

9

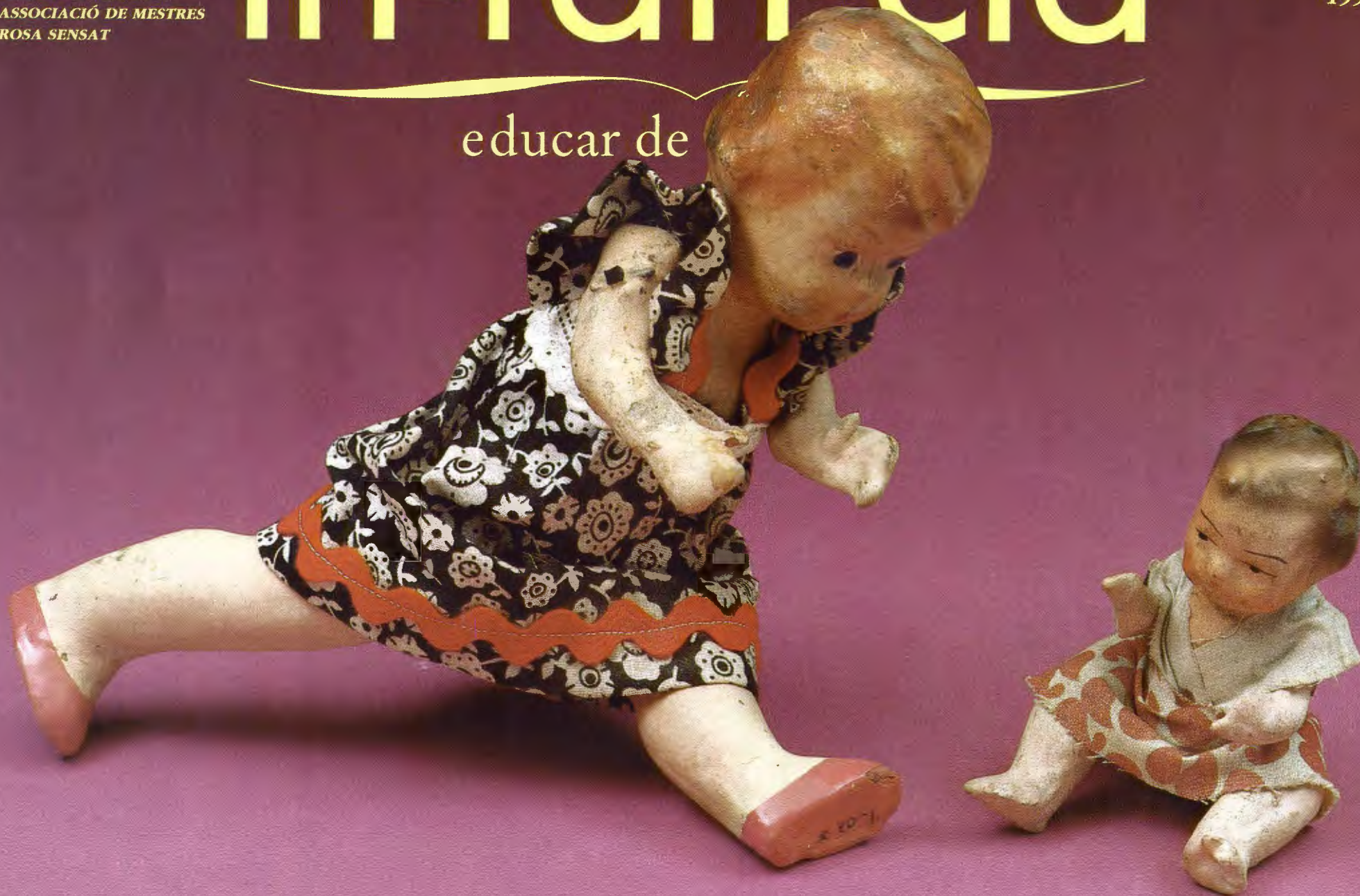
REVISTA DE LA
ASSOCIACIÓ DE MESTRES
ROSA SENSAT

in-fan-cia

SEPTIEMBRE/OCTUBRE

1991

educar de



MADRES

de alumnos

La educación que entretiene

- Entrevistas
- Informes
- Opiniones
- Dibujos
- Pasatiempos
- Cómics
- Cuentos

Y todo lo que quieras
porque la revista LA HACES TU

Participa en tu APA
¡ATREVETE!

ENVIAR A:



Puerta del Sol, 4 - 6. A
28013 MADRID
Tels. (91) 531 02 48
522 01 62 - 531 15 02
Fax: (91) 521 73 92

BOLETIN DE SUSCRIPCION

Nombre
Dirección

Población
Provincia

C P
Telf.

SUSCRIPCION ANUAL

- En todo el territorio nacional: 1.500 ptas.
- Otros países de la CEE: 1.800 ptas.
- Restantes países: 2.100 ptas.

Para domiciliar en Banco

Banco Caja
Agencia
Dirección
Población
Provincia
Número de cuenta
Titular

Señores Agradecere que, con cargo a mi cuenta, atiendan el recibo anual que les presente PADRES DE ALUMNOS por la suscripción anual a esta revista.

En a de de

Firma:

Página abierta: HÁBLAME TÚ... QUE YO YA LEERÉ/Juan Agustín Morón	2
Página abierta: LA INTEGRACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL/E.M.A.T. de Murcia	3
Educación de 0 a 6 años: DE ANTAÑO... FRÖBEL, CREADOR DE LA MODERNA EDUCACIÓN DE PÁRVULOS/Josep González-Agàpito	4
Educación de 0 a 6 años: PROTAGONISTA, EL GRUPO DE TRES AÑOS/M ^a Teresa Codina	6
Escuela 0-3: EL CUADERNO DIARIO. UNA EXPERIENCIA DE RELACIÓN CON PADRES EN LA ESCUELA INFANTIL/Izaskun Madariaga	9
Escuela 0-3: ¿CÓMO VEN LOS NIÑOS LA ESCUELA INFANTIL?/Tullia Musatti	12
Buenas Ideas: IDEAS CON ROTULADORES/Juani Blanco	17
Escuela 3-6: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ETAPA INFANTIL: «NUESTRO ORIGEN»/Programa Harimaguada	19
Escuela 3-6: HABLEMOS DEL SONIDO/Montserrat Busqué y Teresa Malagarriga	23
Infancia y Sociedad: LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA/Red de Modelos de Atención a la Infancia de la CE	28
Infancia y Sociedad: ¿SERVICIOS PÚBLICOS PARA LA PRIMERA INFANCIA?/Emanuela Cocever	33
Infancia y Salud: EL NIÑO HOSPITALIZADO: NECESIDADES DE APOYO PSICOLÓGICO/J.L. Pedreira, E. Sardinero y A. Fernández Villar	36
Infancia y Salud: LAS CHUCHERÍAS/Francesc Cantavella	40
Érase una vez: EL RATÓN VACILÓN/Roser Ros	42
Informaciones	45
Ojeada a revistas	45
Biblioteca	48

PERSPECTIVAS INQUIETANTES

Comienza el curso 1991-92,

comienza el periodo de aplicación de la reforma del Sistema Educativo que se enmarca en la LOGSE y comienza con una perspectiva inquietante para *in-fan-cia*, porque es inquietante para la educación de la infancia de 0 a 6 años.

En septiembre de 1987, salía la propuesta de reforma, que recogía los resultados de un plan experimental, caracterizado por el trabajo de definición, homologación y relación de los dos ciclos en que se ha ordenado la Educación Infantil; la perspectiva, entonces, era buena. En 1989, el Libro Blanco, con su denso contenido, permitía confiar en la continuidad de los planteamientos, que, pocos meses después, el texto del Proyecto de Ley esquematizaba, y, como tal esquema, se aprobaba en la perspectiva de unos decretos que lo habían de desplegar.

Los decretos de aplicación de la LOGSE concretaban los requisitos mínimos de las escuelas, espacios, equipamiento, puntualizaban ratios, maestro/niños de cada edad especialmente, y establecían la titulación, por lo tanto la formación, del personal educador en los dos ciclos.

Parece que los últimos debates sobre los decretos no han estado a la altura de los debates sobre el Anteproyecto de Ley. Si la educación de los niños más pequeños salió reforzada en la Ley, en el debate de los decretos ha quedado incluso disminuida, menos valorada, por no decir menospreciada.

A pesar de que alguna ratio ha mejorado, lejos, sin embargo, de las que se aconsejan, se han reducido las exigencias de espacio y se ha admitido un nivel más bajo de formación entre los educadores del primer ciclo.

Las perspectivas del primer ciclo de la Escuela Infantil son las que aparentemente quedan más afectadas, por estos decretos y por la falta de cifras oficiales al valorar la futura demanda, que según la Ley habrá que atender.

Y nos tememos que las perspectivas han ido definiéndose con esta insuficiencia porque la realidad de la Escuela Infantil, especialmente en el primer ciclo, como servicio en cantidad y de calidad, es una realidad no sólo insuficiente sino desastrosa como conjunto en el país: menos de la mitad de la que se necesita y con equipamientos obsoletos, menos proporción de sector y de dedicación pública, menos consideración de su personal educador. Y quizá más resistencia a cambiar, a responder a unas exigencias, por parte de algunos sectores.

Sabemos que debajo de las dificultades de implantación de una buena Escuela Infantil, como de la Reforma de todos los niveles del Sistema, están los inevitables problemas de economía; pero no es su alcance lo que más nos inquieta, sino el desequilibrio de criterios con que unos y otros niveles y ciclos avanzarán en la aplicación de la Reforma.

La Escuela Infantil demanda toda su pequeña parte proporcional desde ahora en esta aplicación, para ella y para todo el Sistema, y muy especialmente para todo el nivel de Educación Infantil del primer ciclo, que quedaría gravemente afectado, sin concretar futuro en aquello que recomienda la Ley como definición del nivel: «la estrecha relación entre los dos ciclos.» Una perspectiva tan inquietante no nos permite quedarnos quietos. Trabajaremos para crear opinión y para hacer realidad la coherencia del 0-6, para la unificación profesional y para la dignificación de los espacios.

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.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y
CIENCIA

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



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de Protección Jurídica del Menor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y
CIENCIA



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: Presen Biniés. Consejo de Redacción: Victoria Abril, Manuel Acevedo, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Ferrán Casas, Avelina Ferrero, Sonsoles Herrero, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa, Iñaki Turillas. Consejos Autonómicos: Andalucía: Manuel Acevedo, M^a Angeles Barrón, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Ignacio Gómez, Juan P. Martínez, Juan Mata, Agustín Morón, Rafael Pérez, Francisco Rey, Isabel de los Reyes, Azucena Sanz, Mercedes Toro; Aragón: Pedro Ballarín, Maravillas Campillo, José Miguel Lázaro, María Martín, Gloria Menal, Lourdes Puértolas, Asunción Puértolas, Josefina Rajadell, M^a Pilar Uriz, M^a Paz Villalba; Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco Climen; 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; Madrid: Pepa Alcrudo, Sergio Barragán, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Teresa Pérez, Lutgarda Reig; Murcia: Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez. Comité Asesor: Roser Gómez, Teresa Majem, Pepa Odena, Roser Ros, Rosa M. Securun.

¡Hablame tú... que yo ya leeré!

El final del siglo XX está muy próximo. Dentro de escasos años hablaremos del siglo XXI. No obstante, actualmente seguimos inmersos en la «cultura del papel». Y quizás por muchos años, cuando hace tan sólo algunas décadas parecía tener sus «días contados». En ocasiones consideramos que basta saber leer y escribir para que alguien ya no sea analfabeto... o que un niño será más «listo» mientras antes domine la lectura y/o escritura. ¡Cuánto más lejos de la realidad! No se puede poner en duda la utilidad en múltiples aspectos de la lectura en los niños, mas dicha utilidad no cabe limitarla a un nivel intelectual. Socialmente tiene aún más importancia. De esta forma la lectura no debe considerarse como un «fin» en sí misma, sino como un «medio para...». A través de la misma el niño sigue un proceso de socialización, adquiere conocimientos, formas de conducta, valores éticos y morales, afectividad, etc.

Pero, ¿es lógico hablar de lectura en edades tan cortas? Paradójicamente está en nosotros (léase padres, profesores, personal de centros infantiles o educadores en general) el primer paso. Por ejemplo, leyéndoles en voz alta. Hay quien podrá decir que un niño con dos años «no se enterará» de nada. Pues lo mismo cabe decir de otras situaciones cotidianas: cuando hablamos a un recién nacido, nos dirigimos a un animal de compañía... o cuando preguntamos a alguien que desconoce nuestro idioma. Y aunque «no se enteran», repetimos una y otra vez estas acciones, porque no nos parece raro: hemos asimilado que comunicarnos es distinto de «enterarse». Leerles en voz alta (o simplemente hablarles), además de lo reseñado anteriormente, potencia la capacidad de atención e imaginación. Nuestra lectura se convierte así en un lazo de unión con el pequeño.

En la corta, pero intensa vida de *in-fancia*, educar de 0 a 6 años hemos tratado el

tema de la lectura, conocedores de la importancia y el interés por el mismo, en artículos que hacían referencia a determinados puntos de vista, como la necesidad del aprendizaje del habla antes que el de la lectura, la lectura infantil en sí... Nos centraremos ahora en otro aspecto importante: la actitud del adulto en referencia al aprendizaje de la lectura por parte del niño antes de la adquisición por parte de éste de las técnicas para su dominio.

¿Leerle a los niños?

Leerle a un niño de corta edad se presenta como un acto sencillo, que desgraciadamente no es muy común. Cuando respondamos a una serie de interrogantes quizás veamos su interés, sin olvidar que nos referimos a la más temprana edad.

¿Quién?

El adulto que está en contacto con ellos. En estas edades la familia en general y, sobre todo, los padres tienen gran importancia (padres en plural). No obstante, no debe olvidarse que el niño está en contacto con una serie de profesionales que ya mencionamos, como educadores, maestros personal de guarderías... Por lo tanto también están implicados.

¿Por qué?

Leerle al pequeño es una forma de comunicarnos con él, en una fase biológica donde los procesos comunicativos se dan en facetas muy peculiares. Y aunque en un principio pueda parecer que ésta sea unidireccional, es una forma de cooperación, pues el pequeño también pone de su parte. Nuestra lectura se convierte así en un lazo de unión. Por otro lado, hay que resaltar la importancia de la lectura en la adquisición de los valores, de la ética, de la moral. Y es ahora cuando debe iniciarse. La capacidad de atención y recepción, la actitud de escucha interesada, el interés, la motivación, la imaginación, la expresión, comprensión del lenguaje... se verá favorecido. Leerles en voz alta es una de las for-

mas más efectivas por las que el niño se prepara para dominar el lenguaje: si un niño entiende lo que oye, en un futuro entenderá lo que lea.

¿Para qué?

Simplemente por lo ya indicado: para comunicarnos. Ahora bien, leerles con el fin de mejorar –de acelerar– el rendimiento o los progresos académicos del niño es un grave error. La lectura, el leerle, es un medio y no un fin que supone la apertura al entorno socio-familiar. El niño vive en su «yo», en su propio mundo. Paso a paso, se irá abriendo al exterior, con lo que la importancia de esta lectura cabe calificarla en una doble vertiente: el desarrollo individual, por un lado, y el social, por otro. El propio lenguaje lleva consigo un contenido de normas, valores, actitudes y pautas de conducta, las cuales llegan de una forma subjetiva hasta el niño, impregnado de contenidos sociales. Además, es una forma de conseguir una actitud positiva hacia la lectura: conociendo la tendencia natural del niño a imitar, nuestra actitud en un futuro hará del mismo un lector en potencia, el cual leerá por «placer» y no por obligación, como una actividad lúdica, manteniendo con el libro una relación afectiva. Y si la lectura se convierte en una actividad infantil, un entretenimiento o un juego más, el libro ha de ser uno de los juguetes básicos en estas edades.

¿Cuándo?

Desde el mismo nacimiento, en cualquier momento, hasta cuando sea posible. En el primer año de vida ya es recomendable. Un padre aprovechará su estancia junto al niño, en una guardería o colegio, leerles es una actividad más. Pero, ¿cuándo dejar de leerles? En torno a esta cuestión existe cierta polémica. En el caso de los padres, el final en numerosas ocasiones coincide con el acceso del niño a una guardería o escuela. No hay motivo para dejar de hacerlo, ni aún cuando sepa ya leer, pues no perjudica en nada. La creencia de que nuestra lectura le haga un ser pasivo, que

no desarrolle su propia lectura, no está fundada. Y cualquier momento es ideal para leer a un niño o para hablar de libros y que se conviertan así en objetos queridos.

¿Cuánto?

Está en función de la edad del pequeño. Teniendo en cuenta la escasa capacidad de atención, con 10-20 minutos es suficiente, escaso tiempo del que cualquier persona o profesional puede hacer uso.

¿Dónde?

Según el adulto, la hora, la situación... El lugar puede ser cualquiera. El niño debe acostumbrarse a la lectura y a los libros, que habrá de estar siempre cerca de los niños, en bibliotecas en el hogar y en el aula.

¿Y que leerles?

Lógicamente, también depende de la edad del niño, partiendo de que no todo libro o cuento se adapta a la lectura en voz alta. Partiendo de los estudios e investigaciones, los expertos recomiendan comenzar con pequeños textos en verso o lenguaje rítmico, así como con cuentos (ilustrados en un principio). El cuento se convierte en el libro infantil por excelencia. Su aportación psicopedagógica tiene gran importancia en el desarrollo del niño, a nivel individual, intelectual y social. Los valores formativos, las relaciones causales y espacio-temporales, la emotividad (las mismas emociones), la comprensión del lenguaje, vocabulario, entendimiento de la realidad, creencias... hacen del cuento un elemento fundamental en toda la infancia en general, sea en un ambiente familiar o institucional. Es más, hoy en día es considerado como un medio imprescindible de educación informal, pues el cuento lleva consigo –y aporta– un contenido al niño, pero éste no es un mero receptor del mismo, ya que el cuento además incita y cataliza la expresión y reflexión. La imaginación o la creatividad que todos buscamos parten en gran medida de los cuentos infantiles.

La integración en la escuela infantil

Una experiencia de los Equipos Multiprofesionales de Atención Temprana de la región de Murcia.

Hace unos años se implantó en Murcia el Plan de Integración en Escuelas Infantiles (EEII) para niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), con el fin de institucionalizar la incorporación de los niños con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales a EII públicas dependientes de la Comunidad Autónoma de Murcia y de los Patronatos Municipales.

