

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

2000 **64**

NOVIEMBRE
DICIEMBRE

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años



NOVEDADES ROSA SENSAT



- **Dibujar: mirar y pensar**
Consideraciones sobre educación artística. Vol. I
- **Una manera de enseñar artes plásticas en la escuela**
140 ejercicios para educación infantil y primaria. Vol. II
Montserrat Torres Tarrés
Roser Juanola Argemí

PVP dos volúmenes: 8.900 PTA

«Sólo puede enseñar aquel que está dispuesto a aprender».

Heidegger.

Este libro nos muestra sobradamente la voluntad de aprendizaje de las autoras, su curiosidad científica, su vocación de docentes y las amplias posibilidades didácticas de sus propuestas. Propuestas que, más que ofrecer unos conocimientos establecidos, ofrecen los medios y las herramientas para que cada uno halle el lenguaje más adecuado a su voluntad de expresión.

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.pangea.org/rsensat>

Distribución:
Celeste Ediciones, S.A.

Fernando VI, 8, 4º derecha
28008 Madrid
Tels.: (91) 310 05 99
Fax: (91) 310 04 59

E d u c a c i ó n

Cuando finaliza un año, es costumbre que se haga un cierto balance. Por lo que respecta al que actualmente corre en nuestro calendario, no podemos evitar dirigir una mirada retrospectiva a lo que ha representado todo el siglo, para los más pequeños.

Dentro de los límites que una página impone, tendremos que escoger entre los múltiples y diversos temas que sería posible remarcar en este cierre de siglo; y nosotros hemos escogido uno: la educación del 0 a 6.

Posiblemente para ti, compañero lector, ésta sea una cuestión tan evidente, tan clara, propia

de nuestro trabajo y nuestra reflexión, que el hecho de considerarla como lo más relevante de un siglo pueda parecer una reiteración innecesaria. Pero, precisamente por esta aparente obviedad, es preciso hablar de ello desde una preocupación puntual, pero profunda, y desde dos perspectivas generales que hemos visto globalizarse.

Aquello que, a comienzos de siglo, hacía evidente la pedagogía, a lo largo del siglo lo han ratificado las diferentes ciencias humanas desde sus diferentes ramas de conocimiento: que el niño, que todo niño y niña, es educable desde el nacimiento; por lo tanto, que es preciso educarlo desde el nacimiento.

Este reconocimiento, formulado como derecho de todo niño y niña a la educación, ha

comportado tanto el deber de los poderes públicos de hacerlo efectivo, como, para nuestra realidad y en muchos otros países, ha significado un largo proceso de transformaciones en las instituciones que se ocupaban de ello, para culminar con la educación infantil y la escuela infantil. La educación para los más pequeños ha de ser también siempre una educación de calidad.

Sin embargo, y aquí no podemos ocultar nuestra preocupación, todavía en este final de siglo se habla de atención a las niñas y los niños pequeños sin hacer prioritariamente un planteamiento educativo, sin tener en cuenta que toda acción ha de respetar a las niñas y los niños por pequeños que sean, que toda acción ha de ser educativa.

Página abierta	Los desertores de la tiza	Manuel Vergara	2
	Cuento de Navidad	Nuria Morillo, Azucena Sanz	4
	El móvil del pescadito	Esther Claros	6
Educación de 0 a 6 años	Sobre la formación inicial	Carmina Belmonte	8
Escuela 0-3	Grupo, equipo, profesionalidad... Reflexiones	Montserrat Perramon	12
	El cesto de los tesoros	Elinor Goldschmied	15
Buenas ideas	Música de la naturaleza, naturaleza de la música: Txepetxa	Juan Mari Beltrán	20
Escuela 3-6	La fiesta del libro	Escuela Infantil El Lago	21
Infancia y sociedad	Madres adolescentes	Montserrat Rodríguez	26
Infancia y salud	¿Comen adecuadamente nuestros hijos?	Personal de cocina Escuelas Infantiles Granada	32
Érase una vez	Clásicos para representar. El libro de la selva	Seminario de Lenguaje del CPR de Albacete	36
Informaciones			39
Libros al alcance de los niños			42
Ojeada a revistas			43
Biblioteca			43
Índice de 2000	sumario		45

Los *desertores* de la tiza

Lo de los *desertores de la tiza* como metáfora es buena, muy buena. Me la regaló el otro día un compañero en una reunión de maestros y maestras. En una de sus intervenciones vino a decir poco más o menos:

«[...] si, ya, muy bonito, vosotros venís, aquí (al colegio), a predicar sobre la escuela pero, al fin y al cabo, ¿qué sois?... no soy más que unos *desertores de la tiza*...».

Se refería a la pléyade de equipos, inspectores, asesores, sabihondos y psicólogos de moda, entre otros, que tienen la escuela como referencia, pero desde una distancia prudencial, si los comparamos con todos aquellos maestros y maestras que están esperando una fila de críos al punto de la mañana en cualquier patio de una escuela.

Estas líneas plantean, de forma polémica y autocrítica, la situación actual de la formación permanente a través de los Centros de Profesores y Recursos (CPR). En un tono crítico con el Departamento de Educación, se alude a la necesidad de una evaluación desinteresada de la formación, que consiga que la investigación y el cambio impregnen realmente el día a día de la escuela.

Venía a decir que los maestros de a pie están más legitimados para conocer lo que pasa realmente en la educación, que aquellos supuestos desertores que tienen referencias de la misma pero que están alejados del fragor de la cotidianidad.

A lo mejor, sin querer, este maestro ha puesto el dedo en la llaga de lo que actualmente significa la formación del profesorado.

Una situación que, hoy por hoy, se caracteriza por contemplar cómo

Manuel Vergara

los CPR (antiguos CEP) se pasean por el sistema como galeones fantasmas, sombras de la idea que les dio vida y entre aguas de burocracia, certificados y creditajes medio vacíos.

Son tiempos de indiferencia, y dentro de ella y de los CPR, junto a profesionales que aún se lo creen sobreviven, parasitan o se protegen ideas e intereses que van desde el mesianismo pedagógico a la huida de un destino lejano y remoto, merced a las veleidades de un desgraciado concurso de traslados.

Y es que, según pasa el tiempo, los CEP, que fueron concebidos como motor de cambio del profesorado, parece que sólo han conseguido cambiarse a sí mismos. Si los analizamos por dentro, entre las banderas traicionadas, la de la autocrítica debió ser

una de las primeras que cayó, mientras que la idea de arribarse o aguantar como sea en la silla sustituía a otras como el compromiso y la investigación educativa seria.

Yendo aún más lejos, pienso yo que la formación del docente está dejando de interesar.

Aunque sobre papeles y declaraciones siempre se apuesta por ella, lo cierto es que la realidad nos devuelve a un panorama ciertamente preocupante.

Por un lado los propios maestros y maestras que, agobiados por los problemas que se multiplican, papeles, obligaciones, contenidos y salud mental para enfrentarse al día a día escolar, buscan en el CPR soluciones mágicas que son imposibles.

Debe de ser por eso que ya hay muchos maestros que piensan que



Excursión campestre de las escuelas de la zona de La Almunia de D.^a Godina (Zaragoza). Foto facilitada por el autor de este artículo para el concurso de Infancia «Mil palabras... una imagen».

a los CPR les quedan *tres telediarios* y que su destrucción total debería ser retransmitida en directo, como esos edificios viejos que se vuelan por la base entre humaredas de polvo y trozos de cemento.

Una ministra hace relativamente poco tiempo también parecía de la misma opinión y en unas declaraciones (*Cuadernos*, 97) argumentaba que «sólo un 35% del

profesorado daba un aprobado a los CPR» y lo que todavía era más grave «casi la cuarta parte del profesorado afirmaba que no acudía a los CPR porque no le aportaba nada o sólo por obtener créditos».

Me pareció pues entender que su remodelación, ordenación o supresión tenía cifras y ¿qué cifras? Lo siguiente que me pregunté es cuál sería la puntuación

que obtendría la gestión del Departamento de Educación, servicios (inspección, por ejemplo) y si en caso de ser tan negativas estaría también justificada su supresión definitiva.

Se impone, pues, una evaluación desinteresada de la formación. Y si las conclusiones demuestran que, tras la operación cosmética formativa de estos

años, se oculta la cara de un profesorado que sigue en su mayoría mal formado, una oferta que no satisface, profesores que usan el CPR en beneficio propio y actividades que son como un día de *picnic* con los amiguetes, la siguiente pregunta podría ser para qué se necesitan tantos departamentos, organigramas, jefes y subjefes si en realidad la investigación y el cambio cada día están más lejos.

Y es que la parte positiva de ser un desertor es que la propia condición de serlo, no te obliga a besar banderas ni a desfilas al paso, por eso creo que ya van quedando tan pocos, independientemente de donde trabajen. ■

Extraído del boletín informativo *La otra escuela*, n.º 4, enero 2000, del CPR de La Almunia de D.^a Godina, Zaragoza.

Dramatización de un cuento de Navidad

¡Ya estamos en diciembre! Una vez más tenemos que planificar una de las épocas del año más significativas para los niños y niñas: La Navidad. Naturalmente, el motivo estrella por el cual estas fiestas les gustan tanto es la llegada de los Reyes Magos cargados de juguetes en esa cabalgata tan preciosa; pero también están los preparativos para adornar la casa y la clase, las luces de la calle, el ambiente tan típico que se respira por todas partes... Todo es especial. Y este año también lo será la fiesta del último día del curso porque vamos a representar una obra de teatro de verdad para que lo vean todos los niños y niñas del colegio, los papás, las mamás, los abuelos, los vecinos...

Adornar la casa y la escuela, luces en las calles, una ambientación especial por todas partes, la mágica cabalgata de los Reyes Magos... La época de Navidad se vive de una manera muy especial en muchos puntos de nuestra geografía. En una escuela pública de Sevilla, se animaron además a representar una obra de teatro dramatizando un cuento de Navidad.

Las dos compañeras del grupo de cinco años decidimos preparar un guión con muchos personajes, para que pudiesen participar todos los pequeños (aunque fuera de ovejita), y además que intentara integrar a nuestro Belén de siempre el árbol de Navidad que cada vez se ve más en las casas de los niños y niñas.

Nuria Morillo, Azucena Sanz

Pedimos ayuda a las sufridas mamás para pintar el decorado, confeccionar los disfraces y reparar en casa el *papelito* de cada uno.

Y así, después de muchos días de ensayo (sólo un ratito cada mañana) y de algunas horas de trabajo extra hecho por todos con mucha ilusión, estrenamos con gran éxito de público y de crítica.

Por si alguno se anima a hacerlo, aquí a continuación os presentamos el guión.

Como consejillos prácticos, os diremos que el decorado se puede pintar muy sencillo en papel continuo, que se sujeta fácilmente sobre cualquier pared. En nuestro caso, el decorado tuvo los siguientes elementos:



- el pueblo de Nazaret con el castillo de Herodes bien visible;
- dunas del desierto con el castillo de los Reyes Magos;
- posadas de Belén;
- montañas y un río para las lavanderas y el Portal.

*Dos instantáneas de protagonistas de la representación:
la corte del Rey Herodes;
los Reyes Magos de Oriente.*



El papel de narrador y el árbol pueden hacerlo las maestras, lo cual te permite ir orientando un poco a los pequeños.

Cuento de Navidad

NARRADOR: Hace muchos años, en un pueblecito llamado Nazaret, vivía un carpintero llamado José con su esposa María, que estaba embarazada, y su borriquita. En este país, había un castillo donde vivía el Rey Herodes con todos sus soldados romanos.

Un día, el Rey mandó llamar a todas las personas para darles una noticia.

(Los soldados tocan las trompetas y se acercan un grupo de pastores y José.)

REY HERODES: ¡¡Tenéis que ir al pueblo donde nacisteis para apuntaros en una lista!!

(Los soldados tocan las trompetas y cada uno vuelve a su sitio.)

JOSÉ: María, tenemos que irnos a Belén para que yo me apunte en una lista.

MARÍA: Pero no podemos hacer un viaje tan largo porque pronto nacerá el niño.

JOSÉ: Es que lo ha mandado el Rey.

MARÍA: Bueno, pues yo haré el viaje montada en la borriquita.

(El niño que hace de borriquita está a cuatro patas y María se sienta encima. Comienzan a andar despacito.)

NARRADOR: Pasaron muchos días y muchas noches porque el camino era muy largo y, por fin, llegaron a Belén cuando la noche ya había caído. Como no tenían casa donde dormir fueron preguntando por las posadas.

(José llama a la puerta.)

POSADERA 1: (Abre.) ¿Quién llama a estas horas?

JOSÉ: ¿Tiene usted sitio para dormir?

POSADERA 1: No tengo ninguna cama libre, ¡váyanse a otra posada!

(Caminan, llama a otra puerta y se repite lo mismo con la posadera 2.)

NARRADOR: Y así, una tras otra, fueron llamando a todas las posadas del pueblo pero en ninguna había sitio. Cuando ya esyaban muy cansados y con mucho frío, encontraron un portal donde solo vivía un buey.

MARÍA: Buey, ¿podemos quedarnos aquí a pasar la noche?

BUEY: Muuu, claro que sí.

NARRADOR: Y allí se quedaron y cuando fueron las doce nació el Niño Jesús. Como no tenían dinero porque eran pobres, el niño no tenía cuna, ni pañales. No tenían comida ni ropa.

Muy cerca de allí, en lo alto de una montaña, había un grupo de pastores que cuidaban sus ovejas. Al ser de noche, se habían sentado alrededor de un fuego y estaban dormidos.

De repente, un ángel que bajó del cielo los despertó.

SAN MIGUEL: ¡¡Despertaos, pastores!! Tengo una buena noticia. En un portal de Belén ha nacido el Niño Jesús.

(Los pastores se despiertan enseguida y se muestran llenos de alegría.)

PASTOR 1: Vamos todos a verle y le llevamos algún regalo.

PASTOR 2: Yo le llevaré leche de mis cabras.

PASTOR 3: Pues yo, queso de mis ovejas.

PASTOR 4: Yo, la piel de mis ovejas para que no tenga frío.

PASTOR 5: Yo, un panal de rica miel.

PASTOR 6: Yo no tengo qué llevarle, así que le cantaré una canción para que se duerma.

ÁRBOL: ¡Yo también quiero ir!

PASTOR 1: ¿Tú? Pero, ¿cómo vamos a llevarte?

PASTOR 2: Lo siento, tú no puedes venir.

ÁRBOL: Por favor, yo también quiero ver al niño y llevarle regalos y cantarle villancicos.

PASTOR 3: Mira, nosotros podemos felicitarle de tu parte pero no podemos llevarte.

PASTOR 4: ¡Tengo una idea! Podemos adornarte y ponerte muy bonito para que todos los que pasen y te vean sepan lo que ha pasado.

ÁRBOL: ¡Vale! Eso me gusta.

(Los pastores van cogiendo bolas y cintas y se las ponen al árbol.)

NARRADOR: Y así, los pastores colgaron por el árbol bolas de colores y cintas brillantes y lo llamaron árbol de Navidad.

Al poco rato, pasaron por allí dos lavanderas que venían del río, de lavar la ropa, y al verlo tan bonito le preguntaron...

(Dejan las cestas en el suelo)

LAVANDERA 1: Señor árbol, ¿por qué estás adornado tan bonito?

ÁRBOL: Porque en Belén ha nacido el Niño Jesús y todo el mundo está muy contento y le lleva regalos, pero, como yo no puedo ir, estoy aquí para contárselo a todos los que pasen.

LAVANDERA 2: Pues nosotras también le llevaremos pañales limpios.

(Las lavanderas cogen sus cestas del suelo y unos pañales tendidos en el decorado y se van al portal.)

NARRADOR: Mientras todo esto ocurría, muy lejos de allí, en el desierto, un Rey muy sabio llamado Melchor estaba asomado a la ventana de su castillo mirando al cielo porque le gustaban mucho las estrellas. De repente, empezó a gritar.

MELCHOR: ¡¡Eh!!, Gaspar, Baltasar, venid pronto.

GASPAR: ¿Qué pasa?

BALTASAR: ¿Por qué gritas tanto?

MELCHOR: Mirad al cielo, he visto una estrella muy rara.

GASPAR: Es verdad, tiene una cola muy larga.

BALTASAR: ¡Qué bonita! Yo creo que quiere que la sigamos.

(Cogen los camellos y siguen despacito a la estrella.)

NARRADOR: Y los tres Reyes Magos montaron en sus camellos y siguieron a la estrella, que pasó por el desierto, por los montes... y pasó también por donde estaba el árbol de Navidad, y como les pareció tan bonito, se pararon y le preguntaron:

MELCHOR: ¿Por qué estas así?

GASPAR: ¿Qué ha pasado?

ÁRBOL: En Belén ha nacido el Niño Jesús y todo el mundo está muy contento y le lleva regalos, pero, como yo no puedo ir, estoy aquí para contárselo a todos los que pasen.

BALTASAR: Pues nosotros también iremos y le llevaremos regalos.

NARRADOR: Y así, siguiendo a la estrella llegaron a Belén. ¿Sabéis dónde se paró? Justo encima del Portal donde había nacido el Niño Jesús.

Entonces, Melchor, Gaspar y Baltasar se bajaron de sus camellos y, muy contentos, fueron a entregarle sus regalos y a cantarle con los pastores.

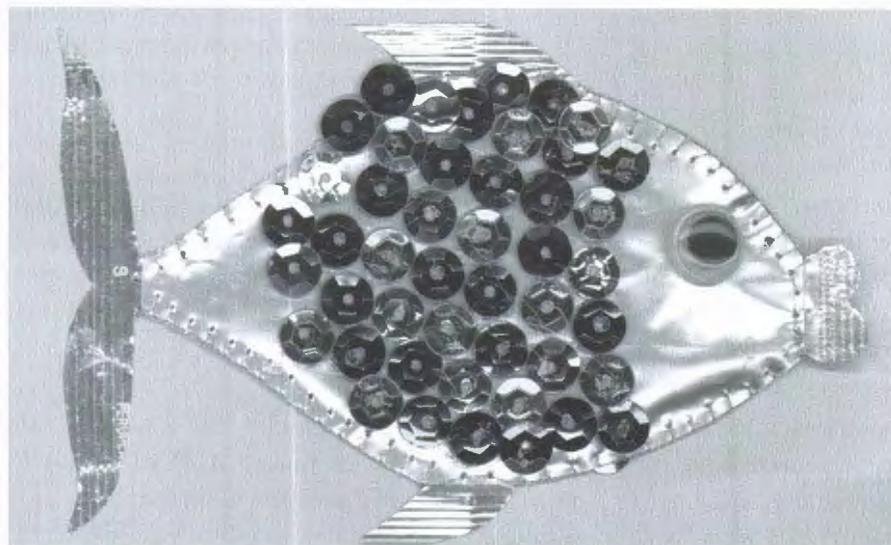
Por eso, desde que esto pasó, cada año, los Reyes Magos que siguen viviendo en su castillo del desierto, se acuerdan de aquello, se ponen muy contentos y para celebrarlo, al llegar la Navidad traen regalos a los niños que han sido buenos.

Y esto es verdad y no miento, y como me lo contaron, lo cuento.

El móvil del pescadito

Desde Perú nos llega esta idea, tan sugerente e imaginativa, de la mano de una lectora, que lo es desde los primeros números de *Infancia*, y, en diversas ocasiones, ha resaltado la utilidad de la revista para su cometido profesional de maestra de futuras docentes del Nivel Inicial en su país.

Esther Claros



Se trata de la elaboración de un móvil que, con el reciclaje de los envases vacíos de *sachets de shampoo*, he diseñado.

La figura de un pescadito sirve de elemento motivador para la Programación de Acciones en Cuna; o en las Unidades de Aprendizaje en las secciones de Jardín; y en las Unidades de Proyecto en la Articulación del Nivel Inicial y Primario (grupo de cinco años, primer grado y segundo grado).

Pasos a seguir

1. Recortar el modelo del pescadito.
2. Proceder a coserlo por el borde, con hilo plateado, dando la impresión de espinas. Dejar una abertura para rellenar con algodón. Coser.
3. Adornar con lentejuelas del color que se desee (para dar semejanza con las escamas).
4. Perforar la aleta superior y pasar hilo nylon delgado.
5. Hacer varios y colocarlos en una cruceta o en tapas de botes en desuso. ■

Sobre la formación inicial

Artículo de opinión sobre el carácter de la formación inicial de los maestros y maestras de educación infantil acorde con las funciones de la educación hoy, así como sobre el papel que han de jugar en tal formación los estudios de Magisterio y las prácticas en las escuelas.

Carmina Belmonte

Antes de plantearnos cómo vamos a formar a los maestros y maestras es necesario manifestar qué tipo de maestro o maestra queremos, qué papel queremos que desempeñe no sólo en la educación de los niños y jóvenes sino también en la sociedad.

Si esta sociedad pensara realmente en la importancia de la educación, ¿consideraría como lo hace, en muchos casos, al magisterio una actividad de segunda?

En los años en los que pasar hambre se asociaba con el maestro de escuela, tenía éste, sin embargo, una consideración social y un respeto del que ahora carece, aunque económicamente haya menos diferencia con respecto a otras profesiones similares.

No es ésta una cuestión sencilla pues nadie dirá que no le parezca importante la persona a quien confía sus hijos durante muchas horas al día, sin embargo hay un sentimiento de desconsideración compartido por el colectivo de docentes.

el maestro era, en muchos casos, la única persona instruida de una comunidad y al magisterio le correspondía la función de transmisora del conocimiento.

Ahora esto no es así. Los conocimientos los adquirimos a través de muchos medios. Los medios de comunicación, de información, nos aportan conocimientos y saberes que a veces, los propios maestros desconocen.

En este mundo de la información, ¿qué papel ocupa el maestro? En primer lugar tenemos que tener claro que información no es conocimiento. Las numerosísimas informaciones que nos llegan continuamente tienen que ser reelaboradas, situadas en su contexto y relacionadas con el resto de informaciones y saberes. Éste me parece que es el papel actual de la escuela: es el lugar donde hay tiempo para la reflexión, para

Por otra parte las funciones de la escuela han sufrido modificaciones en muy pocos años. Hasta hace poco

la repetición, para la comparación, para la relación, para la comprensión. En una palabra, para aprehender, para tomar para uno mismo y enriquecerse personalmente. Al mismo tiempo, la escuela debe reducir las diferencias entre los distintos individuos.

