conductor de bicicletas y como pasajero. El sector construcción es importante en piscinas,

aceras, edificios abandonados...

En esta ocasión tendremos en cuenta las siguientes *recomendaciones*:

Mejorar normas en la construcción que no suele tener en cuenta al hecho específico de los niños «No construir sólo para los adultos». La seguridad de los niños en este escenario es competencia directa de las personas que se encarga de la urbanización, construcción de viviendas, parques y zonas de recreo por lo tanto de arquitectos, urbanistas y administración.

Las medidas de seguridad deberán ampliarse a elementos externos como cierres de ventanas y puertas, escaleras, terrazas, suelos, balcones...

Son elementos de riesgo aportados por el grupo de trabajo intersectorial:

- basuras en vía pública (jeringuillas)
- asociación accidente a fatalidad
- cuerpo extraño y material escolar
- tóxicos al alcance de niños (confusión por similitud)
- no saber nadar...

Fomentar la selección del juguete en consonancia con la edad y la seguridad y las habilidades personales de cada niño.

Fomento de la educación vial, control y seguimiento de las normas de seguridad en el transporte escolar. Mejorar y participar en la seguridad vial de los accesos al colegio entrada y salida. Es conveniente extender la seguridad pasiva a la bicicleta, casco... y creación de carriles-bici.

Involucrar a la Administración Local en que se tenga en cuenta la escala niño y sus necesidades a la hora de planificar los espacios y se tengan presente los riesgos y la prevención de accidentes.

Ojo al período de vacaciones y



a este sector de edad donde se relaja el seguimiento de los riesgos y las respuestas. Procurar que no coincidan viajes y excursiones de colectivos escolares en días puntas en las carreteras.

### **Elementos para la elaboración y aplicación de programas de prevención a nivel local**

La experiencia de otros países que de hecho han reducido sus niveles de accidentalidad infantil (Suecia, Inglaterra) han subrayado la importancia y eficacia de los programas «locales» a la hora de actuar sobre conductas de riesgo.

Aunque las campañas en los medios de comunicación han demostrado influir de manera importante en los comportamientos de niños y jóvenes. La influencia cotidiana de padres y educadores es decisiva a la hora de favorecer valores positivos que impulsen las conductas preventivas. A continuación se aporta algunos

elementos que pueden ser útiles a la hora de la elaboración y aplicación de estos programas que se fundamenta en modelos teóricos y aplicación práctica de experiencias puntuales. La intención es aportar un instrumento práctico y operativo.

Las fases a seguir son las siguientes:

*Seleccionar una conducta principal sobre la que se actuará*

No conviene enfocar el tema de la prevención ante la globalidad de causas que producen accidentes y las conductas que conllevan a ello.

Es necesario seleccionar una o dos conductas específicas para poder actuar eficazmente. La selección puede hacerse por la importancia local del problema: «En mi barrio lo fundamental es que lo atraviesa una autopista». «En el mío lo importante es la cantidad de piscinas y la rive-ra»... «Es que al estar cercana la Navidad lo importante es como se usan los petardos o se compran los juguetes.»

Cuando se expongan todos los conductas-problema se prioriza según gravedad, cantidad, oportunidad, etc. sobre el debate y siempre democráticamente utilizando los acuerdos y el consenso.



*Seleccionar la población diana*

Es a la que va dirigida la intervención, pueden ser los padres, los mismos niños, la población en general, los jóvenes. Es necesario delimitarla respecto a variables como edad, sexo, barrio, grupo social, profesión, nivel cultural, etc.

Puede ser que el centro de la diana sea más específico o más cercano al riesgo y que también sea destino de nuestras actividades otras

poblaciones más amplias. Sería como una diana con círculos concéntricos.

En cualquier caso la población diana nos tiene que servir para ver sus comportamientos por que dan importancia a esto sí y aquello no, cuáles son sus modos, cómo se comunican, qué ideas tienen al respecto, equivocadas o no.