Pertenecientes a dicho Plan de Integración, los Equipos Multiprofesionales de Atención Temprana (EMAT) constituyen un servicio del Ministerio de Educación y Ciencia, Equipos que, por Convenio establecido entre el Ministerio y la Comunidad Autónoma de Murcia, basan su actuación en aquellas EEII públicas acogidas a dicho Plan.

En la actualidad existen en la región 4 EMAT repartidos de la siguiente forma: dos para el Municipio de Murcia, uno para el Municipio de Cartagena y otro para la comarca del noroeste con sede en Cehegín.

La composición de cada uno de estos EMAT es la siguiente: un Psicólogo, un Pedagogo, un Logopeda y un Trabajador Social.

La función u objetivo principal de los EMAT dentro de este Plan de Integración y Apoyo Psicopedagógico en la E.I. es la de atender a los NEE escolarizados en estos Centros y colaborar en la mejora de su calidad educativa.

Este objetivo principal se traduce en la práctica, en actuaciones específicas de acuerdo con la población atendida: trabajo con niños, padres, educadores, asociacio-

nes de padres y otras instituciones. Sin embargo, el trabajo de los EMAT no se limita al ámbito de la E.I. Existe un Servicio Abierto en el que se atiende a niños de 0 a 6 años de edad no escolarizados en las EEII asistidas que consultan por distintos motivos: problemas de lenguaje, retraso psicomotor, problemas de conducta, etc. Dentro de este Servicio, se ha puesto en marcha un Plan de Prevención, cuyo objetivo es la detección y atención temprana de niños de riesgo en sus primeros meses de vida.

I. Actuación en la Escuela Infantil

En la región de Murcia existen varias asociaciones de padres que atienden a los niños con distintos tipos de deficiencias desde el nacimiento. Las propuestas de escolarización en la E.I. vienen dadas por estas Asociaciones así como por otras Instituciones (INSERSO, Centros de Salud, C. de Bienestar Social, C. de Educación, etc.) y por la propia iniciativa de los padres entre otras.

A la hora de escolarizar, el único criterio excluyente es la grave afectación del niño, que imposibilitaría de forma evidente un proceso de integración en años sucesivos: niños con plurideficiencias que menoscaben seriamente su desarrollo, niños con deficiencia mental severa o profunda, niños con graves problemas de personalidad. En cualquier caso, estos criterios se aplican con cierta flexibilidad, según cada caso.

Generalmente el NEE inicia su escolarización hacia los dos años, ubicándose en un nivel inferior respecto a su edad cronológica. Hay un sólo niño de integración por aula disminuyendo por ello la ratio al ocupar dos plazas de escolarización ordinaria.

El EMAT lleva a cabo el apoyo y seguimiento de los NEE en la E.I., orientando a los educadores en la adaptación de los programas de aula. Además, hay un trabajo de orientación a la familia de estos niños y una labor de coordinación con los organismos que llevan a cabo el tratamiento individualizado de estos niños.

Además de los niños del Plan de Integración, surgen en cada E.I. numerosos casos de niños que presentan distintas problemáticas: retrasos de lenguaje, problemas de conducta, retrasos psicomotores, problemas familiares, dificultades socioambientales. Estos niños son diagnosticados por el EMAT, y se orienta a los padres y educadores, llevando un seguimiento de cada caso. También se realizan actividades con padres y educadores a modo formativo/informativo que de alguna manera potencien y favorezcan el proceso educativo en general y el acercamiento de los padres a la E.I.

II. Actuación en Servicio Abierto

Este Servicio atiende a todos aquellos niños con edades comprendidas entre los 0-6 años que pertenezcan al Municipio de Murcia y no reciban la atención del EMAT por no estar escolarizados en las EEII del sector.

Se llevan a cabo tareas de diagnóstico, orientación y seguimiento.

La casuística presentada es muy amplia abarcando desde la escolarización, hasta la integración y oportuna derivación a las asociaciones u organismos competentes.

III. Actuación en el Plan de Prevención

En realidad este Plan queda incluido dentro del Servicio anterior, pero por la impor-

tancia y novedad del mismo le dedicamos un espacio aparte.

Este Programa tiene como objetivos prioritarios la prevención global de las deficiencias a través de una detección y tratamiento temprano de niños de riesgo es los dos primeros años de su vida, y una faceta de estudio e investigación sobre los programas de Atención Temprana (AT) de ámbito regional, así como el reciclaje de los profesionales implicados.

Por niños de riesgo se entiende a aquéllos que se puedan incluir en algunas de las siguientes categorías: Riesgo familiar-ambiental, Riesgo biológico y Riesgo médico.

La ejecución de este Programa se llevará a cabo mediante la detección precoz y posterior seguimiento de estos casos, en estrecha colaboración con las entidades que tienen cierto protagonismo en este campo (Consejería de Sanidad y Servicios Sociales, Consejería de Educación, INSERSO, Dirección Provincial de Educación, asociaciones de padres, ayuntamientos, Instituto de Bioquímica, maternidades, ambulatorios.

También merece destacar algunas de las dificultades presentadas:

- Falta de centros suficientes para escolarizar niños en estas edades, y, especialmente, a niños con deficiencias.
- La falta de profesores de apoyo a la integración en las escuelas infantiles, tal como ocurre en los centros de EGB.
- La ausencia de una respuesta educativa a aquellos niños con deficiencias severas que no pueden ser escolarizados en el sistema ordinario ni de integración y que salen de la EE.II. con cinco años, sin poder ser ingresados en centros de E. Especial.

DE ANTAÑO...

FROBEL, CREADOR DE LA MODERNA EDUCACIÓN DE PARVULOS



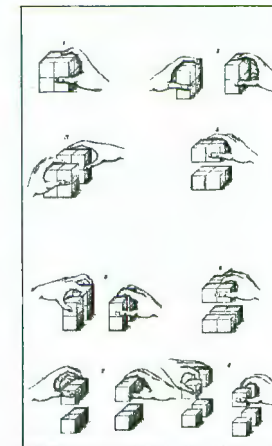
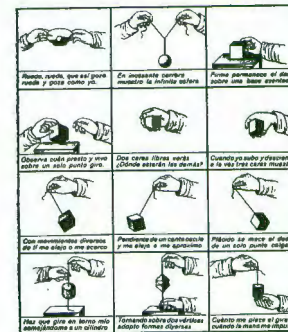
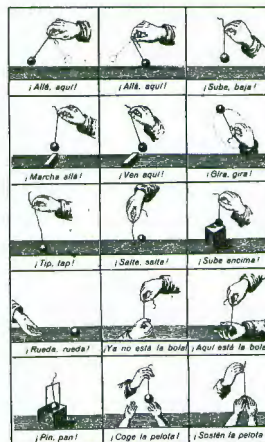
JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

Se considera al alemán Friedrich W.A. Fröbel (1782-1852), como el iniciador de la educación de párvulos. Dentro de la línea iniciada por Rousseau, Fröbel aparece como el hito más significativo del pedagogismo romántico. Creador del primer Kindergarten o Jardín de infancia, estableció las bases de la moderna concepción de la infancia, basada en la educación de los sentidos. Concepción continuada en nuestro siglo por Montessori y Decroly.

Para el pedagogo alemán, la finalidad de la educación es «promover las energías del hombre como ser progresivamente consciente, pensante e inteligente y ayudar a manifestar con toda pureza y perfección, con espontaneidad y conciencia, su ley interior, lo que de divino hay en él».

Fröbel señaló que las primeras etapas de la vida, a partir del nacimiento son el estadio más importante de la educación. Por su profundo conocimiento de la infancia, advirtió que es el educador quien debe adaptarse al niño.

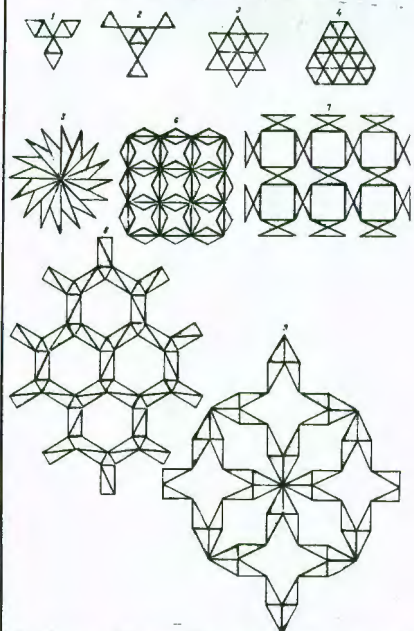
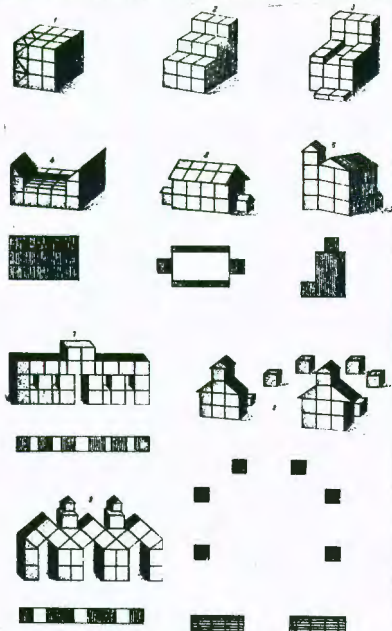
Fröbel tradujo pedagógicamente el grito de libertad individual del romanticismo. «En la buena educación, en la enseñanza adecuada, en la verdadera doctrina, la necesidad ha de conducir a la libertad, la ley a la primera determinación; la coacción a la voluntad de vivir, el odio exterior al amor interior.» A la vez, el marco idóneo para el desarrollo del niño es la propia naturaleza con la que el niño -y el hombre- están instintivamente relacionados y vinculados, pues es su medio. ¿Qué otra cosa pro-



pondría un romántico sino el retorno a la naturaleza?, convencido de que ha sido la artificiosidad la que ha traicionado a la sabia naturaleza que empuja siempre al niño hacia su madurez.

Una propuesta práctica: los regalos

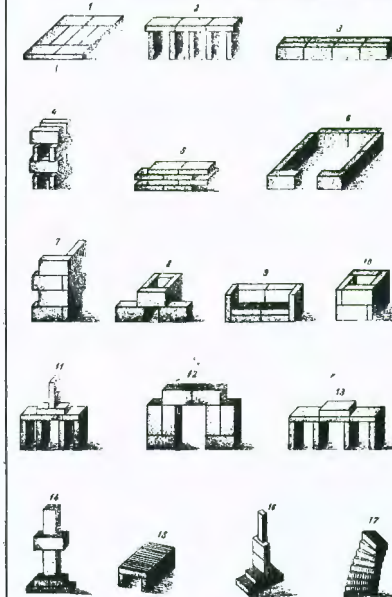
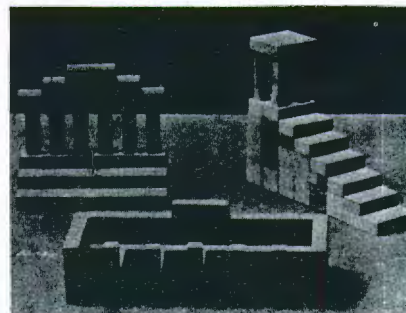
Muy al contrario que muchos pedagogos de su tiempo no se detuvo en planteamientos teóricos sobre qué debe ser la educación y elaboró una coherente propuesta didáctica. Fiel a la manifestación de la naturaleza, basó la educación del niño en su actividad por excelencia: el juego. Leámoslo en las propias palabras de Fröbel: «El juego es el más puro y espiritual producto de esta fase del crecimiento. Es al mismo tiempo modelo y reproducción de la vida completa, de la íntima y misteriosa vida de la naturaleza tanto en el hombre como en todas las cosas. Del juego surgen las fuentes de todo lo que es bueno.» Partiendo de la observación del juego como fuente de maduración, ideó un material didáctico que tituló muy significativamente *regalos*. Porque eran regalos que ofrecidos oportunamente debían ser elementos potenciadores de la inteligencia que todo niño posee. Los *regalos* son el medio para descubrir lo que ya existe, en el momento adecuado. Este material fue el avance didáctico más interesante de la pedagogía de la infancia hasta las aportaciones de nuestro siglo, basadas ya en la psicología evolutiva, como por ejemplo las de Montessori o la más naturalista de Decroly. Hasta la aparición de éstos, nuestros mejores parvularios como el del Col.legi Mont d'Or (1908), eran fröbelianos. Y hasta la



guerra, casas de tanto renombre como la de Dalmau Carles Pla de Girona vendían unos armarios que contenían los regalos de Fröbel.

¿En qué consisten los regalos? Son siete juguetes didácticos, algunos de los cuales se pueden ver en la fotografía adjunta. El primer regalo es la pelota. Una caja contiene seis pelotas de ropa, tres con los colores primarios, amarillo, rojo y azul, y tres con los secundarios, verde, lila y naranja. Son utilizadas tanto para ejercicios sensorio-motrices, para hacerlas rodar, atraparlas, etc., como para ejercicios de ritmo con canciones. El segundo regalo es un juego compuesto de un boliche, un cilindro y un cubo. Aquí, Fröbel busca la diferencia entre blando y duro así como las manipulaciones y comparaciones que este material posibilita. El tercer regalo es un cubo compuesto por otros cubos regulares más pequeños que adentran al niño en el descubrimiento del espacio, trabajan el dominio motriz, etc. El cuarto regalo es otro cubo hecho de pequeños ladrillos del tamaño de dos cubos del juego anterior; a través de ellos, se introduce a los niños en el conocimiento de las dimensiones y de la medida. El quinto regalo es una serie de cubos seccionados en diagonal que, junto con los anteriores regalos, amplían las posibilidades de construcción y apilamiento. En el sexto regalo, 27 ladrillos más grandes amplían y complican la manipulación. El séptimo regalo son unos listoncitos para combinar sobre el plano, que dirigen al niño hacia la idea de superficie, dejando el volumen y encaminándolo hacia el pensamiento abstracto.

Además, Fröbel ideó unos utensilios consistentes en unos listoncitos flexibles, que



educaban una motricidad más fina. Sus discípulos ampliaron este material y también los regalos, e introdujeron triángulos y formas curvas.

Hoy en día, aún estamos sorprendidos de la intuición de Fröbel, que concedió tanta importancia a los ejercicios motóricos, de lateralidad, situación en el espacio, etc., ejercicios que en la actualidad son núcleo importante de nuestro quehacer educativo. Pero Fröbel y sus discípulos fueron aún más lejos y utilizaron el dibujo, el modelado, el doblado de papel, etc. como actividades lúdicas de profundo contenido educativo. Técnicas que después la didáctica psicologista se encargaría de corroborar.

Fröbel, al mismo tiempo, es un ejemplo de cómo la educación no es algo aséptico. Los gobiernos conservadores de la Alemania de su tiempo prohibieron y clausuraron los Kindergarten (Prusia 1851), acusados de fomentar el socialismo y el ateísmo. Hecho bastante paradójico, pues Fröbel practicaba una educación eminentemente religiosa con un objetivo de socialización y solidaridad humana. Pero hacer hombres libres y solidarios nunca ha sido algo admisible para la derecha reaccionaria. En la Catalunya del siglo XIX, el fröbelismo también encontró oposiciones protagonizadas por el mismo sector social. De hecho, Fröbel sólo se limitó a cumplir lo que él mismo indicaba cuando alguien le preguntaba sobre cómo ha de ser la educación: «Ves a pedir enseñanza a la Naturaleza. Remonta el río y busca directamente el manantial».

J.G.A.



Interés y atención recíprocos para todas las edades.

educar de 0 a 6

PROTAGONISTA, EL GRUPO DE 3 AÑOS

M. TERESA CODINA

Si los niños y niñas de 3 años se dieran cuenta de lo mucho que consiguen llamar la atención de los adultos (padres, maestros, profesionales de la educación, políticos...) en lo que se refiere al tema de su educación, estarían muy contentos, ¡a su manera, tan particular!

Realmente, desde hace poco, abundan las discusiones sobre este tema, los padres se enfrentan, las motivaciones se interfieren y las opciones divergen. Y es que cada discurso sobre los 3 años depende de la finalidad que se pretende y del marco en que se sitúe: la prioridad de las necesidades según los puntos de vista, respuestas a corto, medio o largo plazo, inversión socio-cultural, capitalización política, rentabilidad económica...

Para no defraudar a nadie, en primer lugar intentaremos definir el propósito y el alcance de estas consideraciones. El marco es puramente educativo, lo cual siempre tiene sus implicaciones en las otras vertientes. Entre otros aspectos, hay que destacar la importancia de infraestructura y de material adecuados, y que llegan a ser factores determinantes. El objetivo es, considerando la educación como un proceso, estudiar qué representa para el niño acabar institucionalmente una etapa a los 3 años, o el comienzo de una etapa nueva. La base es la reflexión sobre la propia práctica y el contraste de experiencias.

Sentido de ciclo

A pesar de que las etapas en que se ordena la educación son conocidas, prácticamente, de todos, tendemos a menudo a no valorar el sentido del concepto de «ciclo». Hablando de educación, de centro educativo, no podemos contemplar a un grupo, edad o curso sin tener en cuenta a los demás, con los que mantiene una relación específica, bien por afinidad de sucesión en el tiempo,

bien por las características propias de la etapa evolutiva. Es evidente que el crecimiento-desarrollo de un niño no se hace a sacudidas, ni todos los individuos siguen un mismo ritmo de evolución. La organización formal de la educación en ciclos obedece a la intención de responder a los diferentes órdenes de necesidades, motivaciones generales de un grupo de niños de unas determinadas edades, atendiendo a las especificidades singulares, tanto de los subgrupos como de los individuos.

Los diferentes puntos de vista de la psicología evolutiva representan diversas opciones respecto al centro de gravedad con relación al que se definen las etapas: desarrollo intelectual (Piaget), evolución de la sexualidad infantil (Freud), sistema de relaciones entre el individuo y el ambiente (Wallon), son las corrientes que nos resultan más próximas.