Como dice Pérez Gómez:

«La función educativa de la escuela en la sociedad postindustrial contemporánea debe concretarse en dos ejes complementarios de intervención:

1. Organizar el desarrollo radical de la función compensatoria de las desigualdades de origen, mediante la atención y el respeto a la diversidad.
2. Provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el niño o niña asimila en su vida paralela y anterior a la escuela.» (1995: 30)

Estas son las funciones que creemos que deben desarrollar los maestros. Por lo tanto su formación debe ir encaminada a darles medios para que las desarrollen lo mejor posible.

Nos encontramos en estos momentos con un debate en las escuelas de Magisterio sobre la conveniencia de convertir en Licenciatura la Diplomatura de Magisterio. Es un debate que está desperdiciando una oportunidad magnífica de profundizar precisamente en el modelo de maestro que esta sociedad necesita o debería necesitar y la formación adecuada para conseguirlo. La cuestión que en algunos casos se debate es si siendo licenciados se considerará más a los maestros y no si se necesita ese tiempo para una mejor formación.

Que Magisterio sea una Diplomatura o una Licenciatura a mí me parece secundario, lo que me parece prioritario es que la sociedad se dé cuenta del papel esencial del maestro y, en consecuencia, de la necesidad de un maestro bien formado.



La escuela debe ser un lugar de reflexión y reposo. No hay conocimiento, ni cultura, ni aprendizaje alguno sin esfuerzo, sin proceso por parte del que aprende. Los reclamos de *aprenda sin esfuerzo* son un fraude. Facilitar el aprendizaje no exime del esfuerzo personal. Lo explica muy bien Savater en *El valor de Educar*. Esto es algo que el maestro debe tener muy claro en su formación para luego ser consciente de ello. Que aprender produzca placer y satisfacciones no le exime de requerir trabajo.

La información que se recibe por los distintos medios no tiene claros los referentes de tiempo y espacio y es el maestro el que debe ayudar a ubicarla y a relacionarla.

Hay que aprender a valorar las distintas fuentes de información, sus intereses y sus dependencias, para analizarlas con sentido crítico. A esto ayuda el maestro. Habrá que distinguir los temas o aspectos sobre los que no valen opiniones sino conocimientos y aquellos otros en los que se puede opinar fundamentando lo que se dice. A esto es a lo que ayuda el maestro.

El niño y el adolescente han de aprender a convivir, a vivir con los otros, a respetarlos. El maestro habrá de ayudarles y

fomentar una mejor convivencia respetando las diferencias.

El niño habrá de aprender hábitos de comportamiento tanto individuales como sociales.

Son sólo unas notas de lo que yo creo que hoy debe ser un maestro, y, desde luego, para esto se necesita una formación sólida.

Si además añadimos que muchos de los cometidos del maestro deberían ser asumidos por las familias, unas veces exclusivamente y otras compartiéndolos con los maestros, y no los asumen, algunas porque no pueden y otras porque se desentienden, nos encontramos que la tarea del magisterio es cada vez más difícil.

Yo creo que el maestro debe hoy tener una amplia cultura general. Importan mucho menos los datos, que se pueden encontrar con facilidad cuando se sabe lo que se busca, que las relaciones entre los distintos campos del saber, las reflexiones. El maestro debe ser capaz de emitir opiniones fundamentadas. Debe buscar continuamente la ampliación del saber.

El maestro, la maestra deben tener una buena formación psicopedagógica que permita conocer la evolución del niño, saber de lo que es capaz en cada momento evolutivo, resolver los múltiples conflictos que se le van a presentar en las aulas y las dificultades de aprendizaje con las que los alumnos puedan encontrarse.

Es verdad que hay personas que sin una formación específica son magníficos maestros pero también es verdad que la cualificación del docente no la da sólo los años de experiencia. Todos conocemos a malos profesores mayores y a buenos profesores jóvenes.

Creo que la formación inicial de un maestro de educación infantil debe comportar los siguientes componentes:

- Ampliar la cultura general y aumentar el espíritu crítico. No caigamos en la trampa de pensar que, como es un profesor de niños pequeños, da lo mismo lo que sepa. No es verdad. Quizá no sea necesario que tenga determinadas informaciones, pero cuanto más culto sea un maestro o maestra, en el sentido más rico y variado de la palabra, mejor será.
- Dominio de la lengua propia como instrumento insustituible de adquisición de conocimientos, de reflexión y de expresión. Si todo maestro debe considerar la lengua materna como el instrumento más valioso para su trabajo, para el maestro de educación infantil la lengua no sólo es el instrumento a través del cual va a abrir un mundo de conocimientos, experiencias o hábitos a los niños, sino que va a hacer que ellos mismos se apropien de ese instrumento. Aquí el maestro es esencial para la reducción de las diferencias de origen.
- Profundo conocimiento de la evolución psicológica del niño, niña. La psicología ha evolucionado suficientemente como para suministrar una buena información del niño, indispensable si lo que queremos es que la escuela le ayude en su propio desarrollo.
- Conocimiento de las diferencias, de las dificultades de los niños en esta etapa y de las maneras de actuar para ayudarles a superarlas. No todos los niños son iguales ni evolucionan de

la misma manera. Éstos son también conocimientos indispensables si queremos tener en cuenta al niño, niña con sus características individuales y con sus problemas y dificultades, que se nos tienen que enseñar a afrontar.

- Conocimientos pedagógicos y didácticos para elegir los más adecuados en cada situación concreta del aula. Aunque en la formación inicial parece que da miedo dar lo que se entiende por recetas, yo creo que en este ámbito hay que proporcionar marcos, teorías, pero también posibilidades concretas de actuación. Cuanto más amplio sea el bagaje, más posibilidades de elección tendrá el futuro profesor, siempre que se le haya invitado o empujado a reflexionar sobre por qué hace las cosas y a evaluar lo que hace para modificar lo que no le funcione.
- Dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje. Es decir saber organizar las actividades en el aula. No me gusta utilizar la palabra programar por las connotaciones tecnocráticas que tiene. El profesor debe aprender a verbalizar lo que quiere conseguir, a buscar los medios para ello y a comprobar si lo ha conseguido.
- Elaborar o elegir el material adecuado. Éste es un aspecto que me parece especialmente importante en la formación inicial y por supuesto a lo largo de toda la vida de un profesor de educación infantil. No quiero decir que un profesor tenga que elaborar todo su material, pero tiene que ser capaz de ello. Ser capaz de elaborar tu material implica saber tomar las decisiones sobre las actividades de enseñanza. En el mercado hay mucho material y en muchos casos muy bueno. El maestro

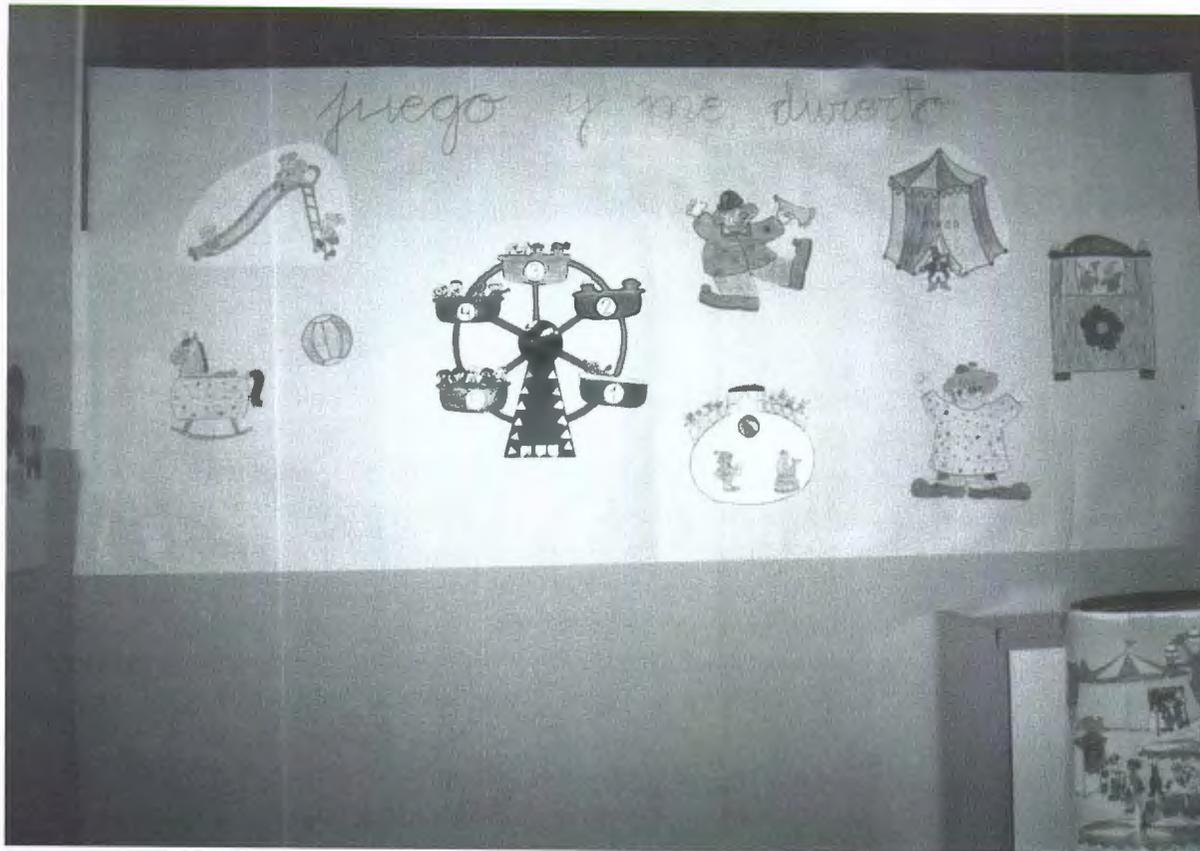
debe ser capaz de seleccionarlo con un criterio pedagógico y no que sean las editoriales (que en muchos casos no son más que la expresión del poder económico) las que dicten cómo debe hacer su trabajo el maestro. La auténtica renovación pedagógica ha venido, en muchos casos, a través de grupos de maestros que han elaborado material juntos. (Martínez Bonafé, 1989, 1998).

- Hábitos de conducta. En las primeras edades estos aspectos son fundamentales y el futuro maestro debe tener sobre ellos una formación específica.

Todos estos aspectos deben tratarse desde dos ángulos: la Escuela de Magisterio y las escuelas donde se realicen las prácticas, pues éstas me parecen un elemento esencial de la formación inicial.

Las prácticas debería ser el lugar de encuentro de teoría y práctica. El eterno problema entre la teoría y la práctica se presenta con especial crudeza en la formación de los maestros. El alumno quiere práctica, práctica, entendiendo como tal acciones concretas para llevar a cabo en el grupo. Pero no podemos olvidar que cualquier acción debe tener un sentido en el proceso educativo.

Quizá haya que revisar las materias llamadas teóricas en una formación inicial pero no podemos olvidar que una buena teoría es, a veces, la que mejor ilustra la práctica. El problema, a mi modo de ver, no está en dar o no dar teoría, sino en que el alumno entienda la conexión de esa teoría con el proceso educativo o con su propio proceso formativo.



Es evidente que una teoría que se repite mecánicamente no sirve para nada, pero una teoría que nos permite conocer mejor al niño, el proceso pedagógico o los medios que hay para hacer llegar donde queremos puede ser enormemente práctica.

Lo que también es cierto es que el maestro no debe ser esclavo de teorías o métodos que le son impuestos, sino que unas y otros son elementos a su servicio para su práctica concreta.

Por eso las prácticas son tan importantes. Pero unas prácticas hechas de manera reflexiva

y crítica. Aquí nos encontramos con un problema que no está resuelto en la mayoría de escuelas de Magisterio, que es la relación de los profesores de la escuela de Magisterio con los maestros de las escuelas. Esta relación me parece esencial, sólo puede beneficiar tanto a los profesores como a los alumnos que se estén formando para ser maestros.

No vale que en la Universidad se investigue y en las escuelas se aplique. «Para que la investigación logre la transformación concreta de situaciones educacionales reales, precisa una teoría

del cambio que vincule a investigadores y practicantes en una tarea común en la que se transcienda la dualidad de los papeles de la investigación y la práctica.» (Carr y Kemmis, (1988: 170)

Me parece que lo que realmente mejoraría la formación de los futuros maestros sería precisamente esa mayor relación entre la formación teórica y la práctica, una mayor relación entre los profesores de los distintos niveles para que quienes se dedican a la investigación estén realmente en contacto permanente con la práctica y los que están en las aulas suministren información por una parte y por otra reciban sugerencias para su trabajo diario.

La formación de un maestro no termina con la formación inicial, debe continuar durante toda la vida activa, porque todo se puede hacer mejor. Por eso la formación permanente es esencial, tanto para dar seguridad al profesor sobre su propio trabajo, como para que éste haga realmente las cosas mejor. La insatisfacción razonable, y por supuesto no culpable, de un profesor es la mayor garantía de su continuo perfeccionamiento. ■

Bibliografía

- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998): *Trabajar en la Escuela. Profesorado y Reformas en el umbral del S.XXI*, Madrid, Miño y Dávila Edit.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1989): *Renovación Pedagógica y emancipación profesional*, Valencia, Universitat de València.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1995): «Funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia», en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 4ª ed.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*, Barcelona, Ariel.

Grupo, equipo profesionalidad reflexiones



La labor educativa requiere un trabajo interpersonal e interdisciplinario para sacar adelante un proyecto común. En la escuela, esto aún es más necesario, a fin de que todo y todos colaboren en su maduración. El verdadero trabajo en equipo es aquel que se sustenta en la investigación, el diálogo, la reflexión y el consenso.

–¡Hoy nos reunimos!
–¿Nos reunimos hoy?
–Hoy nos reunimos...

Bajo cada una de estas expresiones se esconden un sinfín de sentimientos y necesidades muy diversos, que pueden ir desde la necesidad humana y profesional de tener un marco formal de reflexión, debate y consenso, hasta la zozobra que produce el hecho de tener que pasar unas horas divagando o escuchando las bobadas que puede decir la compañera que está a nuestro lado. Pero, da igual, «mientras dure la reunión, aprovecharé para pintar los contornos de la ficha de motricidad fina para la actividad de la semana próxima!». O también puede suceder que, como la semana es tan larga (¡y lo es!), «al menos, hoy, tenemos reunión, y los niños saldrán antes», u «hoy no me toca patio (¿qué pasa con los patios, que nos liberan de tantas tareas?, ¿son contextos educativos?; convendría hablar de ello algún día) porque tengo reunión de nivel».

La verdad sobre el sentido de las reuniones sólo se halla dentro de cada una de las profesionales, y, de este cúmulo de pensamientos, necesidades y sentimientos, salen unas situaciones determinadas, determinantes y completamente distintas.

Pero ahora voy a intentar argumentar, tan objetivamente como me sea posible, sobre qué significa el trabajo en equipo. Por este motivo

Nontserrat Perramon

me veo obligada a fundamentar mi reflexión sobre unas bases teóricas que avalen los interrogantes que me vengo formulando desde hace ya muchos años, y sobre los que cada vez he ido intuyendo una mayor confusión, que afecta a términos como equipo, profesionalidad, amigabilidad, compañerismo, etc.

Quizá pensaréis que de repente me he vuelto una teórica alejada de la realidad y que ya no vivo el día a día de la escuela. No querría que me malinterpretarais, pero necesito demostrarme y demostraros que las bases de reflexión se sustentan sobre teorías avaladas por personas con más prestigio y conocimientos de los que yo poseo.

La labor educativa requiere, en todas las etapas del sistema educativo, un trabajo interpersonal e interdisciplinario para poder sacar adelante un proyecto común.

La labor educativa que se lleva a cabo en la escuela 0-3 todavía hace más imprescindible este trabajo conjunto por parte de todas las personas que inciden, directa o indirectamente, sobre el desarrollo de los pequeños, a fin de que los puntos de referencia les aporten la seguridad y las pautas de conducta que habrán de contribuir, entre otros elementos, a su progresiva maduración.

El diálogo, el debate y el consenso harán que las actuaciones que pretendemos realizar y las que vamos consiguiendo sean más conscientes. Muchas veces, el trabajo en solitario puede comportar improvisación y contradicciones que difícilmente ayudarán a los pequeños a crecer en armonía, y de un modo fundamentado y profundo.

Sin embargo, hay diversos factores que dificultan la posibilidad de realizar un trabajo conjunto, consciente y profesional:

- La falta de tiempo destinado de manera periódica al trabajo conjunto profesional. A menudo nos encontramos con que una parte importante de los centros educativos para los 0 a 2 años destinan muy poco.
- Otros centros tienen un calendario laboral que asigna muchas horas a principios de curso (septiembre) y a finales (julio) y pocas durante el curso escolar. Este hecho obstaculiza el planteamiento y la revisión de las actuaciones en los momentos en que se producen, e impide poder planificar y establecer los acuerdos necesarios a partir de lo que pasa a ser significativo tanto para los educadores como para los niños.
- Más grave aún es la situación de aquellos centros cuyos profesionales no disponen de más tiempo para dedicar al trabajo en grupo que el que proviene de su voluntarismo profesional y laboral.
- El horario de trabajo de una parte importante de los centros educativos 0-3 es muy largo (jornadas de ocho horas seguidas con la comida organizada en turnos). Esta larga convivencia, junto con las diarias comidas conjuntas, comporta un desgaste de los profesionales tanto por cansancio, como por las repercusiones que puede tener una convivencia larga y continua, que facilita y promueve la creación de vínculos afectivos (positivos y negativos) entre los componentes del centro, y puede llegar a confundir la relación profesional –que ha de permitir el verdadero trabajo conjunto de planificación, debate y revisión– con una relación que está más relacionada con un clima familiar, en el cual, antes que los principios educativos que se han de postular, lo que se pretende es que haya armonía y una buena relación entre todos los miembros «porque, ¡ya que hemos de convivir durante tantas horas...!».
- La falta de movilidad laboral que se produce como consecuencia de las pocas plazas que se destinan a esta etapa hace que los equipos se perpetúen, sin tener ninguna posibilidad de recibir aportaciones nuevas; el aspecto positivo que, por un lado, tiene la estabilidad de un equipo, por otro lado, puede convertirse en un factor negativo por el hecho de que «como hace ya tanto que nos conocemos...» los prejuicios positivos o negativos condicionan las aportaciones que pueda hacer cada miembro del equipo, en un momento dado, cuando se lleva a cabo el trabajo en grupo.

Habría que reflexionar sobre qué es la profesionalidad, qué es el proteccionismo entre unos y otros, qué comporta ese afán por convivir bien entre todas por encima de todo, a fin de ser conscientes de si verdaderamente estamos llevando a cabo un trabajo común, interprofesional e interrelacionado.

Tomar una decisión en grupo es una experiencia por la que con toda seguridad todos hemos pasado alguna vez. Los contextos pueden ser muchos y variados, yendo desde los más lúdicos, como decidir con el grupo de amigos a dónde iremos a cenar, hasta los más serios, como puede ser decidir una actuación laboral con los compañeros de trabajo.

El hecho de que las decisiones de grupo tengan esta repercusión ha llevado a los psicólogos sociales a intentar averiguar cuáles son las ventajas y los inconvenientes de tomar decisiones en grupo. Pero los datos no parecen demasiado alentadores, ya que el pensamiento grupal que resulta de ello conduce a situaciones en las que el estilo del liderazgo, la cohesión del grupo y la crisis, combinados, llevan a la supresión del disenso en los grupos, hasta el punto de que los miembros grupales acaban apoyando políticas (normas) que son extraordinariamente desconsideradas (Baron, Kerr y Miller, 1992, p. 71). ¿Cuántas veces no nos habrá pasado que lo que no hemos sido capaces de decidir solas lo hemos trasladado a la reunión de equipo, y, una vez en ella, hemos llegado a acuerdos que después, nuevamente, nos ha resultado difícil transmitir a los interesados y lograr que se cumplieran? Por ejemplo, hemos decidido que los pequeños que lleguen a partir de las 9 no podrán entrar, pero después ¿cómo hemos hecho que se cumpliera lo acordado y qué consecuencias nos trae el hecho de materializar dichos acuerdos? ¿Y quién sale a decírselo a los familiares del pequeño?

En su explicación de este fenómeno, Doise y Moscovici (1984) resumen las razones que Janis ofrece para explicar estos fracasos grupales en la toma de decisiones:

- Una insistente creencia en la moralidad inherente al grupo, la cual lleva a sus miembros a no tomar en consideración las consecuencias morales o éticas de sus decisiones. El grupo y sus decisiones prevalecen sobre cualquier otro razonamiento. «Si lo hemos decidido entre todas, ¡bien está! «Yo haré lo que diga la mayoría... De momento, sigo recortando la cartulina, ¡y mañana será otro día! Si todo el mundo está de acuerdo, ¡yo también lo estoy!»

- Una presión directa sobre cualquier miembro del grupo que exprese argumentos en contra de los estereotipos, ilusiones o compromisos del grupo. «¡Bien, pues ya lo harás tú si lo ves tan claro!»
- La autocensura de aquellos que se desvían del consenso del grupo. «Lo que pasa es que le gusta hacerse notar...» «Ya empieza con sus *rollos* Hoy terminaremos tarde y no podremos tocar todos los puntos.»
- La ilusión compartida unánimemente sobre los juicios conformes a la opinión de la mayoría. «Si todas lo vemos así...»

En definitiva, al generarse una falsa sensación de consenso, los miembros del grupo, en el afán de que éste se mantenga, pierden su capacidad crítica. Este interés por evitar el conflicto en el seno del grupo acaba conduciendo a una disminución de la calidad de la toma de decisiones.