*Realizar una evaluación previa del autocuidado*

Este apartado se refiere a que es necesario valorar cómo la población elegida se enfrenta al problema de los accidentes infantiles.

Empezando por ver si lo considera un problema, si son evitables o se deben a la fatalidad y la mala suerte, si hemos de tenerlo en cuenta cuando el niño tiene tal o cual edad. Para ello lo mejor es realizar entrevistas con individuos y/o grupos de la población elegida.

Es importante identificar creencias, quién influye en los comportamientos y respuestas. Son los padres, los educadores, los líderes... En este mismo sentido es necesario reconocer y dimensionar la capacidad que la misma población se da para responder y solucionar el problema, somos capaces de llegar hasta... es la autoeficacia.



*Análisis de lo ya hecho al respecto (bibliografía)*

Casi nunca se parte de cero, seguro que otros en una situación similar a la nuestra han elaborado

una respuesta que han contado como lo han realizado. Si buscamos, seguro que encontraremos por escrito elementos que nos serán útiles.

Hoy en día buscar no es difícil, se puede encontrar en los centros implicados en el problema (sanitarios, educativos...) la forma de realizar una búsqueda bibliográfica. Incluso pedir materiales de prevención al respecto.

*Consultas personales*

Es de gran utilidad contar con personas que han trabajado el tema, comentarles nuestras ideas al respecto y recabar su opinión como expertos.

También es conveniente identificar a las personas que conocen bien a la población diana, cuáles son las relaciones entre ellos, por qué causas se mueven, etc. Son las personas «claves» en una comunidad.

*La elaboración del plan*

Hemos elegido el problema, identificado la población diana y las conductas más comunes que motivan el accidente. Hemos valorado las actitudes y creencias previas que tiene la población respecto al problema, su capacidad

para reducirlos, hemos identificado y consultados influyentes y expertos ... Nos encontramos en condiciones de elaborar el plan y para ello:

- Formulamos lo que queremos conseguir en forma de *objetivos*, pretendemos reducir el problema, procuramos disminuir los riesgos y queremos que se aprenda una respuesta mejor que disminuya el peligro de accidente ante aquellos riesgos que no podemos neutralizar.
- Para cumplir estos objetivos tenemos que hacer esta y aquella cuestión, son las *actividades* y con esta forma o filosofía de llevarla a cabo, son los criterios o *estrategias*.
- Además hemos de establecer un tiempo para cada actividad, es decir dotarnos de un *calendario* para avanzar en la planificación.
- Y para todo es necesario que tengamos presente cuántos vamos a trabajar y con qué disponibilidad de tiempo y dedicación, estamos ahora dimensionando los *recursos personales*. Lógicamente tendremos además que ver qué cosas nos hacen falta: un vídeo por ejemplo, hacer materiales divulgativos, etc., son los *recursos materiales*, y calcular los costes de todos ellos.
- Por último es necesario una vez ejecutado

todo que valoremos lo que hemos hecho  
¿Para qué ha servido? Es la *evaluación*:

- Debe evaluarse el proceso que se realizó, cuántas personas acudieron a las actividades, cómo participaron...
- Deben evaluarse los objetivos, es decir las conductas, y finalmente evaluaremos si descendió el número de accidentes.

Así y en resumen hemos elaborado y aplicado un plan o un programa de prevención aplicado a nuestra realidad local, determinando: objetivos, actividades/estrategias, calendario, recursos y costos, evaluación.