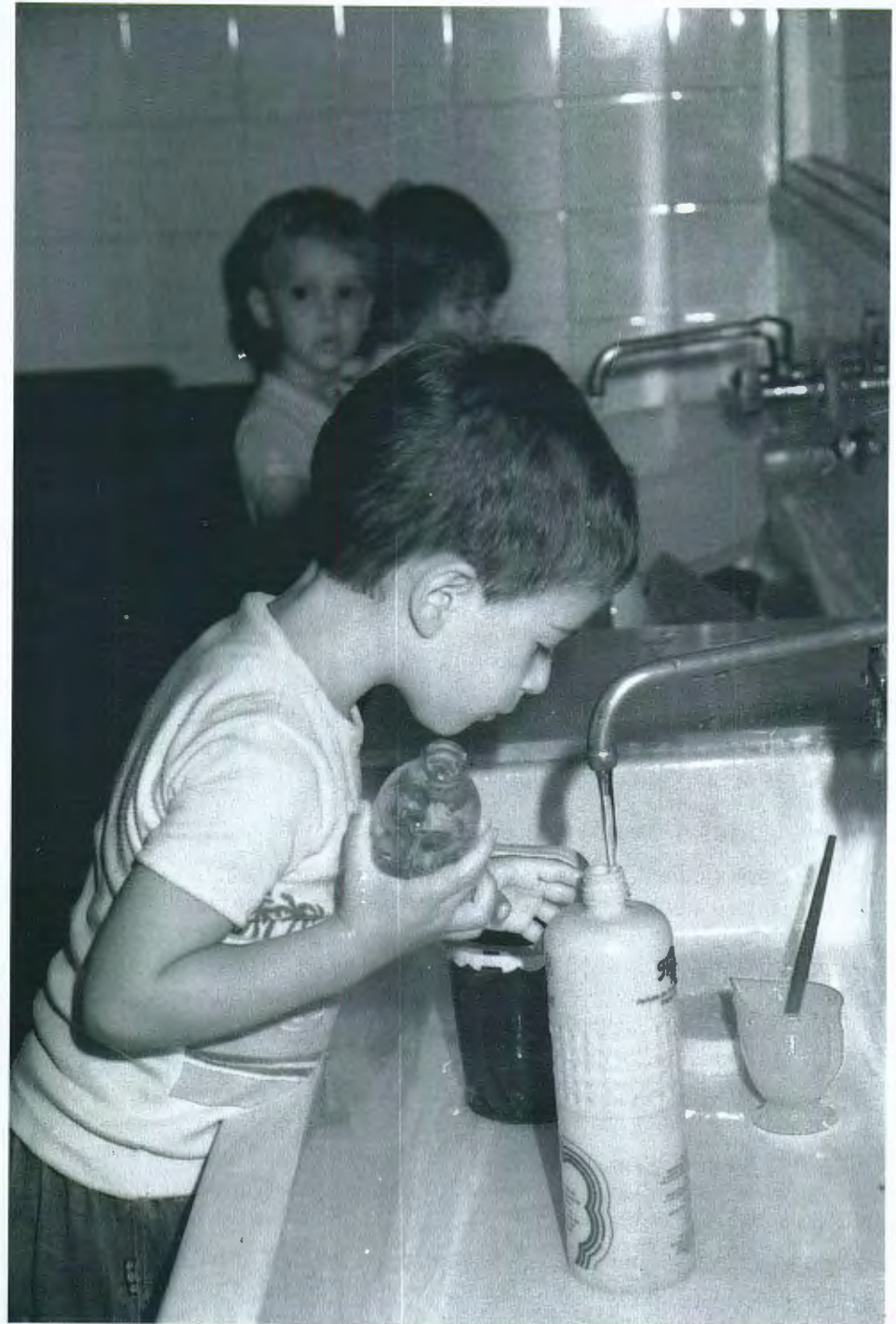
Cada uno de ellos justifica y/o postula una determinada organización del sistema escolar. Sea cual fuere la estructura por la que optemos, nunca podremos considerar de forma aislada ni de manera puntual a un grupo de edades: el encadenamiento respecto a la anterior y a la siguiente orientarán las actuaciones educativas del momento presente.

Característica del educador debe ser, por una parte, estar convencido del sentido que cada etapa del niño tiene en sí misma: es decir, educar y valorar lo que es ahora y no simplemente como preparación de lo que ha de ser. Por otra parte, el educador debe conocer suficientemente las características propias de las etapas evolutivas para saber cuáles son los aspectos de los contenidos educativos (valores, normas, actitudes) que, precisamente, hay que potenciar en el momento actual.

La ordenación en ciclos, etapas, permite intensificar y graduar al mismo tiempo el tipo de actuación pedagógica.

¿Dónde situamos a los 3 años?

Desde una perspectiva pedagógica, con la intención de interpretar correctamente la teoría a partir de la reflexión sobre la práctica, consideramos que los 3 años marcan un hito en el desarrollo de la persona: el niño acaba de superar, prácticamente, la fase en que, para él, todo se resume en una bipolaridad vivencia-acción, con la pluralidad de derivaciones y de implicaciones que esto supone. Es decir, su reacción ante las situaciones, acontecimientos, personas y cosas, depende de las posibilidades de sensación, de sacudida emocional, de actividad primaria que cada momento le representa. Sus necesidades -biológicas y afectivas- son todavía poco diversificadas: ello supone que sean las más básicas las que tengan prioridad en su estado de satisfacción o de frustración. Esta simplicidad se traduce también en su manera de poner de manifiesto su estado de ánimo global: situación de placer o de no placer. El niño, según haya o no satisfecho sus necesidades biológicas, se mostrará alegre o enfadado, tranquilo o nervioso, etc. Y recíprocamente, el hecho de que sus necesidades afectivas queden atendidas tendrá una repercusión directa en su comportamiento biológico. En esta etapa empieza el enfrentamiento, que per-



Diversidad del campo de vivencias.

siste a lo largo de todas las que se sucederán, entre el principio de la realidad y el principio del placer, hablando en términos freudianos. Por todo ello consideramos que el desarrollo del niño de 3 años consiste precisamente en diversificar y estructurar gradualmente el campo de sus vivencias y reacciones, de manera que pase de actuar como por resorte, a ajustar progresivamente su comportamiento a la pluralidad de aspectos que va descubriendo a su alrededor.

Por otro lado, los 3 años marcan el final de una etapa –el bebé– y el comienzo de la infancia. El niño va adquiriendo elementos de independencia cuando:

- empieza a dominar el movimiento (andar, valerse por sí mismo...)
- es capaz de expresarse verbalmente
- cambio cualitativo de la relación con los demás, a partir del descubrimiento de los compañeros (hasta ahora la relación era directa con el adulto).

Es evidente que estas adquisiciones, por ellas mismas, representan una nueva etapa educativa, por la diferencia respecto a la anterior y por los objetivos específicos que requieren. El cambio en la personalidad del niño es tan notable que puede contarse entre los que, en el orden biológico, consideramos momentos críticos, tanto por la actitud del niño ante sí mismo, como por su entorno. Algunos autores hablan de esta fase como de la «primera pubertad», vulgarmente se la conoce como «la edad del no», de la oposición, de la independencia.

En esta situación, es necesario ver qué es lo que supone para el niño formar parte de los mayores o bien de los pequeños de un ciclo. Será necesario estudiar lo que más convenga a las características evolutivas de los 3 años.

3 años, ¿final o comienzo de una etapa?

La experiencia de la vida diaria y las aportaciones de la psicología se avalan y refuerzan mutuamente cuando consideran que los 3 años están más cerca de los 4 años que de los 2. Por ello, considerando el sentido de «ciclo» de cara a favorecer determinados objetivos educativos, realistas y por consiguiente adecuados, consideramos conveniente que los 3 años se sitúen al comienzo de una etapa que llegue hasta los 6, de manera que en la expresión escolar este ciclo comprenda 3 subgrupos: 3-4; 4-5 y 5-6.

Las grandes diferencias que presentan los niños de 3 años con respecto a los de 2, las características de los 2 que ya hemos resumido, exigen también la correspondiente especificación de los objetivos educativos. Esto se traducirá en un trato convenientemente diferenciado respecto al ritmo de vida y/o tipos de actividades.

Cuando el grupo de 3 años es el mayor de un ciclo (y primordialmente si lo es de todo el centro), suele suceder que no sólo dejan de actualizarse y canalizarse determinadas posibilidades individuales de cara a la autonomía personal, a la propia superación, etc., sino que, en la práctica, el hecho de sentirse

los «mayores», sin un punto de referencia que represente un estímulo para llegar a otras etapas, o bien aumenta en los niños una seguridad falsa que desanima y reduce el afán de superación auténtica y disminuye al afán de destacar, es decir, de confiarse a través de travesuras típicas de esta edad, o bien favorece que el niño se acostumbre a la comodidad de sentirse protegido y menos estimulado de lo que necesitaría, que lo espere todo de los demás y se vuelva exigente hacia los adultos y compañeros que le rodean. Estas situaciones son especialmente difíciles de afrontar y acostumbran a ser causa de nerviosismo y/o descontento en centros en los que el número de niños de 0-2 representa el 70% del total de los niños atendidos.

Por el contrario, cuando los niños de 3 años son los pequeños de una institución educativa, están estimulados de manera constante y natural por el entorno, que les ofrece gran cantidad y diversidad de posibilidades y motivaciones. Esta situación recae positivamente en el aumento de la capacidad de iniciativa, de adquisición de hábitos –de convivencia y otros–, de ampliación del léxico y de las formas de expresión, de afán de superación. Este estímulo diario viene dado con los correspondientes puntos de referencia a partir de la actuación de los demás. Las normas informales introducidas de esta manera facilitan en los niños la adquisición de pautas de comportamiento y de asimilación de valores.

Por supuesto deben asegurarse las condiciones apropiadas, en lo que respecta a espacio, servicios, posibilidades de contacto y de separación para que cada grupo de edades pueda moverse con la autonomía de funcionamiento que le es propia. Cuando esto se da y la proximidad de los tres años con grupos de edades superiores no se limita a los de 5-6, sino que se prolonga a toda la EGB, esta relación resulta educativa, no sólo para los pequeños, sino también para los diferentes grupos, tanto de alumnos como de maestros. Esta convivencia viene a ser una presencia constante, que en cierta manera refleja la heterogeneidad de la sociedad: la evidencia de las limitaciones de los pequeños actualiza el sentido de responsabilidad y de reciprocidad, es decir, introduce los aspectos de los derechos y deberes en los mayores, mientras que en los pequeños favorece el reconocimiento de las propias posibilidades actuales junto con el estímulo para la superación personal de la que ya hemos hablado, dentro de la gradación temporal que la vida misma marca; contribuye al hecho de que cada edad, cada grupo, valore y viva plenamente su presente, y evidencia que éste es el elemento que cada uno tiene en sus manos para vivir correctamente el futuro.

Sean cuales fueren en el momento actual las posibilidades, las prioridades, la óptica sobre la rentabilidad económica, política, educativa que determinen las decisiones y, como consecuencia, la normativa y las posteriores actuaciones en estos mismos hábitos, no impiden que, como maestros, desde una experiencia y con una perspectiva educativa, procuremos que los criterios pedagógicos no queden eclipsados, ni quede comprometida la coherencia de una línea educativa.

EL CUADERNO DIARIO. UNA EXPERIENCIA DE RELACIÓN CON PADRES EN LA ESCUELA INFANTIL

IZASKUN MADARIAGA

La Escuela Infantil es un centro educacional en el cual confluyen e interactúan diferentes instancias o grupos sociales: Ayuntamiento, padres/madres, profesorado, etc., dándose la interacción de los distintos grupos sociales a diferentes niveles: gestión de centro, planificación, actividad pedagógica y demás.

La experiencia que queremos transmitir en este trabajo se centra en *la interacción de padres/madres y profesorado respecto a los niños y niñas*. Esta interacción se da de distintas maneras a lo largo de los años que éstos transcurren en la E.I. Como en todo centro de estas características, se utilizan los recursos típicos de reuniones con los padres y madres, tanto individuales como colectivas. Desde el primer contacto, en donde se da la primera aproximación al conocimiento mutuo, se hace la historia del niño, se explica el funcionamiento del centro, se enseña el mismo, etc., hasta la última entrevista al cambiar de escuela, se pasa por las consabidas reuniones de programación, evaluación, análisis de temas relacionados con la educación y demás cuestiones.

Aparte de esto, que es extensible a todos los centros educativos, lo que aquí vamos a presentar es otra forma de relación que establecemos diariamente con los padres y madres.

La E.I. (0-3) tiene unas características específicas con respecto a otros centros; la más llamativa, si cabe, es la edad de los niños y de las niñas y por añadidura apuntaríamos la dificultad social de entender cómo se puede educar a una criatura tan pequeña fuera del contexto familiar de una manera que sea beneficiosa para ella.

Ejemplo recogido en la Escuela Infantil Iturburu de Oiartzun, Gipuzkoa.- Edad de la niña 21 meses y medio.

Traducción de los partes del cuaderno diario:

(la madre):

3 de Noviembre

Hola Izaskun: Leo todos los días el cuaderno con mucha ilusión, pero, de verdad, estos días estoy disfrutando más que nunca de tus comentarios. Yo también veo bien a Malen, al igual que Xabier, que anda que se le cae la baba. Empieza a darse una comunicación muy bonita entre nosotros y es que Malen cada vez comprende más.

Esto lo escribí el otro día. Sigo hoy por la mañana pero, ¿cómo no?, ando de prisa para poder contar dos cosas. El fin de semana la hemos visto en la misma actitud, bien, maja, pero con poco apetito. Pide mucho el chupete y ahí anda dándole vueltas en la boca, con la lengua... Bueno «na más», que tengáis un buen día, Izaskun.

(la educadora):

6 de Noviembre

Hoy hemos hecho una sesión bastante larga con el barro y, al igual que la vez anterior, Malen no se cansaba y ha sido la última en recoger. Casi todo el rato lo ha pasado baciendo cachitos pero a veces le salía alguna forma y me la enseñaba. Hemos aprovechado la actividad para tomar conciencia del tamaño, del peso y de los agujeros. A Malen también le ha venido bien para trabajar la presión de su mano ya que hemos estado haciendo surcos con los dedos, y, claro, tenía que hacer fuerza.

Lo demás, poco más o menos, lo de todos los días: que si encajes, ver cuentos, cantar, bailar... En el panel hemos colocado un grupo de animales pequeñitos para trabajar la observación.

Comer pasable. El puré no lo ha terminado pero casi. Luego un poco de pollo.

Cacas blandas.

7 de Noviembre

Malen muy bien, eh. Ha pasado normal la mañana, pidiendo mucho, eso sí. Tenemos que cantar la canción que ella quiere; cuando se le ocurre que nos callemos o cambiar de canción, lo mismo, pero para hacerse valer, no porque esté que no sabe lo que quiere. Jugando con unas bolas y un martillo hemos aprovechado para asociar colores. Identifican bien los cuatro colores colocando cada bola en su sitio. Malen además va nombrándolos a su aire: blanco, rosa, azul... lo que le suena. ¿Soléis hacerlo en casa? Irati es otra de las que empieza a darse cuenta, pero el resto del grupo todavía nada.

Ha comido bien. Vainas, pesacado y unos gajos de mandarina.

Las cacas bien. En cuanto empieza a hacer me lo dice, pero con poca tranquilidad, como apurada o como si tuviera miedo de que se le escapase. ¡Ab!, todavía no acepta el orinal.

8 de Noviembre

Hoy por primera vez hemos subido al caserío Arrasku y nos hemos quedado bien contentos de haberlo conseguido. De todas formas, Malen no ha estado muy tranquila. No conocía el lugar, mugían mucho las vacas y no quería ni entrar en la cuadra. Al final, en brazos, pero ya le ha costado; luego ha estado bien. El recorrido lo ha becho bien y la cuesta sin problemas, tanto a la subida como a la bajada. Al final, cansada.

Ha comido muy bien. Puré y carne con patatas.

Las cacas un tanto ácidas y el culo rojo. Puede ser de la boca porque la tiene bastante binchada, sobre todo la parte de los colmillos.

Cuanto más pequeño es un niño tanto menos se dicotomiza su evolución. Los procesos escolares no son ajenos a los que se producen en la familia, dándose una complementariedad en todo el desarrollo: en los procesos de aprendizaje, en los procesos de socialización, en la adquisición de hábitos, del lenguaje, en su madurez emocional, etc., produciéndose como resultado una multiplicación y optimización de las potencialidades del niño y de la niña.

Entendiendo que esto se da así, desde la E.I. tenemos que articular vías de información que nos permitan materializar estas interacciones diariamente.

Para nosotras, el mantener una relación estrecha con los padres/madres es fundamental. Es bastante frecuente constatar en la entrevista inicial que el primer contacto de las madres y los padres con la escuela infantil está cargado de cierto nivel de ansiedad, sobre todo cuando se trata de incorporar a los más pequeños. Les resulta todavía difícil asumir el beneficio que puede derivarse de una escolarización tan temprana y en el fondo aflora un sentimiento de culpa por abandono del hijo o del deber maternal, o cuando menos una resignación a optar por la solución menos mala al contar con la E.I.

Esto sería un elemento a tener en cuenta al plantearnos el trabajo con los padres, pero hay más: la E.I. tiene que recoger ciertamente las demandas de los padres y madres en cuanto a inquietudes, dudas, necesidad de contar con la opinión de los especialistas, etc. y darle respuesta, pero tiene que ir más allá, intentando abarcar y compartir con ellos todo lo relacionado con su educación. Normalmente, de no ser «niños problema» para comer o dormir, pocos padres demuestran la preparación o preocupación suficiente en este terreno. Por tanto será el educador quien marcará la dinámica de observación, comentario, información y actuación en cuanto a conveniencia del número de horas a pasar en el centro, a actitudes concretas frente a momentos clave del desarrollo, a intervenciones específicas ante dificultades que se originen, etc.

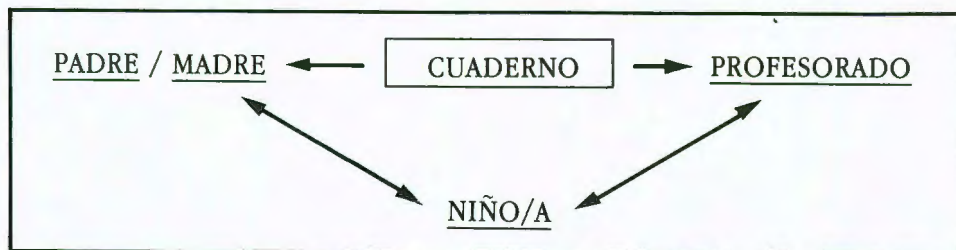
Como punto de partida, nos planteamos que los padres y madres perciban la E.I. como algo próximo y disponible, tanto en lo que concierne a las educadoras como a la propia institución. Por tanto, para nosotras, el trabajo individual es un medio muy importante para ir creando día a día unas relaciones personales intensas que generen una confianza recíproca para poder ir planteando todas las cuestiones descritas.