Para evitar estos efectos del pensamiento grupal, Baron, Kerr y Miller (1992) recogen cuatro precauciones que se derivan de los estudios:

- Promover la discusión abierta de todas las alternativas («Diálogo, señoras, diálogo») por encima de los miedos y los falsos sentimientos de compañerismo.
- Considerar escenarios del tipo «en el peor de los casos» y crear planes de contingencia: «Seamos realistas y reflexionemos sobre nuestras capacidades individuales».
- Prevenir a los líderes para que no defiendan ningún plan en los momentos iniciales de la discusión: «Si puede ser, espera un poco a que las otras expresen lo que piensan. Procura dejar que todo el mundo se comprometa».
- Hacer que expertos «externos» y «abogados del diablo» revisen las ideas del grupo. «Quizá deberíamos informarnos sobre cómo lo han hecho en otros lugares de reconocida experiencia antes de decidirlo». «¿Y si les preguntáramos qué les parece a...?» En definitiva, nuestro equipo no es el único ni el mejor.

Otro fenómeno muy trabajado es el que se conoce con el nombre de polarización grupal, que consiste en llevar al extremo los juicios como consecuencia de la discusión grupal. Quizá quienes más han contribuido a la difusión y popularización del fenómeno sean Moscovici y Zavalloni.

Estos investigadores diseñaron un experimento con tres momentos: «pre-consenso», «consenso» y «posconsenso». En cada uno de estos momentos se medía la opinión; por tanto, se obtenía la opinión individual previa, la opinión del grupo y la opinión de cada persona después de la discusión grupal. Los resultados indicaron que los miembros del grupo desplazaban su actitud hacia el extremo de la escala conservando el signo inicial. Otros datos corroborativos fueron los de que: cuanto menos implicación suponga la decisión del grupo, menos se desviará de la media de las opiniones individuales; el consenso grupal cambia las opiniones y preferencias individuales, y, por último, que la discusión estructura la comunicación y la información en torno a una dimensión normativa (Moscovici).

La profesionalidad de las maestras y maestros de la escuela 0-3, junto con su plena dedicación, facilitan que se pueda llevar a cabo el trabajo en equipo, que he descrito como indispensable, a pesar de los errores y las carencias que pueda tener. Hemos de reconocer que, a pesar de la falta de reconocimiento institucional, tanto en lo que se refiere a la formación inicial como a la formación permanente o a las facilidades organizativas (nulas algunas veces), el sector continúa esforzándose por sacar adelante un proyecto común, aunque a veces ello se haga de un modo intuitivo.

Para finalizar este intento de reflexión al inicio del curso, quiero decir que equipo, profesionalidad, amigabilidad y compañerismo son términos que a diario llevamos en nuestro interior y que conforman, y a veces confunden, nuestros sentimientos. Pero no podemos dejarnos llevar a engaño: la profesionalidad, la ética y la deontología han de estar siempre sobre todas las demás cosas. El verdadero trabajo en equipo es aquel que se sustenta en la investigación, el diálogo, la reflexión y el consenso. El espacio físico y temporal de las reuniones de equipo no puede ni debe ser algo que nos libere de las relaciones cotidianas con los niños y su entorno, sino lo que nos obligue y comprometa a volver con ellos. ■

Bibliografía

- BARON, R. S. , N. L. KERR i N. MILLER: *Group process, group decision, group actions*, Buck, 1992.
- DOISE, W., y S. MOSCOVICI: "Las decisiones en grupo", en S. Moscovici (comp.): *Psicología social. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*, Barcelona, Paidós, 1986.
- JANIS, I.: *Victims of Groupthink*, Boston, Houghton Mifflin, 1972.
- MORALES, "La polarización grupal", en C. Huici (comp.): *Estructura y procesos de grupo*, Madrid, UNED, 1989.

El cesto de los tesoros

Cuando un bebé ya se sostiene sentado y tiene cerca un cesto de los tesoros bien surtido, él mismo elige aquello que más le interesa entre la amplia diversidad de objetos que se le ofrecen para

manipular. Selecciona sin dudar, y actúa con interés: coge, hace movimientos con la boca, lame, mastica, sacude, golpea dos objetos entre sí y se los pasa de una mano a la otra. Busca y recibe estímulos de objetos muy diversos y seguros, que, a través del tacto, el gusto, el olor, el sonido, la vista y el movimiento corporal, le ocasionan un rápido crecimiento del cerebro.

Todo el organismo se implica en una actividad de concentración acompañada de movimientos enérgicos de los dedos de los pies y de todo el pie, y a veces babeando y respirando de un modo rápido y emitiendo sonidos preverbales, como pequeños gritos, pequeñas entonaciones y ronroneos.

A menudo el modo de actuar de los adultos frena las ganas de tocar, lamer, golpear y moverse de los pequeños. Se impide que lleguen los necesarios estímulos al cerebro. El cesto de los tesoros actúa en sentido contrario. Se abre como una fuente de experiencias que el pequeño recoge por los sentidos según su propia iniciativa. Se concentra, escoge, experimenta, cambia un objeto por otro e interactúa con los que le rodean. Intentemos resolver las dudas que genera.

Elinor Goldschmied

El pequeño puede mantener la atención concentrada en este juego durante una hora o más, y a menudo coge, una y otra vez, su objeto preferido. Así mismo, cuando un objeto le interesa, puede ocuparse en

resolver un problema: por ejemplo, cuando una piedra grande es demasiado difícil de coger y hasta le cuesta llevársela a la boca con una mano, primero pone una mano y después la coge con las dos.

El cesto de los tesoros

Es importante que el cesto que se ofrece a los pequeños sea redondo y de base plana, sin asas, con un diámetro de unos treinta centímetros y una altura de diez a doce centímetros para que el pequeño pueda apoyar cómodamente el codo sin volcarlo. Es preferible colocarlo al lado de los pequeños antes que delante de ellos para facilitarles el acto de acercarse a los objetos.

El cesto de los tesoros contiene unos setenta u ochenta objetos. Ninguno de ellos es un juguete comprado y no hay ninguno de plástico (sobre el tema del uso de los plásticos, Greenpeace llevó a cabo un estudio en 1997). Hay que cuidar el elemento estético: se ofrecen «tesoros» y de un tesoro se espera que sea bonito y atractivo. Los objetos que se ofrecen posibilitan el desarrollo de los seis sentidos: vista, oído, olfato, gusto, tacto y movimiento cinestésico (el pequeño ve u oye, pero hasta que no se mueve para coger una cosa no la conoce bien).

Al pequeño no le resultará difícil efectuar la selección. Y esta capacidad de elegir sienta las bases para la vida moderna, donde hay que decidir constantemente qué rechazar y con qué te quedas de la inmensidad de estímulos que tenemos a nuestro alcance; pensemos, por ejemplo, en Internet.

La supervivencia de los trillones de células cerebrales de un pequeño depende en gran manera de la calidad de los estímulos que les llegan. Pero, a pesar de saberlo, muchas veces las personas adultas actuamos en sentido contrario,



prohibiéndoles que toquen, que se muevan... En definitiva: que reciban estimulación. ¿Realmente queremos que esas células sobrevivan?

Juego compartido

Cuando se hallan en esta situación, los bebés desarrollan intercambios animados entre sí, dejando entrever sus distintas personalidades.

La comunicación entre ellos se expresa de cuatro maneras:

1. Intercambio de miradas y observación prolongada con atención expectante respecto a lo que el otro niño está haciendo.
2. Sonidos preverbales.
3. Intercambio de objetos y forcejeo para poseerlos.
4. Contactos mutuos.

Son también cuatro maneras que cada pequeño utiliza como herramientas de comunicación con los adultos en quienes confía.

Como contraste, otros pequeños de esta edad, filmados en un orfanato de Trieste en 1954, pequeños que carecían de los cuidados maternos, no desarrollaban ninguna clase de contacto con los otros pequeños que estaban sentados a su lado.

El papel de la persona adulta

Cuando se utiliza el cesto, es importante que el adulto esté presente y que resulte accesible para el pequeño. Sin embargo, la persona adulta no debe tener una intervención activa.

Esta actitud es válida tanto en el hogar como con un grupo de bebés en la escuela, en la que es necesario disponer de una zona tranquila donde no puedan ser molestados por otros niños y niñas mayores que ellos.

En esta situación, la educadora de la escuela es responsable de:

- La selección, mantenimiento y renovación periódica de los objetos de cesto de los tesoros.
- Ofrecer una presencia atenta al grupo de pequeños y no intervenir.
- Crear un espacio tranquilo y protegido donde los pequeños sentados puedan permanecer atentos al juego.
- Observar la calidad de las exploraciones de cada uno y comunicar sus progresos a los padres y colegas.

La presencia tranquila de la educadora frena la inquietud del pequeño cuando se acerca a cosas desconocidas y le facilita su curiosidad para explorar los objetos con confianza.

Con su comportamiento, la persona adulta manifiesta su respeto hacia la paz del pequeño mientras está explorando el material; por tanto, debe hacer los menos

comentarios posibles, y abstenerse de realizar sugerencias o de alentar y alabar las iniciativas del pequeño si su intervención puede resultar superflua o estorbar su concentración.

El pequeño y el adulto

Cuando ve al pequeño absorto en el juego, la persona adulta puede sentir una especie de tristeza, ya que, en esos cortos períodos, aunque su presencia siga siendo necesaria, no es el centro de la atención del bebé como en otros momentos. No obstante, esos sentimientos de pérdida se complementan con la satisfacción de ver el progreso de las habilidades del pequeño al explorar los objetos del cesto de los tesoros. El adulto se da



cuenta de que su presencia es vital para el sentimiento de seguridad del pequeño y de que su concentración en la actividad le proporciona un respiro en medio de sus constantes demandas.

Objetos que se sugieren para la cesta

No hay objetos de plástico, no son juguetes comprados, sino cosas que normalmente utilizamos los adultos. El objetivo de esta selección es ofrecer el máximo interés a través de los sentidos:

Tacto: textura, forma, peso.

Olfato: diversos olores.

Gusto: exploraciones limitadas pero posibles.

Sonido: tímbrs, campanillas, chasquidos, crujidos.

Vista: color, forma, longitud, brillantez.



Objetos para el cesto

Objetos naturales

Piñas, piedras de río, conchas, calabazas secas, nueces grandes, plumas grandes, piedras toscas, corcho, huesos de aguacate, esponja natural, limón, manzana...

Objetos de materiales naturales

Ovillo de lana, cestos pequeños, anilla de hueso, calzador de hueso, salvamanteles de rafia, cepillo de madera para las uñas, cepillo de

dientes, brocha de afeitarse, cepillo para los zapatos, pincel, nansas de caña...

Objetos de madera

Cajas pequeñas, cajas forradas con terciopelo, flauta de bambú, castañuelas, perchas, tambor, cubos, cilindros, servilleteros, cuchara, espátula, collares de cuentas de colores, bobinas, sonajeros, bol, huevera...

Objetos de metal

Cucharas, batidor, manojos de llaves, latas pequeñas con los cantos romos, cenicero

pequeño, trompeta de juguete, timbre de bicicleta, tapón de perfume grande, latas cerradas (con arroz, judías secas, arena, etc.), trozos de cadena de tacto diverso, espejo pequeño de metal, moldes de pastelería, exprimidor, embudo pequeño, anillas de cortina de cobre, armónica pequeña, triángulo, huevera, triturador de ajos, pito, limpiador de botellas, bola para poner el té, pinza para papel, manojos de campanas, tapaderas, jarra...

Objetos de piel, tela, goma, cintas

Hueso de juguete, cascabel de perro, pulsera de piel, bolsa de piel, bola de goma, pulsera grande, saquitos de olor (con tomillo, romero, clavo de olor, lavanda, etc.), bola de piel, tubos de goma, muñeca de trapo, pelota de golf, estuche para gafas de piel, tapón de bañera con cadena, osito de peluche, saquito de judías secas, pelota de tenis, huevo de mármol, brocha (de maquillaje)...

Objetos de papel y cartón

Libreta pequeña con espiral, cajas pequeñas para cartas, papel de aluminio...



Interrogantes y comentarios

¿Por qué el adulto no toma parte activa y habla a los pequeños mientras juegan para estimular el lenguaje?

Los pequeños practican diversidad de sonidos antes de hablar. El adulto no toma la iniciativa de estimularlos porque ellos son perfectamente capaces de empezar solos el aprendizaje y la exploración. El cesto de los tesoros sólo ocupa una pequeña parte del día, y el pequeño mantiene un contacto constante con la persona adulta en muchos otros momentos, sobre todo durante el cambio de pañales y el baño.

Lo más seguro es que ese material sea antihigiénico.

Todos los objetos se pueden lavar y limpiar. La limpieza se hace con regularidad, excepto en el caso de las piñas de cedro, que los pequeños no han de chupar. Hay que recordar que un grupo de pequeños puede presentar, por el solo hecho de estar en contacto, un riesgo creciente de infecciones cruzadas. Por otro lado, los recién nacidos que no disponen de material de juego para estimularse no son felices, se muestran gruñones y llegan a exasperar a las personas que los atienden.

Algunos de estos objetos son peligrosos, se pueden tirar, tragar o incluso es fácil que un pequeño se los meta a otro en el ojo.

Conviene no perder de vista las características de la edad de estos pequeños: pueden sacudir y dejar caer algo, pero hay que tener cuidado de que no se traguen los objetos. Si se teme que puedan tragarse un objeto, el adulto debe hacer una prueba y utilizar su sentido común. Habrá que vigilar a los pequeños sentados junto al cesto, no pueden estar unos encima de otros. Si están demasiado cerca, pueden tocarse con algún objeto que tengan en la mano, pero aún no tienen la coordinación suficiente como para pincharse o hacerse daño. Cuando se los observa, se ve que están muy concentrados en el objeto que tienen en la mano y que lo manipulan con habilidad y criterio. En casa, los padres han de procurar que el pequeño permanezca sentado y en un lugar donde lo puedan ver. Si parece que no se quedan tranquilos por el hecho de que su hijo juegue con este tipo de objetos, será necesario infundirles seguridad.



¿Puede suceder que un pequeño se sienta confuso ante ese montón de objetos?

Los pequeños nos muestran con mucha claridad que saben cómo elegir y descartar los objetos; con frecuencia se ve cómo durante el juego vuelven a su objeto preferido. ■

Bibliografía

Goldschmied y Jackson: *People under three*, Londres, Routledge, 1993.
Goldschmied, E.: *Sei mesi e già al lavoro*, Londres, Anarres Video Production, 1987 (vídeo).

Música de la naturaleza, naturaleza de la música:

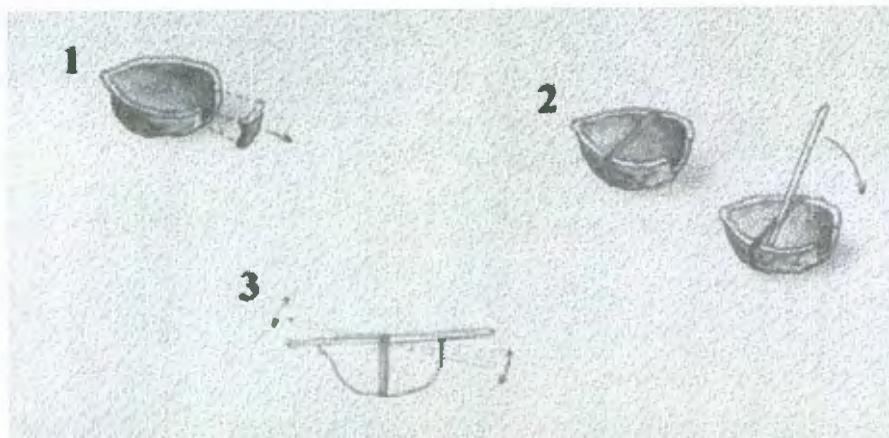
El kaskamelan-nuez es un instrumento musical, juguete sonoro, de percusión, construido con cáscara de nuez, que sirve a los pequeños para acompañar sus cantos y dar forma a diferentes ritmos.

Pequeño juguete sonoro de percusión, construido con cáscara de nuez, que sirve para acompañar rítmicamente los cantos y se usa también como señuelo del chochín (*txepetxa*), del cual toma una de sus denominaciones.

Se toma media cáscara de nuez y con unas tijeras, alicates o similar, se le hace un corte y se le quita la parte del «culo», o de la zona en la que tenía el rabito con el que se une a la rama.

A continuación, se enrolla un hilo transversalmente alrededor de la cáscara dando seis u ocho vueltas y se sujeta haciendo un nudo.

Para terminar se prepara un palito plano de madera o parte exterior de la caña y se introduce en el anillo de hilo, procurando hacerlo de tal modo que queden el mismo número de hilos a ambos lados y se comienza a girar en sentido contrario a la punta de la nuez, retorciendo y tensando el anillo



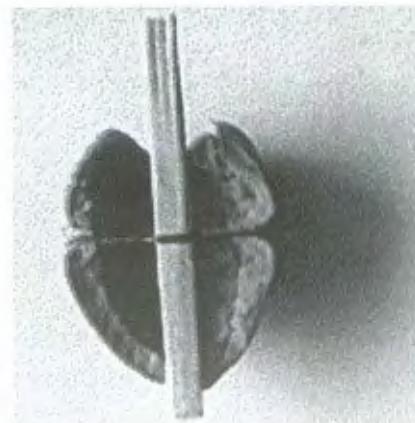
Txepetxa

Juan Mari Beltrán

de hilo de tal modo que éste presiona el palito contra la nuez. Para hacer esta operación es necesario cada media vuelta desplazar el palito para que pueda pasar por el interior de la nuez.

El grado de tensión deberá ser el necesario para que el palo golpee con fuerza la nuez, pero no demasiado, lo que podría romper la nuez.

Para tocar se toma el kaskamelan con los dedos de una mano y con los de la otra se presiona el palito hacia el fondo por el boquete que anteriormente se había hecho en la parte posterior, y, al quedar libre el palito, golpea con fuerza la punta de la nuez produciendo el sonido. Al hacerlo con los cuatro dedos (todos excepto el pulgar) seguidos se produce una especie de redoble que, combinado con golpes sueltos, dan forma a los diferentes ritmos. ■



La fiesta del libro



La Escuela Infantil El Lago, de Fuenlabrada, durante el curso 1996-97 realizó un proyecto, titulado «Donde viven los libros», con el objetivo de poner en marcha la biblioteca escolar del centro. La respuesta de participación ha sido tan satisfactoria y unánime, que, año tras año, la escuela sigue promoviendo la celebración de la fiesta del libro.

La Escuela Infantil El Lago es un centro perteneciente a la Comunidad de Madrid, ubicado en Fuenlabrada ciudad dormitorio que en unos cuantos años

ha aumentado su población muy considerablemente. El Ayuntamiento de la ciudad está haciendo un gran esfuerzo para dotar de servicios a sus habitantes. Muy sensibilizado por el tema de la infancia, pone al servicio de los educadores de los pequeños los medios a su alcance para que lleguen a ser ciudadanos de primera.

Dentro de esta política, las bibliotecas municipales realizan año tras año actividades donde los niños de 0 a 6 años están presentes en muchos de sus planteamientos, como, por ejemplo, las visitas a las bibliotecas, los talleres en la Feria del Libro, las aportaciones económicas de ayuda a los centros, o los seminarios permanentes sobre bibliotecas escolares...

Escuela Infantil El Lago

La Escuela se une a todas estas actividades e iniciativas y durante el curso 1996-97 ha realizado un proyecto, que titulamos «Donde viven los libros» para

poner en marcha la biblioteca escolar.

Fiesta del libro

A pesar de que ni en Plan Anual, ni en el Proyecto estaba contemplada una fiesta del libro, sí que la escuela participa en todas las fiestas y acontecimientos relevantes (invierno, carnaval, día de la paz...). ¿Por qué no celebrar una fiesta especial dedicada al libro? La idea surgió de una forma sencilla, sin pretensiones, con el único propósito de celebrar el 23 de abril, el Día del Libro

En el Proyecto estaba contemplada la idea de que las familias participaran de una forma directa escribiendo un cuento, una canción, una anécdota...

Se nos ocurrió que podría ser un buen momento para hacer un libro con sus aportaciones. Antes de las vacaciones de Semana Santa, se entregó a todas las familias dos cartulinas con una pequeña información de lo que se pretendía. Asumieron este trabajo con tan buena disposición, que sobrepasaron todas las previsiones, de tal forma que no era posible hacer un libro, y finalmente decidimos encuadernar un libro por grupo. Es decir siete libros, ya que todas las familias participaron en la medida de sus posibilidades: copiando, inventando, recordando anécdotas, historias, poemas, relatos populares...

Al volver de las vacaciones, las educadoras empezaron a trabajar con los pequeños «El libro que no se compra». Cada grupo preparó para el día de la fiesta un libro con todo tipo de material (de desecho, tierra, hojas, pinturas) y técnicas (recortado, pegado, manchas, huellas, relleno, pinceles...).

Se implicó también el personal no docente, no sólo hicieron un libro en común, sino que incluso algunos trabajadores animaron a sus

hijos, e igualmente escribieron un cuento para regalar a la biblioteca escolar. Así mismo la directora, la ayudante administrativo... en definitiva, todos dedicaron parte de su tiempo a elaborar un libro.

Si todas las personas de la escuela estaban haciendo un libro, ¿cómo no iban a hacerlo los educadores? Y con la participación de todo el mundo hicimos un libro gigante.

Los libros *editados* por la escuela El Lago han sido un material muy utilizado, tanto en el espacio propio del grupo, como en la biblioteca. Tenemos que dejar constancia de que la mayoría de las familias había trabajado con sus hijos en la elaboración de los cuentos. Y cuando los pequeños encontraban la narración de sus padres, conocían y sabían de qué trataba.

Por otro lado queríamos regalar a cada niño un libro, pero esto acarrea un problema económico, ya que los presupuestos de la escuela son muy ajustados. No obstante, valoramos la posibilidad de hacerlo y nos pusimos en contacto con librerías y editoriales para intentar conseguir fondos descatalogados, precios especiales, aportaciones gratuitas... en definitiva, todo aquello que pudiera ayudarnos a llevar a la práctica esta idea.

Después de las visitas que los grupos de dos y cuatro años hicieron a la Biblioteca Municipal, estaba previsto que vinieran a la escuela a regalar el libro que les habían contado. Pensamos que sería bueno incluirlo como otra actividad de ese día del libro. Al ponernos en contacto con el director de las bibliotecas municipales y contarle nuestro proyecto, no sólo nos animó, sino que se ofreció a participar personalmente.



