

— REVISTA DE LA
ASSOCIACIÓ DE MESTRES
ROSA SENSAT

in-fan-cia

20

JULIO / AGOSTO

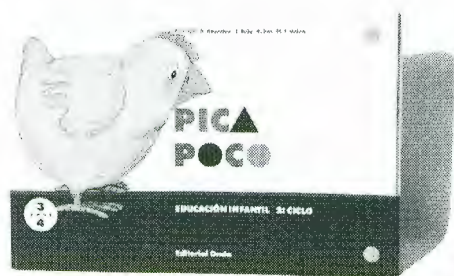
1993

educar de 0 a 6 años

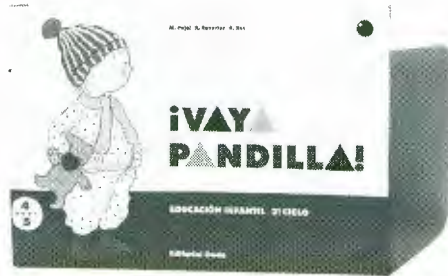


EDUCACIÓN INFANTIL: 2º CICLO

Para empezar con buen pie



3
AÑOS
4



4
AÑOS
5



5
AÑOS
6

CUADERNOS DE TRABAJO

Pica Poco
Libro del maestro

CUADERNOS DE TRABAJO

¡Vaya pandilla!
Libro del maestro

CUADERNOS DE TRABAJO

Sopa de Sabios
Libro del maestro

RICONES: Para acompañar la acción educativa con materiales que la ayuden y la hagan posible.

MATERIAL DE AULA: Para facilitar el equipamiento de la clase y crear un ambiente afectivo entre los niños y el maestro.

Página abierta: UNA EXPERIENCIA DE INFORMACIÓN A PADRES EN 1-2 AÑOS/Amalia González y Rafaela Lorca	2
Educación de 0 a 6 años: NOTAS SOBRE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL/Juan Martín Serrano	4
Educación de 0 a 6 años: LAS RELACIONES ENTRE LOS PEQUEÑOS Y LOS MAYORES: UN TEMA TAN VIEJO COMO EL IR A PIE/Oriol Homs y Roser Ros	8
Escuela 0-3: LA PARTICIPACIÓN DEL PEQUEÑO EN LA ATENCIÓN PERSONAL/Katalin Hevesi	14
Escuela 0-3: HAN MADRUGADO LOS VERSOS/M. Carmen Díez	19
Buenas Ideas: EL CUBO SONORO/Escuela Infantil Grosso	26
Escuela 3-6: CERÁMICA: BARRIO Y ESCUELA UNIDOS POR UN TALLER/Inmaculada Fernández y Manuel Angel Puentes	27
Escuela 3-6: LOS ÁRBOLES/Encarna Palacios	30
Infancia y Sociedad: EL ACOGIMIENTO FAMILIAR/M. Jesús Montané	34
Infancia y Sociedad: LA SONRISA DE NUESTROS NIÑOS/Diana S. Lesme	37
Infancia y Salud: LA ADQUISICIÓN DE HÁBITOS SALUDABLES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. NO BASTA CON SABERSE LA ASIGNATURA/Amado Benito de la Iglesia	39
Érase una vez: SEIS CUENTOS PARA SEIS HERMANOS: ESCARABAJÓN ESCARABÁJEZ (y van cuatro...)/Roser Ros	43
Informaciones	45
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

«EL CAMBIO SOBRE EL CAMBIO» EN LA EDUCACIÓN 0-6

El último editorial de *in-fan-cia* se inscribía en la perspectiva de un

cambio, no sabíamos de qué signo, en el panorama político. Ahora sabemos que el gobierno salido de las urnas ha querido definir con una frase como ésta, «el cambio sobre el cambio», su orientación en el próximo mandato. Hemos dedicado muchos editoriales al primer cambio, a los primeros cambios, y esperamos tener que dedicar todavía más a los nuevos cambios, sobre los que ya ha habido. Sería bueno que, con los publicados y los que han de venir, pudiésemos confeccionar un índice coherente de editoriales; ¿nos atrevemos?

1º. La pasada legislatura nos trae el cambio legal más importante, deseado y reivindicado: la educación de los 0 a los 6 años, según la LOGSE, es el primer nivel del sistema educativo. Con esta definición legal, España se convertía en pionera de un reconocimiento imprescindible.

2º. Pero, aún siendo imprescindible, el reconocimiento legal no es suficiente, para que la realidad cambie como es debido; en éste, como en otros temas, la legislación ha ido por delante de la realidad, o la realidad se ha quedado demasiado atrás.

3º. La tasa de natalidad ha descendido aproximadamente a la mitad, pero razón de más para que nos preocupen las casi 400.000 criaturas que cada año nacen en España; son un bien muy escaso y podemos dedicar más recursos a su educación.

4º. El compromiso de escolarizar el 100% de las criaturas de 3 a 5 años en el segundo ciclo de la Educación Infantil vuelve a poner a España en primera línea de los países europeos, al lado

de Bélgica, Dinamarca, Francia e Italia. Es un cambio cuantitativo casi cumplido, pero... 5º. Es necesario un cambio cualitativo sobre este cambio cuantitativo. El segundo ciclo de Educación Infantil no consiste únicamente en adaptar un espacio como aula de P3 y abrir matrícula. Hay que hacer realidad lo que dice la ley: crear la Escuela Infantil de segundo ciclo, la escuela de 3 a 5 años, en estrecha relación con el primer ciclo, la Escuela Infantil de 0 a 2 años, y con la Escuela Primaria. Ojalá podamos ir glosando en sucesivos editoriales las medidas de este cambio:

- Los espacios y el equipamiento de toda la escuela 3-6 han de permitir identificarla como un ciclo coherente, dentro y fuera del edificio escolar.
- Es necesario un equipo humano estable y abierto a las mencionadas relaciones, de profesionales bien formados en la especialidad, y, recordémoslo, de cuatro maestros por tres grupos de niños.

6º. Y es preciso un cambio de estrategia política en la aplicación de la LOGSE; la LOGSE no se puede aplicar con las prioridades en fila india y dejando el 0-3 para el final, como algunos han dicho. La LOGSE se ha de aplicar avanzando frontalmente y ordenadamente, como corresponde a una ley de ordenación, combinando tácticas pedagógicas, sociales y económicas; y, en nuestro caso, reconociendo, para superarla, la dificultad de la educación 0-6 cuando prácticamente no existe 0-3; hay que cumplir el compromiso de la LOGSE haciendo la escuela 0-6 donde sea posible y la 0-3 donde sea necesaria. Los países europeos citados presentan un abanico que va del 20% al 48%. Un buen reto para los que no sabemos a ciencia cierta en qué tanto por ciento estamos, pero sí que queremos ofrecer a los que la demandan la mejor Escuela Infantil de 0-3 años.

Edición y Administración:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271
08008 Barcelona.
Teléf. 237 07 01.
Fax 415 36 80.

Colaboran:

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de
Protección Jurídica del Menor.

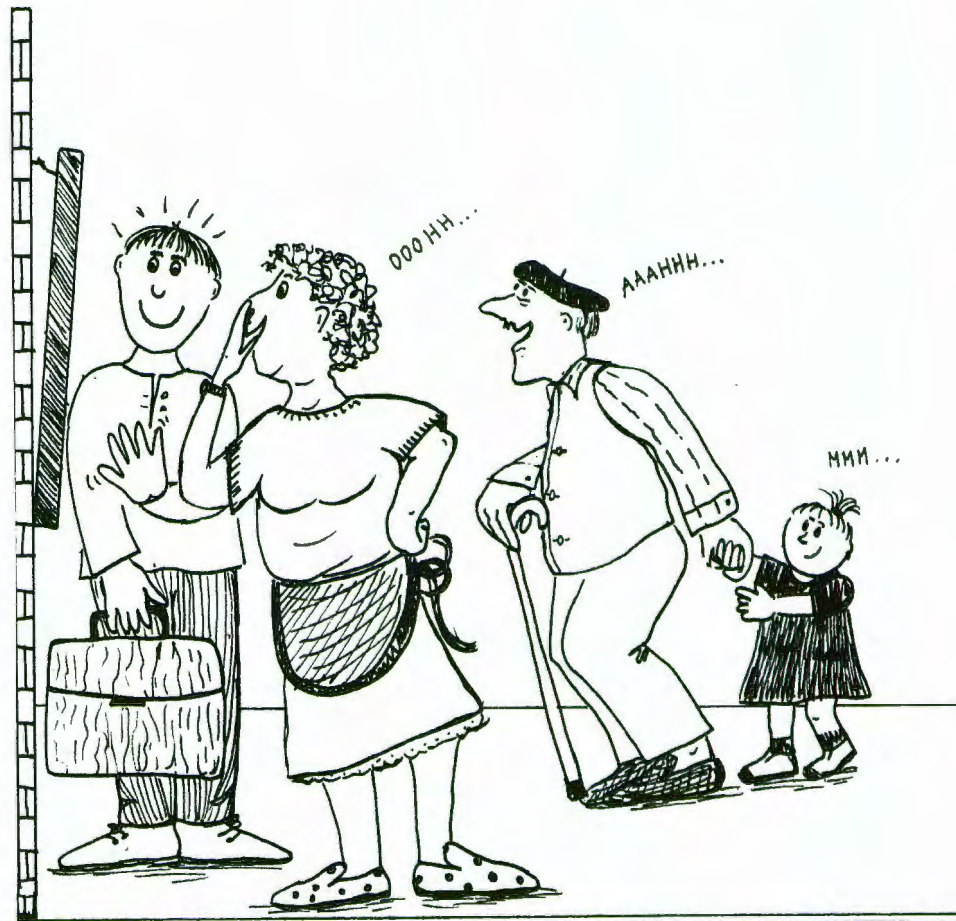
 **Fundación "la Caixa"**

Acción positiva de la Red Europea de
Modelos de Atención a la Infancia.



Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó. **Jefe de Redacción:** Enric Batiste. **Secretaria:** Eva Stahel. **Consejo de Redacción:** Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Magdalena Alonso, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Ferran Casas, Avelina Ferrero, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa. **Consejos Autonómicos:** **Andalucía:** Manuel Acevedo, M^a Ángeles Barrón, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Ignacio Gómez, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Juan Mata, Agustín Morón, Isabel de los Reyes, Antonio Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro; **Castilla-La Mancha:** Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco; **Castilla León:** Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero; **Euskadi:** Nerea Alzola, Mariam Bilbao, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño; **Extremadura:** Venancio Gómez, Pilar Morán, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla, M. Victoria Serrano; **Galicia:** M^a Luisa Abad, Clara Agra, M^a Isabel Aguilar, Adoración de la Fuente; **Madrid:** Pepa Alcrudo, Sergio Barragán, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Queta Pérez, Teresa Pérez, Lutgarda Reig; **Murcia:** Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, M. Jesús Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez. **Comité Asesor:** Roser Gómez, Teresa Majem, Roser Ros, Rosa M. Securun.

Una experiencia de información a padres en 1-2 años



Desde nuestro trabajo en un grupo de niños y niñas entre 1 y 2 años de edad, en una escuela infantil de 0-6 años, hemos reflexionado sobre la importancia del intercambio de información padres-educadoras, relación que siempre hemos tenido presente y, sobre todo, la forma en que esta comunicación se presenta a los padres desde la Escuela.

Aunque la escuela está ubicada en un barrio de Granada, acoge a niñas y niños de una amplia zona de la ciudad. La mayor parte acude a la Escuela en compañía de sus padres y un porcentaje mínimo utiliza el transporte escolar.

Habitualmente las educadoras recibimos y despedimos a los niños y niñas, y a sus padres y madres. En pocas ocasiones tenemos la oportunidad de intercambiar la información diaria de forma detallada, dado que tanto en las llegadas como en las despedidas confluyen factores como la coincidencia con varias familias a la vez, o que en ese momento la educadora no pueda dedicarse exclusivamente a esa tarea informativa, ya que descuidaría la ocupación cotidiana en la vida del grupo.

Ante esta situación surge la necesidad de cubrir esa carencia de comunicación glo-

bal, resaltando las notas más significativas y anecdóticas.

Pensamos que esta información debía ser original en su forma de presentación, llamativa, que produjera impacto... con un estilo desenfadado, tierno, humano... que desdramatizara, para los padres, la imagen de su hijo en las despedidas, a la vez que se ofrecía una dimensión de estas edades en la escuela infantil que superara lo puramente asistencial.

Esta idea la concretamos, en casi todos los casos, en cartelones de grandes dimensiones, elaborados unas veces con dibujos alusivos a la información que queríamos

transmitir, otras veces con fotos de la vida del grupo, tanto en la escuela como en las salidas, o con recortes de imágenes. Todo ello, acompañado de comentarios para contextualizar las fotos, imágenes o dibujos.

También dimos importancia al lugar de exposición de estos cartelones, colocándolos en un espacio que fuera especialmente visible y que ofreciera garantía de poder ser observado por los padres de forma relajada, sin las interrupciones de los niños y libres de las miradas de las educadoras.

El tipo de informaciones expuestas ha tra-



tado sobre temas como: la evolución de niñas y niños en sus diferentes aspectos, salidas al exterior, vida cotidiana, relaciones, juego... así como materiales nuevos presentados y el tipo de juego que se creaba con ellos; además de las reacciones que experiencias nuevas creaban en las niñas y niños al jugar con masa de harina, pompas de jabón, agua de colores...

La temporalización no ha sido sistemática ni periódica, sino que se ha expuesto a medida que en el grupo han ido surgiendo motivos de información.

La utilización posterior de este material,

una vez cubierto el objetivo que se pretendía (exponer información a padres), continuaba en el interior de la clase, con una función más didáctica, a través de la cual las niñas y los niños recordaban y asimilaban hechos anteriormente acontecidos.

Para los padres ha supuesto un mayor conocimiento de lo que ocurre durante el tiempo que pasan sus hijos en la escuela. Por otra parte, aumentan la confianza en ésta, al comprobar (a través de fotos) que sus hijos se muestran relajados, contentos y diferentes a como ellos los dejan cuando se despiden por la mañana.

Ha provocado también por parte de los padres un intercambio de información con las educadoras diferente al que se había dado hasta entonces (comida, sueño, etc.) perdiendo parte de la angustia que supone el no saber qué hace su hijo durante ese tiempo.

Del mismo modo, ha supuesto para los padres una sensación satisfactoria el recrearse contemplando durante el tiempo que les apetecía y casi en solitario, lo entrañable de lo que se le comunicaba en el cartel.