Por eso es una práctica común el que los niños y las niñas sean entregados a la educadora de forma individual, siendo las madres o padres quienes entran directamente hasta el aula. Esto posibilita el contacto diario y también nos pone al corriente de lo más elemental respecto al niño: si ha tenido alguna alteración que merezca la pena comentar, datos respecto al sueño o desayuno, etc., etc. De igual manera la educadora o educador intercambia con el padre/madre sus impresiones e informaciones al entregar al niño. Pero este sistema, con seguir manteniéndolo como válido, no cubre en su totalidad nuestro objetivo. A veces, por cuestiones organizativas no se coincide en el horario del

niño/a y, por tanto, la información es delegada. Otras veces porque en el mismo momento te toca atender a más de una madre o padre, o porque la dinámica del aula te está reclamando tu tiempo, o algún niño en concreto está particularmente necesitado de tu atención.

En estas situaciones suele ser bastante difícil acordarte de detalles de cada cual, de lo que se ha hecho, y al final se cae en el tópico «ha estado bien o no tan bien, ha comido esto o lo otro, de esta manera...» y un poco más, con lo cual difícilmente se supera la barrera de lo casi fisiológico.

En un intento de mejorar la calidad de la relación, utilizamos –juntamente con el encuentro diario– el *cuaderno o información diaria escrita*.



La información que se recoge en este cuaderno hace referencia a:

- Comportamiento que se ha observado en el niño/a. Estado general, relaciones con los demás, etc.
- Actividades o actividad más relevante que se ha realizado. Actitud del niño o la niña ante ella.
- Anécdotas.
- Información sobre lo que inquieta en el momento.
- Información referente a alimentación, sueño, heces, etc.

El objetivo no es realizar una evaluación del niño, aunque también puede servir para ello, sino que se pretende establecer una continuidad en la vida del niño/a. Que el tiempo que ha estado en la escuela no sea un paréntesis y que la familia pueda participar de alguna manera de lo que ha pasado durante la parte del día que no ha estado con él o ella. Esto lógicamente es también válido a la inversa.

Ventajas que encontramos en la utilización del cuaderno

- Crea confianza y seguridad en los padres, llegando a asumir la E.I. como algo bueno para el niño en lugar de «un mal menor».
- Actúa como medio de formación respecto a lo que es la educación y evolución del niño pequeño.

- Sirve de base para el intercambio verbal en la medida en que despierta el interés de lo acontecido.
- Sirve de autoevaluación del profesor respecto a la interrelación que se establece con el niño o niña.
- Sirve como diario de clase en donde se revisa la actividad o trabajo realizado.
- Permite tener una información del desarrollo del niño/a a lo largo del curso.
- Obliga a observar la dinámica de clase, así como a reflexionar sobre el trabajo que se realiza.

La mayor desventaja de este sistema es el tiempo que se necesita para poder llevarlo a cabo. Somos conscientes de que en nuestras escuelas es más realizable porque los grupos de niños y niñas son reducidos; aún así, en algunos centros se ha optado por sustituir el cuaderno por otro tipo de información más condensada, a base de rellenar diariamente unas fichas confeccionadas previamente.

Para terminar tendríamos que salir al paso de otra consecuencia negativa en la utilización de este sistema de intercambio, en el supuesto de que se desvirtuara su cometido y se utilizase como sustituto de la relación personal.¹

I.M.

1. Traducido de *Jakingarriak*, febrero 1990.



Un lugar diferente de casa.

escuela 0-3

¿CÓMO VEN LOS NIÑOS LA ESCUELA INFANTIL?

Un mundo afectivo y cognitivo «diferente» del de casa, una experiencia «privada» respecto a la red familiar de relaciones.

TULLIA MUSATTI

Al examinar las relaciones entre la escuela infantil y la globalidad del mundo de los afectos y de los conocimientos del niño, se plantea el interrogante de cuál es el papel y el influjo de la escuela infantil en favorecer/obstaculizar, modelar/cortar el crecimiento armónico o desenfocado de las capacidades cognitivas y de las relaciones afectivas de los niños que asisten a la escuela infantil.

Este interrogante, planteado desde una óptica educativa, es decir, desde la perspectiva del que orienta y gestiona la institución, se traduce en un amplio debate sobre cómo podemos desarrollar y conducir (o reconducir) la orientación afectiva del niño hacia los demás, su forma de conocer y los contenidos de su conocimiento. Un debate ciertamente útil, de importancia básica para una institución educativa. Sin embargo, adolece de un planteamiento escolar, en cuanto se intenta satisfacer globalmente una gama de necesidades que supuestamente tienen los niños o que la sociedad tiene con respecto a ellos. La profundización y la renovación de este debate ha provocado en los últimos decenios un rediseño de la imagen del niño, la imagen que la sociedad, la escuela, la escuela infantil desearían proponer. Es precisamente esta formulación la que aquí nos proponemos invertir para plantearnos la pregunta com-

plementaria. Es decir, nos proponemos interrogarnos no sólo sobre qué imagen del niño tiene, quiere tener o ofrece la escuela infantil, sino también sobre *qué imagen de la escuela infantil tiene el niño*. Todo esto podría parecer únicamente uno de los muchos recursos retóricos para hacer avanzar la reflexión conjunta pero, tal como esperamos demostrar, puede corresponder a hechos concretos en términos de diseño de la institución educativa y, contribuir, en definitiva, a redefinir con más realismo la imagen, no del niño en abstracto, sino de los niños que hoy en día asisten a la escuela infantil.

Muy rápidamente y, defraudando quizá las expectativas suscitadas por este largo preámbulo, pretendo demostrar que esta inversión de la perspectiva implica, por ejemplo, que, para afrontar el debate sobre las relaciones entre la escuela infantil y el mundo afectivo-cognitivo del niño, es preciso reconocer en primer lugar que la escuela infantil es una pequeña, pero importante, parcela de este mundo y no una experiencia separada y heterodirigida que interacciona con este mundo.

El análisis de cómo el niño se enfrenta con esta parcela de su mundo, es decir, el bosquejo de cuál es la imagen que el niño tiene de la escuela infantil, puede ayudar bien a comprender sus problemas y sus eventuales dificultades de relación con la institución, bien a devolver nuestro diseño de dicha institución a su dimensión verdadera y más realista y, finalmente, a comprender de nuevo la función en la experiencia cognitiva y afectiva global del niño.

Lo que concretamente deseáramos proponer en esta ocasión contempla sólo algunos aspectos de análisis para el trazado de las dimensiones fundamentales conforme a las cuales el niño se representa la escuela infantil. Cuando esta imagen se concreta, puede colorearse de una forma diversa, atrayente o negativa. Este colorido resulta diferente según sea la reflexión y el diseño educativo.

La escuela infantil es un lugar distinto al de casa

Aunque se han vertido ríos de tinta y se han suscitado múltiples discusiones para expresar y valorar la rotura afectiva que la asistencia a la escuela infantil representaría para el niño con respecto a la educación en familia, se ha dedicado escasísima atención a la definición de la escuela infantil como lugar *diferente* de la casa, es decir, con connotaciones, características y estructuras diferentes de la vivienda y de la estructura familiar. Así pues, no un *lugar inferior*, sino un *lugar diferente* de casa. Es este aspecto de diversidad, más que su valoración, el que define la escuela infantil a los ojos del niño, que únicamente conoce la casa y otros lugares mediatizados por figuras familiares (tiendas, jardines públicos, las calles que frecuenta y recorre con sus padres). Esta diversidad se presenta inmediatamente al niño como tal, diferente y como alternativa a la connotación de la escuela infantil como *lugar inferior*, lugar de separación de la madre. Se presenta inmediatamente porque es ex-



El contacto con otros niños.



Un lugar pensado para el niño.

presada por una multiplicidad de elementos físicos concretos, más que por una serie de elementos no menos importantes pero más difíciles de comprender por un niño pequeño, como son los que caracterizan los aspectos de la sociabilidad y del bienestar psicológico.

Estos elementos concretos son los *espacios físicos* (generalmente más amplios y diferentes de los de la vivienda), su *destinación funcional*, claramente concebida para ser utilizada por los niños (espacios de juego, espacios para el descanso y la alimentación), el hecho de que esta destinación sea calibrada en función de las necesidades de una colectividad, de una *colectividad infantil*. Así, por ejemplo, puede parecer trivial observar que el hecho de ver tantas camitas o cunas juntas provoca la sorpresa del adulto porque constituye un hecho cultural e históricamente nuevo, aunque probablemente también el niño, que conoce bien la camita o la cuna, lo percibe como un hecho nuevo pero singular y ajeno a su experiencia doméstica cotidiana.

Aspectos menos concretos y, en un primer momento, menos evidentes, pero no por ello secundarios, y que incluso más adelante pueden no ser percibidos por el niño son: *el encontrarse en contacto con otros niños pequeños*, con los que se comparten unas vivencias concretas, aunque limitadas a lo largo del día; y *el encontrarse en contacto con diferentes adultos*, con los que se comparte una relación de educador-educando, de una cualidad bastante compleja e íntima, que parecía corresponder únicamente a la figura y al rol de los padres.

Se podría objetar que estos elementos emergen sólo del análisis del adulto y de un adulto que, educador o investigador, se inclina a analizarlos metodológicamente. Pero, en mi opinión, no es legítimo asumir que el niño no procesa de algún modo estos elementos, y que de este procesamiento no le queda una «cierta imagen» concreta de la escuela infantil, aunque obviamente no lo hace de una forma reflexiva, sino como articulación inmediata de su vivencia y de sus respuestas comportamentales. Es precisamente la articulación de esta «imagen» la que confiere una connotación positiva o negativa a la función que la escuela infantil asume en la experiencia afectiva y cognitiva del niño. A continuación nos gustaría realizar algunas puntualizaciones sobre esta cuestión.

La escuela infantil, lugar para los niños

No resulta extraño constatar que un lugar para los niños puede ser visto por ellos de una forma diferente. Puede parecerles el lugar en el que son abandonados cuando se los separa de la madre. Es inútil especular de nuevo sobre cuáles son las posibles connotaciones de castigo o desgracia que ello puede significar en la vivencia de cada niño. En cambio, la escuela puede ser vista por el niño como un lugar privilegiado, destinado a los niños, un espacio sin

tantas situaciones de «no-no» como el espacio doméstico, donde se estimula el juego, la exploración, la alegría compartida con otros niños. Un espacio en el cual la estructura arquitectónica, la decoración, la disposición del ambiente han sido construidos en función de sus necesidades, que son diferentes de las de los adultos y que, mientras en casa se hallan casi inevitablemente constreñidas, en la escuela infantil pueden encontrar estímulo y apoyo. Ello no significa que haya que pensar necesariamente en una decoración de tipo *montessoriano*, a la medida del niño, sino en la disposición de un ambiente física y psicológicamente estudiado para acoger y activar las expresiones del comportamiento infantil, con sus exigencias y sus limitaciones de movimiento, con su curiosidad por la exploración, con sus modalidades de comportamiento. Y de esta forma el juego no resulta una modalidad de comportamiento que el ambiente puede simplemente tolerar, como sucede en casa, sino que se convierte en el objetivo funcional en torno al cual se modela el ambiente; se ofrece una respuesta adecuada a las necesidades emotivas de relajación, contención, protección del niño, en lugar de esperar que el niño intente crearla en un ambiente pensado para otros fines; igualmente se ofrece una respuesta al estímulo y a la contención de un momento concreto, como pueden ser la expresión de los miedos infantiles o de los momentos de excitación motora.

Un lugar privilegiado para el niño, y, por lo tanto, un lugar en el que el bienestar del niño, en su acepción más amplia, es el objetivo fundamental, sin que esté mediatizado por las exigencias organizativas de los educadores o de los propios padres. No porque estas exigencias sean ignoradas, sino porque son satisfechas en la medida en que son absolutamente conciliables con el objetivo prioritario al que están supeditadas y no viceversa. Se ha observado con mucho acierto (G. Levi, 1983) que, paradójicamente, el niño que asiste a la escuela infantil ensalza el aspecto privado de la relación con su madre. Podríamos decir, invirtiendo la paradoja, que, para el niño que asiste a la escuela infantil, la experiencia en la escuela es, o debe llegar a ser, una experiencia privada con respecto a la red familiar de relaciones de afecto y poder. Experiencia privada que no significa aislamiento de la relación con los padres, sino que significa espacio del niño como tal, en el que los aspectos de la relación consigo mismo encuentran un terreno especialmente adecuado.

Ofrecer al niño una imagen de este tipo de escuela infantil como un lugar «para él», acentuando así la diferencia entre las posibles respuestas a las necesidades del niño en familia y en la escuela infantil, no significa, sin embargo, resaltar los contrastes negativos entre escuela infantil y familia (como, por ejemplo, en el caso de las actividades prohibidas en un lugar y permitidas en el otro). Significa, en cambio, tener en cuenta aquellas diferencias factuales de la estructura física y psicológica de los dos ambientes que distinguen la familia de la escuela infantil, y acentuar los valores positivos complementarios en un único proyecto educativo compartido.

La escuela infantil como lugar de relaciones extrafamiliares

Estos aspectos de experiencia privada con respecto a la familia, que el niño desarrolla en la escuela infantil, comprenden naturalmente, y no de una forma secundaria, el hecho de que el niño en la escuela infantil experimenta unas relaciones profundas, afectivamente continuadas, con otras personas que no pertenecen al círculo familiar, relaciones en las que no intervienen los padres. No porque no exista una relación entre padres y educadores, relación positiva o negativa, sino porque esta relación gira alrededor de la figura del niño, mientras que éste último se relaciona directamente y por separado con unos y otros, padres y educadores. Este aspecto caracteriza de una forma profunda la imagen que el niño tiene de la escuela infantil.

Desgraciadamente no se ha reflexionado nunca largo y tendido sobre cuál es el papel que las relaciones establecidas en la escuela infantil desempeñan o pueden desempeñar en el crecimiento emotivo del niño (salvo por la preocupación de si se han «substituido» adecuadamente las relaciones parentales). Éste sería uno de los campos del que se podría solicitar el estudio y la investigación, o la profundización y toma de conciencia de una tarea que, de una forma no explícita ni sistemática, desarrollan muchos educadores. Pero ahora nos gustaría limitarnos a observar que el hecho de encontrarse en la situación de participar en una relación necesariamente intensa (cualquiera que sea su colorido afectivo: positivo o negativo) con los demás adultos, sin que medie una figura del entorno familiar, es lo que seguramente caracteriza la imagen que el niño tiene de la escuela infantil. Y, probablemente, representa para él un problema que tiene que afrontar en los primeros tiempos de la adaptación; posteriormente contribuye a la mejora de sus aptitudes sociales y relacionales. La elección (con la organización de los turnos de los grupos de niños, la subdivisión de las rutinas y de los momentos de juego a lo largo del día, junto con todo el diseño de la escuela infantil) de ayudar al niño y a los educadores a estructurar estas relaciones y a favorecer su contenido afectivamente positivo es una de las opciones educativas básicas que contribuyen a caracterizar positivamente ante el niño la imagen de la escuela infantil.

La escuela infantil como lugar de una colectividad infantil

No es casual que los niños que todavía no dominan el lenguaje designen con nombres los escasos lugares de socialización entre coetáneos, basándose en esta característica y no en otras igualmente llamativas; de este modo, asistir a la escuela infantil o frecuentar los jardines públicos se convierte a menudo en «ir con los niños».

El hecho de que la escuela infantil sea el lugar de los niños comporta para ellos, a mi modo de ver, una serie de acepciones psicológicas que aquí sólo es posible bosquejar:

- La escuela infantil como un lugar *para los niños*, en el que no sólo encuen-



Una decoración adecuada a sus necesidades.



Un espacio donde se estimula el juego.



Una experiencia de un lugar colectivo.



tran apoyo y satisfacción las exigencias de un niño determinado, sino las de todos los niños.

- La escuela infantil como un lugar en el que se encuentran muchos niños, es decir, pequeños semejantes a nuestro niño, personas que no sólo tienen unas exigencias totalmente similares y algunas veces contrapuestas a las suyas, sino también que tienen intereses y comportamientos semejantes, comportamientos que hasta ahora nuestro niño estaba acostumbrado a reconocer como muy personales y característicos de su identidad y que ahora aparecen, en cambio, como característicos de un estado biológico y social, la infancia, compartido por muchos y en relación al cual se destacan con más claridad las características y los comportamientos individuales. Y viceversa, el hecho de compartir intereses y comportamientos infantiles puede llevar a un entendimiento más inmediato o incluso diferente del juego, del conflicto, de la exploración cognoscitiva.

- La escuela infantil como lugar en el que se establecen relaciones con los otros niños, es decir, un lugar donde es posible seleccionar y construir relaciones diferentes con más niños, donde la empatía inmediata que el niño siente por los otros niños deja lugar al compañerismo e incluso puede sedimentarse en relaciones de amistad y, por qué no, de pasión casi amorosa.