¡Qué gran alegría y satisfacción que se siente al poder mostrar a los otros la propia obra, después de haberla realizado con tanta dedicación, con tanta ilusión y con tanto esmero!

Se nos buscó un autor para hacer una charla-coloquio, se aportó el 50% del presupuesto que la escuela iba a dedicar a la compra de libros... es decir, se pusieron a nuestra entera disposición para todo aquello que necesitásemos.

De este modo, lo que en principio iba a ser una pequeña fiesta fue evolucionando de tal forma, que llegó un momento que había que plantársela con gran esmero.

Dedicamos la mañana a los niños y niñas: presentaron y contaron el libro que habían hecho entre todos, la responsable de la Biblioteca Municipal les volvió a narrar el

cuento que les había contado en la visita (algunos pequeños de tres y cuatro años recordaban la secuencia de la historia) y les regaló el libro para que lo incorporaran a la biblioteca escolar. La Directora les entregó el libro que habíamos comprado entre la escuela y la biblioteca municipal.

Por la tarde dedicamos las actividades a las familias. Se decoró la sala de psicomotricidad y organizamos una mesa redonda donde intervinieron representantes de la Comunidad de Madrid, del Ayuntamiento de Fuenlabrada, el Director de las Bibliotecas Municipales de la



Participación en todas las fases del proceso: preparación, exposición, celebración...

localidad, la directora del centro, un representante de las familias de la escuela, la coordinadora del proyecto en la escuela y el autor de libros infantiles Juan Fárías.

La charla-coloquio comenzó con la entrega a las familias de un fragmento de uno de los libros del autor invitado.

La duración fue de aproximadamente dos horas y las impresiones que nos transmitieron las familias fueron inmejorables.

A lo largo de todo el día hubo una exposición donde intentamos recoger todos aquellos libros que fueran interesantes para los pequeños

y para los adultos, los que había *editado* la escuela y una pequeña muestra de los libros del autor que participó en la charla coloquio.

La fiesta del libro culminó al día siguiente. Unas mujeres encantadoras que pertenecen a la asociación de la tercera edad de Fuenlabrada vinieron a narrar cuentos a los pequeños y a sus familias.

Esta enorme repercusión que la fiesta tuvo en la comunidad educativa hizo que los medios de comunicación del municipio se hicieron eco de la misma, los periódicos locales publicaron una reseña

Como ya hemos dicho anteriormente, la fiesta del libro fue una actividad que no había sido recogida ni en el Plan Anual ni en el Proyecto.

Nos pareció muy interesante celebrarla, y algo que había comenzado como una pequeñísima idea, resultó tan atractivo, que implicó mucho más trabajo del previsto

Es necesario no desaprovechar la oportunidad que este hecho nos ha brindado.

La respuesta de todos los que participaron, con tanta implicación y tanto tesón, fue tan unánime, que en nuestra escuela hemos considerado muy importante seguir promoviendo la fiesta del libro. ■



Ediciones de Educación Infantil de la A. M. Rosa Sensat



El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia.
H. R. Schaffer
36 pág. PVP: 675 PTA.

Investigaciones y reflexiones sobre cuestiones fundamentales para la educación de las niñas y los niños en el contexto familiar, a la vez que los grandes retos planteados por esta realidad en proceso de cambio.



Niñas y niños de 3 a 6 años y la escuela.
M.ª T. Codina
90 pág. PVP: 990 PTA.

Recopilación sistemática de los elementos que configuran un planteamiento de escuela 3-6 que se fundamenta en un conocimiento de las características y necesidades de estas edades.



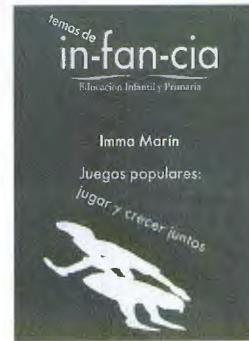
De recién nacido a compañero.
J. Jubert, M. Domingo, M. A. Domènech
122 pág. PVP: 1.325 PTA.

El complejo proceso de socialización de las niñas y los niños en los primeros años de vida. Estudio dividido en dos partes: recopilación histórica y conceptual, trabajo de investigación experimental.



Las necesidades y los derechos de las niñas y los niños.
L. Lurçat
60 pág. PVP: 600 PTA.

Cinco textos sobre cuestiones fundamentales para la práctica educativa: la autonomía, la violencia en la escuela infantil, el conocimiento total de la persona... Los derechos y las necesidades de la infancia centran las reflexiones.



Juegos populares: jugar y crecer juntos.
I. Marín
110 pág. PVP: 1.350 PTA.

Una amplia gama de juegos tradicionales de nuestro país, para que las niñas y los niños conozcan nuestro patrimonio.



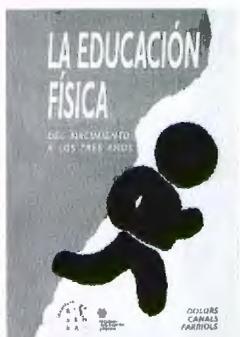
Infancia y escuela de 0 a 3 años.
P. Odena
44 pág. PVP: 650 PTA.

Una infancia competente y protagonista en un marco educativo. Una escuela abierta, receptiva, dinámica y dialogante.



Congreso de Infancia. Volumen I: Educar de 0 a 6 años.
340 pág. PVP: 3.500 PTA.
Congreso de Infancia. Volumen II: Políticas y acciones educativas.
200 pág. PVP: 2.000 PTA.

Estos dos volúmenes recogen los trabajos del Congreso de Infancia (Barcelona en 1994). Ponencias, conferencias, parlamentos, Manifiesto.



La educación física del nacimiento a los tres años.
D. Canals
200 pág. PVP: 2.775 PTA.

Recopilación de documentos y testimonios gráficos para mostrar el nivel actual de las actividades físicas 0-3 y para recalcar la importancia de ampliarlas, expandirlas y complementarlas con intercambios internacionales.



Enseñar y aprender una lengua extranjera en el 2º Ciclo de Educación Infantil.
A. Moyano, A. Muñoz, P. Pérez (coords.)
104 pág. PVP: 2.450 PTA.

Desde el conocimiento de las características de estas edades y el currículo de la etapa, se plantean orientaciones para llevar a cabo la introducción de una lengua extranjera dentro del marco del Proyecto educativo y curricular de centro.



Rincón a rincón. Actividades para trabajar con niñas y niños de 3 a 6 años.
E. Fernández, L. Quer, R. M.ª Securin
214 pág. PVP: 2.925 PTA.

Una forma estimulante, flexible y dinámica de organizar el trabajo personalizado. Un conjunto de propuestas concretas desde una perspectiva funcional y lúdica.



La organización de la clase de 3 años.
Guión: R. M.ª Securin
Realización: A. Corominas
18 min. PVP: 2.900 PTA.

Vídeo que muestra ideas sobre la organización del espacio y el tiempo en la clase, el comedor, el aire libre...



La observación y experimentación en Educación Infantil.
Guión: T. Roig
Realización: A. Corominas
18 min. PVP: 2.900 PTA.

Vídeo que muestra posibilidades de cómo trabajar las salidas, los rincones de trabajo, las fiestas... así como los materiales precisos.



Comunicación y lenguaje verbal en el 2º Ciclo de Educación Infantil.
Guión y realización: A. Corominas
¿Quién soy?, ¿cómo soy?, ¿qué sé?
Guión: C. Buixons
Realización: A. Corominas
18 min. PVP: 2.900 PTA.

Vídeos que muestran: estrategias, situaciones y materiales para el trabajo de comunicación; situaciones y recursos para una elaboración activa de la personalidad.



¿Se siente un color?
Idea, fotografía y texto: C. Jensen.
Producción: CAT
18 min. PVP: 2.900 PTA.

Vídeo que muestra los retos de muchos profesionales de distintos países europeos para la mejora de la calidad.

Madres adolescentes

Testimonio

Juan, de mediana edad, llegó a la escuela acompañado de Carmen, de unos catorce años. Empujaba un carrito donde dormía Alba, que entonces tendría unos seis meses y venían a solicitar plaza para la pequeña. Hablé con él dando por supuesto que era el padre de las dos niñas, y que por tanto Carmen y Alba eran hermanas, incluso quiero recordar que en algún momento me dirigí a ellos en esos términos filiales que había supuesto. Descubrí mi metedura de pata al conocer un poco más allá en la conversación, que Juan era el compañero de Carmen y que Alba era la hija de ambos. Ni que decir tiene que esta confusión, provocada por mis modelos preconcebidos, resultó embarazosa para todos, especialmente para Carmen, que roja y silenciosa esquivaba la mirada.

Reconozco que en aquel momento me preocupó esta situación e incluso imaginé que pudiera estar tipificada en el código penal como delito, una menor, un adulto, una niña de por medio...

Un considerable número de niños y niñas de nuestra escuela (Centro Infantil Almanjáyar, Granada) proviene de familias monoparentales o parejas menores de 18 años, esto comporta una relación familia-escuela muy especial, a la vez que nos plantea numerosos interrogantes.

Montserrat Rodríguez

Han pasado casi cuatro años, precisamente cuando es el último curso de Alba en la escuela, su madre

ha cumplido la mayoría de edad, y acaban de tener otro hijo.

A lo largo de todo este tiempo hemos presenciado las dificultades económicas, de inserción laboral, de vivienda... de esta familia, semejantes a las dificultades que acompañan a muchas de las familias de la escuela, en su caso mayores, es cierto, por la juventud e inexperience de Carmen, por su falta de formación laboral para acceder a un trabajo, y por la extrañeza que causa su situación a los demás. Pero hemos presenciado también la estabilidad familiar que han logrado en contra de todo pronóstico, el hogar que han conseguido para ellos y sus hijos, y lo que, aunque nos ha costado comprender, una vez manifestó Carmen: «Juan es la única persona que me respeta y se ha preocupado por mí, y yo quería tener una familia de verdad.»

Introducción

Lo que hoy resulta un anacronismo, la maternidad temprana, ha sido hasta el pasado reciente un hecho común; es más, sigue siéndolo en otras culturas. Paradójicamente, la maternidad a edades más tardías, que hoy nos resulta habitual, es un hecho nuevo y bastante exclusivo de la sociedad occidental industrializada, que, aún siendo referente mundial, no representa más que una minoría en el conjunto de los países y las culturas.

Los principios de la maternidad y la procreación están cambiando y confrontan a la sociedad occidental a nuevas situaciones: parejas que no desean tener hijos, mujeres y hombres que deciden tener un hijo sin necesidad de una relación estable, segundas uniones entre personas con hijos de anteriores parejas... La diversidad familiar es una realidad asumida desde los distintos sistemas sociales.

En la propia escuela, independientemente del medio sociocultural en que se ubique, cuando hablamos de familias no lo hacemos pensando en un único patrón madre-padre-hijos, siendo



Rosa y Luis llegando a la escuela con su hija Rosa (la enfermera), su otra hija pequeña y su sobrina Yumara. Aquellos días celebrábamos el Carnaval.

cada vez más frecuente la presencia de distintos y diversos modelos familiares. Asistimos también a una demora en la edad de la maternidad y a un cambio en su significado, lo que antes era una función inherente a la condición de mujer es hoy una opción, elegida y planificada en el cómo y en el cuándo.

Si a la lógica de esta trayectoria añadimos una mayor accesibilidad a la información sexual y a las medidas contraceptivas, cabría pensar que la maternidad adolescente podría estar relegada a épocas pasadas; sin embargo, ocurre frecuentemente tanto en sociedades preindustriales como industriales, aunque su significación es distinta en ambos casos y en las diferentes culturas.

En países preindustrializados y sociedades más primarias, los nacimientos están asociados al patrimonio y la conservación familiar. La procreación ocurre en edades muy jóvenes y el grupo allegado lo admite positivamente, incluso con la reorganización de los escasos medios que un nuevo miembro conlleva, o el problema que supone el exceso de población, apreciado más como una cuestión política que social.

En las sociedades occidentales y desarrolladas, los embarazos en adolescentes tienen un significado bien distinto para la joven: dificulta tanto su proceso de desarrollo personal, afectivo y emocional, como su vida futura. El entorno cercano y la sociedad en general abogan por una solución basada en la educación sexual en la familia y en la escuela, y en la prevención de este tipo de embarazos.

Un caso muy distinto a los señalados es el de Islandia, país considerado de los más avanzados social y económicamente y donde no sólo un gran número de jóvenes menores de dieciocho años son madres, sino que esta maternidad, precoz para este tipo de sociedades, es admitida de una manera bastante natural y usual. Histórica y tradicionalmente ha venido ocurriendo, y muchas jóvenes tienen un hijo sin que suponga una ruptura en su proyecto de vida, o la obligación de crear una familia; continúan con sus estudios, trabajo, aficiones, entorno familiar, recibiendo apoyos, incluso institucionales, para que esa maternidad temprana se desarrolle positivamente para la joven y su hijo.

Las madres adolescentes en nuestra escuela

Una peculiaridad de nuestra escuela es precisamente el número de madres menores de 18 años, significativa tanto por el porcentaje que representan, como porque que no es un hecho aislado o una casualidad temporal.

La escuela ubicada en un barrio periférico de la ciudad, se impregna de las características propias de las zonas marginales de cualquier ciudad española: paro, escasez económica, absentismo escolar, bajo nivel de motivación y de expectativas de futuro... Crisol de culturas, donde incluso la etnia gitana, caracterizada por el arraigo de sus tradiciones, está asistiendo a la catarsis de sus valores y principios. Esta descripción no pretende dibujar un perfil lastimero del entorno, sino contextualizar el hecho de la maternidad adolescente que nosotros conocemos, como producto de una situación cultural y social.

Muchas niñas compaginan su escolaridad con la realización de tareas domésticas y cuidado de los hermanos pequeños, a un nivel más

propio de mujeres adultas que de su edad, esta función les va otorgando y autoafirmando un rol adulto que deriva en muchos casos en el abandono escolar antes de finalizar la educación básica.

En las familias, que son bastante extensas, siempre hay poco tiempo y niños más pequeños que atender, por lo que la dedicación y seguimiento de los hijos mayores disminuye, les hace crecer muy rápidamente sin el ajuste necesario a la madurez que realmente poseen. En este desajuste «la pandilla» se establece como el referente de intereses e ideas y entre éstas las que aluden a la vida en pareja y la maternidad son muy precoces.

En este colectivo de niñas y adolescentes abunda una idea muy arraigada, romántica e idealizada de la maternidad como meta y logro personal, sin la conciencia de responsabilidad que necesariamente conlleva.

Próxima a esta idealización está la costumbre de «ser robada», es decir, cuando un chico y una chica se fugan para consolidar una relación no aceptada por la familia.

Esta costumbre, aunque ya no tiene sentido, sigue siendo muy atractiva para las chicas, que además encuentran en ella la posibilidad de liberarse y alejarse tempranamente del hogar familiar.

Si a estas razones propias de un entorno muy concreto añadimos otras de carácter más general (desinformación sexual, falta de prevención...) nos encontraremos con el caldo de cultivo para que el número de madres adolescentes sea considerablemente superior al de otros medios sociales.

Cada año acude a la escuela un número relativamente mayor de chicas muy jóvenes para matricular a su hijo. Por una parte, necesitan que sea atendido mientras ellas trabajan o buscan trabajo, generalmente en el servicio doméstico. Por otra parte, buscan apoyo para el cuidado y la educación del pequeño ante la que manifiestan muchas inseguridades.

Dentro de las madres adolescentes que forman parte de la escuela, las dos situaciones más habituales son: Aquéllas que conviven en pareja casi siempre en el domicilio paterno de uno de ellos. Aquéllas que no tienen relación con el padre de la criatura, con lo que las responsabilidades y cargas son mayores.

En ambos casos, la falta de recursos laborales, económicos, de vivienda e incluso de maduración personal, les confronta tanto a ellos como al crío a una situación difícil

Nuestras conclusiones e interrogantes

Durante estos años, la relación diaria con las madres adolescentes ha hecho ajustar nuestra actuación a unas necesidades distintas. En ese camino hemos concluido algunas reflexiones y maneras de intervención, pero aún se nos plantean muchos interrogantes, sobre todos sociales, a los que no encontramos respuesta.

Estas madres demandan y requieren una orientación para el desarrollo y la educación de sus hijos. Desde los primeros cambios de impresiones en la entrevista inicial o al inicio del curso, se advierten cierta confusión y dudas en cuanto a la educación del pequeño, o incluso a cuestiones relacionadas con su salud, alimentación y atención.

Subsidiariamente a su objetivo principal, la escuela se convierte en modelo de acción, donde la madre percibe una determinada manera de entender la infancia y de actuar. Las relaciones diarias permiten un contacto estrecho y la posibilidad de ir iniciando y consensuando pautas de actuación conjunta. A veces es necesario un contacto más individualizado; para ello, los momentos de tutoría solicitados por la madre o la educadora permiten encuentros más relajados y específicos, en los que se incide sobre determinados aspectos. Igualmente, la invitación a pasar un tiempo o una mañana en la escuela, permite consolidar una relación positiva entre madre y educadora, compartir un café y unas risas con otros miembros de la escuela, sentirse considerada o valorada, y sobre todo participar en la vida del grupo, presenciar el manejo de ciertas situaciones, el desarrollo de las rutinas, hábitos, juegos... y conocer las posibilidades y actuación de su hijo en un entorno más autónomo y normalizado.

A menudo desconocen los recursos a los que pueden acceder (programas de orientación, pisos tutelados, apoyo psicológico, escuelas de padres...). En algunos casos, desde la escuela se les orienta, de una manera abierta o sugerida, según la naturaleza de la situación, a otros profesionales u organismos. Aunque ésta no es una función directa de la escuela, sí es cierto que frecuentemente nos es necesario aceptar esta tarea social e intermediaria, actualizando nuestros conocimientos sobre los distintos recursos, estableciendo contacto con una persona de referencia en cada uno de ellos con quien mantener una relación directa e inmediata.



¡Celebramos el cumpleaños de Mati!



Aurora juega con un hámster en la granja de la escuela

Elisa y Cristian juegan con las hojas de los árboles.



Cristina y Cirenía hacen las paces.



En otras ocasiones, la escuela se establece como lugar de divulgación y captación para programas o campañas específicas: programas de salud, jornadas culturales, talleres para mujeres, cursos de formación.

Si en cualquier caso la relación familia-escuela ha de ser cuidada, con las madres adolescentes es necesaria una sensibilidad, respeto y saber estar exquisitos, creando una relación de verdad cercana y positiva para ellas y su hijo. El acercamiento inicial parte o debe partir casi siempre de la propia escuela, de la educadora del pequeño, evitando el más mínimo indicio, incluso inconsciente, de juicio o paternalismo, hacia los cuales estas madres son lógicamente muy susceptibles. Evitando igualmente actitudes de jurisprudencia pedagógica, que determinaría el clima de la relación. Exteriorizando tangiblemente una actitud de respeto hacia las circunstancias y confidencialidad familiar. Transmitiendo desde la actitud y los hechos que, independientemente de la edad o la historia personal, son, como cualquier familia, responsables de la educación de sus hijos, y miembros partícipes de la comunidad escolar. Es precisamente la invitación cálida a participar en la vida de la escuela la que permite «engancharse» a estas madres en una dinámica más activa con respecto a su papel en la educación, incluso en su propio protagonismo y estima personal.

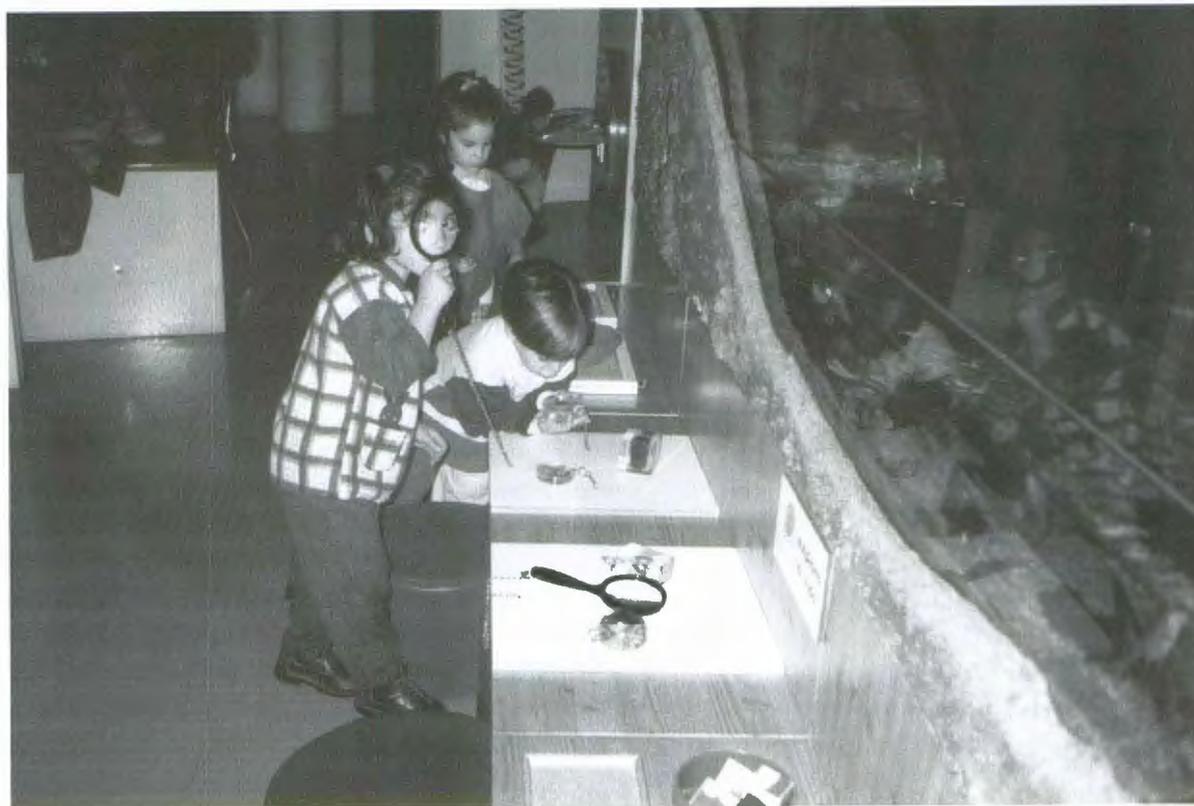
La escuela les ofrece un marco de relación amplio y distinto con otras familias. El contacto diario con otros padres y madres, los preparativos de una fiesta o una salida, la participación en los talleres, las reuniones de grupo...

son ocasiones en las que se conversa, se contrastan experiencias, se recogen las opiniones de otras familias semejantes o distintas a ellas. Toda comunicación entre iguales es enriquecedora para los participantes; en este caso, además ofrece un modelo de relación igualitario donde se comparte la experiencia y las inquietudes de ser padres.