Todo ello, ha ayudado además a crear unas

relaciones más cálidas, anecdóticas y tiernas entre padres y educadoras.

Ha resultado, por tanto, una experiencia muy válida, digna de seguir trabajando sobre ella. Se presta a una gran variabilidad de temas y formas para su presentación y que precisamente a esta edad resulta muy grata para padres y educadores, ya que es cuando se producen cambios más espectaculares en la vida de las niñas y niños y es también cuando los padres viven la estancia de sus hijos en la Escuela Infantil con mayor angustia.

Amalia González y Rafaela Lorca



La calidad de la educación, un reto y una exigencia.

educar de 0 a 6

NOTAS SOBRE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

JUAN MARTÍN SERRANO

El nuevo sistema educativo se enfrenta ante un gran reto: demostrar a los ciudadanos su valía, garantizar la calidad de la educación.

Decimos que la calidad educativa se logra cuando se cubren los objetivos y finalidades de la enseñanza. Esto, así en teoría, no es decir mucho. Es como vender un producto por medio de una aparatosa campaña de imagen y publicidad, pero sin comprobar el alcance de su rendimiento. Para realmente asegurarnos de que la calidad de la enseñanza es un hecho, no basta con vender la mercancía, es necesario, además, que ésta tenga un sabor exquisito.

- La Enseñanza será de calidad cuando:
- Desaparezcan los índices de abandono y malos tratos.
 - Bajen los niveles de fracaso escolar.
 - Se acabe con el sinónimo de fastidio y escuela.

- Se atemperen las conductas agresivas.
- Aumente la participación y la solidaridad.
- Se dignifiquen y promuevan los grados de corresponsabilización profesional.
- Se positivicen las relaciones humanas.
- No existan listas de esperas para las niñas y los niños en las escuelas infantiles.
- Los padres participen en el proceso educativo de sus hijos.
- Los entornos, los espacios y los servicios sean realmente los adecuados para que el niño pueda llevar una vida feliz, sana y alegre.
- Exista para todos una verdadera igualdad de oportunidades.

En el Documento *Calidad en los Servicios para la Infancia* elaborado por la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea, se establece un listado de criterios de calidad que completaría todo un cuadro de indicadores referidos especialmente a la infancia, donde podríamos sopesar con aproximación si la calidad de la enseñanza es una constatación real.

Por nuestra parte deberíamos preguntarnos cuáles son las características que deberían conformar nuestro perfil como educadores para garantizar la calidad de nuestro trabajo. Ello no es fácil. A la hora de saber si nuestra tarea se corresponde con la obra que la sociedad nos ha encomendado, ignoramos si ésta se ajusta debidamente a la manera de ser de las niñas y niños. Según nuestro particular criterio, y de acuerdo con las pautas metodológicas que las instituciones educativas dominantes nos han inculcado, establecemos en nuestra mente un arquetipo de niño y empleamos en nuestro oficio los mejores esfuerzos en su modelaje y configuración. Y así nos encontramos con quienes priorizan más en el desarrollo del niño los aspectos sociales en detrimento de los individuales y viceversa, según sea el color o la concepción filosófica o política de los agentes transmisores. ¿Quién nos garantiza que no andamos esculpiendo o confeccionando un vestido basados en un patrón equivocado?

En *El Principito* de Saint Exupery, mientras los viajeros adultos dormitan y bostezan en el tren de la vida sin perseguir absolutamente nada, los niños, aplastando sus narices contra los cristales de los vagones, sí saben en cambio lo que buscan. Es cierto que todos los niños saben lo que quieren. Lo que no sabemos los mayores es qué es lo que quieren los niños. Se trata de saber interpretar sus deseos, leer sus pensamientos para poder satisfacer adecuadamente sus necesidades. Somos capaces de captar el eco de las ondas explosivas del bing-bang, que estallaron hace millones de años y, sin embargo, no sabemos ver en el delicado brillo de los ojos de un niño el fondo de su verdad. Desvelamos enigmas ignotos de las esfinges más remotas y en cambio



Interpretar deseos, pensamientos, necesidades...



Niñas y niños nos sugieren respuestas.

desconocemos qué es lo que quiere un bebé cuando aprieta sus manos o se toca la oreja, por citar un ejemplo. Los adultos organizamos el mundo de los pequeños, les presentamos modelos a imitar sin saber que muchas de estas representaciones son impropias a su nivel de adquisición. Nuestra opacidad e intransparencia propia del realismo de la eficiencia y del encallecimiento de la rutina nos impide sintonizar con los mensajes de los niños.

Puede que el niño sea la parte oculta del adulto. En este sentido, en clave de psicología relacional, el niño sería nuestro gran desconocido, nuestro subconsciente, nuestra sombra, nuestro *yo* no resuelto. Según C. G. Jung, la sombra sería la parte de nosotros mismos que nos negamos a reconocer. Con nuestros mecanismos de sublimación o rechazo lo que hacemos es proyectar inconscientemente nuestro *yo* en los demás, en este caso, en el niño. Hacer emerger la zona oculta de la sociedad, desvelar *su niño*, sería en parte nuestra dedicación laboral más sana psicológicamente hablando. Contribuir con nuestro trabajo a sacar a la luz el tesoro escondido de la infancia sería una grata satisfacción para nosotros.

Un niño será siempre el permanente cuestionador de nuestra hipocresía. El niño es como el espejo que nos refleja nuestro rostro encubierto. ¿Cuántas veces hemos sido desenmascarados en nuestra incoherencia por la diafanidad irrefutable de los argumentos de un niño? A los educadores nos sucede lo que al Cazador Cazado, seguros de nuestro buen hacer en materia de educación somos sorprendidos en ocasiones por la clarividencia de los más pequeños. Esto más o menos dicho en verso quedaría así:

En las dudas que tenemos
acudimos a los sabios.
En los libros rebuscamos
las verdades que ignoramos,
sin saber que muchas veces
los niños tienen con creces
las respuestas que mayores
nos hacemos a diario.

Hay momentos en los que los educadores carecemos de las debidas estrategias humano-científicas que nos permitan captar con fidelidad las innumerables y descodificadas señales que el niño nos transmite constantemente. De ahí que los que nos dedicamos a la educación infantil debiéramos integrar, con más razón todavía, en nuestra propia vida adulta el trozo del niño que llevamos dentro, de tal manera que la unidad surgida de esta fusión iluminara las zonas oscuras de nuestra conciencia y nos dotara de las habilidades más idóneas en nuestra intervención educativa.

En toda actividad educativa existe un proceso mutuo de interrelación. Lo mismo que el niño destapa, descubre, nuestro subconsciente con su inocente interpelación, nosotros, a través de una observación atenta y una dedicación de calidad, debiéramos leer con pleno significado, penetrando en el conocimiento del niño, los distintos grados de su sabiduría para así ayudarle a que construya su futuro.

Guiados de nuestra mejores intenciones, los educadores, en nuestra relación con el niño, adoptamos actitudes desmedidas llenas de filantropía, paternalismo y superioridad. Nos agotamos en enderezar torceduras, allanamos pendientes, limamos asperezas. Partir de las deficiencias naturales del niño es un mal camino para favorecer su autoestima y seguridad. Si los educadores estamos convencidos de que el niño es un valor en ciernes, nuestra relación con él cambiará por completo. «No existe perversidad original en el corazón humano. Los primeros movimientos de la naturaleza son siempre rectos», Rousseau, convencido por sus propias palabras, responsabilizaba de las malas inclinaciones de los niños a los inadecuados métodos de sus preceptores.

No se trata tanto de lo que hacemos, sino del «tono», del «estilo» en que nos empleamos. Estos conceptos aquí son sinónimos de calidad. Incluso el término «calidad» ha sido malversado en favor de un mercado economicista, impersonal y especulativo.

Una actitud atenta, disponible, individual, confiada. Una concepción humanista de la historia. El talante optimista y poético ante la vida. El sentido confiado de la realidad. El respeto por las diferencias. La sensibilidad en intuir el verdadero trasfondo de las situaciones. El instinto investigador. El entusiasmo. La vitalidad. La seguridad psicológica. La serenidad. El sentido común. El espíritu de acogida, la juventud... son algunas de las características imprescindibles en los educadores, amén de las evidentemente técnico-profesionales en las que aquí no entramos, si queremos que la calidad de la educación llegue a ser un hecho.

No en vano históricamente el educador ha sido considerado como una persona vocacionada, «carismática», que debía reunir en sí una serie de dotes personales que aseguraban el éxito de su trabajo. Hoy en día, a causa del azaroso mercado laboral, los que hemos venido a parar al campo de la educación infantil debemos hacer un enorme esfuerzo de «reconversión» si queremos ser instrumentos de calidad al servicio de la educación.

JM.S.



La sabiduría infantil contribuye a la construcción del futuro.



¡Una vieja y entrañable relación!

educar de 0 a 6

LAS RELACIONES ENTRE LOS PEQUEÑOS Y LOS MAYORES: UN TEMA TAN VIEJO COMO EL IR A PIE

ORIOI HOMS y ROSER ROS

A los cuatro abuelos de nuestras hijas.

Podríamos decir que, desde que Adán y Eva se las tuvieron que ver con los hijos de sus hijos, es decir, con sus nietos, abuelos y nietos no han dejado de relacionarse. Con todo, a pesar de ser éste un tema tan viejo como el ir a pie, no quiere esto decir que hablar de este asunto no encierre sus dificultades. No sabe uno cómo empezar. Sobre todo si tenemos en cuenta que quien pretende hacerlo (como es el caso) no pertenece ni a la categoría de mayores ni a la de pequeños, sino, muy al contrario, es miembro del club que ocupa las plazas del medio, es decir, forma parte del colectivo que fue hijos y que ahora es padre, y, a la vez, ha visto cómo aquéllos que eran sus padres se han convertido en abuelos de sus hijos, ocupación en la cual han demostrado ciertas habilidades y ciertas debilidades, que nosotros, como hijos suyos que somos, hubiéramos jurado y perjurado que no pertenecían a su manera de pensar y hacer, en tanto, de pequeños, nunca vimos que las usaran ni practicasen sobre nuestras personitas ni sobre las de nuestros hermanos.

Pero, a pesar de todo, hemos aquí dispuestos a intentar poner por escrito algunas reflexiones sobre el asunto que nos ocupa.

I

MADRE: (...) ¡Las abuelas estropean las criaturas!

ESTEFI: ¡Qué extraño! Antes de ser abuelas, eran madres, y los han criado a «ellos», es decir, a nuestras madres y a nuestros padres. ¿Es posible que ahora no sirvan para nada?¹

¿Habéis reflexionado alguna vez sobre el hecho de que, por la simple circunstancia de nacer (que, dicho sea de paso, de simple no tiene nada en absoluto), nos encontramos, sin que nadie nos haya pedido nuestra opinión, ocupando el noble rango de hijos de nuestros padres (en número de dos) y, al mismo tiempo, el de nietos de nuestros abuelos (en la cantidad nada desestimable de cuatro, en caso de que no se nos haya muerto ninguno), y, probablemente, el de hermanos de algún que otro hermano o hermana, y el de primos de algún que otro hijo de algún esporádico tío o tía que, además de ser hermanos o hermanas de nuestro padre o nuestra madre, convierte al recién nacido en un sobrino de primer orden que, a su vez, pasa a ser poseedor de eso, de alguna tía o tío? En definitiva, un verdadero galimatías... y eso sólo para empezar, ya que, por poco que nos descuidemos, con el paso de los años, hay bastantes probabilidades de que nos convirtamos en marido o mujer (y, a la vez, en yerno o nuera, cuñado o cuñada) y quién sabe si en padre o madre... O sea, ninguno de nosotros ha nacido siendo mayor, sino que es algo que hemos de ir aprendiendo a ser y a practicar poco a poco. Y este aprendizaje reclama, probablemente, tiempo, y, además, cierta voluntad hacia el hecho de que hemos de acostumbrarnos a ver el mundo a través de un prisma diferente del que suele utilizar la gente joven.

Enredada o no, la cuestión es que el contacto entre las diferentes generaciones, tanto si se están entroncadas por vínculos de parentesco como si no, es un nidal de convivencia (con momentos de amistad y momentos de «desamistad»). Y esto, que es tan antiguo como viejo es el arroz hervido, ha tomado en este año de 1993, en Europa, el nombre de «relaciones intergeneracionales».

II

ESTEFI: Abuela, explícame cosas de cuando papá era pequeño...

ABUELA: Oh, era muy travieso, ¿sabes? ¡Imagínate que tenía que perseguirlo hasta el final del prado para cogerlo y hacer que fuera a la escuela! Recuerdo que cuando hacía quinto lo dejaron para septiembre. Una vez se subió a un caballo y...



De la mano, haciendo camino...



Transmitir el sentido histórico, la continuidad...

ESTEFI: Mira por dónde... Y mis padres que siempre me explican que eran tan buenos chicos, tan estudiosos y obedientes.²

Ciertas conversaciones «de estar por casa», o algunas otras de marcado tono trascendental, o, incluso, las que se dan en momentos de gran intimidad, permiten que abuelos y abuelas saquen a relucir ante los pequeños de la familia la «cara oculta» de sus progenitores, al referirles aquellas anécdotas que, por buenas o por malas, ninguno de nosotros se atrevería a explicar en primera persona sin ponerse colorado como un tomate; ellos, en cambio, como espectadores directamente implicados que fueron de aquellas proezas, todo lo largan, todo lo explican. Pero, ¿qué mal hay en todo ello? ¿Acaso no son ellos los mejor situados para explicar a los pequeños los primeros capítulos de una historia que va más allá de su propio nacimiento y que cada uno de nosotros contribuye a enriquecer con nuestro hacer y vivir de cada día? ¿Acaso no son ellos, los mayores, los más indicados para transmitir el sentido histórico, la continuidad, el sentimiento de identidad que todo grupo humano necesita? Lejos de la competencia por el trabajo y por el poder, los mayores pueden jugar un papel integrador importante para la colectividad.

III

ESTEFI: La abuela no tiene memoria, ¡pero es un libro de memorias!³

Tanto los pequeños como nosotros, los grandullones (¡joj!, puede que nosotros menos que ellos), demostramos cierta condescendencia hacia los mayores. Porque, tan seguro como que las estrellas están en el cielo y la tierra en el suelo, a los mayores, en general, al llegar a una cierta edad (la tercera, como se dice ahora...), solemos reconocerles un indudable saber estar y un determinado saber hacer, cómo decirlo... los sabemos poseedores de una especie de sabiduría, adquirida, ciertamente, a la intemperie y a fuerza de atesorar un año detrás de otro; tanto y tanto lo creemos así que incluso nuestra habla popular no duda en decir del propio Pedro Botero que sabe más por viejo que por diablo.