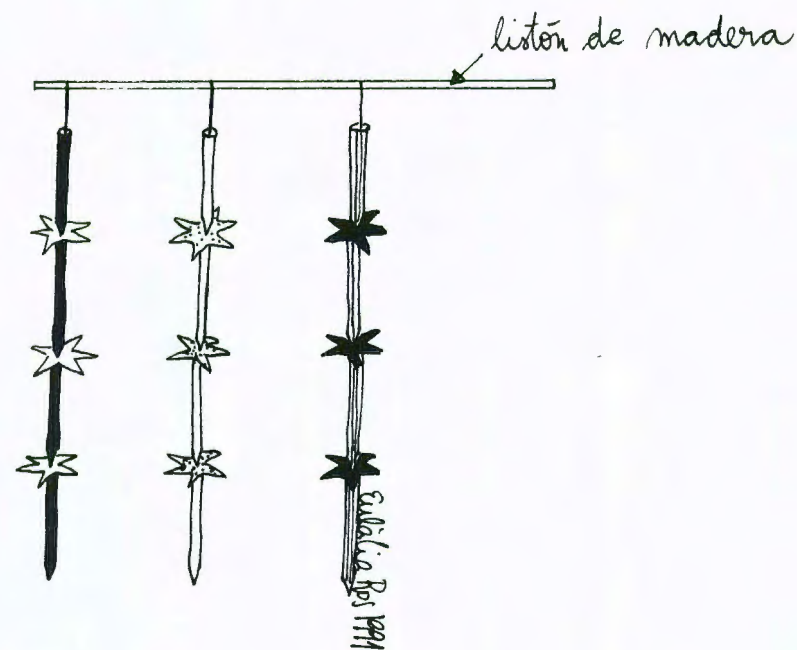
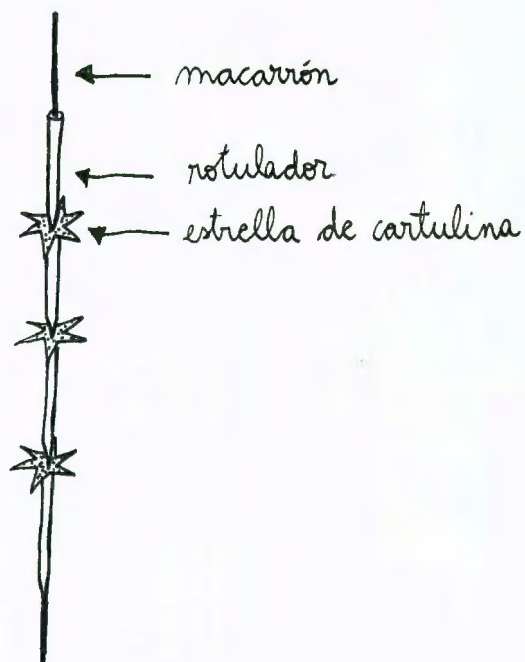
- La escuela infantil, en fin, como una experiencia de un lugar colectivo, en el que rigen unas *normas de convivencia* (que una vez más pueden ser constrictivas o placenteras) o donde se desarrolla una vida de grupo y en el que las aptitudes cognitivas y sociales del niño son llamadas a responder a tareas diversas y más sofisticadas que las que se producen en la interacción entre unos pocos.

Afirmar que las cosas que hasta este momento hemos expuesto pueden constituir sólo algunos puntos para el debate no es ni un artificio retórico ni una coartada, ya que realmente no existe la posibilidad de definir en términos categóricos una imagen de la escuela infantil que sea más bien de color de rosa.

Como en cualquier otro lugar de vida social, la cualidad de su resultado, y sobre todo la de su misma existencia, no puede ser nada más que el fruto de una larga y continuada tarea de reflexión y diseño.

Finalmente creo que podría resultar útil verificar cómo las decisiones adoptadas (o incluso las no adoptadas) son vistas por los niños que, con una ambigüedad propia de la escuela infantil, son los principales usuarios y la razón de ser de la institución.

Ideas con rotuladores



A veces necesitamos dividir espacios sin que se queden totalmente cerrados. Otras veces creamos un lugar íntimo donde esconderse, que tanto gusta a los niños, o para guardar sus pequeñas cosas, o simplemente para decorar.

A rotuladores gastados se les quita el interior, entonces los niños los ensartan con macarrón de plástico (éste es el más indicado por su textura, pues si se empleara lana o hilo se necesitaría aguja, y ésta no tiene la longitud suficiente para que pase por el rotulador).

Se pueden hacer combinaciones de colores libremente o seriaciones. Se les puede introducir diversas cosas entre cada rotulador, por ejemplo, estrellas o círculos de cartulina de colores.

Una vez hechas varias tiras, podemos utilizarlas de cortina, sujetándolas al techo a la medida que se desee, para las ventanas, o, sujetas a un listón de madera, cambiarlas cuando se quiera.

En nuestra clase lo hemos utilizado como entrada al rincón del juego simbólico, también tapando el bajo de una mesa en donde había un cajón de secretos, o bien para tapar unas estanterías que afeaban la clase, y finalmente como biombo.

Cometa

EDUCACIÓN INFANTIL



• Materiales:

Cometa del alumno:

- 3 años: 12 cuadernos
- 4 años: 15 cuadernos
- 5 años: 15 cuadernos

Cometa del profesor

Cometa de casa

Cometa de aula (escenarios)

Cometa. El nuevo material de Editorial Santillana para la nueva Educación Infantil. Con una programación adaptada al diseño curricular. Con una propuesta de aprendizaje basada en el entorno (las estaciones, las fiestas, la escuela,...) y en las vivencias del niño. Con nuevos elementos para el aula:

nueve escenarios con figuras interactivas con múltiples posibilidades de trabajo. Con un material para hacer realidad una educación comparativa con la familia. Con un banco de recursos para el profesor. Con la ilusión de una nueva educación. Con la calidad Santillana.

santillana

UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ETAPA INFANTIL: «NUESTRO ORIGEN»

PROGRAMA HARIMAGUADA

El Programa de Educación Sexual Harimaguada se inicia como proyecto de innovación educativa y pasa a ser asumido posteriormente como Programa de Innovación por la Dirección General de Promoción Educativa del Gobierno de Canarias.

Ha sido llevado a la práctica desde el curso escolar 84/85 hasta el presente, incidiendo en la actualidad en 500 docentes, 12.000 alumnos y alumnas y 105 centros, distribuidos en Gran Canaria, Fuerteventura, Tenerife y La Gomera. Se han llevado a cabo cursos de sensibilización del profesorado en las islas de Lanzarote y La Palma.

La experiencia que vamos a presentar a continuación se sitúa en uno de los centros en los que se desarrolla el Programa, en la etapa infantil, y el Centro de Interés que se ejemplifica es «Nuestro Origen». El objetivo que se pretende con este Centro de Interés es dar respuesta a los intereses y curiosidades del alumnado en torno al origen de las personas, puesto que si bien no es un tema frecuente entre los intereses de esta etapa, suele surgir a raíz de experiencias cercanas como embarazos o nacimientos en la familia, etc.

La experiencia que vamos a describir se desarrolló con un grupo de niños y niñas pertenecientes al segundo curso de Preescolar y tuvo una duración de dos semanas. Los pasos metodológicos seguidos fueron:



Ilustración 1.



Ilustración 2.



Ilustración 3.

Primer Paso: Elección del Centro de Interés

La *motivación* hacia el tema surgió a raíz del nacimiento en el aula de algunas crías de una pareja de canarios. A partir del diálogo que se inició sobre este acontecimiento, se hicieron algunos comentarios acerca del nacimiento de las personas. Una niña manifestó: «A mí me va a nacer un hermano». En ese momento, la maestra guió la atención hacia la comparación entre cómo habían nacido los canarios y cómo creían o sabían que nacían otros animales o también las personas. Al ser un medio rural, la mayoría había visto nacer algún otro animal (baifitos, vacas...) o había oído comentarios al respecto.

A partir de este momento, la conversación se animó, pues niños y niñas contaban anécdotas sobre el nacimiento de algún hermano o hermana o sobre su propio nacimiento: «Mi madre dice que yo era muy llorona», «Yo era muy chiquito»... La maestra constató que este tema despertaba el interés, y que incluso quienes participaban generalmente en los diálogos muy tímidamente habían expresado algunas vivencias. Consideró que era un momento adecuado para desarrollar el tema, dando respuesta al interés manifiesto del alumnado.

Segundo Paso: ¿Qué sabían sobre el origen de las personas?

Mediante el diálogo, la maestra possibilitó que el alumnado verbalizara lo que sabía ya sobre el tema. En general, sabían que:

- El bebé se encuentra dentro de la barriga de la madre.
- Cuando una mujer va a tener un niño va al hospital.

Sin embargo, este tipo de información coexistía con teorías infantiles acerca de cómo llegaba el bebé a la barriga: «La madre se lo traga cuando está comiendo», «La madre se come un hueso pequeñito y luego le va creciendo en la barriga». (Ilustración 1).

Tercer Paso: ¿Qué querían saber?

Mediante esta pregunta, la maestra recogía los intereses más inmediatos del alumnado, de modo que en el desarrollo del tema pudiera darse respuesta a éstos.

Algunas de sus preguntas fueron: ¿Cómo come en la barriga? ¿Puede jugar ahí dentro? ¿Por qué va la madre a la clínica? ¿Hace caca y pis? ¿Cómo se le metió dentro de la barriga? Si la madre quiere sacar el niño para verlo, ¿cómo lo hace?...

Quedaba patente en sus preguntas un mayor interés por lo que ocurría dentro de la barriga de la mujer embarazada, recogiendo sólo una pregunta relativa a la fecundación.

Cuarto Paso: ¿Cómo lo vamos a averiguar?

Aparentemente, las preguntas formuladas por el alumnado eran muy sencillas. No obstante, la maestra quiso dar opción a que los niños y las niñas sugirieran

posibles actividades para averiguar aquello que querían saber, práctica habitual en el aula y en el desarrollo de cualquier Centro de Interés. Las actividades propuestas fueron: «Preguntar a la mamá de Sonia que va a tener un niño», «Preguntar a la maestra».

La maestra amplió la propuesta de actividades con las siguientes: Mirar en libros, preguntar en casa, invitar a una mamá o a un papá con su bebé, hacer fichas, dramatizaciones...

La maestra inició el desarrollo de las actividades dando una visión global y básica de todo el proceso del origen utilizando una de las láminas del Programa Harimaguada. Ante dicha lámina, un niño preguntó: «¿Por qué están desnudos?», recibiendo la siguiente contestación por parte de otra niña: «Porque les gusta estar así». La maestra comentó entonces, que el papá y la mamá se querían y les gustaba tocarse y acariciarse, destacando que no siempre que lo hacían era para tener bebés, ya que eso tenían que decidirlo.

La asamblea de clase, a propuesta de la maestra, decidió invitar a la mamá de Sonia para que les contara cosas sobre su embarazo. Cada niño y niña se responsabilizó de realizarle una pregunta. Algunas fueron: «¿Tu qué quieres que sea, un niño o una niña?» «¿Te da patadas fuertes?» «¿Cuándo te sacan al niño?» «¿Tiene pelo cuando nace?»... La mujer les contó, además, los cuidados que debía tener durante el embarazo.

Después de seleccionar en la bibliografía proporcionada por el Programa Harimaguada algunos libros de ilustraciones apropiados, la maestra los utilizó para seguir dando respuesta a los intereses del alumnado. Al observar en una ilustración un parto por la vagina, un niño manifestó que a su madre le habían abierto la barriga para sacar a su hermanito (Ilustración 2). La maestra, entonces, explicó que la mayoría de niños y niñas nacían por la vagina pero que a algunos había que sacarlos por la barriga. Parte del alumnado manifestó no saber cómo habían nacido, por lo que se propuso preguntar en casa. Además de para establecer contacto con las familias, la pequeña encuesta dio pie a la elaboración de sencillos cuadros de doble entrada, la realización de agrupaciones, dibujos...

Contando con la información de la entrevista a la mujer embarazada, la aportada por los libros y por la investigación sobre su propio origen, la maestra consideró que el alumnado podía realizar algunas fichas individualmente, como apoyo y refuerzo de todo lo visto. En algunas de estas fichas trabajaron la comparación entre el origen de los animales y de las personas, estableciendo luego las diferencias en un mural colectivo y ayudados por la maestra.

Para facilitar la interiorización del proceso, propuso a la clase dramatizarlo. Para ello, utilizaron cajas de cartón, dentro de las cuales se encontraban «a oscuras y calentitos», como en la barriga. Se simularon partos de un solo bebé, de gemelos, trillizos, etc. reforzando el aprendizaje de los números hasta el cinco.

A continuación, dibujaron en distintas secuencias el proceso que habían vivido. La maestra observó que en muchos dibujos se hacía referencia a los cuidados del bebé, manifestando niños y niñas que era la madre quien los



Ilustración 4.

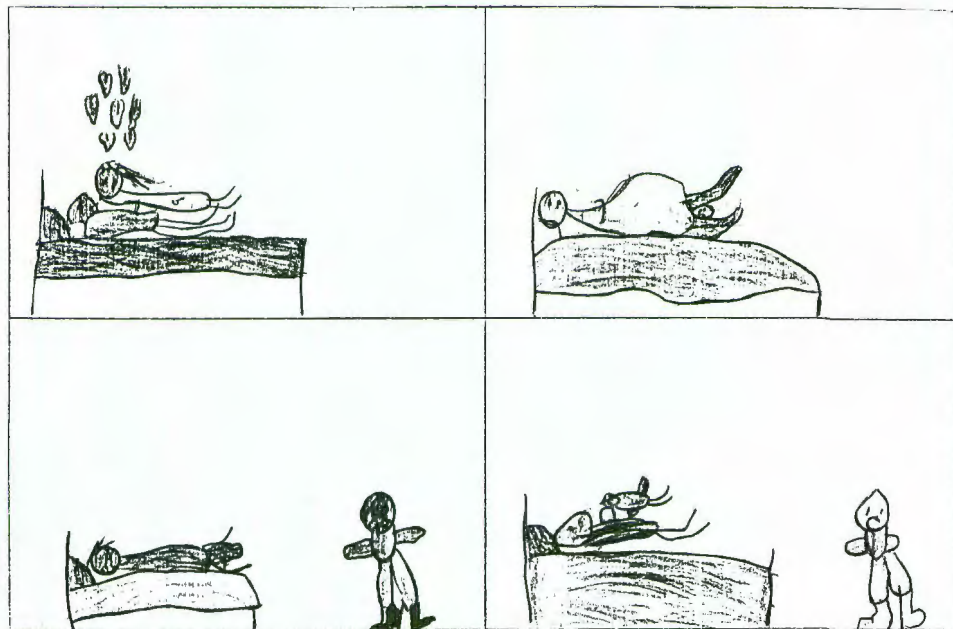


Ilustración 5.

realizaba. Por ello, al trabajar los cuidados del bebé puso énfasis en la participación conjunta del padre y la madre. Invitaron a la clase a una mamá y su bebé para preguntarse qué cuidados necesitaba éste y quién se los daba. Algunas de las preguntas realizadas fueron: «¿Qué come?» «¿Por qué llora tanto?» «¿Quién le pone la ropa?» «¿Tiene chupa?» «¿Quién lo baña?»...

La maestra había hablado antes con la madre, sugiriéndole, entre otras cosas, que explicara en qué consistía también la participación del padre (éste no pudo acudir al aula por problemas de horario). A continuación, realizaron murales con recortes de revistas que reflejaban los cuidados del bebé. Individualmente, realizaron algunas fichas sobre estos aspectos recogidas en la programación Harimaguada. (Ilustración 3).

Como conclusión del tema, la maestra pasó a transparencias las imágenes del cuento «El nacimiento de Tara», que se incluye también en la Unidad Didáctica para este tema (Ilustración 4). Esta actividad captó la atención del alumnado y sirvió para sintetizar todos los aspectos trabajados. Niños y niñas hacían comentarios sobre su propio origen o establecían comparaciones con los animales, unas veces espontáneamente y otras estimulados por la maestra. Como actividad de comunicación, se confeccionó una monografía recogiendo todo el trabajo elaborado. Posteriormente, se envió a los amigos y las amigas corresponsales.

Valoración del Centro de Interés

En general, el tema se desarrolló según la maestra con más naturalidad de la que ella preveía. La valoración del tema la realizó a través de la observación y del análisis de los trabajos realizados (fichas, dibujos, monografías...). (Ilustración 5).

Utilizó el Anecdotario para recoger situaciones curiosas o significativas, teorías infantiles, etc. que, al analizarlas al finalizar el tema, le dieron una visión global de hasta dónde había llegado el alumnado. Esto también podía observarlo en sus dibujos, el nivel de sus preguntas y la implicación en las actividades realizadas.

Respecto a las dificultades con las que se encontró, señalaba que los niños y las niñas formaban sus propias teorías entre «lo que sabían, oían y veían», lo que le creó en algún momento cierto desánimo. No obstante, valoró al final que había logrado el objetivo fundamental, de acuerdo a la madurez de los niños y las niñas, y teniendo en cuenta que este tema no constituye la mayoría de las veces un centro de interés definido dentro de la Etapa Infantil. Había logrado que el alumnado manifestara abiertamente sus curiosidades e intereses, encontrando en el aula un ambiente de confianza y naturalidad.

HABLEMOS DEL SONIDO

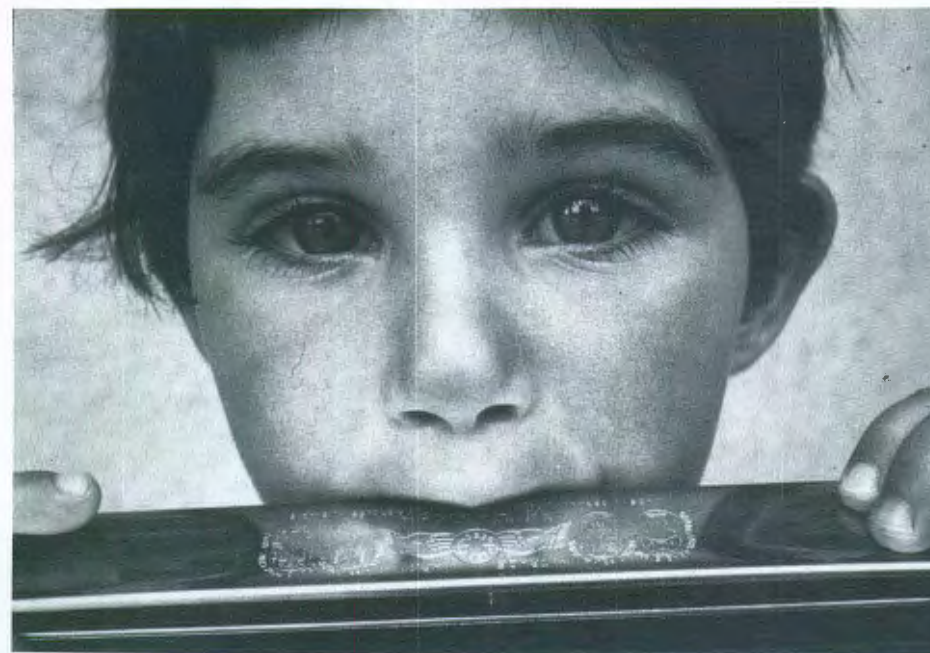
MONTSERRAT BUSQUÉ y TERESA MALAGARRIGA

El sonido es una sensación producida en el órgano del oído por el movimiento vibratorio de cuerpos transmitidos a la oreja: la vibración de una cuerda de violín, la de la membrana de piel de un tambor, la de la madera de una puerta cerrada violentamente, la de un cristal al caerle unas gotas de agua...