La escuela permite una mayor autonomía a estos niños y niñas. Los niños y las niñas suelen estar inmersos en un ambiente familiar

más reducido y sobreprotector, donde el vínculo materno-filial es a veces excesivo y puede obstaculizar su proceso de autonomía. Este «arropamiento» hace que la madre actúe de una determinada manera, anticipándose a las demandas, evitando cualquier situación de peligro, incluso si no es tal, respondiendo a las necesidades de una manera a veces descompensada (abrigo, enfermedades, alimentación...), satisfaciendo todos los deseos del pequeño, evitando negativas y límites.

Durante la visita de la escuela al parque de las Ciencias de Granada, Victoria nos está observando a través de una lupa.





Rocío, Cristina y Cirenía se han escondido detrás del seto y están cantando rumbas.

Si en ambientes familiares muy estrictos el problema reside precisamente en el exceso de negativas y límites, en este caso la ausencia de normas y márgenes de actuación desestabilizan al crío, y le hacen descontrolarse ante cualquier frustración o conflicto.

La escuela ofrece a estos niños y niñas la posibilidad de ampliar su mundo relacional, con otros pequeños y adultos, relaciones nuevas que, al principio, van a ser difíciles. Precisamente, el proceso de adaptación de estos niños a la escuela suele ser dificultoso por la exclusividad de sus relaciones, así como por la

frustración que conlleva el compartir la atención y los objetos con otros pequeños. Esta situación de partida requiere una comprensión especial por parte de la escuela, así como el ajuste pausado y progresivo del pequeño a una nueva situación, lo que significa a veces el inicio de unas pautas, hábitos e incluso el orden en la satisfacción de necesidades básicas.

La escuela incide en el desarrollo de la autonomía de estos niños y niñas. La adquisición de hábitos, el permitir hacer y decidir cosas por sí mismo, el animarles a intentarlo solos, favorecen la conquista de unos niveles de auto-

nomía para los que están capacitados pero no siempre le son permitidos. Esta progresión requiere un diálogo y consenso con la madre, se trata de establecer y compartir unas líneas básicas de actuación y, por qué no, el esbozo de las necesidades y posibilidades del pequeño, así como señalar sin caer en la prepotencia profesional aquellas conductas que facilitan su autonomía, desarrollo y crecimiento.

Cuando muchas niñas conocidas como la «hermana de», porque viene a recoger a sus hermanos pequeños, aparece unos pocos años después como «madre de», nos abruma la sensación de asistir a un círculo vicioso que se perpetúa, en el que intervienen tantos factores educacionales, sociales e incluso políticos, que no parece tener una próxima solución.

Somos conscientes de que es necesario proporcionar ayudas extras a estas jóvenes, para su propio equilibrio personal y el de su hijo. Esto nos lleva a las maestras a confrontarnos, en algunos casos, a relaciones emocionalmente muy fuertes y confusas.

No olvidemos que estas madres tienen la edad de nuestras propias hijas, o que inconscientemente podemos traspasar la frontera de ser la «maestra del pequeño» para convertirnos en la «maestra de la madre», o en trabajadora social, o en psicóloga...

Quizás esto contamine nuestra verdadera función en la escuela, quizás no, pero, en todo caso, sí que tenemos que admitir que ocurre y saber qué rol estamos encarnando.

Y algo más: ¿Dónde nos apoyamos las maestras para que estas situaciones no nos desborden profesional y emocionalmente? ■

¿Comen

adecuadamente nuestros hijos?

Desde las escuelas infantiles, tanto el personal de cocina como el educativo, compartimos el interés de promover una alimentación sana y equilibrada, tanto en el diseño

de menús equilibrados, en la manipulación y elaboración de los alimentos, como en que los momentos de comida sean agradables y satisfactorios para los niños y niñas, dentro del marco de educación para la salud y según nuestra concepción de la vida cotidiana.

Todos los cursos, el personal de cocina de las escuelas infantiles municipales y tuteladas por el Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada, constituye un seminario de formación, donde se van tratando diferentes temáticas vinculadas con la alimentación de los niños y niñas de uno a seis años. Durante el curso 1998-99, surge el interés por

Este artículo recoge el trabajo realizado por catorce cocineros y cocineras de escuelas infantiles, con el interés de avanzar en ofrecer una alimentación sana y equilibrada desde las escuelas infantiles. Para ello, se pasó una encuesta a las familias, que recogía los hábitos y actitudes en la alimentación, que, junto con los menús que se ofrecen en las escuelas, pudiera ofrecer un mapa de la situación real sobre la alimentación de los niños y niñas de tres a seis años. El trabajo estuvo coordinado por el médico pediatra Javier Sánchez.

encuesta en la que se recogía la alimentación durante siete días, pormenorizando los alimentos en cada comida. Contamos con una muestra aleatoria de sesenta y cinco familias pertenecientes a ocho escuelas infantiles, y cuyos hijos tenían una edad entre tres y seis años, que colaboraron en rellenar diariamente la encuesta; todas ellas se recogieron posteriormente de manera anónima. Más tarde, con todas las encuestas recogidas en el seminario, se codificaron los alimentos y se analizaron los datos.

Pasamos a exponer algunas de las informaciones y conclusiones que hemos podido extraer de este trabajo.

Personal de cocina del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles y Tuteladas de Granada

estudiar la alimentación que reciben los niños y niñas, pero haciendo confluir la que se da en la casa con sus familias y la que se ofrece desde las escuelas.

Para ello, se hizo una

Se ha dividido en bloques en función del marco temporal, y, por último, algunas de las opiniones que las familias han expresado respecto a la alimentación de sus hijos.

Desayuno

El desayuno discurre entre las 8 y las 9 de la mañana en la gran mayoría de los casos (más del 90 %), lo que representa quizás muy poco margen horario con la hora media de levantarse, que es a las 8:30 horas; eso puede representar un handicap que disminuye la ingesta calórica.

El estudio nutricional de los desayunos es el adecuado, aunque no llega en casi ningún caso a representar el 20-25% de las calorías totales del día, que es lo recomendado.

El tipo más frecuente de desayuno (más del 90 %) está representado por leche, casi siempre con Cola-Cao o cereales, y tostadas de mantequilla.

El aceite de oliva, bollería y fruta son poco frecuentes en el desayuno infantil.



¡Es tan agradable y divertido comer en grupo!

Apenas hay diferencias entre días laborables y fines de semana, salvo el retraso de aproximadamente una hora y, a veces (20 % de los casos), en la reducción que se produce durante los fines de semana.

Comida de media mañana

Se hace en la escuela infantil a las 11 horas, se ofrece fruta del tiempo, alimento que, aunque a priori es un excelente complemento, tanto en calorías como en calidad nutricional, para el

mañana tiene también cierto carácter compensador.

El caso de los sábados y domingos es mucho menos uniforme: en la mayoría de los casos no se da nada y en los casos en que se administra algún alimento se da bollería.

A veces, los fines de semana se da una inversión del aporte calórico con el del desayuno, siendo el aporte de media mañana más intenso. Por ejemplo: para desayunar, un vaso de leche, y, a media mañana, leche o yoghurt con magdalenas.

conjunto de comidas (desayuno, almuerzo, merienda y cena), no se suele ofrecer suficientemente: casi todos los «postres» de las cenas y los de los fines de semana suelen ser lácteos.

Así pues, esta fruta que se toma a media

Comidas

La comida en días laborables se realiza en la escuela a las 13 horas. El menú escolar fue analizado, tanto cuantitativamente como cualitativamente, incluso se pesó cada alimento de la ración diaria de un pequeño, en el seminario anterior (curso 1996-97) y se ajustó, tanto en calorías como en el tipo de alimento, a las recomendaciones de la nutrición infantil.

Los fines de semana, el horario de la comida varía, se atrasa, por término medio, una hora y media, y se da entre las 14 y las 15 horas. Existe una gran variación entre sábado y domingo, tanto en el tipo como en grupos de alimentación. Lo más frecuente es un primer plato de arroz (paella). A continuación encontramos las pastas y las legumbres, junto con otros platos que son adecuados tanto en lo que respecta a nuestro medio, como para estas edades y en lo que consta en las recomendaciones de los menús. Por ejemplo: migas, estofado, carne con patatas, pescados...

Es muy poco frecuente la utilización de comida rápida y pre-cocinada: hamburguesas, pizzas... al contrario de lo que puede ocurrir a otras edades durante los fines de semana.

Excluyendo las pastas y la pizza; el resto de la comida rápida es sólo el 4% y por supuesto nos referimos a fines de semana.

Meriendas

La merienda se efectúa a las 16:30 horas de la tarde. Comparando la merienda en la escuela con la del hogar, se ve que son muy parecidas y ambas en general adecuadas (cuantitativa y cualitativamente).

En más del 90% de los casos, la merienda consiste en lácteos, junto con galletas o pan con chocolate, y a veces se incluye fruta.

En los fines de semana se producen algunas modificaciones: se retrasa hasta las 18 horas; son más frecuentes los productos de bollería y pasteles; escasea más la fruta.

Cenas

Los días laborables se ofrecía entre las 20-21 horas (más del 95%). En general las cenas son bastante completas con al menos dos o tres grupos de la rueda de alimentos. Lo más frecuente es no tomar dos platos, como en el almuerzo, sino más bien un plato único, que suele constar de tortilla o pescado, y, a veces, junto con sopa o puré.

Es muy escasa la presencia de embutidos, hamburguesas y comidas rápidas, incluidas las pastas y pizzas.

Predomina el postre un lácteo (70%) sobre la fruta, que es muy escasa. El yogur es el postre lácteo más frecuente, incluso supera a la leche.

Fines de semana

En general, la comida tiene más irregularidades en su composición y adecuación, aparecen alimentos como mayonesas, pastas, paté y embutidos. Es frecuente encontrar combinaciones de alimentos poco adecuadas (tortilla y pollo, boquerones y pollo, paté y queso...), cosa que no ocurre en días laborables.

Merece la pena destacar que siguen siendo poco frecuentes las pizzas, comida rápida y hamburguesas, aunque existen menos ensaladas y sopas que en días laborables.

Respecto a los horarios, se suelen retrasar las cenas hasta las 21 horas, aunque nos encontramos con algunas excepciones hasta las 23-24 horas.

Aspectos globales respecto a las cenas

En general, las cenas, incluidas las de los fines de semana, son adecuadas en el aspecto global de densidad calórica, variedad y adecuación a la edad.

Quizás la discusión pueda plantearse en cuatro puntos:

1. Que la densidad calórica comparada con el desayuno es mucho mayor en la cena en perjuicio del desayuno.
2. También sería deseable potenciar la ensalada y la fruta que son escasas, y de no aportarse

en la escuela a media mañana y al almorzar, estos dos grupos serían deficitarios a lo largo del día.

3. Debería cuidarse en no cometer errores en la elaboración de algunas cenas concretas. Por ejemplo, las hiperproteicas (huevo, pescado y leche).
4. Por último, sería aconsejable alternar en el postre los lácteos con la fruta.

La alimentación fuera de las comidas

Evaluada globalmente los nutrientes, el aporte calórico de la ingesta fuera de las comidas es, en los casos en que se da, de muy poca importancia. El 50% de los niños y niñas encuestados toman alimentos fuera de las comidas. Es habitual que el pequeño que recibe estos aportes suela repetir más de tres veces por semana, predominando con mucho las chucherías y pasteles, y ocasionalmente bebidas y bocadillos. No existen diferencias entre los días laborables y los fines de semana.

¿Qué opinan las familias respecto a la alimentación de sus hijos?

El 100% de las familias cree que su hijo come adecuadamente en la escuela infantil.

Algo más de la mitad de las familias cree que come igual de bien en la escuela infantil que los fines de semana (53%) y también casi la mitad cree que comen mejor en la escuela que los fines de semana (43%). Ni una sola familia cree que su hijo coma mejor el fin de semana que en la escuela infantil.



Compañeros de cocina en plena actividad...



Para el 92% de las familias, la escuela infantil le ha servido a su hijo para mejorar sus hábitos de alimentación, e incluso más de la mitad (55%) acepta que la escuela les influyó en mejorar los hábitos de alimentación para con sus hijos.

Dentro de los menús que se ofrecen desde las escuelas, el 76% de las familias no cree que se deba ni introducir ni variar nada de ello. Sólo el 6% retiraría algún alimento que en realidad apenas se da (azúcares rápidos) y otro 23% añadiría algunos, que, analizados, están de forma suficiente en los menús y que serían más bien formas culinarias.

Comparando el horario de acostarse y levantarse (20-22 horas y 8-9 horas, respectivamente) con el de la cena y el desayuno, sólo resaltar que

apenas hay tiempo entre la hora de levantarse y el desayuno.

Respecto al peso de sus hijos, está considerado el adecuado por la gran mayoría de las familias (81%). Lo consideran demasiado delgado el 15%, pero analizando pesos y edades no hay motivo «real» para este sentimiento salvo en un caso. Algo «rellenito», lo considera sólo el 3%, y gordo no ve ninguna familia a su hijo (dato a tener en cuenta dada la preocupación social por la obesidad).

Cuando el pequeño no quiere comer, la mayoría de las familias (43%) le insiste con juegos, promesas... lo dejan estar el 33%, y lo obligan un 16%. La edad media de este grupo de obligados es de cuatro años y no corresponde con aquéllos que las familias «ven» como demasiado delgados. Sólo un 4% le cambia el alimento por el que el pequeño prefiere o quiere.

Cuando ocurre lo contrario, es decir, las familias creen que el niño está comiendo demasiado, hay división de opiniones: unos (55%) le dejan que coma y otros (45%) les restringen la ingesta.

Estas informaciones y opiniones que hemos recogido no pretenden ser un estudio exhaustivo, ni tener un carácter extrapolable, simplemente nos han permitido conocer mejor cómo se realiza la alimentación de los niños y niñas que acuden a las escuelas infantiles donde trabajamos. Nuestro principal objetivo al realizar este trabajo es el de avanzar en una visión de la alimentación de la infancia que favorezca la coordinación entre las familias y la escuela infantil. ■

Clásicos para representar

El libro de la selva

Seminario de Lenguaje del CPR de Albacete



NARRADOR: Bagheera oye un llanto, se acerca a la orilla del río y... ¡Qué sorpresa! ¡Hay un niño dentro de una canasta!

BAGHEERA: Este niño tiene que tener hambre, iré a ver a mamá loba para que lo amamante.

*Ilustraciones de los niños y niñas de cinco años.
Escuela Benjamín Palencia,
Albacete.*

Bagheera, la pantera.



NARRADOR: El niño, al que mamá loba llama Mowgli, es feliz en la selva, pero el día de su décimo cumpleaños Bagheera le da la mala noticia de que un tigre, Shere Khan, quiere matarlo.

BAGHEERA: Mowgli, tienes que venir conmigo.

MOWGLI: ¡No quiero! ¡No quiero! Me quiero quedar en la selva.

NARRADOR: Mowgli se encuentra con Baloo y se hacen amigos. La pantera Bagheera y el oso Baloo lo protegen siempre.

Baloo, el oso.



Shere Khan, el tigre.

KAA: ¡Mírame niño, tranquilízate, relájate!
 SHERE KHAN: ¿Oigo hablar a la serpiente? ¡Kaa, ¿con quién hablas?!
 KAA: ¡Sola! Me estaba cantando para dormir.
 SHERE KHAN: Si encuentras al cachorro humano, avísame.
 NARRADOR: Mowgli se enfada con todos y se va al páramo, allí se hace amigo de los buitres. Shere Khan lo persigue. Baloo lucha con Shere Khan, pierde y queda malherido. Mowgli le ata una antorcha en el rabo a Shere Khan.

MOWGLI: ¡Vete malvado! ¡Te vas a quemar vivo! ¡No vuelvas nunca más! ¡Pobre Baloo!

BAGHERA: ¡Se ha muerto!

BUITRES: ¡Era el más valiente!

NARRADOR: Baloo no está muerto, todos se alegran al comprobarlo. Baghera, Baloo y Mowgli siguieron su camino... Al llegar a la aldea vieron a una niña cantando.

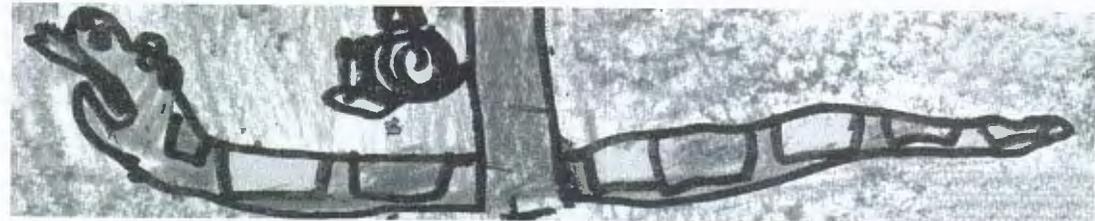
NIÑA: ¡Tralará... tralará!... Voy a por agua al río!

MOWGLI: ¿Quién es?

BAGHERA: Es una humana, como tú, ¡vete con ella!

MOWGLI: ¡Adiós amigos! ¡Hasta siempre!

NARRADOR: Mowgli se fue a la aldea, allí vivió sin olvidar a sus amigos los animales. Y... colorín, colorado, este cuento se ha acabado. ■



Kaa, la serpiente.

Propuestas para la renovación de la enseñanza

APRENDER Y ENSEÑAR EN EDUCACIÓN INFANTIL

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

El libro aborda desde una perspectiva constructivista el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta etapa educativa que va desde los primeros meses de vida hasta los seis años. Las autoras ponen de relieve las continuidades y también las especificidades y peculiaridades de los dos ciclos que componen la etapa. Desde esta doble perspectiva se plantean los temas más relevantes para la práctica educativa: el fundamento psicopedagógico de la enseñanza y del aprendizaje, el currículum de la etapa, la organización y la planificación, la concreción en la práctica educativa, la evaluación, el trabajo en equipo de los maestros y los procesos de elaboración de proyectos compartidos, las relaciones entre el contexto familiar y el escolar...

En conjunto, la obra pretende aportar ideas y orientaciones útiles para analizar y mejorar el trabajo docente a partir del diálogo entre la práctica cotidiana y los referentes teóricos.

DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN LA ETAPA 0-6 • LA ETAPA DE EDUCACION INFANTIL •
LA PRACTICA EDUCATIVA I. ORGANIZACION Y PLANIFICACION • LA PRACTICA EDUCATIVA
II. CRITERIOS Y AMBITOS DE INTERVENCION • LA EVALUACION Y LA OBSERVACION •
TRABAJO EN EQUIPO Y PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO • FAMILIA Y ESCUELA •



C/ Francesc Tàrraga, 32-34, 08027 Barcelona

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64

Análisis de la realidad de la educación infantil, MRP

La educación infantil: una apuesta necesaria que aún no ofrece garantías

Los Movimientos de Renovación Pedagógica, preocupados ante la situación global de la Educación Infantil, hemos ido analizando la realidad con respecto a este tema en las distintas Comunidades Autónomas.

Conscientes de que las situaciones son diversas entre unas Autonomías y otras, nos parece que en todos los casos es un tema que hay que abordar con carácter urgente y al que habría que prestar especial atención ante la puesta en marcha del nuevo curso escolar.

Comprobamos que, lejos de aproximarnos a un diseño educativo completo y ajustado a las necesidades de esta etapa, se siguen produciendo graves carencias para atender a una demanda que desde las familias es cada vez más acuciante y que desde la propia sociedad se perfila como una de las realidades prioritarias a las que habría que atender.

La puesta en marcha de estrategias por parte de las distintas Administraciones para paliar las deficiencias que existen conllevan en muchos casos respuestas que no son coherentes con un modelo que respete las necesidades e intereses de los más pequeños.

Desde la implantación de la LOGSE esta etapa educativa se perfilaba con entidad propia, lo que suponía un diseño específico en cuanto a planteamientos y recursos muy diferente a lo que nos encontramos en la práctica.

Partiendo del análisis que hemos venido haciendo, y a la luz del debate que esto ha suscitado entre los distintos sectores de la Comunidad Educativa, creemos necesario pronunciarnos a favor de un modelo de Educación Pública que sea coherente con la Etapa completa y que incluiría la atención de algunos aspectos que consideramos absolutamente irrenunciables:

- La recuperación de la *Etapa de Educación Infantil como etapa completa desde los 0 a los 6 años*.
- La identidad y especificidad de esta etapa, sin que acabe convirtiéndose en una adaptación a la baja de los objetivos, contenidos y planificación de recursos de la etapa de primaria.
- La necesidad de *planificar una oferta diversa* en cuanto a tipos de centro, programas educativos, etc. que se ajuste a las distintas necesidades familiares sin olvidar en ningún caso la atención prioritaria a los derechos y las necesidades de los niños y niñas de estas edades.
- La *formación y titulación específica para los profesionales* que han de atender este tramo educativo desde el reconocimiento de su trabajo a todos los niveles con la misma importancia que el de quienes atienden a otras etapas.
- El *avcondicionamiento de espacios y recursos* de manera que puedan atenderse las necesidades reales de los más pequeños, garantizando la seguridad, afecto, y en definitiva el clima necesario para que desarrollen todas sus capacidades.
- La *modificación de las ratios actuales y la propuesta de grupos más pequeños por adulto*, de manera que puedan garantizarse las condiciones que permitan una atención adecuada.