IV

Cuando fue muy viejecita, tía Ada se fue a vivir al asilo de ancianos. Compartía una pequeña habitación de tres camas con otras dos viejecitas tan ancianas

como ella. Tía Ada escogió inmediatamente una butaquita que estaba cerca de la ventana y desmenuzó una galleta seca sobre el alféizar.

(...)

Luego la anciana tía Ada murió, y sus hijos no se enteraron hasta cierto tiempo después, cuando ya no valía la pena hacer un viaje para asistir a los funerales. Pero los pajaritos volvieron a la ventana durante todo el invierno, y protestaban porque la anciana tía Ada no les había preparado la galleta.⁴

De hecho, hoy por hoy, todo apunta a que la época de la convivencia día a día de tres generaciones en una misma casa ha acabado; en efecto, hoy muchos de nosotros solemos practicar la «intimidad a distancia», todos muy amigos pero cada uno en su casa. Así, niños y niñas, ahora, tienen menos próxima (físicamente hablando) la figura de los abuelos, pero, para gran parte de criaturas, a diferencia de otras épocas en que la esperanza de vida era más corta para la gente mayor, es bastante normal contar con los cuatro abuelos (y eso cuando esta cifra no se ve aumentada por la llegada a la familia de nuevos abuelos y abuelas, fruto de segundos matrimonios del padre o la madre...), o, como mínimo, con las dos abuelas.

V

VENDEDOR: Buen día, nena. ¿Está el jefe de la familia?

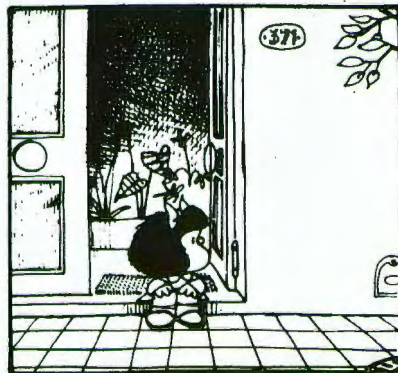
MAFALDA: En esta familia no hay jefes, somos una cooperativa.

VENDEDOR (pensativo, después de que le han dado con la puerta en las narices): (Entonces... En aquel curso de ventas no estaban todas las respuestas.)⁵

Hacerse mayor comporta, entre muchas otras cosas, vivir, y mientras pervivimos nos convertimos, no cabe duda, en testimonios de cambios tan rápidos que, sin darnos tiempo a comerlo ni beberlo, contribuyen a darle la vuelta al mundo en que nacimos y en el que aprendimos el abecé de la vida. Y nos encontramos conviviendo de manera simultánea con tantos mundos, y ante tanta diversidad, y ante tantas y tan diseminadas maneras de hacer, vivir y pensar, que uno se encuentra falto, muchas veces, de los elementos necesarios para juzgar lo que haya de bueno o de mejor en cada una de las opciones. Y si a esto se añade el hecho de que la gente mayor es uno de los colectivos sociales que más han visto mermar sus espacios de poder (económicos y morales), ello nos llevará a entender por qué algunos sectores de la vejez muestran



...el sentimiento de identidad que todo grupo humano necesita.



ciertas posturas pesimistas o derrotistas ante la imposibilidad de lograr que sus puntos de vista o los valores que adquirieron en su infancia y juventud sean tenidos en cuenta por las generaciones que *cortan el bacalao*.

VI

(Dos personas mayores caminando; una, en voz alta): ¡Es una barbaridad!... ¡Me pregunto dónde vamos a parar!

MAFALDA (pensativa): ¿Y no sería mucho más progresista preguntarse dónde vamos a seguir?⁶

Pero, hoy en día, también la gente mayor parece haber sufrido un cambio de mentalidad. Ya lo dice la inefable tradición oral: «o renovarse o morir»... (¡necesidad obliga!). Este colectivo que cada vez se muestra más dispuesto a relacionarse con sus congéneres a través de la asistencia a cursillos, la práctica de bailes de salón, las excursiones en grupo... es el primero en reconocer que eso del envejecimiento es un proceso que tiene que ver con la propia mentalidad, con el propio estado físico y la autonomía personal (funcional y económica) en que uno se encuentre; según ellos, hacerse viejo es un proceso, una actitud, no una frontera. ¡Ay, si sus abuelos los oyeran!

VII

—¿Qué miras tan sorprendido? —preguntó—. Ah, ya sé, miras mis arrugas.

—Sí que tienes muchas arrugas —dije.

—Sí —dijo Tío Elefante—. Tengo más arrugas que hojas tiene un árbol. Tengo más arrugas que arena tiene una playa. Tengo más arrugas que estrellas tiene el cielo.

—¿Por qué tienes tantas arrugas? —pregunté.

—Porque soy viejo —dijo Tío Elefante.⁷

¿Qué tal os sentís después de leer este pequeño pero enjundioso y poético diálogo entre un joven elefantito y su anciano tío? (Por cierto, vale la pena leerse todo el libro.) Por lo que a nosotros respecta, nos daríamos por satisfechos con poder contribuir alguna vez a hacer que las relaciones entre los pequeños y los mayores se pareciesen a las que mantienen este sobrino y su viejo tío: un vínculo más o menos largo en el tiempo, pero cargado y denso

como sólo lo saben ser los buenos cafés italianos, un lazo tejido de entrañables complicidades.

Nada mejor para todos nosotros, que somos sólo unos adultos (según pensamos al contemplar a nuestros padres) o que ya somos todos unos adultos (según dicen al contemplarnos nuestros padres, o sea, los abuelos de nuestros hijos), que ver nacer y ayudar a cultivar lazos afectivos entre, por una parte, los mayores, esos adultos de piel labrada por las arrugas, capaces de participar en la vida del niño con la mayor seriedad, y, por otra, los pequeños, esas niñas y esos niños de piel apenas salpicada de repliegues, incapaces de entender por qué todo el mundo no habría de participar en su vida con la mayor de las consideraciones.

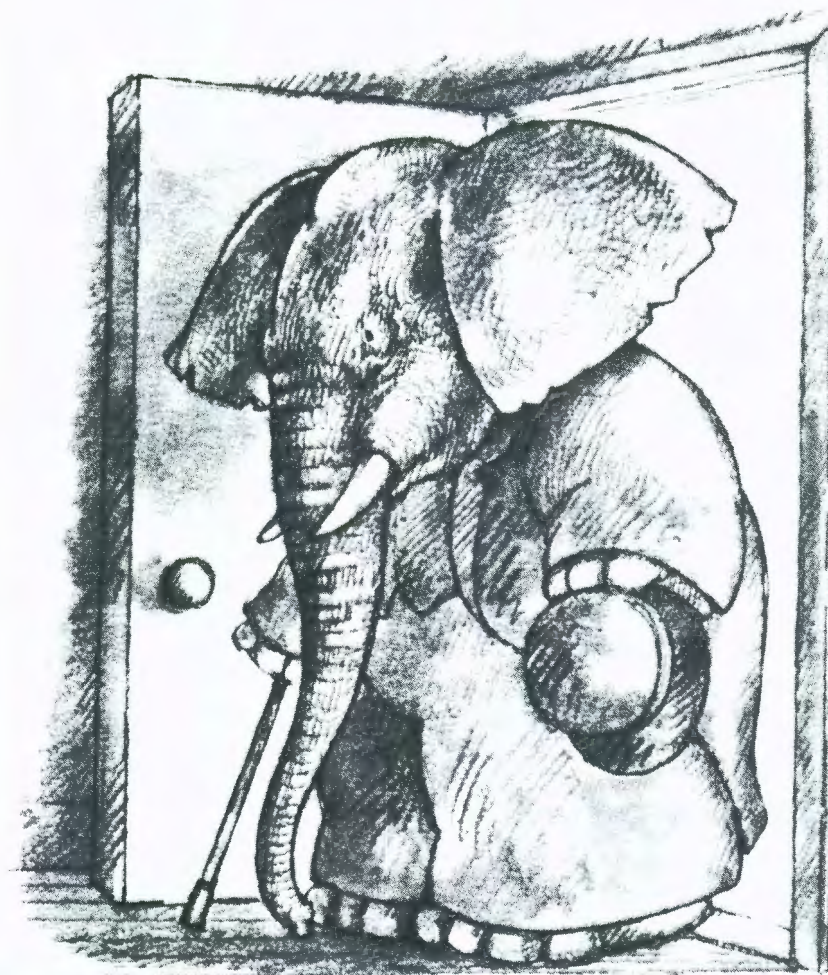
Epílogo

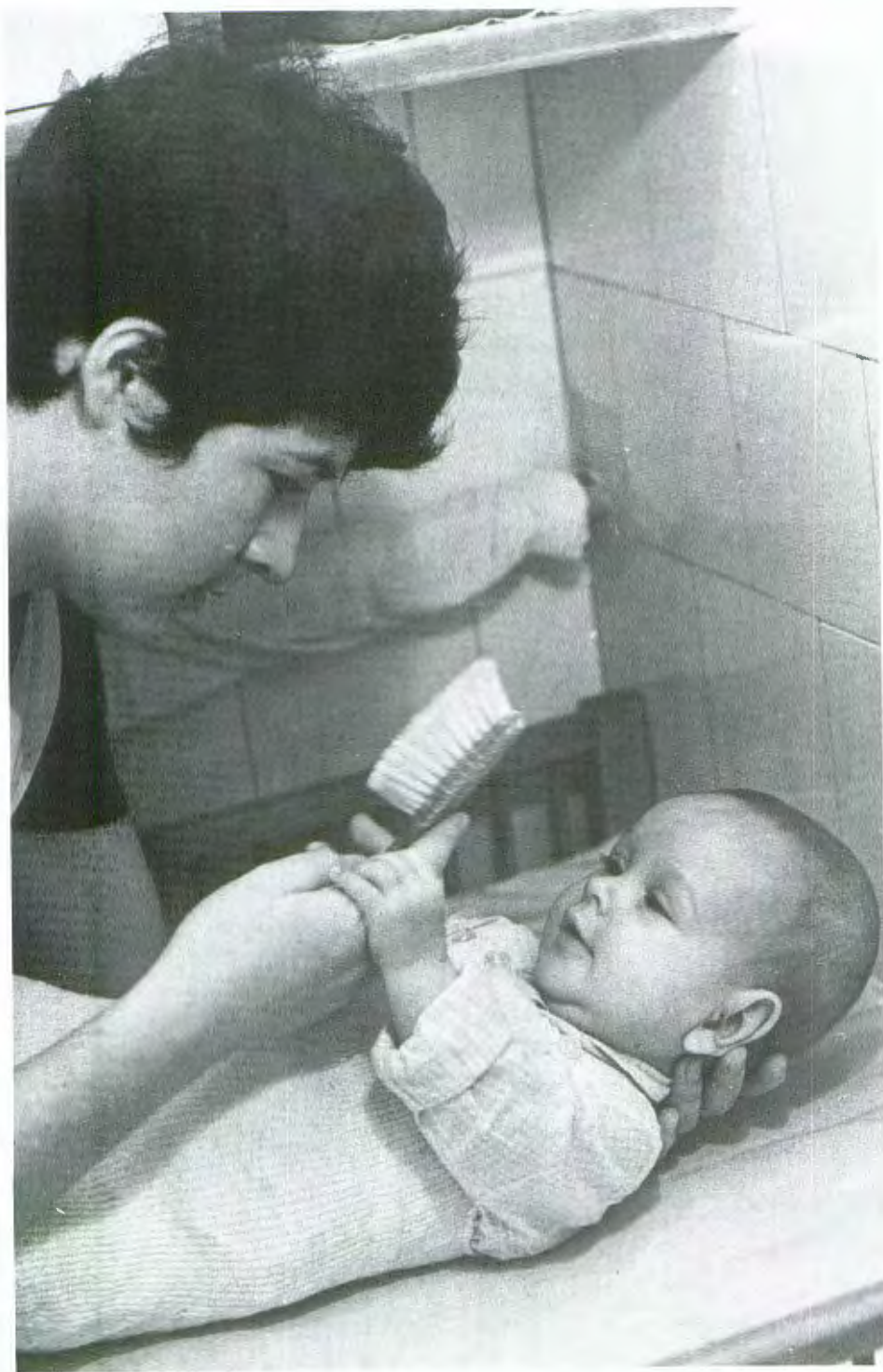
Ya está, ya hemos hablado de ello. Mejor o peor, con mayor o menor acierto. Eso ya lo dirán ustedes. Una cosa es cierta: haberlo hecho ha sido, para nosotros, una manera de sacar leña al fuego de ciertas cavilaciones que, cuando nos rondan por la cabeza, acostumbran a dejarnos bastante aturdidos y con un cierto regusto de desasosiego en la boca: ¿qué quedaría de nuestro paso por la vida si no la incierta seguridad (aventurada, pero manifiesta al fin y al cabo) de que algo de lo que nos fue legado por las generaciones anteriores se ha perpetuado en las generaciones posteriores? «Nadie muere tan pobre –decía Pascal– que no deje algo a sus espaldas.» Y eso es cierto también en lo tocante a los recuerdos, como muy bien añadió Walter Benjamin.

O.H.-R.R.

Notas

1. NIDASIO, Grazia: «El diari d'Estefi. Al camp a casa l'àvia», en *Cavall Fort*, 696, julio 1991, pp. 8-11.
2. *ibid.*
3. *ibid.*
4. RODARI, Gianni: *Cuentos por teléfono*, Barcelona, Juventud, 1973, pp. 67-68.
5. QUINO: *Mafalda*, núm. 3, Barcelona, Lumen, 1970.
6. *ibid.*
7. LOBEL, Arnold: *Tío Elefante*, Madrid, Alfagura, 1984, pp. 10-12.





Actuar conjuntamente con el adulto es fuente de placer.

escuela 0-3

LA PARTICIPACIÓN DEL PEQUEÑO EN LA ATENCIÓN PERSONAL

KATALIN HEVESI

En una institución son especialmente importantes algunos de los elementos que forman parte de las atenciones que se prodigan a las criaturas en el momento de cambiarlas o darles de comer, cuando la relación entre el adulto y el pequeño se manifiesta en una actividad concreta, cuando el niño, con un ligero movimiento, participa en estas atenciones. Por ejemplo, cuando levanta el brazo hacia la manga de la camisa, cuando a petición del adulto se sienta o se levanta, o bien cuando se le acerca arrastrándose o gateando, etc. Todos estos momentos participativos indican que la criatura se interesa por todo aquello que le sucede y que actuar conjuntamente con el adulto le supone una fuente de placer.