En conclusión los programas de prevención de accidentes infantiles, en los espacios de intervención descritos, no difieren de cualquier otro proceso de planificación, aunque, en este caso, debe dársele especial importancia a la selección de la conducta, el análisis de partida de la población diana y dirigir los esfuerzos en mejorar la respuesta ante las situaciones de riesgo. En cualquier caso, también es importante desmitificar el proceso de planificación en la certidumbre que un esfuerzo en esta línea, mínimamente organizado, cuenta con la potencialidad de obtener buenos resultados siempre que permita hablar y reflexionar sobre el asunto a todos los implicados. ■



# Dos cuentos encadenados

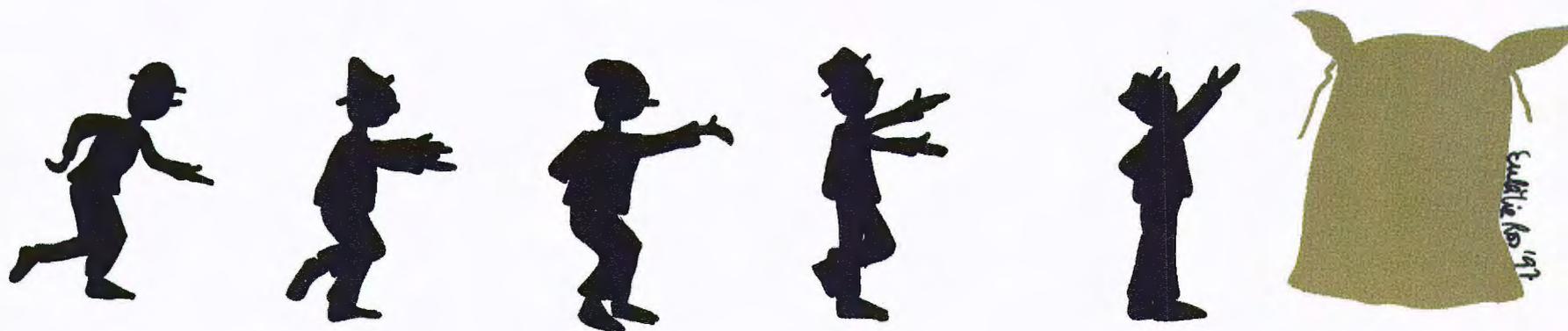
Roser Ros

*Todas las artes y aun todos los países tienen capacidad de duende de ángel y de musa.* Del poeta Federico García Lorca<sup>1</sup> (que fue la flor de la canela de la poesía) hemos tomado de prestado estas palabras que han de acompañar los dos cuentecitos que en esta ocasión tenemos el placer de presentar. Vienen ellos de caminar por las benditas tierras de Extremadura<sup>2</sup>, y tan fresquitos y ágiles nos llegan que bien jóvenes parecen aunque en realidad, son más viejos que la tatarabuela de Maricastaña. Y es que los cuentos de la tradición oral usan para sus viajes un vehículo llamado expresión verbal u oralidad que le proporciona una especie de velocidad que, en las más de las ocasiones, no cansa ni desgasta sino que mejora y enriquece sensiblemente al viajero, es decir, a la narración misma.

Así, aunque los cuentos que presentamos a continuación forman parte de las llamadas narraciones encadenadas, no por su mucho ser repetidas se harta uno de usarlas y de escucharlas. Pregúnteselo si no a los niños y niñas que con ellos se quedan encandilados y no teniendo bastante con la primera vez piden y piden y repiten de nuevo que se los contemos hasta que son ellos capaces de contarlos, cosa que favorece en gran manera el fortalecimiento de sus (y nuestras) a veces tan debilitadas memorias.

Así, jugando y contando repetimos y estructuramos nuestras y sus memorias a la par que entramos a conocer algunos de los personajes que más han corrido de boca a oído, de boca a oído y cuyos nombres más tiene que ver con recreaciones fónicas (a cargo, ésta, de Pedro Montero) que con los nombres del santoral. Como la tía Cartucha que según dice el recopilador de este cuento era un personaje de Tálaga que nombran los niños de este pueblo en sus juegos para asustarse unos a otros.