- La *ampliación de plantilla en todos los centros*, y de manera urgentísima, la revisión del módulo actual que contempla una persona más sólo a partir de cinco unidades.
- La revisión de las *condiciones en que se están ofertando la ampliación de servicios y recursos* (comedores, horarios ampliados, atención de especialistas de idioma, música...) partiendo de que todos los tiempos que permanece el niño en la institución tienen intencionalidad educativa por lo que estos factores tienen que estar contemplados y contextualizados dentro del Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de cada Centro y desde ahí hay que planificarlos.
- La adecuación del trabajo de *Equipos de apoyo externo específicos para esta etapa* (E.A.T.: Equipos de Atención Temprana) con los recursos suficientes para realizar su trabajo.
- La planificación de la escolarización desde la *gestión descentralizada de los Municipios, dentro de un marco Autonómico*, en los que se procuren vías reales de participación de la Comunidad Educativa.
- La propuesta de *cauces de participación familiar*, ajustando su acceso a los centros y la posibilidad de participar en la toma de decisiones a través de los órganos competentes.
- La *organización de los servicios, horarios y calendarios que se ofertan, intentando conjugar las necesidades de las familias con las de los propios niños*.
- La *formación continuada de los profesionales* que atienden a esta etapa a través de cursos y foros de debate en los que los Centros de Profesores y Recursos han de jugar una labor importante a través de las Asesorías de Educación Infantil.

Solo el *compromiso* por mejorar la realidad educativa desde todos los sectores implicados en la atención a esta etapa, favorecerá el poder avanzar hacia una *cultura de la Infancia respetuosa con los derechos y necesidades de los más pequeños* y hacia un modelo de sociedad más digno, en el que podrán crecer como personas.

Mesa Estatal de Educación Infantil

Congreso de Educación Infantil, en Asturias

Asturias, que recientemente ha asumido las competencias en materia educativa y que por lo tanto deberá responsabilizarse de la educación infantil —primer tramo del sistema educativo—, ante la posibilidad de analizar experiencias de otros lugares y reflexionar sobre posibles respuestas educativas para la infancia, reunió durante los días 5, 6, y 7 de septiembre de 2000 a más de seiscientos profesionales relacionados con la infancia en el *I Congreso de Educación Infantil* organizado por los Centros de Profesores y Recursos.

Analizar el funcionamiento de distintos tipos de servicios, compartir opinión con prestigiosos profesionales activamente implicados en temas de infancia como Ignasi Vila, Mara Dávoli, Francesca Majó, Vicens Arnaiz, Javier Argos,

Purificación Llaquet, Javier Urra, entre otros ocupó parte del primer día de trabajo. Los contextos de crianza, la infancia en riesgo, la formación de los profesionales, tipos de servicios... fueron los temas tratados

Con la intervención de Irene Balaguer, que situó el papel de los servicios de atención a la infancia desde una perspectiva de calidad y calidez, se inició la segunda jornada. A continuación se presentaron experiencias de servicios educativos para la primera infancia en marcha en: Gijón, por Maite Busto; Granada, que presentó Juan Quesada, y de Reggio Emilia, por Mara Dávoli.

El papel de la familia en la crianza de los niños y niñas, la escuela como compensadora de desigualdades, la infancia y los medios de comunicación fueron los temas abordados en mesas de trabajo. La conferencia de Pura Gil «El desarrollo del niño en Educación Infantil: como los adultos crean personas», cerró este segundo día de trabajo.

En la tercera jornada, Juan Mato trazó las líneas de lo que deberían ser las políticas de infancia del siglo XXI. A continuación, los diferentes agentes implicados desde el poder autonómico y local (Consejería de Educación Cultura y Deportes, Consejería de Asuntos sociales y Federación de Concejos) presentaron las propuestas que actualmente se están elaborando en relación con la atención al primer ciclo de educación infantil desde el ámbito público.

Por último, Marta Mata hizo un recorrido por la historia de la educación para señalar las líneas de futuro de una pedagogía para la infancia.

Jaime García

Documento sobre el 0-3, XX Asamblea de MRP de Cataluña

El pasado 27 de mayo de 2000 se celebró en Lérida la XX Asamblea de MRP de Cataluña.

La Asamblea aprobó el documento que transcribimos sobre el 0-3.

La escolarización de los 0 a 3 años. Un reto de la educación infantil para el conjunto del sistema educativo en Cataluña

1. Motivos

Son múltiples las razones que han hecho necesaria la elaboración de este documento sobre la escolarización de los niños y niñas de 0 a 3 años. Desde que fue aprobada la LOGSE, los Movimientos de Renovación Pedagógica hemos continuado trabajando en favor de la educación infantil y hemos reivindicado que la Ley se hiciese realidad también para estas primeras edades, pero no ha sido hasta ahora que parece que la parálisis existente sobre este tema comienza a ser de interés general:

- En primer lugar por la necesidad social. La sociedad, más allá de reclamar la imprescindible ayuda para poder hacer compatibles las necesidades laborales y familiares, reclama también hoy el derecho de todo niño a tener una oferta de plazas suficiente, accesible económicamente y de calidad.

- En segundo lugar por el compromiso que la Administración Educativa de la *Generalitat* ha adquirido con este nivel educativo, afirmando que en seis años promoverá la creación de 30.000 nuevas plazas de escuela infantil para las edades de 0 a 3 años, de las cuales 6.000 se han de hacer efectivas el año 2.000.

Lo que hace unos años podía considerarse una cuestión minoritaria, es hoy realmente un clamor, una necesidad sentida por el conjunto de la población, una cuestión política, económica y social de primera magnitud y, en consecuencia, los Movimientos nos sentimos en la necesidad y el deber de hacer oír nuevamente nuestra voz planteando unos puntos que nos parecen fundamentales para poder afrontar con dignidad y globalmente el futuro de la educación infantil y, dentro de ella, la de los 0 a 3 años.

2. Propuestas

Planificación

Desde nuestro punto de vista, es necesario rehacer el mapa escolar del conjunto del país, tanto el de las pequeñas poblaciones, como el de las grandes ciudades.

- Es preciso que el mapa escolar se haga con la participación de todos los implicados: administración educativa, administración local, madres y padres, maestros y educadores, sindicatos y movimientos de renovación pedagógica.

- Es preciso que cada población de Cataluña, por pequeña que sea, tenga escuela infantil de 0 a 3 años y de 3 a 6 años, que ofrezca la educación infantil completa de 0 a 6 años. Consideramos que es importante tanto para los niños, como para la existencia misma del pueblo.
- Es preciso optimizar los recursos existentes. En este sentido, aquellos edificios (tanto de escuelas unitarias, como los edificios de las escuelas que en la actualidad han disminuido una o más líneas) que hayan de acoger la escolarización de los 0 a 3 años han de ser debidamente remodelados y acondicionados, y no permitir la existencia de instalaciones que no contemplen los mínimos que la propia ley reconoce. Las escuelas de nueva creación han de contemplar la educación infantil completa de 0 a 6 años.
- Es preciso optimizar también los recursos profesionales existentes, integrando a la nueva red, aquellos equipos ya existentes que hayan demostrado su valía profesional y que manifiesten su voluntad de incorporación a la red pública.
- Es preciso articular una planificación flexible para poder disponer de una red diversificada que responda plenamente a las necesidades de cada población: pueblo pequeño, pueblo mediano, barrios centrales o barrios periféricos y tipo de actividad de la población.
- Es preciso garantizar la coherencia y la calidad de los posibles modelos existentes, a partir de unas ratios, de unos

metros cuadrados, de unos servicios, de unos equipamientos, en definitiva de unos recursos humanos y materiales que garanticen la equidad en la diferencia.

- Es preciso en todo momento avanzar en hacer realidad el espíritu de la Ley, y no contradecirlo, ni rebajar sus mínimos.
- Es preciso que las administraciones actúen de forma coordinada para poder garantizar una buena planificación.

Cohesión de la educación infantil

Desde nuestro punto de vista es necesario garantizar la cohesión de la etapa. La educación infantil en su conjunto es el primer nivel del nuevo sistema educativo, en reconocimiento del derecho de todo niño y de toda edad a la educación.

- Es preciso favorecer desde los diferentes planes de formación permanente que los maestros dispongan de suficiente información, para poder hacer realidad en su práctica diaria, el concepto de niño y de educación que promueve la nueva Ley. Se ha de dar prioridad a aquellos aspectos educativos propios de los niños de estas edades y, por tanto, desterrar aquellas acciones que sólo están en función de futuros aprendizajes o que no toman en consideración las características y el excepcional potencial de estas edades.
- Es preciso promover que los contenidos de la formación inicial en educación infantil contemplen la etapa en su

globalidad de 0 a 6 años, y que el *Departament d'Ensenyament* proponga que las diversas Universidades faciliten el acceso y la formación inicial a todos aquellos profesionales del primer ciclo de educación infantil a los estudios para ser maestros de esta etapa.

- Es preciso establecer un plan para mejorar el número de maestros per grupo, tanto en el primero como en el segundo ciclo, como un elemento fundamental para la mejora de la calidad educativa, de manera que a medio plazo en cada grupo de niños se disponga de dos maestros para conseguir la ratio de la mayoría de países europeos.
- Es preciso articular un proceso de descentralización de la competencia con traspaso de recursos de la educación infantil a los Ayuntamientos, de manera que se favorezca la unidad y coherencia pedagógica de la etapa a la vez que se respete la dependencia laboral de los profesionales. Un proceso de descentralización que se desarrolle hasta garantizar la autonomía de cada escuela.

Líneas de continuidad

Desde nuestro punto de vista, es necesario establecer líneas de continuidad entre cada etapa, teniendo en cuenta las características de cada una, y de coordinación entre escuela infantil y escuela de primaria y secundaria, de manera que la coherencia de la educación propuesta por la Ley se haga evidente en la planificación, en la continuidad pedagógica y proporcione a la vez satisfacción y seguridad a la población.

- Es preciso, por tanto, planificar también de acuerdo con criterios de continuidad del conjunto del sistema.
- Es preciso favorecer planes de formación y espacios de debate para fortalecer la colaboración y el intercambio entre las escuelas.
- Es preciso recoger y difundir de manera sistemática las experiencias realizadas con más éxito para contribuir a la mejora general.

3. Consecuencias

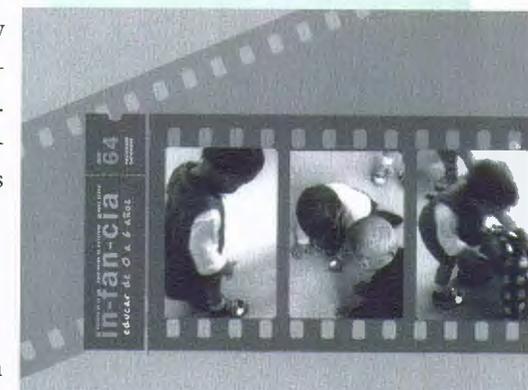
Consideramos, por tanto, que es preciso un cambio en profundidad en la acción de gobierno, que garantice, al conjunto de la población de Cataluña, una educación infantil de calidad para las edades de 0 a 3 en estrecha relación con otros niveles educativos.

Para conseguirlo es imprescindible hacer visible al conjunto de la población:

- Una Red de escuelas públicas con una oferta de educación infantil de calidad.
- Una escuela que responda a las características y derechos de los niños de estas edades.
- Una garantía de acceso a estas escuelas y con gratuidad.
- Los Movimientos de Renovación Pedagógica, coherentes con nuestra línea de defensa activa de la calidad educativa, no aceptaremos y denunciaremos las situaciones de falta de calidad y aquéllas en que consideremos que el 0-3 no es atendido como corresponde.

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya

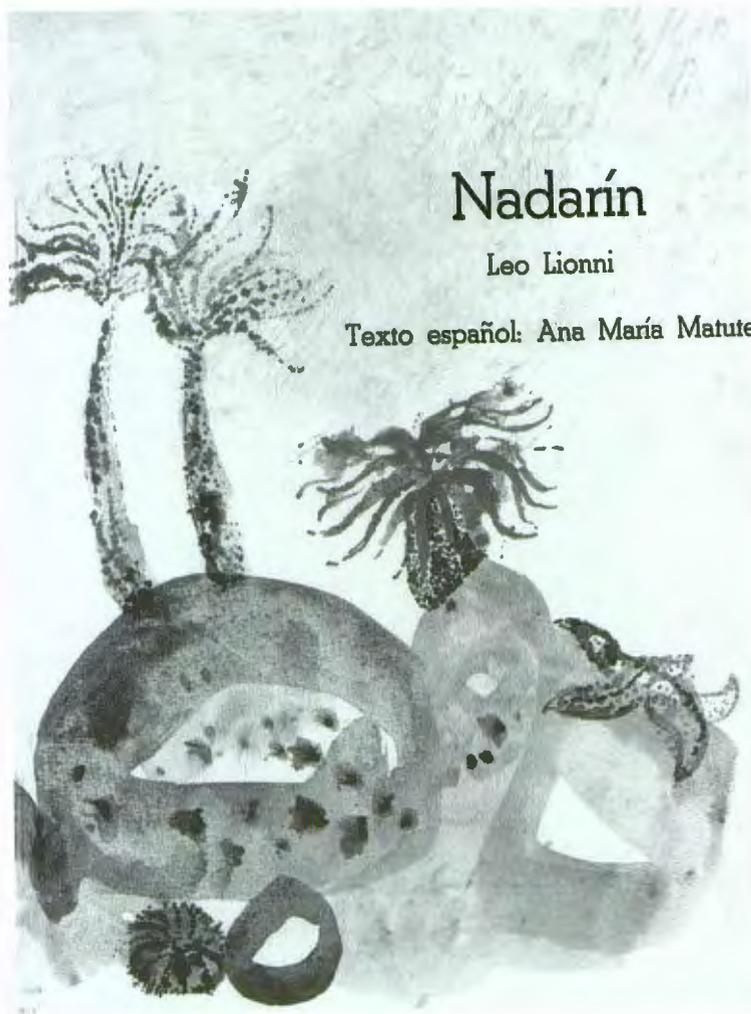
Nuestra portada



Un transparente rayo de Sol ha encendido un lunar en el pie, en la mano... y nuevamente en el pie de Aitana.

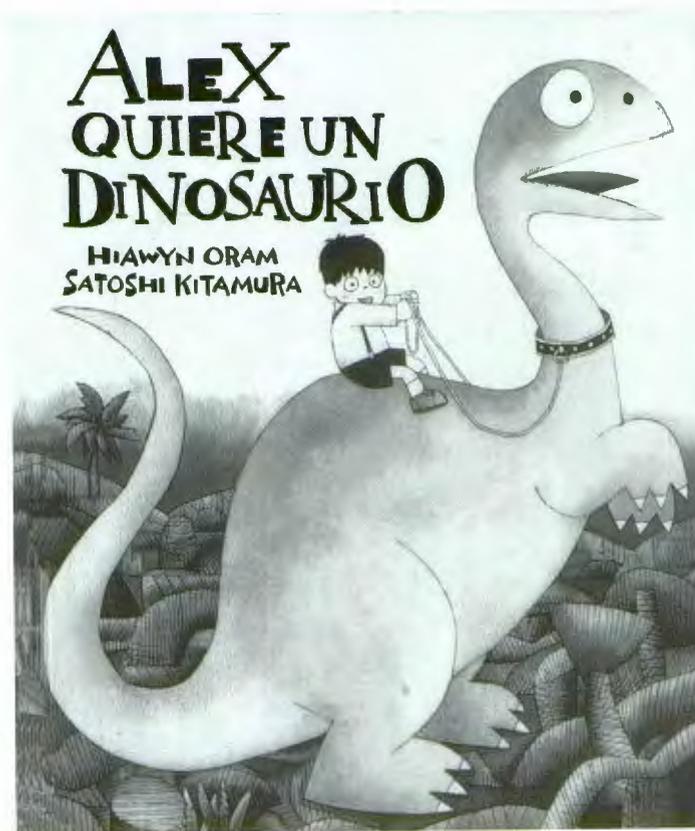
¿Quién no ha visto o ha vivido una situación parecida a la que recogen estas tres imágenes de nuestra portada? ¿Cuántas veces ha podido pasar ante nosotros sin ser considerada?

Pero en la Escuela Infantil Iturburu las niñas y los niños no sólo tienen la posibilidad de experimentar con este tipo de fenómenos naturales, poéticos o mágicos (sobre una luz que está, que no está... en un pie, en una mano, una luz que no es posible cogerla), sino que este encanto, esta fascinación ha sido captado con la actividad y la relación que en torno a un «lunar del Sol» cuatro criaturas nos muestran.



Leo LIONI
Nadarín
Barcelona, Lumen, 1988
Texto español: Ana María Matute

Espléndido libro del genial escritor e ilustrador Lionni, en el que utiliza diferentes técnicas de impresión. Libro digno de conocerse, hermoso y significativo. A partir de 3 años.



Hiawyn ORAM, Satoshi KITAMURA
Alex quiere un dinosaurio
México, Fondo de Cultura Económica, 1993

Un amigo de Alex tiene un perro; otro compañero, dos caracoles, y lo que él quiere es tener un dinosaurio. Para solucionar este problema la ayuda del abuelo será indispensable. Una historia divertida entre la realidad y la ficción. Si el tamaño del libro fuera mayor, mejoraría en calidad, ya que los dinosaurios se prestan al gran formato. A partir de 3 años.

Haur Liburu Mintegia
Seminario del Libro Infantil
Irakasle Eskola - Eskoriatza

Bambini, junio de 2000

«Arte in gioco»

Franca MAZZOLI

«I bambini come destinatari della documentazione»

Scola dell'infanzia CORSO CROCE y Anna GONELLA

«Lo spazio magico»

Marco BRICCO, Patrizia LANZONNI y educadoras de *Asili Nido*

ARCO BALLENO, RAGGIO DI SOLE

«Tutti insieme appassionatamente»

Cristina ESPOSITO

«Progetto autonomia»

Scola dell'infanzia M. VOLPE

Cuadernos de Pedagogía, núm. 294, septiembre de 2000

«El carnet de investigador»

Encarni RUIZ, Toñi SOLÍS, Inma PERALTA

Scuola materna, núm. 3, septiembre de 2000

«Comportamento sociale e amicale tra pari»

Roberta VITALE, Paola PERINA

«La bottega dei segni e i 'missaggi'»

Adriano GROSSI

«Polverine misteriose»

Monica PUGGIONI

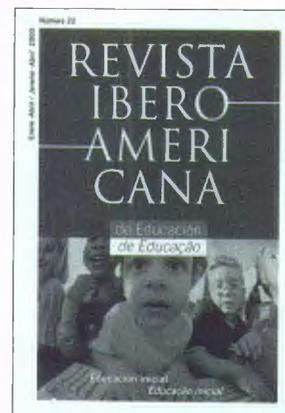
Vita dell'infanzia, núm. 7, septiembre de 2000

«Madre e figlio tra stiria e scienza»

Augusto SCOCCHERA

«Spiegare, ma non sempre»

Giovanna TERNAVASIO

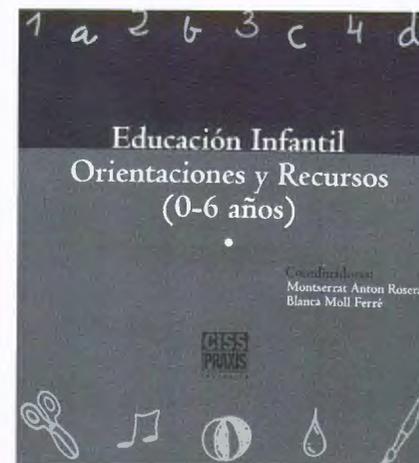


REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN: **Educación inicial**, Madrid, OEI, enero-abril 2000.

En este número de la revista se profundiza en los aspectos más comprometidos y necesitados de propuestas concretas en educación infantil, y se abren temas importantes para entender y actuar en este campo. Algunas de las propuestas definen principios y condiciones que deberían contemplarse para la formulación de políticas de atención temprana de la infancia; otras procuran dar una orientación práctica para las intervenciones pedagógicas. En consecuencia, van dirigidas tanto a los responsables institucionales de todos los niveles, como a quienes, en cada centro, se ocupan de la educación inicial.

M. ANTON, B. MOLL (coords.): **Educación Infantil. Orientaciones y Recursos (0-6 años)**, Barcelona, Praxis, 2000.

El reconocimiento de la Educación Infantil como etapa con entidad propia y el carácter globalizador de la educación de 0 a 6 años aconsejan realizar un tratamiento integrador de los diferentes componentes del currículum en torno al desarrollo personal de estas edades. El tratamiento conjunto de las temáticas, con indicaciones sobre la aplicación en el primer o segundo ciclo, favorece la visión integrada de la etapa y permite a los educadores actuar sin perder intencionalidad global. Una propuesta para la mejora de la calidad por medio de la reflexión y el contacto entre la teoría y la práctica.