Estos diferentes momentos son importantes desde dos puntos de vista: el del desarrollo y el del comportamiento adecuado de la educadora. Para ella se trata de una tarea concreta y muy precisa: conseguir que el bebé realice de forma independiente algunos movimientos que son necesarios para vestirse o desnudarse autónomamente.

Al mismo tiempo, esta tarea influye sobre el carácter de la relación que se establece entre ambos. Realizarla facilita que no le dé de comer ni lo cambie con gestos mecánicos: es necesario que se despierte en ella un interés personal por el comportamiento del pequeño, por su personalidad. Al propio tiempo, en este tipo de relación donde la actividad común es de vital importancia es más fácil para la educadora controlar sus propios sentimientos.

Desearía señalar algunas características del comportamiento de las educadoras a partir del análisis de algunos ejemplos. Los errores y los pasos en falso que generalmente se cometen son instructivos desde el punto de vista de que son errores cometidos en maternidades que intentan tener en cuenta todo lo que se ha dicho anteriormente sobre los gestos de la educadora, maternidades en las que intentan ocuparse del niño no como si se tratase de un objeto, sino todo lo contrario, como de un ser humano vivo, y que intentan aceptar la idea de que es factible cooperar con él.

Pero a menudo ocurre que el resultado visible de la cooperación se sobreestima y se aísla de su verdadero contenido.

En una maternidad observé la siguiente escena: la educadora coloca a Zsuzsi, de doce meses, sobre el cambiador, diciéndole algunas palabras. Zsuzsi le contesta con un «eu» y se sonríen mutuamente. Después la educadora la estira y mientras la desnuda le da una cajita de plástico para que juegue. Zsuzsi mira la cajita placenteramente, babea y da puntapiés expresando su alegría; la educadora le lava el culo y le pone el pañal con gestos rápidos. Aunque dice algunas palabras sobre lo que está haciendo no busca la mirada de la niña. Una y otra ejercen actividades independientes: Zsuzsi se ocupa de la caja y la educadora de la técnica de las atenciones. Pero cuando empieza a ponerle el pijama le pide que le acerque los pies. Al pronunciar esta frase, su voz gana en viveza, se inclina un poco hacia la criatura y espera. Zsuzsi continúa jugando con la caja y no reacciona.

En este ejemplo podemos destacar la mezcla de diversos tipos de comportamiento de la educadora. Es interesante remarcar que al principio del cambio de pañal, la niña se había girado con interés hacia la educadora y ésta, amablemente por otro lado, rompió la interacción en el preciso momento en el que comenzaba el trabajo de cambiarle la ropa. La educadora no podía desprenderse de la vieja y nefasta rutina; trató a la niña como a un objeto cuando la puso boca arriba, cogió el pañal y le levantó el pie. Únicamente en un solo detalle que ella consideraba importante intentó –sin éxito– obtener su participación.

Podemos obtener dos conclusiones. Por una parte, tan sólo en un momento de la tarea de vestir a la niña la educadora salió del proceso mecánico. Esto podemos atribuirlo a la influencia de la tarea concreta: pide el pie a Zsuzsi, se



Conseguir la autonomía.



La actividad común.

inclina hacia ella, busca su mirada y espera su reacción. Por otra parte, precisamente porque la educadora sólo le ha prestado atención en este único detalle, la niña no estaba preparada para que se reclamase realmente su participación.

Por eso consideramos como un factor fundamental que el bebé siga con interés el proceso de las atenciones, incluso cuando aún no puede vestirse solo, y que observe bien todos los detalles en los que todavía no es capaz de participar. Cuando la cadena de las interacciones se interrumpe, nuestras educadoras intentan captar conscientemente la mirada del niño, se esfuerzan porque renazcan los intercambios. Muchas veces he observado en nuestro Instituto que, por ejemplo, cuando la educadora coge una toalla para secarle la cara, aleja su mirada de la del niño, pero, poco después, cuando sostiene la toalla debajo del agua del grifo, empieza una nueva interacción. Cuando fija el pañal de plástico (gesto que puede hacerse sin mirar), la educadora podría aprovechar para inclinarse más cerca de la criatura, hablarle y mirarle directamente a los ojos.

En el contexto de esta mutua atención resulta natural que el pequeño ofrezca su pie para que la educadora le ponga la pernera del pijama. A la educadora, en este momento, este gesto no le supone un esfuerzo especial puesto que lo ve como una parte integrante de todo el proceso de la atención recíproca.

El otro problema que se observa a menudo en el curso de las visitas a las maternidades húngaras es que la auxiliar suscita adecuadamente la cooperación, sus gestos y sus palabras posibilitan la respuesta y la reacción del niño, incluso la educadora espera pacientemente, pero no puede soportar que sus esfuerzos no tengan una eficacia inmediata y que el niño no reaccione siempre tal como ella desearía. Es aquí cuando muchas educadoras de buena voluntad se decantan hacia el ámbito de la educación rígida, incluso autoritaria.

«Coge el cepillo con la otra mano», dice una educadora, inspirándose en una idea correcta por otra parte. Pero cuando el niño no lo hace, insiste de este modo: «Hay que coger el cepillo con la otra mano..., con la otra mano..., con aquella, con aquella..., con aquella...» Creo que las palabras resultan elocuentes por sí solas: en este caso concreto la educadora no ha ofrecido simplemente una posibilidad. Repetir la petición en estos términos y en este tono consigue que el bebé se vea prácticamente obligado a ejecutar el gesto solicitado. Seguramente no es casualidad el que la educadora se dirija espontáneamente al niño primero en segunda y después en tercera persona: utilizando una forma impersonal concentra su atención sobre el gesto que debe hacerse, no sobre el niño.

Este comportamiento se acaba convirtiendo a menudo, en las diversas institu-



¡Conversaciones entre amigos!

Tomí es un niño rollizo de nueve meses: es alegre, sonriente, pero un poco perezoso. Su educadora está cambiándolo. Le quita la ropa, pero, mientras realiza este gesto, su mano se detiene. «Saca el pie tú también», le dice. El niño sonríe, la educadora repite la petición, espera, después de unos instantes el niño quita el pie. Cuando la educadora le quita el pañal, Tomí coge su pie desnudo y lo mira con interés, después gira la cabeza y chupa su dedo. La educadora se inclina hacia él y le dice sonriendo: «¿No me haces caso?». El niño se saca el dedo gordo de la boca, sonríe ampliamente y quiere coger el vestido de la educadora. Durante este rato, la educadora ha cogido la ropa para volver a vestirlo. Tomí mira hacia otro lado. La educadora le acerca la prenda de ropa diciéndole: «Mira, tu vestido». Espera el momento en que el niño esté atento para pedirle su pie. Tomí golpea rítmicamente con los pies sobre el cambiador y la educadora le pone el vestido con gestos ligeros y continuados, siguiendo el ritmo del movimiento del niño y sonriéndole durante todo el tiempo. «¿Te crees que te he de coger el pie?», le dice. Finalmente, le abrocha los botones del vestido y coge los peúcos. Tomí levanta los pies muy alto, la educadora le pone un peúco y durante la operación le explica al niño lo que está haciendo. Con el otro peúco en la mano, se detiene, le pide a Tomí que le de el pie, después espera; ahora Tomí participa voluntariamente.

Podemos constatar que esta educadora intenta estimular de forma consecuente al niño para que participe en el momento de vestirlo. No deja de llamar su atención sobre lo que está haciendo con él, espera pacientemente a que el niño se dé cuenta y observe con atención la prenda de ropa que le enseña y en ese momento le pide que realice el gesto necesario. Cuando el niño no hace el gesto previsto, la educadora continúa vistiéndolo con perfecta naturalidad, seguidamente le pide con idéntico tono ligero la pequeña tarea siguiente. Su actitud era consecuente e incluso mucho más flexible que la de las educadoras de los otros ejemplos explicados anteriormente.

Nuestras educadoras creen que es muy importante obtener algún signo de participación del niño en las tareas de vestirlo y desnudarlo, pero al mismo tiempo son capaces de aceptar con mucha comprensión que el niño no desee aprovechar la posibilidad que se le ofrece. Formar a las educadoras en este tipo de actitud es parte integrante de nuestro trabajo educativo.

K.H.
Instituto Pikler-Lóczy
Budapest

HAN MADRUGADO LOS VERSOS

M. CARMEN DÍEZ

Hace bastante tiempo que en mi escuela llevamos dándole juego a la onda poética. Según le cogíamos el gusto, íbamos bajando y bajando la edad en que iniciar la poesía en las clases. Hasta que hemos llegado a los más pequeños de la escuela, que, con sólo año y medio, nos han convencido de que ellos también «pueden», y quieren; y de que la poesía, juego musical, consolador y cariñoso donde los haya, debe acompañar siempre el crecimiento del niño, para llevarlo de puntillitas, y casi sin darse cuenta, desde la cuna, hasta la comba.

Desea hablar

Un año tras otro, somos privilegiados espectadores del amanecer del lenguaje en los niños más pequeños de la escuela. Empieza septiembre con llanto y balbuceos y va avanzando el curso, llenándose de buenos motivos para *desear*



¡El ritmo natural de la vida!





Tania mira las estrellas
y se hace amiga de ellas.

- *Leemos o cantamos* romances, o canciones de repetición:

«Ramón del alma mía,
Ramón del alma mía...»

- *En el teatro* hacemos presente la poesía con el juego popular que introducimos antes de la representación:

«Ronda, ronda,
el que no se haya
escondido que se esconda.»

O bien poniendo en boca del lobo o del Osito cualquier poema que le vaya bien, corto, y que se memorice fácilmente.

2º) En un segundo paso, empezamos a *tocar la rima* de modo bastante más intencionado, ya no es sólo que oigan y disfruten, sino que se les va a invitar a participar, a crear sus propias pequeñas poesías. *El primer día de clase se les regala una poesía a cada uno*, hecha a partir de su nombre y, si se puede, de alguna característica suya.

«Tania mira las estrellas
y se hace amiga de ellas.»
«Iván destapó un flan
y dentro estaba Supermán.»
«Alberto, Alberto,
¿estás durmiendo, o estás despierto?»

Estas rimas de regalo las repiten, las bailan, las juegan, hasta que se las van aprendiendo. Además en clase, y *como broma*, a mi me salen rimas de lo que va pasando, que al principio no reconocen como tales, pero luego ya van identificando como poemas:

«A guardar, a guardar
cada chisme en su lugar.»
«Una mandarina para Marina,
una croqueta para Angeleta.»

Algunos ratos tranquilos, al merendar pongamos por caso, *jugamos a buscar palabras amigas*, iguales, hermanas, que peguen a otras. Si hay Nocilla, a lo mejor yo digo: «es natilla», y ellos, si ya lo van captando, añaden: «mantequilla», «silla», «bombilla», «caquilla», etc.

Y, en un momento dado, *empiezan a rimar* por sí mismos, llenos de un entusiasmo contagioso. Al cabo de un tiempo, ya todos hacen sus pinitos. Al principio, pasa medio por casualidad, luego las rimas son buscadas, más adelante surgen ante cualquier tema que se les proponga. A veces las hacen entre varios, uno empieza y el otro acaba. Hay hasta quienes se «enganchan» a ello, y parece como si hablaran en verso.

3º) Cuando las paredes de la clase están llenas de pareados inventados por las niñas y los niños, los reunimos en un libro, cuya lectura me piden con frecuencia. De ahí a *leer poesías «de otros»*, sólo hay un paso. Les suele encantar García Lorca, también los romances, los poemas del folklore recogidos en antologías, algunos de Miguel Hernández, Gloria Fuertes...

4º) *Las actividades* posibles a partir de que ya gustan y crean poesía por sí mismos, son enormes, citaré algunas:

- Dramatizar poemas.
- Acabar poesías que algún poeta «despistado» se dejó a medias.
- Pruebas en un circuito, por ejemplo: «si quieres pasar, un verso te has de inventar».
- Encadenamientos: cada uno inventa un pareado, que se suma al anterior, haciendo un poema colectivo.
- Acompañar los poemas con movimientos.
- Sortear el turno con ellos.
- Añadir o cambiar letras a las canciones:
«El patio de mi casa es particular»,
que ellos completaron en una ocasión así:
«El tigre de mi casa es particular
ruge a todas horas como los demás.»
«La araña de mi casa es particular
hace tela a todas horas como las demás.»
- Poner música a poemas suyos. O bien inventada, o simplemente ritmos de varias maneras, o palmadas, o con instrumentos ir acompañando...

- Talleres de poesía, en los que el niño ilustra un poema suyo o de otro, o bien hace una poesía a partir de una imagen, un juguete, una emoción...

Con frecuencia, en las actividades se interrelacionan unas áreas con otras (como debe de ser), ya que en una metodología globalizada, «todo va junto». El niño no puede dividirse en compartimentos estancos (ahora música, ahora poesía), y, al oír un poema, es fácil que le entren ganas de bailar, o de moverse, o de vestirlo de colores...