### La trucha de la tía Cartucha

*La tía Cartucha tenía una trucha.*

*Vino un gato y se comió la trucha de la tía Cartucha.*

*Vino un perro y se comió al gato que se comió la trucha de la tía Cartucha.*

*Vino un palo y pegó al perro, que mató al gato, que se comió la trucha de la tía Cartucha.*

*Vino el fuego y quemó el palo, que pegó al perro, que mató al gato, que se comió la trucha de la tía Cartucha.*

*Vino el agua y apagó el fuego, que quemó el palo, que pegó al perro, que mató al gato, que se comió la trucha de la tía Cartucha.*

*Vino un buey y se bebió el agua, que apagó el fuego, que quemó el palo, que pegó al perro, que mató al gato, que se comió la trucha de la tía Cartucha.*

*El buey se acostó y este cuento se acabó.*

El cuento que llega a continuación lleva una retahíla de protagonistas, y el más joven de ellos es un personaje popular extremeño (y de tantas otras tierras, ¿verdad?) utilizado por las madres para meter miedo a sus hijos y cuyo nombre ha sido recreado fónicamente también por Pedro Montero...

### El tío del saco

*El tío del saco tenía un saco.*

*Vino el padre del tío del saco y se llevó el saco.*

*Vino el abuelo del padre del tío del saco, y se llevó el saco.*

*Vino el bisabuelo del abuelo del padre del tío del saco, y se llevó el saco.*

*Vino el tatarabuelo del bisabuelo del abuelo del padre del tío del saco, y se llevó el saco.*

*El tatarabuelo se sentó y este cuento se acabó.*

*Lo dijo Blas, punto redondo y fin.*

### Notas

1. De su conferencia «Teoría del juego y del duende».
2. Los cuentos proceden de P. MONTERO: *Los cuentos populares extremeños en la escuela*, Extremadura, ICE/Universidad de Extremadura, 19??, p. 78-79.

**Preescolar na Casa organiza el II Congreso de Educación Infantil Familiar en Lugo**

Preescolar na Casa es una acción educativa realizada por las familias y los niños menores de seis años, en su propia casa, por medio de experiencias, actividades diarias y el aprovechamiento del entorno de una manera consciente y reflexiva.

Preescolar na Casa nace en 1977 como respuesta a unas necesidades muy concretas de un país, Galicia, con una extensión aproximada de 20.000 kilómetros cuadrados y una población de 2.700.000 habitantes dispersa en 32.000 núcleos. Si bien nace como consecuencia de las carencias de Educación Preescolar detectadas en el medio rural gallego, la propia práctica educativa hace descubrir la necesidad de formación de padres, más allá de lo que, en aquellos momentos significaba la educación preescolar.

En las reuniones quincenales de padres e hijos con un maestro/a-orientador/a que constituyen el núcleo del trabajo de Preescolar na Casa, participan en la actualidad las familias de 3.130 niños y niñas entre cero y seis años de toda la Comunidad Autónoma de Galicia. Los programas de radio y televisión de Preescolar na Casa son seguidos por más de 20.000 familias de Galicia (datos extraídos de los estudios

de audiencia de la empresa de audiometría SOFRES para la TGV.

Como programa de Formación de Padres en Educación Infantil pretende combatir las raíces de la discriminación, de la marginación, de la pronta selectividad cultural, de la dependencia, de las desigualdades y de la injusticia que vienen determinadas por la ignorancia y por las limitaciones culturales.

Para celebrar el veinte aniversario de la existencia del programa, Preescolar na Casa organizará en septiembre de este año (los días 10, 11, 12) el II Congreso de Educación Infantil Familiar, en el que se pretende reunir a especialistas y profesionales del mundo de la educación para reflexionar sobre la importancia de los primeros años y la participación de la familia en todo el proceso de desarrollo de la persona; y dar a conocer experiencias de trabajo en el ámbito de la educación infantil familiar.