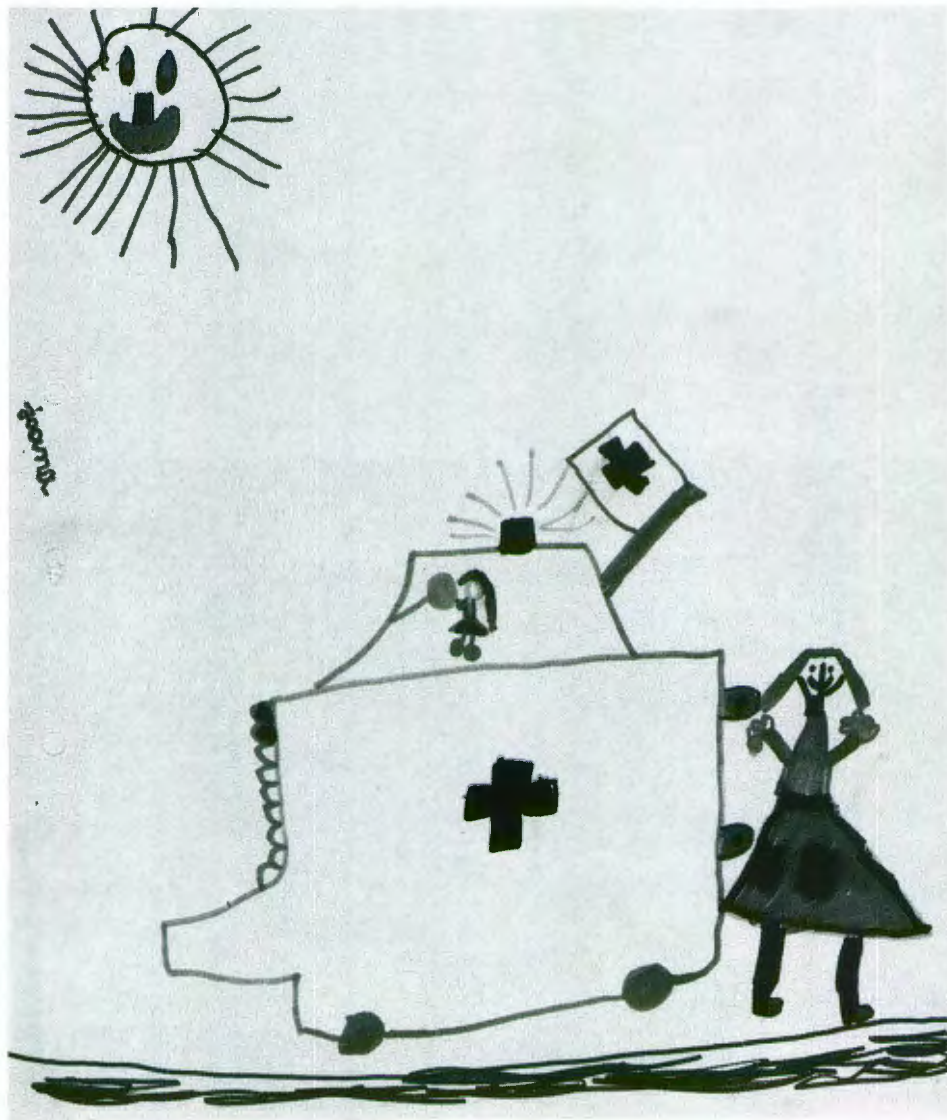
Estamos en un mundo lleno de sonido. Los sonidos de la naturaleza: el viento, el trueno, la lluvia... Los sonidos de la calle: los coches, autobuses, trenes... Los sonidos de la gente que habla, que ríe, que llora, las diferentes voces de hombres, de mujeres, el llanto de una criatura, la rabieta de un niño, el gemir de un anciano... Los sonidos de los animales: gatos, perros, gorriones, mosquitos... Los sonidos de las máquinas: los telares, el molinillo de café, la lavadora, la trituradora, la licuadora...

Continuamente llegan a nuestros oídos cantidad de sonidos que nosotros no distinguimos, no analizamos... no escuchamos.

Si no escuchamos todos los sonidos que se producen a nuestro alrededor es por dos razones bien sencillas: porque no tenemos el oído desarrollado y, lógicamente, nos falta capacidad de análisis y... porque acabaríamos locos.



Todo suena.



Dibujos sonoros.

Por eso, poco a poco, nos vamos acostumbrando a cerrar nuestros oídos; primero, como medio de supervivencia y, después, por comodidad.

Los niños pequeños tienen el oído virgen, por desarrollar, por eso están atentos a todos los sonidos de su alrededor: las voces del padre y de la madre, las canciones que le cantan, los sonidos propios de la casa (el agua del grifo, el ruido de los platos y cacharros de cocina, el timbre de la puerta, la cadena del váter, los pasos de la gente que se acerca y se va...); los sonidos que le llegan de la calle (el coche, los gritos...); si vive en una casa de pisos, los sonidos y las voces que le llegan de los otros pisos, el ascensor, etc.

Poco a poco, el niño aprende a distinguirlos y a reconocerlos uno por uno. Por eso, desde muy pequeños, son capaces de saber si la madre está en casa aunque no la hayan visto, sólo por el sonido de su voz. Aprenden también a saber si lo que se oye en la calle es un autobús o un coche pequeño, si el que grita o hace ruido es el niño del piso de arriba o el del piso de abajo, etc.

Mientras el niño va escuchando el entorno y evidentemente se le va haciendo familiar, descubre que él puede provocar sonidos soltando un objeto y esperando que caiga al suelo. Todos hemos visto la cara de satisfacción de un niño pequeño al tirar al suelo un juguete y oír que suena. Para él es un descubrimiento tan importante que lo repite y repite hasta hartarse.

Lentamente, mientras el niño va creciendo y se da cuenta de que él mismo puede hacer sonido de muchas maneras y con una gran variedad de objetos, lo encuentra tan emocionante que se dedica a ello plenamente. Es esa edad en la que el niño golpea con todo y en todas partes: la cuchara contra el plato, las puertas de los armarios, las tapas de las cazuelas, los juguetes, su cuerpo contra la pared o una puerta...

En esos momentos el adulto tendría que comprender la necesidad que tiene el niño de investigar en el campo sonoro, y en cambio empieza a cogerle los objetos con los que el niño hace ruido y a regañarlo cada vez que lo vuelve a intentar, dándole por toda razón que «produce dolor de cabeza», «que estropeará la mesa», «que las cucharas no se han hecho para golpear»... Pero no nos creamos que el niño se va a dar por satisfecho, lo vuelve a intentar muchas y muchas veces en casa, en la calle, en la escuela, en casa de los demás, y así durante mucho tiempo.

Hasta que, dándose cuenta de la poca importancia de que goza el sonido entre las personas mayores, el niño deja de experimentar en ese campo y empieza a la inversa: aprende a cerrar sus oídos a todo sonido que no le interesa en un momento concreto.

Pero los adultos podríamos intentar acercarnos al niño y comprender sus in-

investigaciones sonoras. Dado que muchas veces nuestra educación auditiva ha sido muy precaria, tendríamos que empezar tal y como empiezan los niños.

Interesarnos por nuestro entorno sonoro, y eso no quiere decir saber la última canción de moda, ni en quién ha recaído el último premio de composición, sino estar atentos a todo lo que suena a nuestro alrededor y que a veces nosotros mismos provocamos. Si los adultos hiciéramos este ejercicio, descubriríamos un mundo nuevo, nos daríamos cuenta de que hay multitud de sonidos diferentes y que evidentemente cada uno tiene su belleza.

Una vez abiertos los ojos y los oídos a ese mundo sonoro, tendríamos que preocuparnos por conocer un poco más a fondo esos sonidos, que, de manera natural, oímos o podemos producir.

Cuando un objeto choca con otro, se produce un movimiento vibratorio y por eso suena; así, al cerrar una puerta, choca una madera contra otra y se produce un movimiento de vibración que se traduce en un sonido.

La naturaleza del sonido nos viene dada por el tipo de material del objeto que vibra: una cuerda tensa, una madera, un cristal, una lengüeta, una membrana de piel, una piedra, etc.

El sonido tiene tres características: altura, duración e intensidad o volumen.

Altura es la característica que hace que el sonido pueda ser agudo o grave.

Duración es la que hace que el sonido pueda ser largo o corto.

Intensidad es la que hace que el sonido pueda ser fuerte o débil.

El sonido tiene una cualidad: el timbre, que depende de los armónicos asociados al sonido puro y que hace distinguir el sonido diferente que tiene la guitarra del arpa, el de una campana bien construida de la deficiente, la voz de la madre de la de las otras personas (cualidad muy importante en la identificación y adquisición del lenguaje).

Comparando diversos sonidos nos habremos dado cuenta del contraste de atributos que tiene una misma cualidad y de que no hay ningún sonido que sólo posea una sola de esas cualidades. Si tapamos una olla grande con fuerza, y, seguidamente, hacemos la misma operación con una olla pequeña construida del mismo material, seguramente observaremos que la primera olla nos ha sonado más fuerte, más grave, y más larga que la segunda.

Podemos también empezar a pensar cómo incidir en el sonido y cómo hacerlo a nuestro gusto: podemos cerrar una puerta con fuerza; el sonido producido será fuerte o débil porque el volumen (o intensidad) va estrechamente li-



Suave sísea ese son.



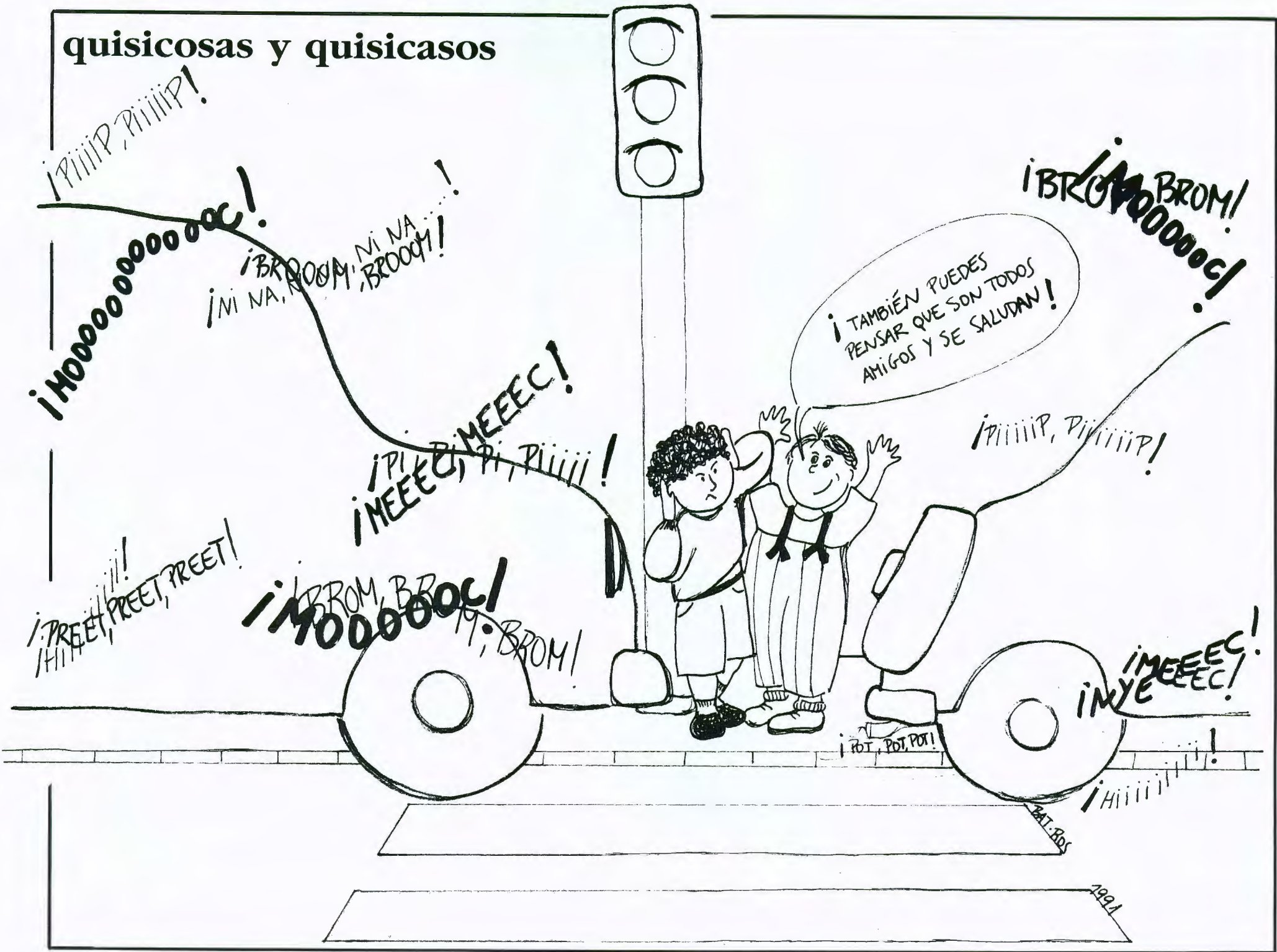
gado a la intensidad de fuerza con que se toca, roza, pulsa, o golpea un objeto. Pero si en lugar de cerrar la puerta con mucha o poca fuerza lo hacemos de forma regulada, nos daremos cuenta de que entre el muy fuerte y el muy débil hay una gama de matices, y veremos que, en un solo sonido o en el transcurso de una serie de sonidos, podemos regular su volumen haciéndolo cada vez más fuerte o cada vez más débil. Eso mismo nos puede ocurrir con la altura: desde el sonido más agudo que emite el niño hasta el más grave que emite el hombre, hay una buena cantidad en medio. Es el momento de escuchar e imitar las sirenas, de imaginarnos que hacemos un viaje sonoro a la luna o bajamos a las profundidades de un pozo, o que subimos y bajamos la escalera de un piso o de una azotea cantando, o que hoy, porque estamos contentos, subimos los peldaños de tres en tres, etc., y veremos que los sonidos siempre toman una direccionalidad, ya sea hacia el agudo, ya sea hacia el grave, y que haciendo uso de esta direccionalidad podemos crear una pequeña melodía.

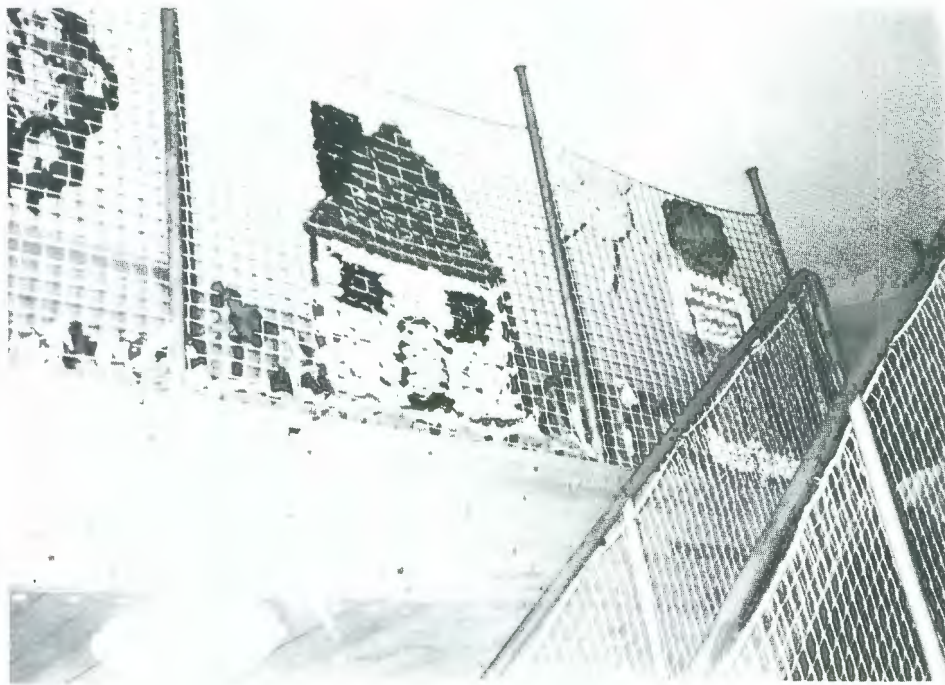
Igualmente podemos experimentar con la duración; podemos hacer diferentes sonidos que pueden ser todos de una misma duración o de diferentes duraciones, hará falta que el experimento lo hagamos con un instrumento u objeto capacitado para producir las dos duraciones (por ejemplo, la voz humana). Si hacemos sonidos de diferentes duraciones (por ejemplo, uno largo, dos cortos, etc.), nos daremos cuenta de que acabamos de construir una célula rítmica.

Cuando ya tengamos aclarado cómo se elabora el sonido, es el momento de pensar en cómo organizarlo. Hay que tener en cuenta los diferentes objetos o instrumentos de que disponemos, qué posibilidades tiene cada uno de ellos, de qué material están contruidos, cómo provocaremos el movimiento de vibración, tocando, pulsando, golpeando o rozando los objetos o instrumentos con los cuales queremos organizarnos. Cómo haremos jugar las cualidades del sonido. En qué orden, frecuencia y duración haremos intervenir cada objeto o instrumento. Aquí es donde se pone a prueba la creatividad que se ha conseguido dentro de un mundo sonoro. Así se hace la música.

Si el adulto que quiere acercarse al niño hace todo este proceso y lo hace lo mejor posible, no sólo adquirirá un conocimiento elemental del sonido, sino que al mismo tiempo se hará más sensible a las expresiones sonoras de los niños, comprendiendo por qué están tan cautivados por el sonido, y poco a poco se acercará a la gran música. Porque la música es la misma expresión sonora elaborada, organizada, hecha arte, y aprenderá a disfrutar y a sentir una gran alegría delante de una obra de arte construida sólo de sonidos.

quisicosas y quisicasos





Alemania.



infancia y sociedad

LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA

RED DE MODELOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA DE LA CE



Introducción

Si bien la Red de Modelos de Atención a la infancia de la CE ha sido establecida como parte del Programa de Igualdad de Oportunidades y está realmente comprometida con el fomento de un trato de igualdad de la mujer en el trabajo, ha puesto de relieve que las necesidades y los intereses de los niños deberán ser objeto de atención, ya que no basta con proveer lugares para dejarlos mientras sus padres van a trabajar. La Red no ve oposición entre los dos intereses, es decir entre la igualdad de oportunidades para la mujer y los de los niños, ambos están relacionados y pueden ser satisfechos. Los servicios existentes son adecuados en cantidad pero pobres en calidad, hecho que puede constituir un obstáculo mayor al trabajo de muchas mujeres. Sin acceso a servicios de *buena calidad*, las mujeres sólo usarán éstos como último recurso.