Boletín de suscripción

□ □

Apellidos Nombre

Dirección

CP Población Provincia

Teléfono (con prefijo)

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
 Precio para 2001 (IVA incluido):
 España: 5.400 PTA. / 32,45 euros
 Europa: 6.730 PTA. / 40,44 euros
 Resto del mundo: 7.110 PTA. / 42,73 euros / 42 \$

Pago: Por talón adjunto al Boletín
 Por domiciliación bancaria

Enviar ambos boletines a: *Infancia*, Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona

Boletín de domiciliación bancaria

Nombre y apellidos del suscriptor

Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

Banco/Caja Agencia

Entidad Oficina Dígito control Cuenta

Población Provincia

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

Firma del titular

Edición y Administración:
 Associació de Mestres de Rosa Sensat.
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
 Tel.: 93 481 73 81, Fax: 93 301 75 50

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

Consejo de Redacción: Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Jaime García, Lola Martínez, Pilar Martínez, M.ª Lucía Pellejero, Juanjo Pellicer, M.ª Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Rosa Securun, Magdalena Vallejo, Manuel Vergara

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Agustín Morón, M.ª Rosa Oria, Isabel Reyes, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro
Aragón: Gloria Menal, Manuel Vergara
Asurias: Marta M.ª Álvarez, Jorge Antuña, Rosario Fernández, Jaime García, Felipe González, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado
Canarias: Hilda Armas, Lucrecia Figueroa, Milagros Leal, Lola Martínez, Elena Marrero, Yolanda Melián, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana
Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco, Carmen Velilla
Castilla-León: Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero, Magdalena Vallejo
Euskadi: Nerea Alzola, Mariam Bilbatua, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño
Extremadura: Piedad Carpintero, M.ª Paz Pellisa

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

Galicia: Clara Agra, Lois Ferradás
Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Blanca Jiménez, María Mallol, Sol Martín, Lutgarda Reig, M.ª Dolores Tamayo
Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única
Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Isabel Ciganda, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.ª Lucía Pellejero

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué
Fotos cubierta: E. I. Iturburu

Preimpresión: Addenda. Pau Claris, 92. 08010 Barcelona

Impresión: Gráficas y Encuadernaciones Reunidas. Tambor del Bruc, 6. 08970 Sant Joan Despí (Barcelona)

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

Distribución y suscripciones:
 Associació de Mestres Rosa Sensat
 Tel.: 93 481 73 79

**P.V.P.: 940 PTA. ejemplar (IVA incluido)
 5,64 euros**

Colaboran:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia 



MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

SECRETARÍA GENERAL DE ASUNTOS SOCIALES

DIRECCIÓN GENERAL DE ACCIÓN SOCIAL DEL MENOR Y DE LA FAMILIA

Secciones

Editorial

El efecto 2000 núm. 59, p. 1
 El túnel del tiempo núm. 60, p. 1
 Un sueño, diez años después núm. 61, p. 1
 Algo se mueve núm. 62, p. 1
 No todo vale núm. 63, p. 1
 Educación núm. 64, p. 1

Página abierta

MANCISIDOR LARRAÑAGA, Luchy: Jugar con el ruido núm. 59, p. 2
 PELLEJERO GOÑI, M.^a Lucía: Valoración social de la etapa núm. 59, p. 3-5
 HERREROS BRIZ, Joaquina: La cueva mágica. Una propuesta para carnaval núm. 60, p. 2
 MARCOS DEL TORNIELLO, C. P. Equipo de Educación Infantil:
 Así entran las familias en la escuela núm. 60, p. 3-4
 BARRIOS, Carmen; DOMINGO PRIETO, Julia; NAVARRO, M.^a José: Un taller de cuentos núm. 61, p. 2-4
 FERNÁNDEZ TOLEDO, M.^a Luisa: Encuentro pedagógico núm. 61, p. 5
 GALLEGO TARJUELO, Rosa: Sombrero volador núm. 61, p. 6
 JARDINES DE ARANJUEZ, Padres Escuela Infantil: Carta
 de unos padres al finalizar el curso núm. 62, p. 2
 MIRANDA GARCÍA, M.^a Carmen; SUAY VARA, Amalia: La coordinación
 entre el segundo ciclo de infantil y el primer ciclo de primaria. ¿Una utopía? .. núm. 62, p. 3-4
 JONES, Ángela: Diario de una señorita inglés núm. 63, p. 2-5
 LÓPEZ NICOLÁS, M.^a José: El país de las palomitas núm. 63, p. 6
 GARCÍA, Belén: Construcción de instrumentos musicales: Sistro y arpa núm. 63, p. 7-8
 VERGARA LORENTE, Manuel: Los desertores de la tiza núm. 64, p. 2-3
 MORILLO OROZCO, Nuria; SANZ YAGÜE, Azucena: Cuento de Navidad núm. 64, p. 4-6
 CLAROS MUSANTE, Esther: El móvil del pescadito núm. 64, p. 7

Educar de 0 a 6 años

ENGEL, Susan: La narración durante los tres primeros años núm. 59, p. 6-14
 FERRADÁS BLANCO, Luis Rodolfo: Sobre la formación inicial núm. 60, p. 5-7
 ELIZALDE, Luis Mari: Formación inicial en el primer ciclo núm. 61, p. 7-11
 TARDOS MARCELLINE, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès: ¿Qué es la autonomía
 desde la primera edad? núm. 62, p. 5-11
 QUERO LÓPEZ, Lourdes: A la escuela por primera vez. Entre todos es más fácil .. núm. 62, p. 12-17
 ZIARSOLO, Alazne: Los especialistas núm. 63, p. 9-12
 BELMONTE USEROS, Carmina: Sobre la formación inicial núm. 64, p. 8-11

Escuela 0-3

CISNEROS, Carme; ZAMORA FUERTES, Àngels: Construir la propia historia con fotos .. núm. 59, p. 15-18
 IRÚN, Escuela Infantil: La psicomotricidad relacional núm. 59, p. 19-22
 LA CASITA, Escuela Infantil: Una experiencia de formación en centros núm. 60, p. 8-15
 RIU HERNÁNDEZ, Montserrat: Un taller para la experimentación núm. 61, p. 12-16
 CANTOS, Seminario Jardín de Infancia: Jugando con sombras y luces de linternas .. núm. 61, p. 17-19
 SANZ BRONCHALO, Ángela: La biblioteca. Un proyecto participativo núm. 62, p. 18-19
 COLS, Carme; FERRER, Marta: Todo un mundo núm. 62, p. 20-23
 L'ESQUIROL, Escola Bressol: ¿Qué ofrece el jardín de la escuela? núm. 63, p. 13-16
 MIRALLES, Joana; PUJOL, Montserrat: El precio de la inocencia núm. 63, p. 17-20
 PERRAMON MARCET, Montserrat: Grupo, equipo, profesionalidad... Reflexiones núm. 64, p. 12-14
 GOLDSCHMIED, Elinor: El cesto de los tesoros núm. 64, p. 15-19

Buenas Ideas

BELTRÁN ARGINENA, Juan Mari: Música de la naturaleza, naturaleza de la música:
 Turuta Mirlinton núm. 59, p. 23
 - Cigarra núm. 60, p. 17
 - Turuta-gaita núm. 61, p. 20
 - Kaskamelan núm. 62, p. 24
 - Kilikalaska núm. 63, p. 21
 - Txepetxa núm. 64, p. 20

Escuela 3-6

MARTÍNEZ SORIANO, Juan Pedro: Leer y escribir es como coser y cantar núm. 59, p. 24-25
 VALLEJO SANCHO, Magdalena: Algo más que una exposición de pinturas núm. 60, p. 18-19
 Díez, M.^a Carmen: Libros libres núm. 60, p. 20-24
 CASANOVA AGUADO, M.^a José: Una mirada nueva sobre genios de la pintura núm. 61, p. 21-25
 ABEYÀ, Elisabet: Miremos cómo juegan núm. 61, p. 26-28
 CALDERÓN MARTOS, M.^a del Mar; CENIT, Manuela; CORTÉS, Silvia;
 VILLENA, M.^a Joaquina: Recrear el mercadillo ambulante del pueblo núm. 62, p. 25-27
 EGUSKIZA GARAI, M.^a José: ¿Inglés desde los cuatro años? núm. 62, p. 28-30
 CRÉIXAMS SANS, Quimi: Se trata de convertir la idea en forma núm. 63, p. 22-24
 EL LAGO, Escuela Infantil: La fiesta del libro núm. 64, p. 21-25

Infancia y Sociedad

HOYUELOS PLANILLO, Alfredo; ZABALETA, Azucena: Investigar lo vital desde el teatro.
 Conversación con Azucena Zabaleta núm. 59, p. 27-29
 ABRIL, Paco; LÓPEZ CHICANO, Ana: La oreja verde. Una rara avis en la prensa infantil .. núm. 60, p. 25-31
 INFANCIA; TONUCCI, Francesco: Ciudades para la infancia.
 Escuchando a Francesco Tonucci núm. 60, p. 33-35
 VIÑAO FRAGO, Antonio: La escuela en una sociedad neoliberal núm. 61, p. 29-32
 CODINA MIR, M.^a Teresa: ¿Interculturalidad? núm. 62, p. 31-34
 VERGARA LORENTE, Manuel: Formación permanente núm. 62, p. 35-38
 LANGSTED, Ole: La calidad desde la perspectiva de los niños y las niñas núm. 63, p. 25-33
 RODRÍGUEZ NAVARRO, Montserrat: Madres adolescentes núm. 64, p. 26-31

Infancia y Salud

CANALS CASAS, Ramon; PICH, Jordi: El desarrollo del gusto de los 0 a los 6 años.
 Datos psicológicos y aspectos educativos núm. 59, p. 31-35
 ARNAIZ SANCHO, Vicens; MESQUIDA, Magdalena; PONS, Eli; PONS, Sandra:
 Los ojos de la maestra, un espejo para los pequeños núm. 59, p. 37-40
 MARTÍNEZ CALLEN, Ramon: El torbellino núm. 60, p. 36-39
 PLOOU, Frans; PLOOU, Hetty; ROSTAN, Carlos; SADURNÍ BRUGUÉ, Marta:
 ¿Por qué lloran los más pequeños? núm. 61, p. 34-39
 GARCÍA PARRA, Carme: El qué y el porqué de la homeopatía núm. 62, p. 39-41
 BATRES, Concha; GONZÁLEZ, Saturnina; MARTÍNEZ MIRALLES, Concha;
 MONTORO, Àgueda M.^a: Los centros de educación, promotores de salud núm. 63, p. 34-37
 MAINER PÉREZ, Dora: Desde el síntoma a la comprensión global núm. 63, p. 38-39
 GRANADA, Personal de cocina escuelas infantiles: ¿Comen adecuadamente
 nuestros hijos? núm. 64, p. 32-35

Érase una vez

ALBACETE, Seminario de lenguaje CPR: Clásicos para representar.
 El patito feo núm. 59, p. 42-43
 - Los tres ositos núm. 60, p. 40-41
 - La casita de chocolate núm. 61, p. 40-41
 - El gato con botas núm. 62, p. 42-43
 - La bella durmiente núm. 63, p. 40-41
 - El libro de la selva núm. 64, p. 36-37

Libros al alcance de los niños

ESKORIATZA, Seminario Libro Infantil: ¿No duermes, osito? La bruja Gertrudis núm. 59, p. 46
 - Osito polar, ¡vuelve pronto! Osito polar, ¡llevame contigo! Gorila núm. 60, p. 46
 - Doctor de Soto. El libro del osito. Un cuento de Oso núm. 61, p. 46
 - ¡Mío! Oink núm. 62, p. 46
 - Cosas que me gustan. El topo que quería saber quién le había hecho aquello
 en su cabeza. El maravilloso viaje a través de la noche núm. 63, p. 46
 - Nadarín. Álex quiere un dinosaurio núm. 64, p. 42



Autores

ABEYÀ, Elisabet: Miremos cómo juegan núm. 61, p. 26-28

ABRIL, Paco; LÓPEZ CHICANO, Ana: La oreja verde. Una rara avis en la prensa infantil . núm. 60, p. 25-31

ALBACETE, Seminario de lenguaje CPR: Clásicos para representar. El patito feo núm. 59, p. 42-43

– Los tres ositos núm. 60, p. 40-41

– La casita de chocolate núm. 61, p. 40-41

– El gato con botas núm. 62, p. 42-43

– La bella durmiente núm. 63, p. 40-41

– El libro de la selva núm. 64, p. 36-37

ARNAIZ SANCHO, Vicens; MESQUIDA, Magdalena; PONS, Eli; PONS, Sandra: Los ojos de la maestra núm. 59, p. 37-40

BARRIOS, Carmen; DOMINGO PRIETO, Julia; NAVARRO, M.^a José: Un taller de cuentos núm. 61, p. 2-4

BATRES, Concha; GONZÁLEZ, Saturnina; MARTÍNEZ MIRALLES, Concha; núm. 63, p. 34-37

– MONTORO, Àgueda M.^a: Los centros de educación, promotores de salud núm. 64, p. 8-11

BELMONTE USEROS, Carmina: Sobre la formación inicial núm. 59, p. 23

BELTRÁN ARGÜENEA, Juan Mari: Música de la naturaleza, naturaleza de la música: Turuta Mirinton núm. 60, p. 17

– Cigarra núm. 61, p. 20

– Turuta-gaita núm. 62, p. 24

– Kaskamelan núm. 63, p. 21

– Kilikalaska núm. 64, p. 20

– Txepetxa núm. 62, p. 25-27

CALDERÓN MARTOS, M.^a del Mar; CÉNIT, Manuela; CORTÉS, Silvia; núm. 59, p. 31-35

– VILLENNA, M.^a Joaquina: Recrear el mercadillo ambulante del pueblo núm. 61, p. 17-19

CANALS CASAS, Ramon; PICH, Jordi: El desarrollo del gusto de los 0 a los 6 años núm. 61, p. 21-25

CANTOS, Seminario Jardín de Infancia: Jugando con sombras y luces de linternas

CASANOVA AGUADO, M.^a José: Una mirada nueva sobre genios de la pintura núm. 62, p. 25-27

CÉNIT, Manuela; CALDERÓN MARTOS, M.^a del Mar; CORTÉS, Silvia; núm. 59, p. 15-18

– VILLENNA, M.^a Joaquina: Recrear el mercadillo ambulante del pueblo núm. 64, p. 7

CISNEROS, Carme; ZAMORA FUERTES, Àngels: Construir la propia historia con fotos

CLAROS MUSANTE, Esther: El móvil del pescadito núm. 62, p. 31-34

CODINA MIR, M.^a Teresa: ¿Interculturalidad? núm. 62, p. 20-23

COLS, Carme; FERRER, Marta: Todo un mundo núm. 63, p. 22-24

CRÉIXAMS SANS, Quimi: Se trata de convertir la idea en forma núm. 62, p. 25-27

CORTÉS, Silvia; CALDERÓN MARTOS, M.^a del Mar; CÉNIT, Manuela; núm. 61, p. 2-4

– VILLENNA, M.^a Joaquina: Recrear el mercadillo ambulante del pueblo núm. 60, p. 20-24

DOMINGO PRIETO, Julia; BARRIOS, Carmen; NAVARRO, M.^a José: Un taller de cuentos núm. 62, p. 28-30

DÍEZ, M.^a Carmen: Libros libres núm. 64, p. 21-25

EGUSKIZA GARAI, M.^a José: ¿Inglés desde los cuatro años? núm. 61, p. 7-11

EL LAGO, Escuela Infantil: La fiesta del libro núm. 59, p. 6-14

ELIZALDE, Luis Mari: Formación inicial en el primer ciclo núm. 59, p. 46

ENGEL, Susan: La narración durante los tres primeros años núm. 60, p. 46

– Osito polar, ¡vuelve pronto! Osito polar, ¡llévame contigo! Gorila núm. 61, p. 46

– Doctor de Soto. El libro del osito. Un cuento de Oso núm. 62, p. 46

– ¡Mío! Oink núm. 63, p. 46

– Cosas que me gustan. El topo que quería saber quién le había hecho aquello núm. 64, p. 42

– en su cabeza. El maravilloso viaje a través de la noche núm. 61, p. 5

– Nadarín. Àlex quiere un dinosaurio núm. 60, p. 5-7

FERNÁNDEZ TOLEDO, M.^a Luisa: Encuentro pedagógico núm. 62, p. 20-23

FERRADÁS BLANCO, Luis Rodolfo: Sobre la formación inicial núm. 61, p. 6

FERRER, Marta; COLS, Carme: Todo un mundo núm. 63, p. 7-8

GALLEGO TARJUELO, Rosa: Sombrero volador núm. 62, p. 39-41

GARCÍA, Belén: Construcción de instrumentos musicales: Sistro y arpa núm. 64, p. 15-19

GARCÍA PARRA, Carme: El qué y el porqué de la homeopatía núm. 63, p. 34-37

GOLDSCHMIED, Elinor: El cesto de los tesoros núm. 64, p. 32-35

GONZÁLEZ, Saturnina; BATRES, Concha; MARTÍNEZ MIRALLES, Concha; núm. 60, p. 2

– MONTORO, Àgueda M.^a: Los centros de educación, promotores de salud núm. 63, p. 34-37

GRANADA, Personal de cocina escuelas infantiles: ¿Comen adecuadamente nuestros hijos? núm. 64, p. 32-35

HERREROS BRIZ, Joaquina: La cueva mágica. Una propuesta para carnaval núm. 60, p. 2

HOYUELOS PLANILLO, Alfredo; ZABALETA, Azucena: Investigar lo vital desde el teatro.

– Conversación con Azucena Zabaleta núm. 59, p. 27-29

INFANCIA; TONUCCI, Francesco: Ciudades para la infancia. Escuchando a Francesco Tonucci núm. 60, p. 33-35

IRÚN, Escuela Infantil: La psicomotricidad relacional núm. 59, p. 19-22

JARDINES DE ARANUEZ, Padres Escuela Infantil: Carta de unos padres al finalizar el curso núm. 62, p. 2

JONES, Àngela: Diario de una señorita inglés núm. 63, p. 2-5

L'ESQUIROL, Escola Bressol: ¿Qué ofrece el jardín de la escuela? núm. 63, p. 13-16

LA CASITA, Escuela Infantil: Una experiencia de formación en centros núm. 60, p. 8-15

LANGSTED, Ole: La calidad desde la perspectiva de los niños y las niñas núm. 63, p. 25-33

LÓPEZ CHICANO, Ana; ABRIL, Paco: La oreja verde. Una rara avis en la prensa infantil núm. 60, p. 25-31

LÓPEZ NICOLÁS, M.^a José: El país de las palomitas núm. 63, p. 6

MAINER PÉREZ, Dora: Desde el síntoma a la comprensión global núm. 63, p. 38-39

MANCISIDOR LARRAÑAGA, Luchy: Jugar con el ruido núm. 59, p. 2

MARCOS DEL TORNELLO, C. P. Equipo de Educación Infantil: Así entran las familias en la escuela núm. 60, p. 3-4

MARTÍNEZ CALLEN, Ramon: El torbellino núm. 60, p. 36-39

MARTÍNEZ MIRALLES, Concha; BATRES, Concha; GONZÁLEZ, Saturnina; núm. 63, p. 34-37

– MONTORO, Àgueda M.^a: Los centros de educación, promotores de salud núm. 59, p. 24-25

MARTÍNEZ SORIANO, Juan Pedro: Leer y escribir es como coser y cantar núm. 59, p. 37-40

MESQUIDA, Magdalena; ARNAIZ SANCHO, Vicens; PONS, Eli; PONS, Sandra: Los ojos de la maestra núm. 63, p. 17-20

MIRALLES, Joana; PUJOL, Montserrat: El precio de la inocencia núm. 62, p. 3-4

MIRANDA GARCÍA, M.^a Carmen; SUAY VARA, Amalia: La coordinación núm. 63, p. 34-37

– entre el segundo ciclo de infantil y el primer ciclo de primaria. ¿Una utopía? núm. 59, p. 37-40

MONTORO, Àgueda M.^a; BATRES, Concha; GONZÁLEZ, Saturnina; núm. 63, p. 34-37

– MARTÍNEZ MIRALLES, Concha: Los centros de educación, promotores de salud núm. 64, p. 4-6

MORILLO OROZCO, Nuria; SANZ YAGÜE, Azucena: Cuento de Navidad núm. 61, p. 2-4

NAVARRO, M.^a José; BARRIOS, Carmen; DOMINGO PRIETO, Julia: Un taller de cuentos núm. 59, p. 3-5

PELLEJERO GOÑI, M.^a Lucía: Valoración social de la etapa núm. 64, p. 12-14

PERRAMON MARCET, Montserrat: Grupo, equipo, profesionalidad... Reflexiones núm. 59, p. 31-35

PICH, Jordi; CANALS CASAS, Ramon: El desarrollo del gusto de los 0 a los 6 años

PLOOU, Frans; PLOOU, Hetty; ROSTAN, Carlos; SADURNÍ BRUGUÉ, Marta: núm. 61, p. 34-39

– ¿Por qué lloran los más pequeños? núm. 61, p. 34-39

PLOOU, Hetty; PLOOU, Frans; ROSTAN, Carlos; SADURNÍ BRUGUÉ, Marta: núm. 61, p. 34-39

– ¿Por qué lloran los más pequeños? núm. 59, p. 37-40

PONS, Eli; ARNAIZ SANCHO, Vicens; MESQUIDA, Magdalena; PONS, Sandra: Los ojos de la maestra núm. 59, p. 37-40

PONS, Sandra; PONS, Eli; ARNAIZ SANCHO, Vicens; MESQUIDA, Magdalena: Los ojos de la maestra núm. 63, p. 17-20

PUJOL, Montserrat; MIRALLES, Joana: El precio de la inocencia núm. 62, p. 12-17

QUERO LÓPEZ, Lourdes: A la escuela por primera vez. Entre todos es más fácil núm. 61, p. 12-16

RIU HERNÁNDEZ, Montserrat: Un taller para la experimentación núm. 64, p. 26-31

RODRÍGUEZ NAVARRO, Montserrat: Madres adolescentes núm. 61, p. 34-39

ROSTAN, Carlos; PLOOU, Frans; PLOOU, Hetty; SADURNÍ BRUGUÉ, Marta: núm. 61, p. 34-39

– ¿Por qué lloran los más pequeños? núm. 61, p. 34-39

SADURNÍ BRUGUÉ, Marta; PLOOU, Frans; PLOOU, Hetty; ROSTAN, Carlos: núm. 62, p. 18-19

– ¿Por qué lloran los más pequeños? núm. 64, p. 4-6

SANZ BRONCHALO, Àngela: La biblioteca. Un proyecto participativo núm. 62, p. 3-4

SANZ YAGÜE, Azucena; MORILLO OROZCO, Nuria: Cuento de Navidad núm. 62, p. 5-11

SUAY VARA, Amalia; MIRANDA GARCÍA, M.^a Carmen: La coordinación núm. 60, p. 33-35

– entre el segundo ciclo de infantil y el primer ciclo de primaria. ¿Una utopía? núm. 60, p. 18-19

SZANTO-FEDER, Agnès; TARDOS MARCELLINE, Anna: ¿Qué es la autonomía desde la primera edad? núm. 62, p. 35-38

TARDOS MARCELLINE, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès: ¿Qué es la autonomía desde la primera edad? núm. 64, p. 2-3

TONUCCI, Francesco; INFANCIA: Ciudades para la infancia. Escuchando a Francesco Tonucci

VALLEJO SANCHO, Magdalena: Algo más que una exposición de pinturas núm. 60, p. 33-35

VERGARA LORENTE, Manuel: Formación permanente núm. 62, p. 35-38

– Los desertores de la tiza núm. 64, p. 2-3

VILLENNA, M.^a Joaquina; CALDERÓN MARTOS, M.^a del Mar; CÉNIT, Manuela; núm. 62, p. 25-27

– CORTÉS, Silvia: Recrear el mercadillo ambulante del pueblo núm. 61, p. 29-32

VIÑAO FRAGO, Antonio: La escuela en una sociedad neoliberal núm. 59, p. 27-29

ZABALETA, Azucena; HOYUELOS PLANILLO, Alfredo: Investigar lo vital desde el teatro.