**Jornadas de Infantil y Primaria, en Tenerife**

Durante los días 8, 9, 10 y 11 de septiembre, se van a celebrar en Tenerife unas Jornadas de Educación que aglutinan, por primera vez, al profesorado de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria, bajo el título: «El niño y la niña de 3 a 8 años: cómo son, cómo aprenden y cómo nos sorprenden».

Los objetivos de las Jornadas son:

1. Facilitar el encuentro del profesorado de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria.
2. Intercambiar experiencias.
3. Posibilitar la coordinación entre profesorado de las dos etapas para garantizar el paso de los alumnos en condiciones óptimas.

A estas Jornadas está previsto que asistan alrededor de setecientos profesionales de toda la isla.

A lo largo de estos días se van a desarrollar varias ponencias que versarán sobre: «Cómo son los niños de 3 a 8 años», «De 3 a 8 años, un camino sin fronteras», «La música de 3 a 8 años; se escucha, se siente, se vive», «La metodología en Infantil y Primaria» y «El teatro de marionetas en la escuela».

Asimismo, se contará con varias experiencias llevadas a cabo en diversas escuelas de la isla sobre: El cuento, Cuentacuentos, aulas talleres, rincones, informática, etc.

También se podrá disfrutar de una exposición de juguetes antiguos realizados por los niños con sus padres y abuelos, así como de fotografías de momentos escolares.

Estas jornadas están abiertas a todo el profesorado involucrado en estas etapas, así como a todos los servicios concurrentes que inciden en ellas, colectivos, movimientos de renovación pedagógica y asociaciones.

Lola Martínez

**ler Intercambio Pedagógico organizado por el Consejo de Infancia de Murcia**

¡Ya hemos comenzado a viajar y a mirar! Fuimos a Aguilas treinta personas, de escuelas infantiles y colegios públicos de distintas partes de la Región de Murcia.

Nos recibieron en la Escuela Infantil «Virgen de los Dolores» con una gran acogida incluido un fugaz desayuno.

Visitamos el Centro y nos contaron su buen hacer diario en experiencias «muy bonicas» el diario de los bebés y la «Maleta Viajera». Al Centro no le faltaba detalle alguno. ¡Admirable!

Después fuimos al Colegio Público «Mediterráneo», fue una odisea, cruzamos el mercadillo del sábado, ¡qué tentaciones!, logramos atravesar un puesto de camisas y detrás, ¡sorpresa!, el colegio. Las maestras nos sorprendieron mostrándonos a través de documentación práctica, visual y explicación su implicación en el barrio y del barrio en el centro a través de tareas y actividades diferentes durante el curso escolar: teatro, fiestas diversas, carnaval, período de adaptación.

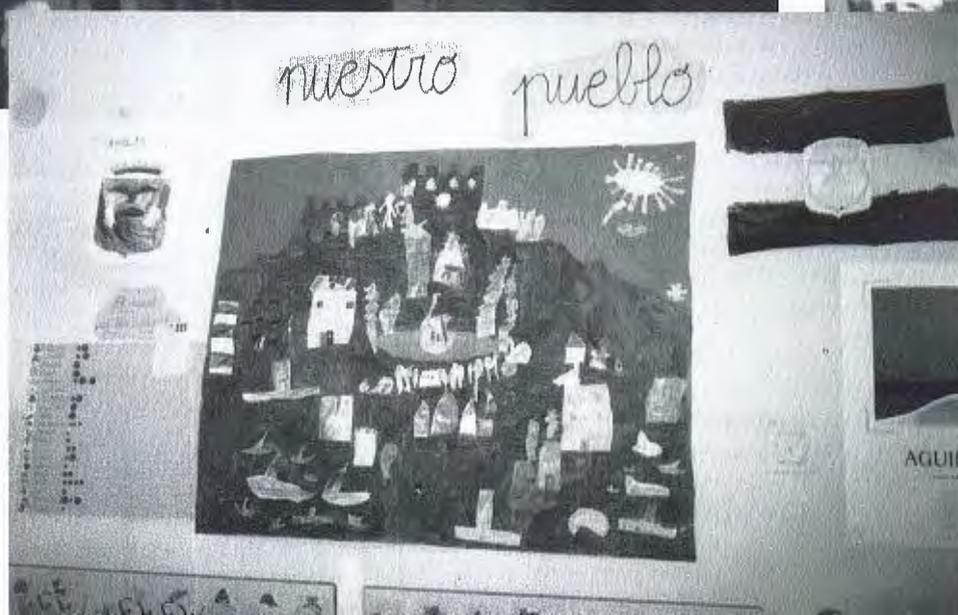
A continuación y encantados de la vida nos acercamos al Colegio «Joaquín Teudero», donde nos maravillamos con los «maravillosos» cuentos realizados por niños, niñas y maestras de 4 y 5 años y las historias que describían