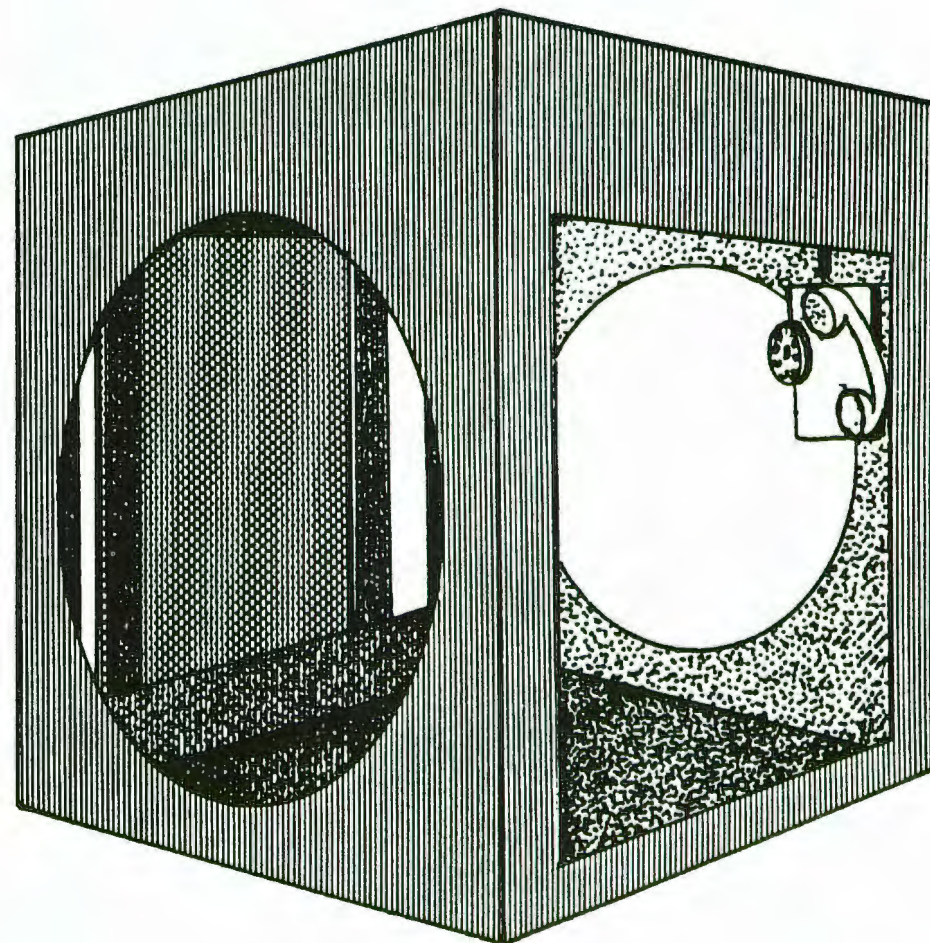
Y de eso se trata, de provocar la expresión y sus miles de matices, porque cómo vamos a prohibirle a la criatura que se mueva al oír aquello de:

«A la flor,
a la pitiflor,



*Si quieres pasar,
un verso te has de inventar.*

El cubo sonoro



Cubo de madera, de 85 cm de lado, con una puerta, dos aberturas redondas y una cuadrada. Las dos rendijas al lado de la puerta están tapadas con plexiglás.

La estructura, que despierta la curiosidad y la motricidad del niño, le ofrece, además, una serie de *sorpresas sonoras*: al abrir la puerta, oirá una música (puerta conectada a un aparato de grabación escondido en el techo).

Dentro, posteriormente, encontrará un teléfono, que emite un pitido al descolgar el auricular, y un interruptor grande que, al pulsarlo, produce otros sonidos.

En estos momentos está ubicado en la dependencia de lactantes, pero puede ser usado en otras secciones.

Al abrir la puerta se pone en marcha un aparato de grabación escondido en el «techo» y se oye una música.

Al descolgar el auricular del teléfono se produce un pitido.

En el ángulo interno se puede apretar un interruptor que produce otro sonido.

Escuela Infantil Grosso

CERÁMICA: BARRIO Y ESCUELA UNIDOS POR UN TALLER

INMACULADA FERNÁNDEZ y MANUEL ÁNGEL PUENTES

Cualquier taller de los que habitualmente se llevan a cabo en las escuelas infantiles adquiere un sentido y tiene una motivación si se le vincula a un centro de interés más amplio y no se hace porque sí. Ésta es la idea que queremos transmitir con esta experiencia llevada a cabo en la clase de 4 a 6 años de la E.I. Arlequín, del Patronato Municipal de Granada.

Con el taller de cerámica no queríamos sólo cubrir un contenido de «Expresión Plástica», dentro del Área de Comunicación y Representación, lo cual no precisa mayor justificación; también queríamos incidir en el Área del Medio Físico y Social, en los contenidos de «La vida en sociedad», tratando varios aspectos:

- el oficio de las madres y los padres en la escuela.
- trabajos donde no hubiera discriminación sexual.
- tradición artesana del barrio.

Los dos primeros aspectos se vinculan a un trabajo que llevamos a cabo todo el equipo de la escuela sobre las imágenes sexistas que pudieran estar transmitiéndose a las niñas y los niños; el tercero responde al ya viejo concepto de



Artesanía de la plástica social.



Las sorpresas de la bolsa.

escuela 3-6

LOS ÁRBOLES

ENCARNA PALACIOS

En la zona norte de la ciudad de Granada, en un barrio cuyo nombre es Casería de Montijo, hay una escuela llamada «Luna». En este lugar conviven: niñas y niños de cero a seis años, los padres que aquí traen a sus hijos y profesionales responsables de su feliz desarrollo. Los niños mayores de este cole tienen edades entre 4 y 6 años; son niños del barrio de Casería de Montijo y también procedentes de otros barrios de la zona norte de la ciudad. La mayor parte del tiempo que pasan en la escuela están con su maestra, salvo en algunos momentos del día (organización del trabajo, una hora de descanso...) en que se cuenta con una persona de apoyo, así como para determinadas actividades que lo requieren (salidas, elaboración de recetas...) y el respaldo del equipo de escuela en la dinámica del trabajo.

Aquí se da la vida cotidiana de la escuela y el ambiente educativo que genera cada nuevo acontecimiento.

Un día surgió un nuevo acontecimiento para el grupo de mayores; alguien trae «algo» en una bolsa que nos dará mucho que «pensar».

Y aquí comienza esta experiencia.

Rosa aparece con una bolsa... en la asamblea... preguntamos: ¿Qué hay dentro de esa bolsa? Son membrillos y almendras, los he cogido este fin de semana con mi papá y mi hermano. Rosa nos cuenta su aventura en el campo. Cogemos el membrillo, lo tocamos, olemos, partimos, comemos (chupetones, guiños...). ¿Qué hay dentro del membrillo? ¡Algo negro! «Son las semillas» dice Rosa. «¿Para qué sirven las semillas?», pregunto. «Para sembrar y que salga otro árbol del membrillo», contesta Rosa. «¿Lo hacemos?», les sugiero. «¡Vale!», contestan al unísono. A raíz de esto les propongo a todos que, si algún día van

al campo y recogen fruta, la traigan al cole; y, del árbol donde cojan la fruta, tomen una hoja, ¡sólo una! (les explico por qué).

Rosa, Carlos y yo buscamos el material necesario para plantar las semillas del membrillo. Es así cómo surge el nacimiento de nuestro vivero y cómo se despierta nuestro interés por continuar buscando... En unas cuantas semanas, varias cestas se llenaron con almendras, membrillos, granadas, nueces, caquis, acerolas, naranjas, bellotas, castañas... Cada niño o niña traía algo a la clase, pasaba la información sobre esto a la asamblea y en ella íbamos analizando los datos acumulados. Nuestra búsqueda nos iba proporcionando la reflexión, la comunicación y el diálogo.

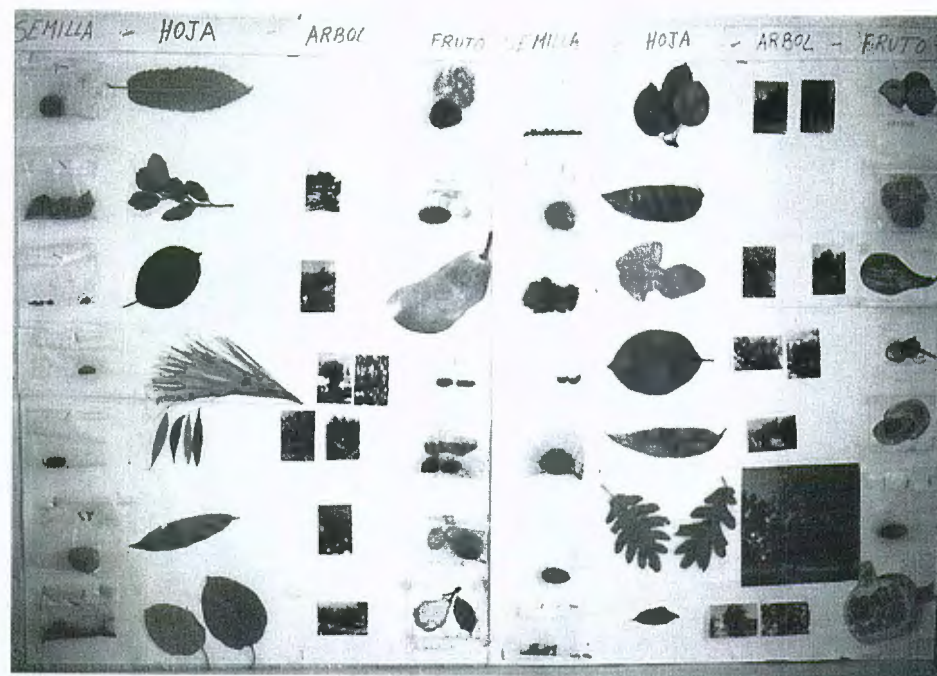
Con todo el material aportado organizamos varios trabajos que hacíamos cotidianamente, según iban surgiendo, o según teníamos organizado previamente. Uno fue el panel de clasificación, que consistía en ir pegando en un gran panel, encabezado por las palabras semilla-hoja-árbol-fruto, el elemento correspondiente. Esto lo íbamos haciendo casi todos los días a medida que íbamos aportando material. Otro trabajo fue la creación y cuidado del vivero: teníamos botes preparados que previamente habíamos limpiado, cortado, agujereado, y tierra de sembrar; así que íbamos sembrando las semillas, regando cada tres o cuatro días y observando cómo crecían. La aportación de material nos posibilitaba ordenar, comparar, clasificar, observar, cuidar de...

En el taller de cocina, que era los miércoles, participaron algún cocinero y algunos padres, y elaboramos varias recetas: «guirlache con almendras», «mermelada de membrillo», «ensalada de zanahorias con nueces», «bizcocho con nueces y almendras». Esta tarea nos permitió mezclar, medir, partir, mover, calentar, y observar las transformaciones consecuentes; por demás, con resultados exquisitos.

Transcurrió un tiempo, vimos que en el panel donde clasificábamos el material, en el apartado «árbol», apenas si teníamos un par de fotos, también faltaban algunas hojas. Para la búsqueda organizamos una excursión y fuimos a un pueblo cercano al cole «Viznar», un pueblo pequeño, rico en vegetación. Allí encontramos todo tipo de árboles, casi todos tenían fruta... El otoño nos envolvió en sus hojas y nos mostró su colorido y formas, despertó la sensibilidad de todos...

De esta excursión resultó un montón de material: hojas, fotos de árboles, frutos y semillas en abundancia, material que nos permitió terminar el panel y, con los frutos y semillas, aumentar considerablemente nuestro vivero, a la vez que enriquecer nuestras ensaladas y pasteles. Hicimos varias fotos en grupo con el colorido y belleza del otoño como fondo. Surgió la idea de hacer un póster donde los niños y los árboles fueran los protagonistas en las distintas estaciones del año.

Un nuevo acontecimiento se acerca, con gran ilusión para todos: la fiesta de



Materiales, fotos, póster...

Las frutas fueron apareciendo en el menú del cole a medida que se acercaba el verano. Nosotros guardábamos todas las semillas, clasificadas para sembrar.

Éste era un nuevo motivo para clasificar jugando, era muy difícil diferenciar la semilla de pera de la de manzana, pero ellos no tuvieron problema, incluso advirtieron a algún que otro adulto de que se había equivocado.

Se acercaba el final de curso y preparamos otra fiesta con todo el cole; para esta fiesta, el grupo de mayores preparó un teatrillo de marionetas. El resumen del contenido lo recogió muy bien Martí en su dibujo.

El póster de las estaciones se completó al principio del siguiente curso; cuando ellos trajeron de casa las fotos del verano.

Esta experiencia nos ha permitido:

- A LOS NIÑOS: detectar en el ambiente aspectos de los que antes no eran conscientes, tales como DIFERENCIAR los distintos árboles por su forma, sus frutos, sus semillas, sus hojas, sus funciones; APROVECHAR los distintos elementos de un árbol sin causarle daño, su color, su fragancia, su forma, sus frutos para siembra, abono y alimento; AMPLIAR su vocabulario a lo largo de toda la investigación; COMPARTIR con el resto de la escuela esta experiencia y TRANSMITIRLA; CUIDAR los árboles que hay en nuestro entorno y sembrar más para contribuir con ello a la mejora de nuestro medio ambiente; RECI-CLAR papel, para evitar la tala abusiva de nuestros bosques.

- A LOS PADRES: compartir y posibilitarles a sus hijos esta experiencia por lo que han aportado y participado; así como escuchar cuando los niños transmitían con todo tipo de detalle cada nuevo acontecimiento que había ido surgiendo.

- A LA ESCUELA: compartir directa o indirectamente la experiencia, participando de ella en algunas ocasiones y apoyándola en todo momento; convirtiéndose nuestro vivero en una nueva tarea cotidiana dentro de la dinámica diaria.

Los árboles de este vivero servirán para:

1. Cada año, en época de siembra (de diciembre a enero), cada niño del grupo de mayores, 5-6 años, plantará su árbol (en casa, en casa de un familiar, en su barrio...) y seguirá su desarrollo posterior.
2. Los padres de cada niño ayudarán y posibilitarán la realización y seguimiento de la tarea anterior.
3. En grupo repoblabamos lugares de nuestro entorno que lo requieran.

Paralelamente a este acontecimiento, hemos trabajado muchos más, entre otros, «el reciclaje de las basuras». Pero esto merece otra historia interesante.

E.P.



Recogemos los frutos.



Un salto cualitativo en la concepción del acogimiento...

EL ACOGIMIENTO FAMILIAR

M. JESÚS MONTANÉ

En España, hasta hace poco tiempo, la adopción ha sido el único modelo conocido y regulado de integración de un menor en una familia diferente a la suya de origen. Además de la adopción, a finales de los años setenta, en algunas regiones españolas, se impulsa la figura de la Guarda y Custodia, que igualmente se sitúa próxima al modelo de sustitución familiar propio de la adopción.

Por todo ello, la aparición del nuevo recurso del «Acogimiento familiar», regulado por primera vez en la Ley 21/87, ha estado y está aún muy influenciado por el modelo adoptivo. Ello explica que las acogidas sean aún en gran medida preadoptivas.

Sin embargo, en la actualidad se está configurando y generalizando una nueva conceptualización de la acogida claramente diferenciada de la adopción. El Acogimiento entendido como un recurso social de ayuda tanto al niño en dificultad como a todo el sistema familiar del que el niño forma parte.

Esta evolución supone un salto cualitativo muy importante, en la medida en que la intervención deja de estar centrada en el niño como ente aislado y se

sitúa en el ámbito familiar como eje central de la intervención social. Surge así un modelo de acogida más cercano a la complementación de la familia biológica que al de la sustitución.