– Conversación con Azucena Zabaleta núm. 59, p. 15-18

CISNEROS, Carme; ZAMORA FUERTES, Àngels: Construir la propia historia con fotos núm. 63, p. 9-12

ZIARSOLO, Alazne: Los especialistas núm. 63, p. 9-12



Temas

Adaptación

CISNEROS, Carme; ZAMORA FUERTES, Àngels: Construir la propia historia con fotos núm. 59, p. 15-18
 QUERO LÓPEZ, Lourdes: A la escuela por primera vez. Entre todos es más fácil núm. 62, p. 12-17

Alimentación

CANALS CASAS, Ramon; PICH, Jordi: El desarrollo del gusto de los 0 a los 6 años. Datos psicológicos y aspectos educativos núm. 59, p. 31-35
 BATRES, Concha; GONZÁLVIZ, Saturnina; MARTÍNEZ MIRALLES, Concha; MONTORO, Àgueda M.ª: Los centros de educación, promotores de salud núm. 63, p. 34-37
 GRANADA, Personal de cocina escuelas infantiles: ¿Comen adecuadamente nuestros hijos? núm. 64, p. 32-35

Análisis institucional

EGUSKIZA GARAI, M.ª José: ¿Inglés desde los cuatro años? núm. 62, p. 28-30
 MIRANDA GARCÍA, M.ª Carmen; SUAY VARA, Amalia: La coordinación entre el segundo ciclo de infantil y el primer ciclo de primaria. ¿Una utopía? núm. 62, p. 3-4
 MIRALLES, Joana; PUJOL, Montserrat: El precio de la inocencia núm. 63, p. 17-20
 ZIARSOLO, Alazne: Los especialistas núm. 63, p. 9-12

Autonomía

TARDOS MARCELLINE, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès: ¿Qué es la autonomía desde la primera edad? núm. 62, p. 5-11

Calidad

LANGSTED, Ole: La calidad desde la perspectiva de los niños y las niñas núm. 63, p. 25-33

Comunicación

MARTÍNEZ SORIANO, Juan Pedro: Leer y escribir es como coser y cantar núm. 59, p. 24-25
 ARNAIZ SANCHO, Vicens; MESQUIDA, Magdalena; PONS, Eli; PONS, Sandra: Los ojos de la maestra, un espejo para los pequeños núm. 59, p. 37-40
 ENGEL, Susan: La narración durante los tres primeros años núm. 59, p. 6-14
 BARRIOS, Carmen; DOMINGO PRIETO, Julia; NAVARRO, M.ª José: Un taller de cuentos núm. 61, p. 2-4

Cotidianidad

ARNAIZ SANCHO, Vicens; MESQUIDA, Magdalena; PONS, Eli; PONS, Sandra: Los ojos de la maestra, un espejo para los pequeños núm. 59, p. 37-40
 MANCISIDOR LARRAÑAGA, Luchy: Jugar con el ruido núm. 59, p. 2

Cultura

SANZ BRONCHALO, Àngela: La biblioteca. Un proyecto participativo núm. 62, p. 18-19
 EL LAGO, Escuela Infantil: La fiesta del libro núm. 64, p. 21-25

Derechos del niño

ABRIL, Paco; LÓPEZ CHICANO, Ana: La oreja verde. Una rara avis en la prensa infantil núm. 60, p. 25-31
 INFANCIA; TONUCCI, Francesco: Ciudades para la infancia. Escuchando a Francesco Tonucci núm. 60, p. 33-35
 LANGSTED, Ole: La calidad desde la perspectiva de los niños y las niñas núm. 63, p. 25-33

Diversidad

MARTÍNEZ CALLEN, Ramon: El torbellino núm. 60, p. 36-39
 GALLEGO TARJUELO, Rosa: Sombrero volador núm. 61, p. 6
 CODINA MIR, M.ª Teresa: ¿Interculturalidad? núm. 62, p. 31-34

Educación

BATRES, Concha; GONZÁLVIZ, Saturnina; MARTÍNEZ MIRALLES, Concha; MONTORO, Àgueda M.ª: Los centros de educación, promotores de salud núm. 63, p. 34-37

Educación sensorial

MANCISIDOR LARRAÑAGA, Luchy: Jugar con el ruido núm. 59, p. 2

Entorno

INFANCIA; TONUCCI, Francesco: Ciudades para la infancia. Escuchando a Francesco Tonucci núm. 60, p. 33-35
 RIU HERNÁNDEZ, Montserrat: Un taller para la experimentación núm. 61, p. 12-16
 CALDERÓN MARTOS, M.ª del Mar; CÉNIT, Manuela; CORTÉS, Silvia; VILLENNA, M.ª Joaquina: Recrear el mercadillo ambulante del pueblo núm. 62, p. 25-27

Escuela

MIRANDA GARCÍA, M.ª Carmen; SUAY VARA, Amalia: La coordinación entre el segundo ciclo de infantil y el primer ciclo de primaria. ¿Una utopía? núm. 62, p. 3-4
 MIRALLES, Joana; PUJOL, Montserrat: El precio de la inocencia núm. 63, p. 17-20

Escuela infantil

PELLEJERO GOÑI, M.ª Lucía: Valoración social de la etapa núm. 59, p. 3-5

Estética

DÍEZ, M.ª Carmen: Libros libres núm. 60, p. 20-24
 CASANOVA AGUADO, M.ª José: Una mirada nueva sobre genios de la pintura núm. 61, p. 21-25

Espectáculos

HOYUELOS PLANILLO, Alfredo; ZABALETA, Azucena: Investigar lo vital desde el teatro. Conversación con Azucena Zabaleta núm. 59, p. 27-29

Expresión

DÍEZ, M.ª Carmen: Libros libres núm. 60, p. 20-24
 GALLEGO TARJUELO, Rosa: Sombrero volador núm. 61, p. 6
 CRÉIXAMS SANS, Quimi: Se trata de convertir la idea en forma núm. 63, p. 22-24

Fiestas populares

HERREROS BRIZ, Joaquina: La cueva mágica. Una propuesta para carnaval núm. 60, p. 2
 MORILLO OROZCO, Nuria; SANZ YAGÜE, Azucena: Cuento de Navidad núm. 64, p. 4-6

Formación

FERRADÁS BLANCO, Luis Rodolfo: Sobre la formación inicial núm. 60, p. 5-7
 LA CASITA, Escuela Infantil: Una experiencia de formación en centros núm. 60, p. 8-15
 ELIZALDE, Luis Mari: Formación inicial en el primer ciclo núm. 61, p. 7-11
 VERGARA LORENTE, Manuel: Formación permanente núm. 62, p. 35-38
 BELMONTE USEROS, Carmina: Sobre la formación inicial núm. 64, p. 8-11

Infancia

ABEYÀ, Elisabet: Miremos cómo juegan núm. 61, p. 26-28

Interculturalidad

CODINA MIR, M.ª Teresa: ¿Interculturalidad? núm. 62, p. 31-34

Juego

CANTOS, Seminario Jardín de Infancia: Jugando con sombras y luces de linternas núm. 61, p. 17-19
 ABEYÀ, Elisabet: Miremos cómo juegan núm. 61, p. 26-28

Juguetes

CANTOS, Seminario Jardín de Infancia: Jugando con sombras y luces de linternas núm. 61, p. 17-19

Lenguaje

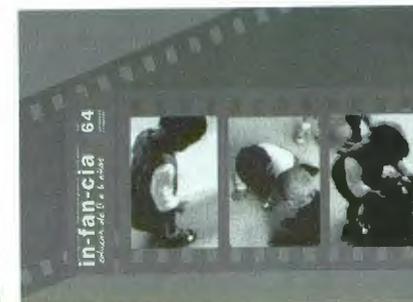
MARTÍNEZ SORIANO, Juan Pedro: Leer y escribir es como coser y cantar núm. 59, p. 24-25
 ENGEL, Susan: La narración durante los tres primeros años núm. 59, p. 6-14
 EGUSKIZA GARAI, M.ª José: ¿Inglés desde los cuatro años? núm. 62, p. 28-30
 JONES, Àngela: Diario de una señorita inglés núm. 63, p. 2-5

Literatura infantil

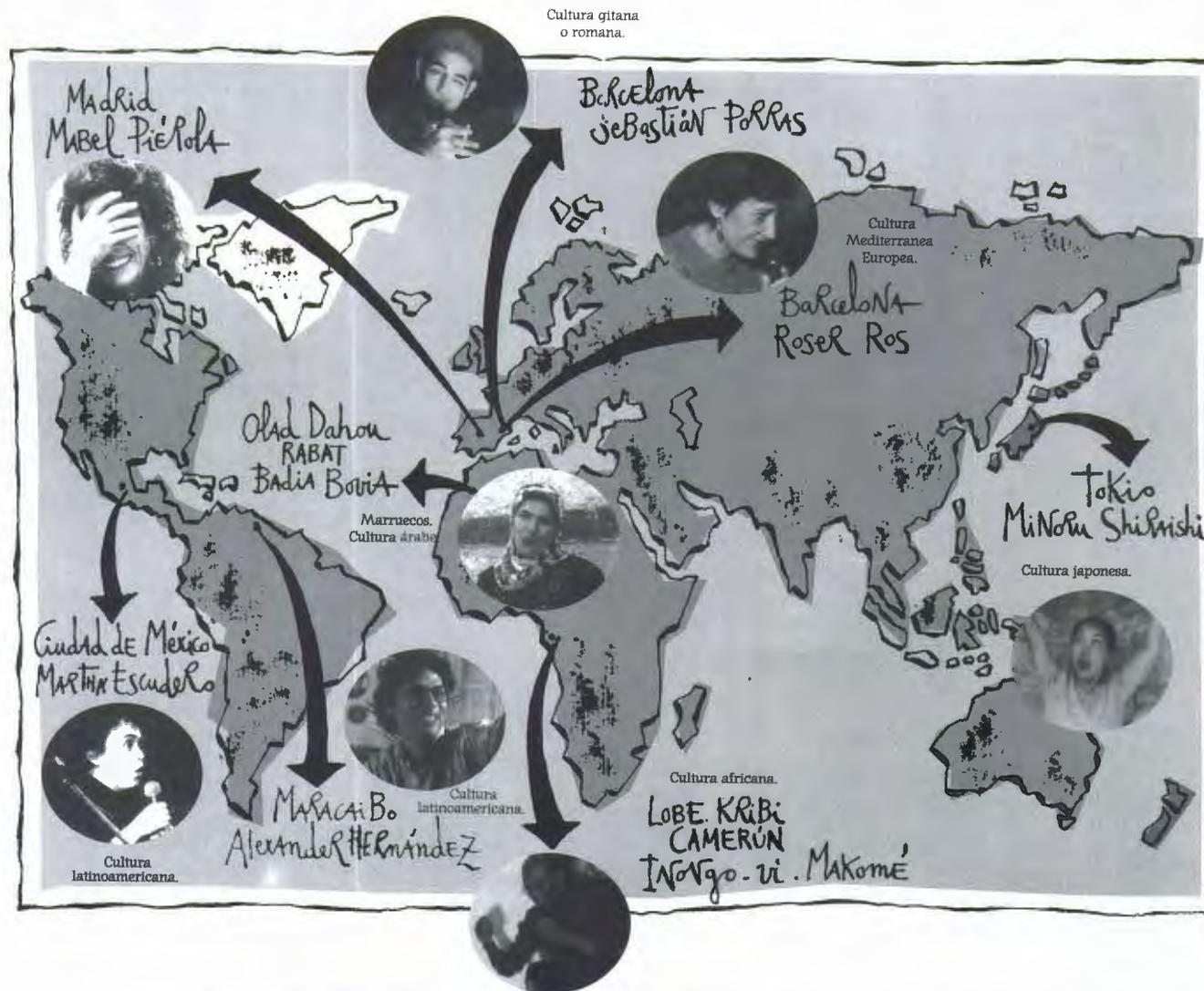
ALBACETE, Seminario de lenguaje CPR: Clásicos para representar. El patito feo núm. 59, p. 42-43

- Los tres ositos	núm. 60, p. 40-41
- La casita de chocolate	núm. 61, p. 40-41
- El gato con botas	núm. 62, p. 42-43
- La bella durmiente	núm. 63, p. 40-41
- El libro de la selva	núm. 64, p. 36-37
Maestros	
PELLEJERO GOÑI, M. ^a Lucía: Valoración social de la etapa	núm. 59, p. 3-5
FERRADÁS BLANCO, Luis Rodolfo: Sobre la formación inicial	núm. 60, p. 5-7
FERNÁNDEZ TOLEDO, M. ^a Luisa: Encuentro pedagógico	núm. 61, p. 5
ELIZALDE, Luis Mari: Formación inicial en el primer ciclo	núm. 61, p. 7-11
VERGARA LORENTE, Manuel: Formación permanente	núm. 62, p. 35-38
- Los desertores de la tiza	núm. 64, p. 2-3
BELMONTE USEROS, Carmina: Sobre la formación inicial	núm. 64, p. 8-11
Medicina	
GARCÍA PARRA, Carme: El qué y el porqué de la homeopatía	núm. 62, p. 39-41
Música	
GARCÍA, Belén: Construcción de instrumentos musicales: Sistro y arpa	núm. 63, p. 7-8
Naturaleza	
COLS, Carme; FERRER, Marta: Todo un mundo	núm. 62, p. 20-23
L'ESQUIROL, Escola Bressol: ¿Qué ofrece el jardín de la escuela?	núm. 63, p. 13-16
Observación	
ABEYÀ, Elisabet: Miremos cómo juegan	núm. 61, p. 26-28
Organización escolar	
IRÚN, Escuela Infantil: La psicomotricidad relacional	núm. 59, p. 19-22
VALLEJO SANCHO, Magdalena: Algo más que una exposición de pinturas	núm. 60, p. 18-19
LA CASITA, Escuela Infantil: Una experiencia de formación en centros	núm. 60, p. 8-15
RIU HERNÁNDEZ, Montserrat: Un taller para la experimentación	núm. 61, p. 12-16
BARRIOS, Carmen; DOMINGO PRIETO, Julia; NAVARRO, M. ^a José: Un taller de cuentos	núm. 61, p. 2-4
CASANOVA AGUADO, M. ^a José: Una mirada nueva sobre genios de la pintura	núm. 61, p. 21-25
FERNÁNDEZ TOLEDO, M. ^a Luisa: Encuentro pedagógico	núm. 61, p. 5
COLS, Carme; FERRER, Marta: Todo un mundo	núm. 62, p. 20-23
CALDERÓN MARTOS, M. ^a del Mar; CÉNIT, Manuela; CORTÉS, Silvia;	
VILLENA, M. ^a Joaquina: Recrear el mercadillo ambulante del pueblo	núm. 62, p. 25-27
L'ESQUIROL, Escola Bressol: ¿Qué ofrece el jardín de la escuela?	núm. 63, p. 13-16
PERRAMON MARCET, Montserrat: Grupo, equipo, profesionalidad... Reflexiones	núm. 64, p. 12-14
GOLDSCHMIED, Elinor: El cesto de los tesoros	núm. 64, p. 15-19
Parvulario	
JONES, Ángela: Diario de una señorita inglés	núm. 63, p. 2-5
Pedagogía	
TARDOS MARCELLINE, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès: ¿Qué es la autonomía desde la primera edad?	núm. 62, p. 5-11
GOLDSCHMIED, Elinor: El cesto de los tesoros	núm. 64, p. 15-19
Plástica	
VALLEJO SANCHO, Magdalena: Algo más que una exposición de pinturas	núm. 60, p. 18-19
CRÉIXAMS SANS, Quimi: Se trata de convertir la idea en forma	núm. 63, p. 22-24
CLAROS MUSANTE, Esther: El móvil del pescadito	núm. 64, p. 7
Política educativa	
VIÑAO FRAGO, Antonio: La escuela en una sociedad neoliberal	núm. 61, p. 29-32
Prensa	
ABRIL, Paco; LÓPEZ CHICANO, Ana: La oreja verde. Una rara avis en la prensa infantil	núm. 60, p. 25-31
Prevención sanitaria	
GRANADA, Personal de cocina escuelas infantiles: ¿Comen adecuadamente nuestros hijos?	núm. 64, p. 32-35

Psicología	
CANALS CASAS, Ramon; PICH, Jordi: El desarrollo del gusto de los 0 a los 6 años.	
Datos psicológicos y aspectos educativos	núm. 59, p. 31-35
PLOOU, Frans; PLOOU, Hetty; ROSTAN, Carlos; SADURNÍ BRUGUÉ, Marta:	
¿Por qué lloran los más pequeños?	núm. 61, p. 34-39
MAINER PÉREZ, Dora: Desde el síntoma a la comprensión global	núm. 63, p. 38-39
Psicomotricidad	
IRÚN, Escuela Infantil: La psicomotricidad relacional	núm. 59, p. 19-22
Reforma	
ZIARSOLO, Alazne: Los especialistas	núm. 63, p. 9-12
Relación con padres	
CISNEROS, Carme; ZAMORA FUERTES, Àngels: Construir la propia historia con fotos	núm. 59, p. 15-18
MARCOS DEL TORNIELLO, C. P. Equipo de Educación Infantil:	
Así entran las familias en la escuela	núm. 60, p. 3-4
QUERO LÓPEZ, Lourdes: A la escuela por primera vez. Entre todos es más fácil	núm. 62, p. 12-17
SANZ BRONCHALO, Ángela: La biblioteca. Un proyecto participativo	núm. 62, p. 18-19
JARDINES DE ARANJUEZ, Padres Escuela Infantil: Carta	
de unos padres al finalizar el curso	núm. 62, p. 2
LÓPEZ NICOLÁS, M. ^a José: El país de las palomitas	núm. 63, p. 6
EL LAGO, Escuela Infantil: La fiesta del libro	núm. 64, p. 21-25
RODRÍGUEZ NAVARRO, Montserrat: Madres adolescentes	núm. 64, p. 26-31
Salud	
MARTÍNEZ CALLEN, Ramon: El torbellino	núm. 60, p. 36-39
PLOOU, Frans; PLOOU, Hetty; ROSTAN, Carlos; SADURNÍ BRUGUÉ, Marta:	
¿Por qué lloran los más pequeños?	núm. 61, p. 34-39
GARCÍA PARRA, Carme: El qué y el porqué de la homeopatía	núm. 62, p. 39-41
MAINER PÉREZ, Dora: Desde el síntoma a la comprensión global	núm. 63, p. 38-39
Sociología	
RODRÍGUEZ NAVARRO, Montserrat: Madres adolescentes	núm. 64, p. 26-31
Teatro	
HOYUELOS PLANILLO, Alfredo; ZABALETA, Azucena: Investigar lo vital desde el teatro.	
Conversación con Azucena Zabaleta	núm. 59, p. 27-29
ALBACETE, Seminario de lenguaje CPR: Clásicos para representar.	
El patito feo	núm. 59, p. 42-43
- Los tres ositos	núm. 60, p. 40-41
- La casita de chocolate	núm. 61, p. 40-41
- El gato con botas	núm. 62, p. 42-43
- La bella durmiente	núm. 63, p. 40-41
- El libro de la selva	núm. 64, p. 36-37
MORILLO OROZCO, Nuria; SANZ YAGÜE, Azucena: Cuento de Navidad	núm. 64, p. 4-6



Cuentos de todos los colores



Cuentos de todos los colores es una colección escrita por narradores de los cinco continentes que, con un lenguaje sencillo y fácil de entender, nos acercan a otras tantas culturas. Una magnífica forma para iniciarse en la manera de pensar de otros pueblos de la mano de Espasa y Rosa Sensat. Es una colección cuyos 4 primeros títulos son: *Cuentos sobre los orígenes*, *Cuentos de animales*, *Cuentos de encantamientos* y *Cuentos de ingenios y otras trampas*. Desde la cultura gitana a la africana pasando por la árabe, la europea, la latinoamericana o la japonesa.

Todas las culturas se unen en *Cuentos de todos los colores*.

PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES



El interés superior del niño. (Hacia una síntesis de los Derechos del niño y de los Valores Culturales)

485 pta. 2,91 €

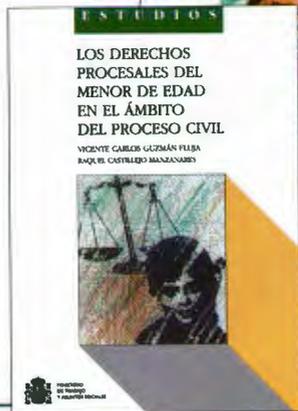
Estudios

Las familias monoparentales en España

2.500 pta. 15,03 €

Los derechos procesales del menor de edad en el ámbito del proceso civil

1.700 pta. 10,22 €



Revista del MTAS

RTD.- Serie Derecho del Trabajo

RTS.- Serie Seguridad Social

RTL.- Serie Derecho Social Internacional y Comunitario

RTE.- Serie Economía y Sociología

RTA.- Serie Asuntos Sociales

Núm. suelto o extraordinario: **2.000 pta. 12,02 €**

2 núm. misma serie: **3.500 pta. 21,04 €**

Suscripción anual (10 núm.): **17.000 pta. 102,17 €**

Textos Legales

Código sobre protección internacional de la infancia

4.000 pta. 24,04 €



Guías

Adopción de niños de origen extranjero

Gratis



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES

Distribución y venta: **MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. LIBRERIA**
Agustín de Bethencourt, 11. 28003 Madrid. Tel.: 91 554 34 00 / 78 06 - Ext.: 3003. Fax: 91 533 38 47