en unas aulas llenas de color fruto de los últimos carnavales.

¡A correr!, corriendo se pasó el tiempo y llegamos por los pelos. Nos esperaba un «arroz a la piedra», típico del lugar, regado con un buen caldo y bombones de chocolate.

Con gran regocijo pasamos a una sobremesa de intercambio de opiniones y para quedar para el próximo viaje: a Totana.

*El Consejo de Infancia de Murcia*



# En la consulta de la pediatra

Rosa Isern, Roser Ros

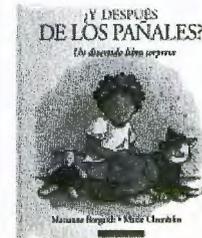
Pedrito va con su papá a la consulta de la pediatra. Se trata de una revisión de control de crecimiento. Algo normal, casi rutinario, y lo que es más importante, nada desagradable para Pedrito. Lo único que preocupa al papá del niño es cómo hacer para que el impredecible tiempo de espera transcurra de la mejor manera. Claro que, ambos, padre e hijo, conocen los recursos que posee la propia consulta de la pediatra: un buen arsenal de libros de cuentos y de álbumes ilustrados que constituyen una fuente de placer y de complicidades cuando el tiempo de espera se alarga demasiado.

¡Ah! Se nos olvidaba decir que Pedrito tiene unos tres años y, como casi todos los niños de estas edades, ha superado con éxito el período del control de esfínteres, tarea en la que han participado de común acuerdo sus padres y la escuela infantil que frecuenta. Se puede decir que tiene un tema estrella del que habla y habla con su ya no tan incipiente lenguaje: en efecto, Pedrito está en plena época *marrón*.

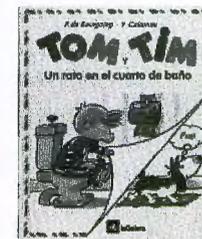
Claro está que todo tiene su razón de ser. Pedrito tiene una hermanita de meses, Silvia y, claro, los pañales y la higiene de la niña han avivado en él el interés por estas cuestiones.

Ahora mismo está ensinismado y con la mirada perdida entre las imágenes de un libro que se llama *¿Y después de los pañales?* Ni que decir tiene que, a través de las páginas de este libro, Pedrito es capaz de recomponer, con la inestimable ayuda de su papá, los distintos períodos por los que pasó él mismo cuando era más pequeñito a la vez que le permiten predecir las fases por las que irá pasando su hermanita Silvia.

La pediatra a la que acude Pedrito posee otras joyas en forma de libro que completan el panorama de temas a tratar durante las distintas fases de duración de la época marrón.



Marianne Borgardt, Maxie Chambliss  
*¿Y después de los pañales?*  
Barcelona, Timun Mas, 1996.



P. de Bourgoing, Y. Calarnou  
*Un rato en el cuarto de baño*  
Barcelona, La Galera, 1996.



Jean Claverie, Michelle Nikly  
*El arte de la baci*  
Salamanca, Lóguez, 1993.