En su informe de 1988, la Red concluyó que los servicios de cuidados a la infancia deberán de ser de buena calidad y en cantidad suficiente, haciendo una distinción entre: la fijación de estándares mínimos, necesarios para proteger a los niños y a las personas que los atienden de toda explotación, y la calidad.

En el informe se pusieron de relieve otros tres puntos importantes:

La consecución de la calidad necesaria será un objetivo prioritario.

La calidad se aplica no solamente a los servicios individuales de atención a la infancia sino también a todo el sistema en su conjunto.

Hasta que no existan servicios de atención a la infancia de financiación pública, disponibles para todos los padres que deseen hacer uso de ellos, deberá darse a los servicios privados la oportunidad de participar en el sistema general de control de calidad y desarrollo.

Programa del seminario y preparación de este informe

El seminario sobre la calidad en el servicio de atención a la infancia, celebrado en Barcelona, fue organizado por la representante española de la Red de cuidados a la infancia, Irene Balaguer y el coordinador de la Red Peter Moss. Asistieron 31 participantes de todos los Estados miembros.

El seminario giró alrededor de dos documentos escritos por Irene Balaguer, responsable de los servicios de atención de Barcelona y su homóloga en Strathclyde Regional Council, Escocia, Helen Penn, en consultación con los colegas españoles y británicos. El primer documento trató los problemas de *definición* de calidad y el segundo consideró *las acciones que podría llevar a cabo el gobierno*, a diferentes niveles, para garantizar los servicios de calidad.

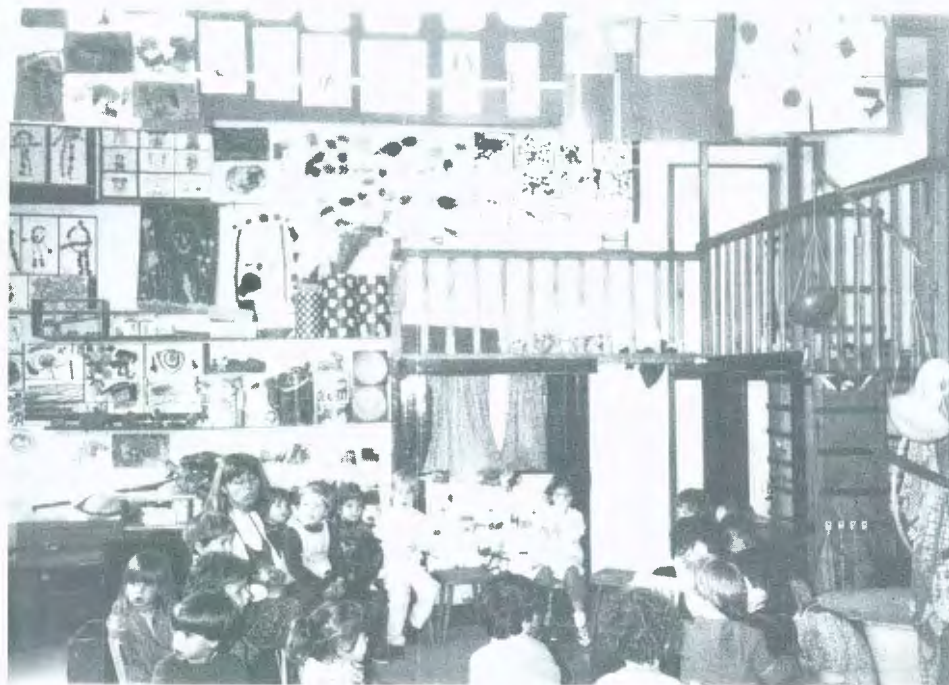
En adición, se dedicó una sesión del seminario al debate preliminar sobre un tema más amplio, el de *la calidad de la infancia*.

Los documentos clave

Los documentos de Irene Balaguer y Helen Penn, de los que se hace un resumen a continuación, desempeñaron un papel central en el seminario. El primer documento puso de relieve algunos puntos a modo de introducción:

1. «La *definición de calidad* es un ejercicio que hace referencia a una escala de valores por lo que es difícil llegar a un consenso. El objetivo del documento es el de explorar hasta qué punto existe una zona común de valores y las medidas sobre las que basar un consenso o casi consenso.»
2. «En la búsqueda de *calidad existen tres perspectivas mayores*: la de los niños, la de los padres y la familia, y la de los profesionales, que directa o indirectamente se ocupan de los niños... Los padres no son un grupo homogéneo mientras que los profesionales pueden adoptar actitudes similares a causa de su formación, aunque también difieren entre ellos.»
3. «Por estas razones, *toda definición de calidad es transitoria*, es un proceso continuo y dinámico y no un ejercicio prescriptivo.»

Este documento consideró la definición de calidad sobre la base de las necesidades de los niños, que a su vez fueron definidas por los autores de acuerdo con sus propios valores y en relación con lo que ellos consideran los *derechos de los niños*, por ejemplo, el derecho a:



Bélgica.



- * una vida saludable;
- * una expresión espontánea;
- * la dignidad y autonomía;
- * la seguridad y el celo por aprender;
- * un medio ambiente estable y atento a sus necesidades;
- * una vida social, amistad y cooperación;
- * la igualdad de oportunidades independientemente de su raza, género o capacidad;
- * una diversidad cultural;
- * formar parte de una familia y una comunidad.

La parte central del documento la forman *diez parámetros, necesitando cada uno de ellos ser considerado en el debate y la evaluación de la calidad de un servicio*. Para cada parámetro se propusieron algunos indicadores en forma de preguntas, por ejemplo, con relación al *medio ambiente*, entre los indicadores incluidos figuran los siguientes: *¿son los alrededores, dentro y fuera seguros? ¿Existen accesos para niños y adultos minusválidos?* Estos parámetros e indicadores ofrecen puntos de referencia de los que pueden deducirse criterios y puntos más específicos (por ejemplo encontrar una definición operacional de un medio ambiente «seguro»).

Los diez parámetros son los siguientes:

1. Facilidad de *acceso* y flexibilidad de uso;
2. *Medio ambiente físico* y el grado en el que éste promueve la seguridad, la salud, la estimulación estética, la intelectual y la placentera;
3. *Amplitud de las actividades de aprendizaje*;
4. *Relación* de los niños entre sí, entre éstos y los trabajadores, y de los trabajadores entre sí;
5. *Papel que desempeñan los padres* y en especial cómo sus puntos de vista son comprendidos y reflejados;
6. En qué grado los servicios forman parte de la *comunidad local*;
7. *Evaluar la diversidad* de los niños, sobre todo en lo que se refiere a la raza, al género o a la capacidad;
8. *Evaluación* y revisión de los niños y de su progreso y de la disponibilidad de ayuda profesional;
9. Control financiero y análisis de *coste beneficcio*;
10. *Ética* y coherencia de todos los aspectos del servicio.

El segundo documento intentó ofrecer un análisis de las *medidas que puede aplicar el gobierno a diferentes niveles para garantizar servicios de calidad y para que los niños tengan una igualdad de acceso a servicios de alta calidad*. Se puso de relieve que las medidas apropiadas por parte del gobierno podrían variar de un Estado miembro a otro. En general, a nivel estatal, los requisitos de calidad se definieron como sigue:

1. *un enfoque coordinado y coherente* de los servicios;
2. *una política claramente establecida*, incluyendo objetivos bien definidos;
3. un marco de *referencia legislativo apropiado*;
4. *recursos adecuados* de inversión;

5. *planificación, control e investigación*;
6. *formación de los trabajadores*;

A nivel *regional o local*, se definieron los siguientes requisitos:

1. *Coherencia y coordinación* en el enfoque de los servicios;
2. *Política clara* que cubra los objetivos y los niveles de previsión;
3. *Planes de desarrollo* elaborados en consulta con las partes interesadas;
4. *Adecuación de recursos*;
5. *Planificación y control* a nivel local;
6. Estructura de *asesoramiento y apoyo* para promover y mantener la calidad;
7. Organización y reglamentación del *personal*;
8. Investigación y desarrollo.

La citada lista ilustra que el papel que desempeña el gobierno a nivel nacional, regional y local está estrechamente relacionado y es complementario. El gobierno regional y local tendrá a menudo la responsabilidad de la interpretación y aplicación de la política nacional de tal forma que se ajuste a las necesidades y circunstancias locales. Es necesario aclarar que aunque el gobierno tenga una responsabilidad en cuanto a la acción esto no quiere decir que tenga que ser el autor de ésta. *La responsabilidad implica que el gobierno garantice la acción*; la cuestión de saber qué agencia es la más apropiada para llevarla a cabo es un tema aparte.

Las conclusiones

1. *El acuerdo de garantizar servicios de calidad y la igualdad de acceso a todos los niños fue unánime*. Calidad y acceso deben ser inseparables. Este objetivo general es compatible con una diversificación de los servicios entre los que los padres pueden elegir.
2. El seminario no produjo una definición de calidad ya que no era un objetivo realista. *La definición de calidad y el desarrollo de servicios de calidad es un proceso importante y a largo plazo*, y representa una oportunidad para que los diferentes individuos y grupos interesados intercambien ideas y observaciones, logren una mayor comprensión e identifiquen puntos de vista comunes y zonas de diferencia legítimas.

Por consiguiente, el tema clave es el de garantizar que el proceso de calidad (significado y consecución) sea un proceso que se fomente y se persiga a todos los niveles de la Comunidad, desde el comunitario hasta el de servicios individuales, y que todos los Estados miembros se comprometan en el desarrollo y en la definición de calidad, así como a llevar a cabo las acciones necesarias para promoverla.

Por último deberá tenerse en cuenta que la calidad es un concepto dinámico y subjetivo, ya que se basa en una escala de valores.

3. *El consenso sobre los diez parámetros de calidad fue alto, éstos se conside-*

raron muy útiles y susceptibles de contribuir de manera eficaz al debate sobre calidad.

En el debate se sugirió la forma de desarrollar algunos de los parámetros y la adición de dos parámetros más: la felicidad y satisfacción del niño y el compromiso de los servicios de cuidados a la infancia en la mejora de la calidad de vida de los niños. También se plantearon algunos puntos en relación con el personal a cargo de los niños.

El conjunto de parámetros podría ser útil no sólo para estimular un debate sobre calidad sino como método práctico de ayuda a la revisión de servicios específicos. Éstos podrían aplicarse a una amplia gama de servicios y en grupos (de padres, trabajadores, administradores, etc.). En este caso se dejó claro que los parámetros no deben de tener una connotación punitiva o prescriptiva sino que deberán considerarse como un elemento sensible y constructivo para desarrollar y mejorar la calidad.

4. Algunos participantes dieron un segundo enfoque al tema de calidad, centrado en el desarrollo de los niños y la definición de condiciones en los servicios de cuidados a la infancia con potencial de desarrollo.

No obstante, hay que reconocer que este enfoque también se basa en una escala de valores y que su perspectiva es limitada ya que no considera muchos de los parámetros de calidad introducidos en el primer documento, pero éste y otros enfoques pueden ser considerados en la definición de calidad y la mejor forma de promoverla.

5. Aunque se registró un alto consenso sobre los diez parámetros presentados en el primer documento, *éste no fue tan grande con relación al intento de basarlos en los derechos de los niños*. También se expresó la opinión de que toda definición de calidad basada en los derechos de los niños debería considerar los derechos de otros grupos, por ejemplo el de mujeres, padres y trabajadores.

Si bien los *medios* para lograrla pueden ser una cuestión técnica, la definición de calidad deberá ser una cuestión política, utilizando el término en su acepción más amplia y positiva.

6. Con respecto a los *servicios de atención a la infancia y al hecho de que éstos deberían ser responsabilidad mayor del gobierno (nacional, regional y local)*, se alcanzó un *consenso total*, y no necesariamente para que el estado provea los servicios directamente sino para que garantice los recursos adecuados y otras condiciones de garantía de acceso a servicios de calidad.

7. En general se acordó que *el gobierno deberá tomar las medidas necesarias para garantizar calidad en las áreas definidas en la segunda parte del documento*, por ejemplo, mediante un enfoque coherente y coordinado, la aplicación de políticas claras y puntos de referencia legislativos, la oferta y distribución de recursos, la planificación y evaluación, el apoyo y asesoramiento, la formación y el reclutamiento de personal. El nivel de acción por parte del gobierno puede variar entre los diferentes países. Como se ha dicho



Dinamarca.





España.



la responsabilidad de éste es la de *garantizar* que se lleva a cabo una acción y no la de efectuarla directamente.

8. La sesión sobre la calidad de la infancia fue muy importante pero muy corta. El documento clave ofreció una crítica de la presente situación de los niños en Alemania que ponía al descubierto un determinado número de hechos negativos, por ejemplo, la exclusión de los niños de una vida adulta, un mayor aislamiento de éstos, limitaciones relativas a la movilidad y una hostilidad creciente en las estructuras sociales. El ponente de este documento adoptó un punto de vista más positivo basado en la experiencia de Dinamarca y argumentó que había signos de tendencias, a largo plazo, de la humanización de la infancia a pesar de que estaba de acuerdo en que había lugares en los que la sociedad daba un lugar inferior a los niños, por ejemplo con relación a la jornada laboral de los padres, el tráfico, una planificación insuficiente, falta de servicios, etc...

El debate inicial sobre la infancia subrayó la necesidad de un análisis de la calidad en todos los países comunitarios, e igualmente sobre la forma de promover una Europa con una conciencia más orientada a la infancia. Este punto guarda relación con el anterior debate sobre los derechos de los niños, ¿qué calidad de vida, qué tipo de experiencias y de medio ambiente tienen derecho a esperar los niños no sólo para maximizar su futuro desarrollo sino como ciudadanos europeos?

El debate sobre los servicios de calidad a la infancia puede discurrir mejor en el contexto de un debate relacionado con la calidad de la infancia (y dentro de otros debates sobre igualdad de oportunidades). Este enfoque hace hincapié en la necesidad de desarrollar servicios disponibles para todos los niños y no sólo para aquéllos cuyos padres trabajan. El argumento de los servicios guarda relación con las necesidades de los niños tanto como con la igualdad de oportunidades y esto debe de quedar claro. Esta lógica aumenta la necesidad de más y mejores servicios a la infancia con el fin de satisfacer las múltiples necesidades de niños y padres.

9. *El intercambio de ideas y experiencias desempeña un papel vital en el proceso de definición de calidad y en el desarrollo de acciones para promoverla.*

10. Con referencia a la utilidad de desarrollar estándares mínimos se registró algún desacuerdo, ya que podría interpretarse como la simple protección de los niños, o como una línea directriz por debajo de la cual todo intento de calidad sería imposible.

En resumen, *sería necesario que en los Estados miembros se efectuase un corto ejercicio para establecer estándares mínimos (en los que aún no se haya hecho) y también que la CE ofreciese una orientación sobre el uso de los Fondos Estructurales.*

¿SERVICIOS PÚBLICOS PARA LA PRIMERA INFANCIA?

EMANUELA COCEVER

En nuestro trabajo de investigación y formación con los educadores y coordinadores de servicios pre-escolares, nos hemos encontrado últimamente ante la necesidad de reflexionar sobre una serie de características y fenómenos relacionados con la escuela infantil que aparentemente están en contradicción unos con otros y que culminan, a veces, con el cansancio de las educadoras y la desorientación de los administradores:

1. A pesar del alto grado de calidad relacional y educativa conquistada en los muchos años de actividad de este servicio (dentro, con los niños y, fuera, con los adultos a través de la gestión social), cuando se habla de la escuela infantil, más allá de un restringido círculo de profesionales (¡y a veces también dentro del mismo círculo!), todavía debemos comenzar por ofrecer a los interlocutores la seguridad de que la escuela infantil no daña al niño, ¡no es un lugar de riesgo...!

2. La experiencia llevada a cabo durante años por los educadores y por los beneficiarios del servicio no ha llegado a producir, desde el punto de vista científico, una elaboración pedagógica proporcional a la calidad y a la cantidad de las energías utilizadas. Las educadoras realizan diariamente una hábil síntesis operativa de las demandas que les hacen los niños, los padres y los administradores, aprovechando sus conocimientos tanto los provenientes del estudio como de la experiencia. Ahora bien, esta síntesis difícilmente se ve como un modelo educativo original y convincente para niños de estas edades: el modelo pedagógico de escuela infantil aparece demasiado a menudo como una mala adaptación del modelo del parvulario.

3. La utilización de este servicio es irregular, sobre todo en los pequeños municipios: a una fuerte demanda sigue, al cabo de poco tiempo, un momento en el que la oferta supera a la demanda. También puede suceder que una escuela infantil tenga una lista de espera muy larga y en cambio, a pocos kilómetros de distancia, otra tenga una demanda estabilizada o incluso por debajo de su capacidad...



Lugares sociales para crecer a través de intercambios de experiencias, recuerdos, conocimientos...



Lugares donde las madres pueden ir de vez en cuando a jugar con los niños.

Si ampliamos la reflexión a las condiciones de vida de los niños durante los primeros años de vida, vemos que:

1. Aumenta la conciencia de los peligros que la familia –como núcleo educador único– posee en sí misma o puede suponer para el niño: la reducción del núcleo de convivencia a pocas personas, las restricciones de tiempo y espacio representadas por el trabajo de los adultos y por las condiciones de la vivienda privan al niño de figuras de referencia y de juego diferentes de los padres y de los pocos hermanos y cargan a los padres con unas responsabilidades que no pueden cumplir por falta de instrumentos.
2. La falta de instrumentos y la desaparición de espacios sociales significativos (ya no se utiliza ni el patio ni la calle), constituyen restricciones para los niños. Los niños no encuentran lugares sociales ni interlocutores para crecer a través de intercambios de experiencias, recuerdos, conocimientos, objetos y vivencias afectivas múltiples. Aquella red de intercambio y socialización que niños y adultos encontraban normalmente a su alrededor y que nuestras condiciones de vida han eliminado, debe ser sustituida por una organización social que reconozca y se haga cargo de estas necesidades: se ve ahora más que nunca la necesidad de una dotación económica y científica para los servicios educativos y sociales.