La acogida se presenta de este modo como un recurso que ofrece grandes posibilidades, pero que, a su vez, reviste complejidad. Según Philippe Goossens, la acogida confronta de golpe al niño y a los adultos implicados con cuestiones fundamentales, tales como la separación y la filiación, cuestiones que uno ha de resolver para llegar a ser adulto. Stefano Cirillo, en su libro *Familia en crisis y Acogimiento familiar*, destaca las ventajas y la complejidad de la acogida, refiriéndose a ella como un instrumento:

- sofisticado y que, por tanto, tiene indicaciones y contraindicaciones,
- complejo de gestionar,
- que puede producir cambios sorprendentes en todos los sistemas implicados, siempre que sea utilizado y trabajado por profesionales bien preparados y que sepan coordinarse.

El acogimiento adquiere, pues, entidad propia, y, como intervención social específica, presenta las características que pasamos a describir:

- El diseño de un proyecto de acogida debe ir precedido de un *diagnóstico* y un *pronóstico* de la situación familiar.

Como señala Stefano Cirillo, en toda intervención social es necesaria una comprensión previa de los problemas que presenta la familia. Es importante conocer las disfunciones que se dan en el sistema familiar, con objeto de poder planificar un proyecto de trabajo ajustado a la realidad de cada familia. Este conocimiento nos permitirá valorar la conveniencia o no de la separación del menor de su familia, la recuperabilidad o no de la familia de origen, a fin de poder elaborar un proyecto de acogida claro y ajustado. De lo contrario, se estará provocando en el niño y en ambas familias graves daños.

- El acogimiento familiar tiene *carácter temporal*. Está concebido como una fase en la vida del niño durante la que permanecerá integrado en una familia diferente a la suya de origen, pero que le conducirá en un plazo de tiempo más o menos breve a una situación estable y permanente.

Así, el final de la acogida puede ser: la adopción, la reintegración a la familia de origen y la emancipación autónoma del joven.

Esta vocación de temporalidad está fundamentada en la necesidad del niño de crecer en un ambiente y en un medio estable y permanente en el que pueda desarrollar un sentimiento de pertenencia a un sistema familiar y sociocultural. La configuración de su identidad está precisamente determinada por la estabilidad en el sentimiento de pertenencia. De ahí que los cambios continuos de una familia a otra, el tiempo demasiado prolongado de una acogida, la indefinición en cuanto a cuál será el desenlace del proceso que está viviendo,



...el ámbito familiar, eje de la intervención social.



¡Todos salimos beneficiados!

no hacen sino dañar seriamente la identidad y el desarrollo del niño y provocan situaciones muy dolorosas para ambas familias implicadas.

– La acogida es un recurso social caracterizado por la *complementariedad*.

Porque los niños tienen un pasado cuando son acogidos, el recurso de la acogida que se inicia en un momento de su historia no puede ignorar esa realidad. Partiendo de ella, debe proporcionar durante el tiempo que dure la acogida las atenciones y cuidados precisos, y que su familia no puede proporcionar. Es en este sentido en el que el Acogimiento Familiar aparece como complementario.

El no reconocimiento de su historia y su pasado es, tanto en la adopción como en el Acogimiento Familiar, un duro ataque a la identidad del niño. Como señala Philippe Goossens, «Vivir en una familia acogedora constituye para un niño una segunda filiación, una «afiliación» que es para él un regalo fecundo si ésta, a cambio, no le obliga a renegar de su filiación de origen.»

– Es aconsejable lograr el *consentimiento de la familia de origen* para el acogimiento. De otra forma, el desarrollo psicológico del niño –desgarrado entre dos familias– se verá seriamente afectado.

En este sentido, es fundamental el trabajo que deben realizar los trabajadores sociales con las familias de origen para que éstas, en unos casos, puedan ir elaborando la separación temporal y, en otros, la separación definitiva.

– La acogida requiere a lo largo de todo el proceso un *trabajo continuado con tres de los cuatro protagonistas de la acogida*: el niño, la familia biológica y la familia acogedora.

Como ya se ha indicado al inicio de este artículo, el recurso social de la acogida tiene una corta vida en nuestro país. Es un instrumento complejo en su gestión, pero del que pueden beneficiarse niños y familias que atraviesan situaciones de dificultad. De ahí la exigencia como profesionales de continuar profundizando en el estudio, la reflexión y el debate ya iniciado con vistas a mejorar la calidad de nuestras intervenciones.

MJ.M.

Bibliografía

- BARJAU, C. y M.J. MONTANÉ: *El acogimiento familiar*, (Taller presentado en el Segundo Congreso Estatal sobre Infancia maltratada), Vitoria, 1991.
- CIRILLO, S.: *Familias en crisis y Acogimiento familiar*, Roma, Nis, 1986.
- GOOSSENS, Ph.: «Niños en familias: ¿Descolocados o acogidos? ¿Abandonados o confiados? ¿Se pierden o se marchan?», *L'Enfant*, 1985.
- RIPOLL-MILLET, A.: «Reflexiones sobre el Acogimiento familiar y sus tres protagonistas», *Infancia y Sociedad*.
- RIPOLL-MILLET, A. y G. RUBIOL: *El acogimiento familiar*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1990.

LA SONRISA DE NUESTROS NIÑOS

DIANA S. LESME

«Sin la sonrisa de un niño, este mundo sería muy triste...», me decía un amigo hace algunos años. No comprendí entonces toda la riqueza de su enunciado. Lo recordé días pasados cuando las imágenes televisivas mostraban la triste escena de un niño electrocutado, con evidencias de haber consumido inhalantes. A su lado, lo lloraba un amiguito que no pasaba los 9 años... Esos niños no sonreían...

Sirvió esa escena y la resignificación de lo que decía mi amigo para pensar en la situación de los menores en nuestra sociedad actual.

Pensé entonces que mientras en todo el mundo se realizan convenciones donde se pronuncian importantes discursos y ponencias sobre el tema, los problemas básicos como las altas tasas de mortalidad infantil, tanto en nuestro



Combatir los graves problemas que borran la sonrisa de los niños.



Comprometerse en la atención a la infancia.

país como en otros países latinoamericanos, siguen subsistiendo. A esto se suma la aparición cada vez más frecuente de menores protagonistas de problemas sociales: prostitución, delincuencia, drogadicción, etc. Si además pensamos en el alto porcentaje de menores que viven en condiciones poco favorables para su desarrollo, nos daríamos cuenta de que representan un sector social marginado y, por tanto, expuesto a toda clase de riesgos para su bienestar bio-psico-social.

El 20 de noviembre de 1989 se firmó la Convención de los Derechos del Niño en la Asamblea General de las Naciones Unidas, con la participación de nuestro país. Algunos puntos de dicha convención refieren explícitamente que los menores tienen el derecho intrínseco a la vida y los estados tienen la obligación de garantizar en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño. Asimismo el documento hace alusión al derecho del menor de disfrutar del más alto nivel posible de salud y la obligación de los estados de velar para que se preste atención sanitaria a todos ellos, atribuyendo particular importancia a las medidas preventivas, a la educación en materia de salud y a la reducción de la mortalidad infantil.

El documento citado es por demás completo e interesante. Lo cierto es que la firma de convenios y tratados en favor del infante, como también los discursos, no siempre se traducen en un compromiso concretizado en acciones. La intención de este artículo es plantear que si algunos niños de nuestra sociedad *«han dejado de sonreír»* tal vez sea porque ese compromiso no está siendo asumido en la medida requerida. Aunque varias organizaciones –no gubernamentales y gubernamentales– vienen realizando esfuerzos en este sentido, parecería ser que son insuficientes para un sector tan olvidado.

Se puede plantear, en este sentido, que el asumir ese compromiso de proteger el desarrollo bio-psico social del niño no sólo es competencia de los organismos que se dedican a ello, sino de todos los sectores sociales (padres de familia, maestros, profesionales de la salud, autoridades, etc.) que de alguna manera deberían privilegiar el desarrollo saludable del infante, previniendo así posibles trastornos de su conducta que, en definitiva, redundarán en beneficio de la sociedad entera.*

DS.L.

* Publicado en *Diario Noticias* (16-X-91). Asunción, Paraguay.

LA ADQUISICIÓN DE HÁBITOS SALUDABLES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. NO BASTA CON SABERSE LA ASIGNATURA

AMADO BENITO DE LA IGLESIA

Este artículo, en primer lugar, establece que, en las niñas y los niños de 0 a 6 años, la formación de hábitos saludables debería ser el objetivo prioritario de la Educación para la Salud. A continuación, señala algunos de los factores más relevantes que facilitan la aparición y el mantenimiento de los hábitos: el ambiente, los modelos ejemplarizantes y las consecuencias de la propia conducta. Y, finalmente, se concluye que la formación de los hábitos saludables en la infancia es básicamente una tarea de ordenación y organización de los estímulos educativos del medio, y no sólo una tarea de aprendizaje personal.

Aunque sea al final del siglo que alguien denominó «el siglo del niño», sí, ya está la Educación para la Salud en el Diseño Curricular Base (D.C.B.). Y en los materiales («la caja roja») que el Ministerio de Educación ha enviado a las



La formación de hábitos saludables es objetivo educativo prioritario.



Los adultos vamos reforzando con nuestras respuestas la adquisición y mantenimiento de los hábitos.

escuelas se presenta así: «Una buena Educación para la salud debe pretender que los alumnos desarrollen *hábitos y costumbres sanos*, que los valoren como uno de los aspectos básicos de la calidad de vida y que rechacen *las pautas de comportamiento* que no conducen a la adquisición de un bienestar físico y mental.»

- Reconozcamos en primer lugar que es un paso importante el que se da:
- 1) se acepta explícitamente la relación educación y salud;
 - 2) se resalta la importancia que tiene *el comportamiento, los hábitos y costumbres sanos* para prevenirnos de la enfermedad;
 - 3) se proporcionan los elementos referenciales básicos para la tarea educativa en la clase.

Sin embargo, el desarrollo y adquisición de hábitos saludables, objetivo prioritario de la Educación para la Salud en niños de 0 a 6 años, es una tarea difícil y compleja que va más allá del trabajo del aula. La propuesta de asignatura transversal, con sus objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y orientaciones metodológicas será, no nos cabe duda, un elemento facilitador, pero no suficiente: para interiorizar un comportamiento no basta con saberse la asignatura. Niñas y niños de 0 a 6 años son más que unos sujetos aptos únicamente para la instrucción de contenidos: su actividad, la experiencia vivida, son su principal fuente de aprendizaje. A partir de la experiencia concreta irán construyendo e interiorizando su estilo de vida y sus formas de comportamiento personal y social. Mucho antes de que se aprenda la información que maestras y maestros les transmitan acerca de la salud, ya habrán practicado un gran número de conductas conformadoras de hábitos relacionados con la salud.

¿Qué es, pues, lo que va modelando el hábito? ¿Qué es lo que impulsa a iniciar una conducta, a mantenerla de forma constante y a realizarla sin apenas coste atencional? Veamos algunos factores generales.

La importancia del ambiente

Las niñas y los niños de estas edades no tienen conciencia de lo que es y lo que no es peligroso para su salud. Son los educadores los que tienen el poder y la capacidad de organizar de manera afectiva los estímulos ambientales inductores de los comportamientos saludables deseados. Y ellos son los que tienen que saber que un hábito es una tendencia aprendida al actuar de una manera determinada, que se repetirá una y otra vez en situaciones o circunstancias similares. Somos nosotros, los adultos, cuando respondemos a sus demandas con la sonrisa, el tono de voz, el sermón, la regañina o dándoles todo lo que nos piden, los que estamos, muchas veces sin darnos cuenta, reforzando la adquisición y el mantenimiento de los hábitos. A lo largo del día, en distintos momentos y situaciones, sancionamos, valoramos y aprobamos sus

necesidades y sus formas de manifestarse. Nuestra respuesta, entre otros factores, condicionará su conducta.

La familia y la escuela, como instituciones primarias de socialización, se constituyen en las fuentes básicas proveedoras de estímulos discriminativos inductores del comportamiento de las niñas y los niños. Desde que se levantan hasta que se acuestan, están inmersos en un mundo lleno de estímulos y respuestas facilitadores y reforzadores de conductas de salud. Cuando la madre o el padre se relaciona con su bebé, cuando atiende sus demandas, le cambia los pañales, le baña, le consuela, le duerme, le organiza los horarios de las comidas, de la higiene, del descanso y del juego; y le impiden meter el dedo en los enchufes, no acercarse al fuego mientras cocinan, le enseñan a cruzar la calle, a ponerse el cinturón en el coche, a vestirse y desvestirse solo, a lavarse las manos antes de las comidas y los dientes después, están siendo, con sus exigencias/conductas, los elementos organizadores y controladores de los hábitos y costumbres de sus hijos.

La escuela infantil, desde este punto de vista, continuará y complementará la tarea educativa de los padres. Se aumentan las fuentes de control del comportamiento. Y es muy importante que el primer contacto del niño con la institución sea agradable. Los educadores tienen el reto de hacer un tratamiento objetivo de las facultades intelectuales y afectivas de los niños y no exigirles en los primeros días un esfuerzo emocional superior a sus posibilidades. Conseguir evitar el «coro de llantos» del primer día de escuela hará que el contacto con el maestro y con el grupo de niños y niñas, para él desconocidos, sea una experiencia agradable y, a partir de entonces, se conviertan en un universo educativo inductor de actitudes y comportamientos promotores de salud y bienestar.

En la formación de hábitos saludables en niñas y niños de 0 a 6 años se hace imprescindible la coordinación de la acción educativa entre padres y maestros. La fuerza del hábito depende de la repetición de la conducta, de la práctica del comportamiento deseado. Las exigencias educativas contradictorias, producto de las distintas culturas sanitarias en casa y en la escuela y de la falta de criterios educativos homogéneos, retardarán la adquisición y el mantenimiento de los hábitos objeto de aprendizaje. La construcción de un hábito saludable no debería tener vacaciones. En este aspecto los riesgos del ocio son evidentes: los cambios radicales en las exigencias de las normas y costumbres, que a veces se producen en los períodos de vacaciones, debilitan la fuerza del hábito o favorecen su extinción.

Los modelos: la ejemplaridad

Si mal no recuerdo, me parece que fue el filósofo Schiller quien dijo: «Nada puede marcar tanto a una persona y empujarla en una determinada dirección



Valorar la importancia de los modelos que ofrecemos.