Werner Holzworth, Wolf Erlbruch  
*El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*  
Madrid, Altea, 1991

**Educació Social**, núm. 4, septiembre-diciembre 1996

«Pares, fills i professionals. Relacions que ajuden al creixement».

Montserrat JUBETE

**Zero to Three**, núm. 3, vol. 17, diciembre 1996-enero 1997

«The Guy Who Went Up the Steep Nicken: The Emergence of Story Telling during the first Three Years»

Susan ENGEL

«Shrinking Trolls and Expanding Minds: How Very Young Children Learn To Understand and Use Symbols»

Judy DELOACHE

«Children's Memory for personal Experience: Individual and Cultural Variations in Development»

Katherine NELSON, Faye Fried WALKENFELD, Robin GOLDSTEIN

«Creativity in the Youngest»

Lois BARCLAY MURPHY

**Vita dell'infanzia**, núm. 1, enero 1997

«Lezioni di metodo: I materiali e l'educazione della mente»

Maria MONTESSORI

**Seae info**, núm. 36, octubre-diciembre 1996

«Influencias de las actividades acuáticas en el desarrollo de la autonomía del niño»

**Revista de educación**, núm. 311, 1996

«Gesto, juego, cultura»

Ana PELEGRÍN

**Literatura infantil y juvenil**, núm. 144-145, 1996

«Literatura y juego: las adivinanzas y la tradición infantil»

Pedro C. CERRILLO

**Taula**, núm. 5, enero 1997

«Notes sobre llenguatge i pensament»

Ignasi VILA

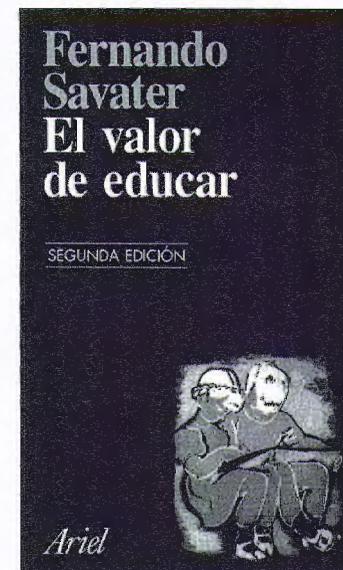
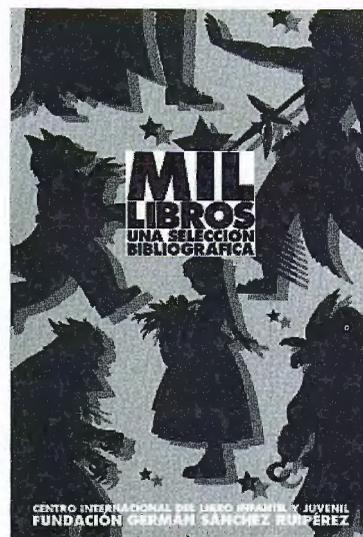
«L'adquisició del llenguatge»

Carme TRIADÓ

**Mil libros. Una selección bibliográfica**,

Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996.

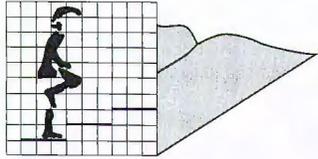
Selección bibliográfica que tiene como objetivo orientar, con criterios de calidad y amplitud temática, sobre libros, tanto de narrativa como informativos, que pueden conformar una buena biblioteca para niños y jóvenes. La selección se compone de 992 títulos en castellano (aunque en cada ficha se indica, también, si existen traducciones en otras lenguas autonómicas), para lectores entre 0 y 18 años. El equipo que ha elaborado esta útil herramienta de trabajo forma parte del Área de Fomento de la Lectura y los bibliotecarios del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, lo que constituye una aval de fiabilidad de criterio y equilibrio entre teoría y experiencia práctica de contraste entre criterios de los adultos con los de los usuarios niños y adolescentes.