Valorar la importancia de los estímulos educativos del medio.

como lo hace un modelo.» La psicología del aprendizaje ha demostrado que no andaba desencaminado el filósofo. La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura demuestra cómo casi todos los fenómenos de aprendizaje que resultan de la experiencia directa, se dan de una forma vicaria: observando las conductas de otras personas y las consecuencias de esas conductas.

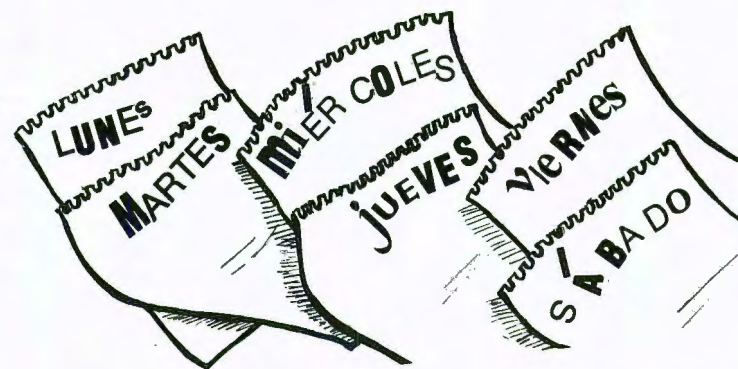
Así pues, no basta con que los padres en casa o los maestros en el aula tengan, «de labios para afuera», una buena cultura sanitaria. Lo más importante no es lo que digan, sientan o piensen, sino lo que hagan delante de los niños: los modelos de comportamiento que les ofrezcan. Está claro que es difícil enseñar lo que no se sabe, pero también lo que no se practica. La ética no se demuestra, se muestra con el comportamiento ejemplarizante. Los niños tienen una fuerte tendencia a imitar la conducta del adulto y de los niños entre sí. Se fijan en los comportamientos de los otros y aprenden imitando: no es dentro de la mente del niño ni entre las brumas de su memoria, sino fuera de él y a la luz de los ejemplos de sus educadores, cómo se pueden entender sus hábitos saludables.

Las consecuencias de su propia conducta

Si hemos observado con un cierto cuidado y atención la conducta de nuestros hijos o alumnos, habremos comprobado que su conducta depende, también, de las consecuencias que suponen para ellos y para los demás. En las primeras etapas de la formación de hábitos favorecedores de la salud es muy importante que los niños obtengan satisfacciones y/o sensaciones agradables al emitir las conductas saludables. Cuando se lavan las manos, se cepillan los dientes, cuidan la higiene corporal, respetan las normas de la clase, se acuestan a las horas propias de su edad y acaban sus tareas escolares, por ejemplo, estamos ante los mejores momentos para prestarles atención y felicitarles por su conducta. Un beso, una muestra pequeña de cariño o una mirada aumentarán la probabilidad de que las conductas positivas vuelvan a ocurrir en el futuro. A veces nos pasan desapercibidos estos detalles y nos olvidamos de que en las primeras fases del aprendizaje, tratándose sobre todo de los más pequeños, es muy importante reforzar las conductas saludables cada vez que la niña o el niño las realice. De esta manera, poco a poco, le iremos ayudando a que dé los pequeños pasos que le conducirán a la meta: emitir la conducta de forma espontánea, casi sin darse cuenta y sin necesidad de que estén los adultos siempre «encima de ellos».

En definitiva, la formación de los hábitos en la infancia es básicamente una tarea de ordenación y organización de los estímulos educativos del medio, y no sólo una tarea personal. Son muchos los factores que predisponen, facilitan y refuerzan los hábitos saludables: identificarlos en cada caso concreto es responsabilidad de los padres y los maestros.

SEIS CUENTOS PARA SEIS HERMANOS: ESCARABAJÓN ESCARABÁJEZ (...y van cuatro...)



ROSER ROS

Las alegrías de los Escarabájez fueron en aumento, pues llegó el momento de tener la cuarta cría: Escarabajón. Su llegada fue una verdadera alegría... pero...pero... el tal Escarabajón era un tostón, ya que por la mañana se hacía el remolón y no quería despertarse.

-No me voy a despertar, ni a levantar, ni a desperezar -decía Escarabajón muy serio cuando algún escarabeido intentaba sacarle de la cama los lunes por la mañana- a no ser, a no ser que hoy sea, que hoy fuese domingo pipiripingo.

*Y el lunes,
con sus violines,
¡que no hubiese dado por ser domingo pipiripingo!*

Pero claro, como no lo era, Escarabajón no cesaba de hacerse el dormilón, y ni se despertaba, ni se levantaba, ni se desperezaba.

-No me voy a despertar, ni a levantar, ni a desperezar -decía Escarabajón muy serio cuando otro escarabeido intentaba sacarle de la cama los martes por la mañana- a no ser, a no ser que hoy sea, que hoy fuese domingo pipiripingo.

*Y martes,
por todas partes
buscaba la forma de ser domingo pipiripingo.*

Pero claro, como no la hallaba, Escarabajón no cesaba de hacerse el dormilón, y ni se despertaba, ni se levantaba, ni se desperezaba.

-No me voy a despertar, ni a levantar, ni a desperezar -decía Escarabajón muy serio cuando el escarabeido Escarabaja intentaba sacarle de la cama

los miércoles por la mañana- a no ser, a no ser que hoy sea, que hoy fuese domingo pipiripingo.

*Y el buen miércoles
quería con sus corceles
ser, devenir, acontecer domingo pipiripingo.*

Pero claro, como no lo era, ni lo devenía, ni lo acontecía, Escarabajón no cesaba de hacerse el dormilón, y ni se despertaba, ni se levantaba, ni se desperezaba.

-No me voy a despertar, ni a levantar, ni a desperezar -decía Escarabajón muy serio cuando su mamá intentaba sacarle de la cama los jueves por la mañana- a no ser, a no ser que hoy sea, que hoy fuese domingo pipiripingo.

*Y el pobre jueves,
con el vas y el ves,
juega que te juega a ser domingo pipiripingo.*

Pero claro, ni con mucho jugar lo conseguía ni de ida ni de vuelta; y nuestro Escarabajón no cesaba de hacerse el dormilón, y ni se despertaba, ni se levantaba, ni se desperezaba.

-No me voy a despertar, ni a levantar, ni a desperezar -decía Escarabajón muy serio cuando insistía alguien de su familia que todavía conservaba la esperanza de sacarle de la cama los viernes por la mañana- a no ser, a no ser que hoy sea, que hoy fuese domingo pipiripingo.

*¡Vamos viernes!
¿vienes o no vienes
en busca de don domingo pipiripingo?*

Idomín



Pero claro, como no venía, Escarabajón no cesaba de hacerse el dormilón, y ni se despertaba, ni se levantaba, ni se despezaba.

-No me voy a despertar, ni a levantar, ni a despezar -decía Escarabajón muy serio cuando, desesperados todos los Escarabâjéz a coro intentaban sacarle de la cama los sábados por la mañana- a no ser, a no ser que hoy sea, que hoy fuese domingo pipiripingo.

*Como es sábado
se ha acabado
la loca carrera tras el domingo, ¡pues ya es mañana!*

En efecto: llegaba el domingo tan anhelado, y aquel día Escarabajón se levantaba el primero y no paraba de informar a todo el mundo: ¡Hoy es domingo pipiripingo! ¡Hoy es domingo pipiripingo!

Y dicho esto, Escarabajón se montaba encima de su cama y... daba una función a la que asistía toda la familia Escarabâjéz en peso y a la que estaban además especialmente invitados todos los días de la semana:

*estaba el lunes con sus violines
y el martes por todas partes
y el bueno del miércoles con sus corceles
y el pobre jueves, jugando al vas y al ves
y el viernes dudando ¿vienes o no vienes?
y el sábado todo acabado
para que no se sintiesen despechados por no querer el dormilón de Escarabajón levantarse en cada una de sus espléndidas mañanas. Y, por supuesto, estaba también el domingo pipiripingo.*

*-Sale el sol -recitaba con mucha gracia Escarabajón-.
Sale la luna.
Ella le dice a él:*

*-Caballero del alto plumero,
¿a dónde vas tan pinturero?*

Él le dice a ella:

*-A la cera verdadera,
pin pon fuera.*

Y añade con mucho aplomo:

*-Luna lunera cascabelera,
ojos azules cara morena.*

A lo que ella le contesta con mucha gracia:

-Debajo la cama tienes la cena.

Y se ponen a recitar el sol y la luna a coro:

*-Pingo pingo pipiripingo,
¿qué día es hoy?*

Y todos los asistentes a la función contestan con gran afición:

-¡Domingo!

Y sale Escarabajón de detrás del sol y de la luna y les dice:

-Conque comingo pipiripingo, ¿eh?

*Pues, ¡toma!: ¡pico de gallo
y zurrón de caballo!*

Así tanscurren las horas de los domingos para los invitados a la fiesta:

*Una a una:
alrededor de la luna*

*Dos a dos:
alrededor del sol*

*Tres a tres:
¡que vuelva otra vez!*

*Y unos dicen que sí,
que esa es la pura verdad;
y otros dicen que no,
que eso jamás ocurrió.*

Libros al alcance de los niños



BOUJON, Claude:
Los caracoles no tienen historias
 Barcelona, Edebé, 1992.

Es éste un libro muy sencillito, de formato irrelevante, de coste asequible, de presencia casi anodina, (que habrá que buscar con insistencia en las librerías) cuyo contenido, entre dibujos y textos, podría pasar desapercibido con facilidad si no fuese por su implícita voluntad de resultar peleón. Encantadoramente peleón y bullicioso.

Vamos a ver: ¿Han oído ustedes alguna vez un buen cuento de caracoles? ¿Una buena historia con un caracol como protagonista? La verdad es que uno ha escuchado –o leído– muchas más historias de ratoncitos, de conejos o de reyes, que de caracoles. Y de eso se queja, precisamente, el narrador de este libro, un caracolazo rojo que consigue reunir, en lo que irónicamente podríamos llamar la base o la plataforma reivindicativa del libro, a un caracol tras otro, con el simple recurso de irles contando, también una tras otra, las fabulosas, o divertidas, o sorprendentes historias que les ocurren a otros seres, demostrando así que, mientras conejos, gatos, sapos, reyes o brujas han mereci-

do insignes relatos servidos con profusión de dibujos, los caracoles aún esperan que alguien les tome como punto de mira literario o gráfico.

Para eso vale el libro, para explicar la inocente historia de quienes no tienen historias. Y vale también para más, como, por ejemplo, para leer, admirar, vibrar y apasionarse, al menos durante trece días, con cada una de las bonitas fábulas que explica el caracol narrador. Pues hay que advertir que no son fábulas nada banales.

A su autor, Claude Boujon, prestigioso ilustrador francés de sesenta y tres años, le preguntaron una vez si era muy difícil hacer libros para niños, a lo que él respondió:

–El laborioso mostraría su sudor, sus lapiceros gastados, sus rotuladores desperdigados, sus tintas enturbiadas, sus pastillas de acuarela relamidas, sus pinceles despuntados. El pensador mostraría sus arrugas. El esteta hablaría de la composición romboidal, en diagonal, en torbellino de espirales. El colorista insistiría en la finura, en la delicadeza, en los engarces cromáticos...

–Bueno, sí, pero ¿usted qué diría?

–Para mí es un placer, una golosina...

Que es lo que es exactamente este libro (al que algunos didactistas ponen peros por su corrosiva carga humorística...). Vale la pena obtenerlo, aunque ya hayan pasado meses desde su fecha de edición.

Exposiciones en Micras

Las **Micras** son exposiciones muy pequeñas que, con temática de literatura infantil, itineran por las bibliotecas públicas de la Fundació La Caixa. Una de ellas expone la relación entre abuelos y nietos tal como la reflejan los libros.

Se puede ver a los abuelos más célebres de los cuentos, se hace hincapié en lo estimulante que resulta ir a su casa de visita, pues guardan un perfil emotivo bastante parecido al del lector, como queda bien reflejado en la Micra donde no se obvia la realidad de la enfermedad y la muerte.

VÍDEOS

¡Novedad!

Publicaciones de ROSA SENSAT presenta
dentro de su colección LOS VÍDEOS
DE LA ESCUELA INFANTIL:

LA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE DE 3 AÑOS

El vídeo aporta propuestas concretas para la organización
de la clase de 3 años:

Los principales rincones de trabajo

Las relaciones entre niños/as y maestros/as

Los diferentes ritmos de trabajo

Los momentos clave de una jornada escolar

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80 •
BBSRS 415 67 79 •
08008 Barcelona

ojeada a revistas

Didáctica

MLEKUZ, N.: «Les langues en maternelle», *Le Monde de l'Éducation*, núm. 203, abril 1993, pp. 22-23.

Educación

AA.VV.: «El vídeo, un recurs més en l'educació infantil i primària», *Butlletí dels mestres*, núm. 232, pp. 74-75.

DURÁN PULIDO, A.I.: «La organización cooperativa del aula», *Cuadernos de pedagogía*, núm. 213, abril 1993, pp. 39-42.

GARRIGUE, P.: «La préscolarisation en Europe: situation et tendances», *L'école maternelle française*, núm. 8, abril 1993, pp. 7-11.

GHELFI, D.: «Dalla scuola, al giardino, al quartiere», *Infanzia*, núm. 7, marzo 1993, pp. 45-48.

CARONIA, L.: «Il bambino straniero come costruzione culturale», *Infanzia*, núm. 7, marzo 1993, pp. 8-15.

CHARI, N.: «Visite scolaire à Euro Disneyland», *L'école maternelle française*, núm. 9, mayo-junio 1993, pp. 11-12.

Familia

GLASMAN, D.: «"Padres" o "Familias" crítica a un vocabulario genérico», *Educación y sociedad*, núm. 11, pp. 105-125.

SERENELLA, S.: «La famiglia e il catechismo dei bambini», *Scuola materna*, núm. 15, pp. 7-12.

DONATO, P.: «Famiglia, associazioni; nuova cittadinanza», *Scuola materna*, núm. 14, pp. 10-17.

Formación

AGOSTA, R.: «La scuola dell'infanzia: una scuola per la maturazione del bambino», *Infanzia* núm. 7, marzo 1993, pp. 2-7.

LÓPEZ-BARAJAS, E. y PEREA, R.: «El proyecto curricular de educación infantil», *La escuela en acción*, mayo 1993, pp. 18-23.

MONOGRÁFICO: «Los programas de capacitación para los educadores de la primera infancia», *Pro niño*, núm. 5, febrero 1993, pp. 2-20.

Lectura y escritura

DANAMALL, I.E.N.: «Dossier Peinture-Écriture», *L'École maternelle française*, núm. 8, abril 1993, pp. 25-32.

CATARSI, E.: «Leggere e capire nell'asilo nido», *Infanzia*, febrero 1993, pp. 35-37.

Lengua

DIETRICH, C.: «La cicala gialla diventa signore del bosco», *Cooperazione educativa*, núm. 4, abril 1993, pp. 38-44.

Literatura infantil

CAVALIERI DE FERRARI, G.: «Tra fiabe e girotondi la mia storia», *Cooperazione educativa*, núm. 4, abril 1993, pp. 31-36.

DOSSIER: «Didàctica del conte» *Crònica d'ensenyament*, núm. 55, abril 1993, pp. 30-41.

MEDINA, M.F.: «La hora del cuento en la biblioteca pública de Valencia», *Educación y biblioteca*, núm. 37, mayo 1993, pp. 60-61.

VALRIU LLINAS, C.: «Objetos mágicos», *CLIJ*, núm. 50, mayo 1993, pp. 7-13.

Plástica

FERRAO, M.T.: «O que é a construçao com desperdícios no jardim-de infância», *Cadernos de educação de infância*, núm. 25, pp. 16-21.

Psicología

FILIPPINI, G.: «Gli scompensi dovuti alla fatica nervosa», *Scuola materna*, núm. 16, mayo 1993, pp. 10-11.

VOLPATI, A.: «Frustrazione e processo di crescita del bambino», *Scuola materna*, núm. 16, mayo 1993, pp. 12-16.

Psicopedagogía

ÁLVAREZ DE DALMAU, P.: «Miedo al agua. El juego como recurso», *SEAE Infor*, núm. 21, enero-marzo 1993, pp. 10-14.

Sociedad

BELLÉS, R.M.: «Los sordos como paradigma de la diferencia: acerca del lenguaje de los signos», *Revista de logopedia, foniatría y audiológia*, núm. 1, marzo 1993, pp. 32-39.

MOLINA, P.: «L'adulto e la conflitualità dei bambini», *Bambini*, núm. 2, febrero 1993, pp. 32-37.

TONUCCI, F.: «Fanno la città dei bambini», *Bambini*, núm. 2, febrero 1993, pp. 18-21.

Información, fotocopia y contrarrembolso del material citado:
Biblioteca de Rosa Sensat
C/ Còrsega, 271, bajos
08008 Barcelona

Boletín de suscripción

_____ Apellidos _____ Nombre

_____ Dirección _____

_____ C.P. _____ Población _____ Provincia

_____ Teléfono (con prefijo)

Se suscribe a In-fan-cia (6 números al año)

Precio para 1993: 3.550,- ptas. (IVA incluido)

Precio ejemplar: 650 ptas. (IVA incluido)

Pago: Por talón adjunto al Boletín
Por domiciliación bancaria

----- (Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

_____ Nombre y apellidos del suscriptor

_____ Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

_____ Banco/Caja

_____ Agencia

Entidad

Oficina

Cuenta

_____ Población

_____ Provincia

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta satisfagan el recibo que anualmente les presentará «Associació de Mestres Rosa Sensat» por la suscripción a la revista **In-fan-cia**.

Firma del titular

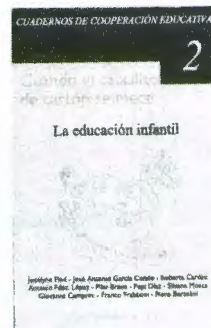
in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca



VARIOS AUTORES: **Quando el caballo de cartón se mece**, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P., 1993.

He aquí un humilde librito cuyo contenido refleja un conjunto de aportaciones, cada una desde un ángulo especializado, por un autor especializado, basadas en la reflexión de lo que hoy, actualmente es, debe ser o puede ser la educación infantil. ¡Qué duda cabe de que andamos faltos de material de reflexión y de aportaciones didácticas en este campo!

Un somero repaso al índice apunta a los contenidos temáticos: trabajo de equipo en Maternal; la actividad en la Escuela Infantil; el niño y el cuento; leer en el aula; los primeros libros; otra visión infantil; en lo infantil también se investiga; habilidades prematemáticas; sobre las recompensas y los castigos en la Escuela Infantil; los pasaportes pedagógicos; socializar en la escuela infantil. Como puede comprobarse, el libro trata de aspectos muy concretos y de otros mucho más amplios, lo que no redundará en beneficio de la homogeneidad del texto ni de la forma, pero que, por su misma heterogeneidad, puede constituir un muy válido referente para el trabajo conjunto del colectivo de los maestros de la escuela infantil. La visión es caleidoscópica y permite, por la parte, llegar al todo.



J.H. FLAVELL: **El desarrollo cognitivo**, Madrid, Visor, 1993.

Es éste uno de los libros más completos y actualizados que existen en el mercado sobre las pautas y esquemas con los que va desarrollándose la mente infantil. Debidamente actualizado, selecciona y resume lo más sólido de las teorías de Piaget, y las analiza desde el punto de vista de las aportaciones más inmediatas de Gibson y otros.

Es por ello que el libro constituye al mismo tiempo un riguroso balance de lo que, hoy por hoy, se sabe del aprendizaje infantil, un ameno estímulo hacia la observación y constatación de lo que nos brinda nuestra práctica como educadores, y un texto casi obligado para los estudiantes de los primeros años de magisterio, pedagogía o psicología.

Se presenta su contenido armónicamente estructurado en función de las diferentes etapas que van desde la primera infancia hasta la adolescencia, haciendo especial hincapié en la primera y la segunda infancia; por añadidura, a renglón seguido de la exposición de cada capítulo, nos encontramos con un conciso resumen de su contenido.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

Foto de cubierta: Gabriel Serra.

Composición, fotolitos e impresión: Libertype Fotocomposició, S.L. c/ Casanova, 57, 6è. 08011 Barcelona. Depósito legal: B-19448-90. ISSN 1130-6084.

Suscripciones: Associació de Mestres Rosa Sensat. Còrsega, 271 - 08008 Barcelona.

Precio de suscripción: 3.550 pts. al año. P.V.P.: 650 pts. I.V.A. incluido.



CL&E

COMUNICACION LENGUAJE Y EDUCACION

MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA EL EDUCADOR EN LAS ÁREAS DEL CURRÍCULUM

«La clave de la nueva educación»

OFERTA AÑO 93 PRECIO ESPECIAL

	Año 93	Oferta especial
<input type="checkbox"/> Suscripción individual, tarifa regular	7.200	6.500
<input type="checkbox"/> Suscripción individual, tarifa especial para suscriptores de INFANCIA Y APRENDIZAJE .	6.000	5.400
<input type="checkbox"/> Suscripción institucional, tarifa regular	13.200	11.800
<input type="checkbox"/> Suscripción institucional, tarifa especial para suscriptores de INFANCIA Y APRENDIZAJE .	10.500	9.500

Apellidos y nombre

Dirección (calle, n.º, C.P. localidad)

Tel.:

Adjunto: Talón.

Fotocopia transferencia* o giro postal.

* B.º Central, Ag. 224. Ctra. Canillas, 134. 28043 Madrid. c/c. 74130

Para mayor información: Aprendizaje. Carretera de Canillas, 138. 28043 Madrid.

Tel.: 388 38 74

DOMICILIACION: AUTORIZACION DE PAGO

(Rogamos escriban a máquina o con letra clara).

Apellidos y nombre

Dirección

Ruego acepten con cargo a mi cuenta corriente

los recibos que presenten al cobro la/s revista/s

en concepto de pago de suscripción a dichas publicaciones, en tanto no reciban órdenes en contrario por mi parte.

Banco/Caja de Ahorro

Agencia n.º Calle y n.º

Población y código

Fecha y firma,

Remitir a: APRENDIZAJE, Carretera de Canillas, 138. 28043 Madrid. España

De lo que trata CL&E

Secciones:



LENGUA



LENGUAJE ORAL



LECTOESCRITURA



2.ºS Y 3.ºS LENGUAS



MATEMÁTICAS



MÚSICA



CIENCIAS FÍSICAS Y NATURALES



CIENCIAS SOCIALES



CODIF. MOTRIZ Y EDUCACIÓN FÍSICA



IMAGEN Y AUDIOVISUALES



SISTEMAS NO VERBALES



ORDENADOR



SISTEMAS ALTERNATIVOS Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Monografías:



LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS. NUMERO 7-8/1990

La enseñanza de lenguas extranjeras. *Ignasi Vila.*

Paradigmas actuales en el diseño de programas. *Michael P. Breen.*

Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Christopher Candlin.*

El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Sheila Estaire y Javier Zanón.*
Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE. *Miquel Llobera.*

Actividad y lenguaje. El diseño cultural como marco para un programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Amelia Alvarez y Pablo del Río.*

Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años. *Josep M.º Artigal.*

Aprender entre dos culturas: estudio de un caso de escolarización bilingüe para hijos de emigrantes. *Antonio Guerrero.*

Particularidades de la enseñanza del árabe en España: algunos datos para la reflexión. *María Dolores Cinca.*



LA DIDACTICA DE LAS MATEMATICAS. NUMERO 11-12/1991

Introducción: La didáctica de las matemáticas en los 90. *Carmen Gómez.*

Cognición, contexto y enseñanza de las matemáticas. *Carmen Gómez.*

«¡Pásame la brújula!» Un ejemplo de metodología histórico-cultural en la enseñanza de las matemáticas. *Pablo del Río.*

El niño y el sistema de numeración decimal. *Evelio Bedoya y Mariela Orozco.*

Aprender matemáticas con ordenadores. *Eduardo Martí.* El lenguaje de las gráficas cartesianas y su interpretación en la representación de situaciones discretas. *Jordi Deulofeu.*

Utilizar el cálculo en la escuela: la programación de una situación significativa. *Eulàlia Bassedas.*

Las matemáticas en primaria y secundaria en la década de los 90. *Geoffrey Howson, Bienvenido Nebres y Brian Wilson.*

¿Qué clases y profesores tendremos para los 90 en la enseñanza de las matemáticas? Posibilidades y alternativas. *Geoffrey Howson y Brian Wilson.*

La enseñanza de contenidos específicos en matemáticas. *Geoffrey Howson y Brian Wilson.*



EL ENFOQUE HISTORICO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS. NUMERO 11-12/1991

Un lugar para la historia y la filosofía en la enseñanza de las ciencias. *Michael R. Matthews.*

La educación de las ciencias, la Historia de la Ciencia y el libro de texto, las condiciones necesarias contra las suficientes. *J. Bruce Brackenbridge.*

Historia de la ciencia y enseñanza de las ciencias. *Stephen G. Brush.*

La difícil tarea de articular historia, filosofía e introducción a la física. Una perspectiva americana. *James T. Cushing.*



ORDENADOR Y EDUCACION. NUMERO 13/1992

Editorial. Ordenador y educación: el aire se renueva. *Pablo del Río.*

Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Gavriel Salomon, David N. Perkins y Tamar GLOBERSON.*

El impacto del ordenador en la organización de la Escuela: perspectivas para la investigación. *Denis Newman.*

El ordenador y la organización de nuevas formas de actividad educativa: una perspectiva socio-histórica. *Michael Cole y LCHC.*

La informática educativa: Presente y Futuro. *José Luis Rodríguez.*

La inteligencia artificial y su aplicación en la enseñanza. *Begoña Gross.*

Estructura y organización de una base de datos. *Guillermo Trentin.*

Procoor: Un sistema para estudiar la geometría espacial. *Valentina Pellegrini.*

Informática aplicada a la comprensión textual. *Luis Guerra y Juan Martín.*

El hipertexto y la tecnología multimedia: Un paradigma

ma para los diccionarios del futuro. *Donatella Persico.* El uso de una tecnología interactiva de video-disco para la enseñanza en el lenguaje por señas americano y en inglés escrito. *Vicki L. Hanson y Carol A. Padden.* Herramientas de autor para el desarrollo de software educativo. *José Luis Rodríguez.*



LOS AUDIOVISUALES EN LA EDUCACION. NUMERO 14/1992

Editorial. Qué se puede hacer con lo audiovisual en la educación. La imagen: un problema trivial con implicaciones básicas. *Pablo del Río.*

Medios de comunicación telemática y educación. *Mar de Fontcuberta.*

La integración de la representación audiovisual en la Reforma educativa. *Pablo del Río.*

Uso activo de recursos audiovisuales en la educación infantil. *Marta M.º Alvarez.*

Posibilidades didácticas del sonido y radio escolar. Implicaciones curriculares. *Isidro Moreno.*

Educación con y para la radio. *Josep María Valls.*

Los medios como soportes de sistemas de representación: implicaciones educativas. *Antonio Bautista.*

EDUCACION MORAL. NUMERO 15/1992

Criterios para educar moralmente en una sociedad democrática y plural. *Josep M.º Puig.*

Educación en valores y Educación Moral: Un ámbito de diseño y construcción curricular para el profesorado. *Miquel Martínez.*

La ética: polémica en el currículum escolar. *Isabel Carrillo, Silvia López y Montserrat Payá.*

Actitudes, valores y norma: aprendizaje y desarrollo moral. *M.º Rosa Buxarrais.*

La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor. *Jaume Trilla.*

La interacción familiar como educación moral. *Marvin W. Berkowitz.*

La comprensión crítica, una estrategia para la confrontación y análisis de valores. *Xus Martín.*

Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral. *Isabel Carrillo.*

El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Xus Martín.*

El autoconocimiento como condición para construir una personalidad moral y autónoma. *Montserrat Payá.*

Análisis crítico del entorno, elección de alternativas y clarificación de valores. *Isabel Carrillo.*

Relaciones interpersonales, elección entre alternativas y resolución de conflictos. *Montserrat Payá.*

Construcción racional y autónoma de valores y habilidades sociales. *Silvia López.*

El diagnóstico de situación, una técnica para el análisis de alternativas y la valoración de sus consecuencias. *Jesús Vilar.*

Identificación y análisis de valores y construcción conceptual. *M.º del Mar Galcerán.*

Autorregulación y desarrollo de capacidades que incrementan la coherencia entre juicio y acción. *Silvia López.*



En casa también
somos iguales

C O E D U C A C I Ó N



Nos gusta compartir
todos los juegos

C O E D U C A C I Ó N



Queremos un futuro
sin limitaciones

C O E D U C A C I Ó N



¿QUÉ ES COEDUCAR?



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de
Protección Jurídica del Menor