F. SAVATER: **El valor de educar**, Barcelona, Ariel, 1997.

¿Qué es la educación? ¿Qué ha sido y qué puede llegar a ser? ¿Qué esperamos de ella? ¿Consiste en la mera transmisión de conocimientos o debe formar para la ciudadanía democrática?... En este ensayo se intenta responder a estas preguntas y también acercarse a otras cuestiones fundamentales como la tensión educativa entre disciplina y libertad, el eclipse de las humanidades, los límites de la neutralidad escolar, el papel de la familia... Se trata de una reflexión de alcance filosófico pero cuyos resultados prácticos atañen al más amplio espectro social: por eso el libro se abre con una carta dirigida a una maestra y se cierra con otra destinada a una ministra. Completa la obra una breve antología de textos de filósofos y escritores sobre el tema educativo.





# 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

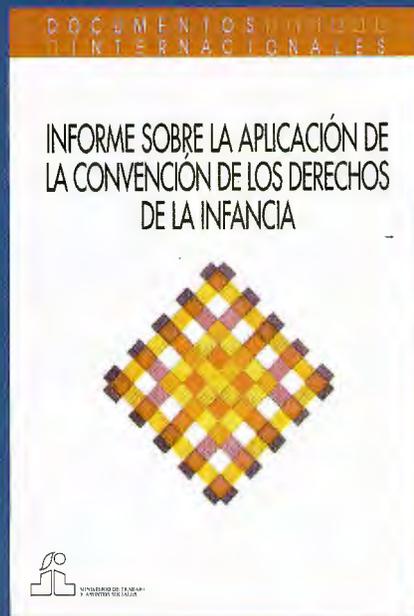
nº tarjeta.....

fecha caducidad.....

importe total en pesetas .....

Firma y fecha:

La Convención sobre los derechos de la Infancia de Naciones Unidas fue ratificada por el Parlamento español y entró en vigor en España el 5 de enero de 1995, formando parte de nuestro derecho positivo. ■ En virtud del Artículo 44, los Estados Parte adquirieron la obligación de presentar un Informe inicial sobre las medidas adoptadas para dar efecto a los derechos reconocidos en la Convención y sobre el progreso realizado en cuanto al goce de esos derechos. ■ El Comité de Derechos de la Infancia, órgano creado por la Convención para supervisar el cumplimiento de la misma, elaboró unas directrices que sirvieran de orientación a todos los países en la redacción de sus informes. ■ La preparación y elaboración del Informe de España supuso un amplio y complejo proceso de consultas a fuentes relevantes de información de las diferentes Administraciones que elaboran políticas con incidencia en la calidad de vida de la infancia. En este proceso de consultas tuvieron un papel importante las ONGs que aportaron información relevante y sugerencias útiles para la elaboración del Informe. ■ En el presente Informe, valorado positivamente por el Comité de Derechos de la Infancia se ha hecho mención exhaustiva de las normas promulgadas en la última década que tienen relevancia para la infancia: instituciones de protección en situación de dificultad social, filiación, tutela, matrimonio, educación, etc. ■ La citada Comisión, al



margin de algunas sugerencias y recomendaciones, ha celebrado especialmente el enfoque de autocrítica que el Gobierno Español ha adoptado en su preparación, acogiendo complacida algunas de las últimas decisiones tomadas. ■

P.V.P. 1.500 pta.

**N o v e d a d**

### Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

La Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales refunde el contenido de las revistas que editaban los anteriores Ministerios de Trabajo y Seguridad Social y de Asuntos Sociales y a lo largo de sus cinco series profundiza en las materias laborales y de empleo, asistenciales y de seguridad social.



### Series

1. Economía y Sociología.
2. Derecho Social Internacional y Comunitario.
3. Derecho del Trabajo
4. Asuntos Sociales
5. Seguridad Social

■ Suscripción anual (10 números)	17.000 pta.
■ Serie (2 números)	3.500 pta.
■ Un ejemplar de cualquiera de las series o extraordinario	2.000 pta.