Los dos tipos de reflexión que hemos intentado dibujar, indican que la necesidad de servicios ni se ha reducido ni se ha detenido, lo que sucede es que no se cubre únicamente por medio de la cualificación de los servicios existentes. Y no debemos maravillarnos si pensamos en la evolución del cuadro social, cultural, económico y político desde la época en que las escuelas infantiles se reivindicaron y se consiguieron como servicio público, hasta ahora. En aquel momento había una expansión económica y por lo tanto puestos de trabajo, una política con impulso reformista, un deseo de participación... Hoy existe recesión, una reorganización de la producción acompañada de una caída de la ocupación, un cuadro político inestable o estable en el conservadurismo que aflora en toda Europa, a través de la reducción del gasto social –se induce a las familias a que cada una se haga cargo de sus propios problemas económicos y organizativos, apoyándose cada vez menos en los demás, que están poco disponibles porque también están absorbidos por el mismo mecanismo...

Para que no se perpetúe para nosotros, trabajadores de los servicios, la condición de conducidos en lugar de la de conductores de la programación y gestión de la política de la infancia, creemos oportuno que nuestro compromiso para la potenciación de los servicios hasta ahora realizados vaya acompañado por una atención a la realización más amplia familia-niños-servicios.

Es una afirmación que nos ha costado formular por miedo a que el interés por los diferentes aspectos y ámbitos de la vida del niño en edad preescolar, pudiese ser mal interpretado, como si se tratase de un abandono del compromiso sobre la escuela infantil, ya constantemente amenazada por las fuerzas políticas y culturales para las que el compromiso de cara a la infancia se resuelve, a nivel teórico, en una exaltación acrítica de la familia como único lugar educador y, en la práctica, en la incentivación de la búsqueda de recur-

sos privados. Pero estamos convencidos de que si las necesidades no son un bloque monolítico, tampoco pueden serlo las respuestas que las entidades públicas garantizan y, por eso, hemos decidido abrir un espacio de investigación y experimentación de iniciativas educadoras gestionadas por las entidades locales y por diferentes escuelas infantiles, a las cuales nos acercaremos con prudencia y con rigor documental.

En particular, intentamos respetar dos criterios metodológicos:

1. La utilización de las competencias presentes en los servicios: los educadores de las escuelas infantiles conocen ciertamente a los niños, pero conocen también –mejor que cualquier administrador– las necesidades de los padres, con quienes tienen contactos diarios desde hace años. Queremos reconocer esta competencia, hacer que emerja y circule.

2. La «publicidad» de la reflexión sobre eventuales realizaciones experimentales para superar la alternativa entre un servicio público, controlado pero rígido y las prestaciones privadas, elásticas pero de las que es difícil conocer los criterios y la conducción.

A partir de estas reflexiones, en nuestra región, se han comenzado o están empezando algunas experiencias que ofrecen a los ciudadanos lugares educativos y socializantes para la infancia, cualitativamente garantizados por la Administración Local y por los Centros de Investigación Públicos (Universidad, Institutos de Investigación), que tienen características diferentes de la Escuela Infantil en lo que se refiere a:

1. El horario: no fijo, igual todos los días de la semana.

2. La frecuencia: no necesariamente todos los días de la semana ni todos los meses del año.

3. La no separación del niño de los adultos con los que tiene relación familiar. Las iniciativas en fase de realización se preparan según dos orientaciones principales:

a) Acoger en la escuela infantil, por períodos limitados (algunas horas del día o algunos períodos del año), a niños que no están inscritos regularmente y que van con un adulto que los acompaña. Se trata de hacer participar, de vez en cuando, a otros niños del barrio en la vida de la escuela infantil.

b) Sostener, con un ligero pero significativo equipamiento pedagógico, aspectos de la vida conjunta de los niños y padres, hasta ahora olvidados por la Administración.

En la primera orientación, la hipótesis es la apertura de espacios externos de la escuela infantil a los niños del vecindario, en la temporada de verano y acoger en clase a niños no inscritos, acompañados por un adulto, durante algunas horas del día o de la semana, en actividades que permiten «estar juntos» aunque sea ocasionalmente (por ejemplo, marionetas). En la segunda orientación existe la hipótesis de creación de espacios equipados para el bienestar de los niños y de los adultos (una especie de jardín público cubierto), animados por un educador, donde niños y madres, padres, abuelos y «canguros» pueden ir de vez en cuando para que los niños jueguen, para hablar entre ellos, para intercambiar opiniones con el profesional.

E.C.



Los servicios de educación favorecen la relación y desarrollo de los niños.

CHANDALS - BABIS
CAMISETAS - PANTALONES - PETATES
MOCHILAS - BABEROS

Seguro que a usted se le había ocurrido...



- ✓ Dar un mejor servicio
- ✓ Ofrecer un producto a mejor precio
- ✓ Pensar en la comodidad de los niños
- ✓ Distinguirse de la competencia
- ✓ Sin necesidad de hacer grandes pedidos



RIVASPORT con sus productos, le da la oportunidad de conseguirlo.

Pida información a: Concepción Arenal, 97-101
RIVASPORT, S.L. Tel. (93) 351 06 57
08027 BARCELONA

infancia y salud

EL NIÑO HOSPITALIZADO: NECESIDADES DE APOYO PSICOLÓGICO

Los autores exponen algunas características acerca de las afecciones crónicas en la infancia. Posteriormente, se exponen algunas características acerca del desarrollo psicológico del niño/a durante y después de un ingreso en el hospital. Se finaliza con algunas orientaciones prácticas acerca de medidas de tipo preventivo en estas situaciones, incluyendo los derechos del niño/a hospitalizado reconocidos en la Carta Europea.

Dr. J.L. PEDREIRA MASSA, E. SARDINERO y A. FERNÁNDEZ VILLAR

Desde la década de los años cuarenta ha venido interesando a los profesionales de la infancia el hecho de las posibles repercusiones de las hospitalizaciones en los niños y las niñas. Sobre todo fueron los países centroeuropeos, nórdicos y los de habla inglesa los que más se preocuparon. Sus investigaciones obtuvieron una especial importancia y la propia O.M.S. se interesó por el tema produciendo una serie de documentos de especial relevancia.

En nuestro país esta sensibilización ha sido reciente y debemos reconocer que aún existen sectores profesionales y no profesionales que tienen dudas

acerca de la necesidad de tomar una postura activa en torno a modificar la actitud generalizada y muy tecnocratizada en el ingreso de los niños y las niñas en nuestros hospitales.

A nivel internacional, el Parlamento Europeo ha tomado cartas en el asunto y promulgó una serie de resoluciones sobre «Los derechos de los niños hospitalizados» en el día 13 de mayo de 1986, que originó un documento de «Recomendaciones sobre la Hospitalización Infantil».

Desde 1982-83 se han venido realizando intentos en España para modificar las condiciones de hospitalización en la etapa infanto-juvenil. Dichos intentos tendían a confirmar experiencias aisladas desarrolladas en la Clínica Infantil La Paz de Madrid, Hospital Niño Jesús de Madrid, etc. Culmina esta serie de intentos, aún insuficientes pero esperanzadores, con unas Jornadas Estatales celebradas en Oviedo en 1987 y publicadas por el Ministerio de Sanidad y Consumo en 1989.

Por último señalar que nuestra posición en Servicios de Salud Mental Infantil con un ámbito territorializado nos ha posibilitado acceder a un trabajo directo con el Servicio de Pediatría del Hospital Comarcal, con los Pediatras de Atención Primaria y con el sistema Educativo, y nos ha facilitado una comprensión diferente del problema para incidir en algunos cambios que consideramos de especial relevancia y que ahora comentaremos.

Sobre el niño enfermo

Para poder comprender los efectos psicológicos y las diferentes vivencias de los niños y las niñas sobre sus enfermedades: En primer lugar señalar que no hay unas condiciones generales y estas características deben ser evaluadas de forma específica con cada niño y/o niña en cada circunstancia concreta, no obstante existen una serie de características comunes y que se repiten con una cierta frecuencia, a éstas pretendemos referirnos a continuación.

En general se podría decir que existen dos grandes grupos para comprender la vivencia del enfermar infantil: las afecciones agudas o repentinas y las afecciones crónicas (con o sin minusvalía constatable).

Abordaremos en primer lugar algunas consideraciones sobre los procesos agudos de enfermar en la infancia, haciendo especial referencia a sus contenidos relacionales y al posible impacto emocional. Cualquier proceso de enfermar en la etapa infantil, por benigno que sea, representa un factor de estrés: temor, miedo, inseguridad y ansiedad más o menos difusa, tanto en el niño/a como en la familia, son los contenidos más habituales. Si el proceso agudo se acompaña de ingreso hospitalario o intervención quirúrgica, emergen contenidos de culpabilidad y tristeza que se suele expresar como llanto, irritabilidad, etc.



Jugar para conocer realidades.

En los procesos crónicos los contenidos serían similares, pero con una presentación oscilante según la evolución y el grado de invalidez del que se acompaña. Entre todos los contenidos emocionales que aparecen en el sujeto infantil destacamos: una cierta incredulidad que, en ocasiones, puede transformarse en un mecanismo de negación. Dicha incredulidad se acompaña de ansiedad y resentimiento, unido a una cierta culpabilidad y tristeza. Como es un proceso crónico existen una serie de momentos de incremento del estrés: las fases iniciales unidas a la incertidumbre del diagnóstico; la aparición de complicaciones con las hospitalizaciones que pueden acompañar esas complicaciones; los momentos de cambio entre la fase aguda y la de cronicidad y las recaídas o reagudizaciones del proceso; el posible fracaso o insuficiencia del tratamiento prescrito. Por último señalar la importancia de las circunstancias acompañantes: tratamientos medicamentosos; la dieta y las restricciones en los hábitos de vida; las terapias complementarias; la repetición de pruebas analíticas y los controles; el uso de prótesis, desde las más sencillas como las gafas a las más complejas; etc.

El niño hospitalizado

En varias ocasiones hemos intentado resaltar la importancia de la hospitalización por causas médicas en la etapa infantil. Existen varios factores a tener en cuenta previamente a considerar sus repercusiones emocionales, estos factores previos se refieren al tipo de proceso que origina el ingreso, la etapa evolutiva en la que se encuentra el niño/a, las relaciones familiares previas, el tipo de vínculos que establece el niño/a, la adaptación a separaciones previas, etc.

Múltiples estudios de investigación han puesto de manifiesto que el mayor impacto emocional en el niño ingresado no lo causa el estado físico o el tipo de enfermedad, sino que el mayor impacto emocional está representado por la *separación* del niño/a de su entorno y sobre todo de su figura de apego o figura vincular, que suele ser la figura materna o quien la represente. Esta separación hace que los sentimientos de desvalimiento, abandono y tristeza se incrementen originando un incremento de la inseguridad y de la desorientación al ver desvanecidos los puntos referenciales estables en el plano emocional y relacional. Todo es nuevo para el niño/a ingresado, nuevo y amenazante, además se le aporta muy poca información sobre lo que se hace con su cuerpecito; su cuerpo enfermo y debilitado es transportado, inmovilizado, pinchado, etc. y todo ello sin explicaciones convincentes.

Ante esta situación dos son las formas de reacción del niño/a ante el ingreso: la respuesta de protesta activa (irritabilidad, llanto, oposición, etc.) y a respuesta hiperadaptada-sumisa (retraimiento; silencio, obediencia, etc.). La primera es la que más llama la atención por ser la más molesta para el entorno hospitalario, pero sin embargo es la forma más coherente de que un niño/a exprese su malestar y su desacuerdo.

Una y otra forma de presentación tienen un mismo contenido: la reacción al entorno de manera *regresiva*, ante la separación de la figura vincular. Todo ello se puede ver incrementado por el propio funcionamiento hospitalario: cambios de turnos y de personal; actividades regladas del funcionamiento hospitalario; pase de visitas médicas; distribución espacial poco adaptada a las necesidades infantiles. Como dato de especial relevancia: muchos profesionales sanitarios no aceptan estas repercusiones emocionales como vinculadas a la separación por la hospitalización, para ello se basan en la experiencia empírica de posibles ingresos de sus hijos/as y la no presentación de alteraciones en ellos/as, pero se olvidan de incluir en el análisis las variables más importantes: como eran sus hijos/as, esos profesionales pudieron permanecer con los niños/as con lo que no hubo separación.

Después del ingreso

Tras la vuelta a casa es cuando se manifiestan los temores y ansiedades. El retorno al medio ambiente conocido evidencia la separación precedente y la posibilidad de otra separación. La rabia e impotencia debe exteriorizarse de alguna manera contundente para la relación: se potencian todas las actitudes regresivas como forma de defensa emocional.

Esta regresión defensiva del niño/a obtiene su correlato en la actitud reparadora desde el contexto habitual que lo recibe tras el ingreso. Así hay que entender la sobreprotección, dificultades para reestablecer los límites y la frustración desde las figuras parentales. Temores, inseguridades y miedos a la «recaída» hacen que emerja la reparación con el fin de obtener una cierta restitución en su narcisismo dañado por la enfermedad y el ingreso de su hijo/a. Esa restitución como buenos papás y buenas mamás es necesaria, pues durante el ingreso no es extraño constatar una cierta rivalidad latente entre el personal de enfermería y las figuras parentales.

Las manifestaciones de este retorno en el niño/a son de diversa índole: terrores nocturnos, trastornos de la alimentación, incontinencia esfinteriana si ya había obtenido el control, irritabilidad y fáciles rabietas, espasmos del sollozo, baja tolerancia a la frustración, incremento de demandas afectivas, apego a la figura materna, etc.

También reaccionan al retorno a la escuela: retraimiento con fases de irritabilidad, llanto fácil, búsqueda de apego a la profesora, succión del pulgar, oposición a realizar tareas escolares o de juegos, etc. Pero lo más significativo es la reaparición de la angustia de separación a la entrada a clase durante un tiempo, pues la llegada al colegio representa un temor a que se repita el abandono de forma tan prolongada como el ingreso.

Algunas orientaciones para superar los efectos de la hospitalización

Durante el ingreso nos hacemos eco de las recomendaciones emanadas del Consejo de Europa sobre los derechos de los niños hospitalizados y que quisiéramos destacar los siguientes: Ingresar sólo aquellos casos imprescindibles, ya que con las actuales posibilidades terapéuticas el domicilio familiar puede ser una buena alternativa. Si el ingreso es necesario: espacios para esparcimiento, horarios flexibles, actividades alternativas en el hospital, posibilidad de recibir visitas de sus amigos habituales, informar al niño de los sucesivos pasos diagnósticos y/o terapéuticos, hablar con el niño/a, escuchar al niño/a, son datos de especial relevancia. Pero sobre todo destacar *dos aspectos* absolutamente imprescindibles y urgentes de establecer desde *ahora mismo*: la estancia de una figura vincular significativa para el niño, sea la madre o en quien delegue y, en segundo lugar, la necesidad de que el niño pueda disponer de su(s) juguete(s) preferido(s) (no hay que comprar nada nuevo que signifique una reparación, sino tener lo que es suyo y que la familia tenga la posibilidad de corresponsabilizarse en el proceso de enfermedad y sirva de referencia afectiva estable para el niño/a).

Una vez que el niño vuelve de alta las orientaciones son sencillas, aunque no desconocemos la dificultad que entrañan:

- 1.- Saber tolerar y contener la rabia del niño/a por la enfermedad y el ingreso.
- 2.- No caer en fáciles reparaciones y chantajes afectivos (regalos, concesiones...).
- 3.- Restablecer los límites adecuados para su edad.
- 4.- Evitar potenciar las actitudes proteccionistas de los adultos que desembocan en regresiones mayores en los niños/as.
- 5.- Para la escuela y las guarderías es importante lo siguiente:
 - 5.1.- Valorar la angustia de separación y la forma de expresarse en ese niño/a.
 - 5.2.- Abordar el retorno con algún tipo de recibimiento por parte de los otros compañeros/as.
 - 5.3.- Aprovechar esta situación para explicar a los niños/as lo que es una enfermedad, un hospital, hablar de las vivencias del que ha estado en el hospital, etc. No es teórico, pues el personal de estos centros saben perfectamente utilizar el juego y los juguetes como vehículo de expresión infantil, así como los dibujos colectivos, etc.
 - 5.4.- Restablecer el nivel de exigencias habituales.

JL.P. - E.S. - A.F.

Unidad Salud Mental Infanto-Juvenil
Avilés



Écbate a andar.



LAS CHUCHERÍAS

FRANCESC CANTAVELLA

Para una mayor claridad expositiva nos permitimos clasificar las chucherías en dos grandes grupos: el primero constituido por los caramelos, bombones, productos de pastelería, las «pipas» y otras semillas; un segundo grupo en el que se incluirían la regaliz, los chiclés, los «polos», etc. El motivo de esta división radica en que el primer grupo está formado por sustancias alimenticias, de alto poder calórico, generalmente azúcares y harinas, pero también proteínas y grasas, especialmente las «pipas», muy ricas en estas últimas sustancias. No ocurre lo mismo con el segundo grupo, que está constituido por simples golosinas gustativas. Muchas chucherías llevan aditivos químicos: antioxidantes, colorantes, conservantes y esencias.

En cuanto a su condición de salubridad, el primer grupo está más controlado

que el segundo. Así vemos como comer chucherías puede ser una forma de alimentarse con materiales principalmente energéticos, muchos de los cuales son de rápida absorción y de aprovechamiento inmediato. Por otra parte, la ingestión abundante de azúcares, cacao y de ciertas grasas puede provocar problemas de salud al modificar los mecanismos de la digestión, como, por ejemplo, el aumento de fermentaciones intestinales, el empobrecimiento de la dieta a base de fibras vegetales, pérdida de apetito, alteración de la tasa y proporción de los elementos nutritivos. También puede comportar un exceso de calorías y, en los niños obesos, el mantenimiento del sobrepeso, sobre todo si consumen pipas. Nos encontramos además con la problemática de la posible nocividad de los aditivos, y hay que subrayar la acción perjudicial sobre la dentadura, especialmente de la sacarosa, por encima de los demás azúcares, ya que es una de las sustancias que más abunda en las chucherías. A lo largo de la historia de la especie humana, en todas las culturas, en todas las razas y en todos los tiempos, se observa cómo se transforman los alimentos en relación con el gusto, y se obtienen excitantes y productos ajenos a la alimentación, que forman una parte, un tanto misteriosa, del desarrollo de la civilización.

La cualidad que caracteriza a las chucherías es su sabor. La sensación del contacto de los azúcares con las papilas gustativas es una sensación dulce, que percibimos como placentera. El recién nacido, cuando le ponemos agua azucarada sobre la lengua, ya da muestras de placer, mientras observamos rechazo y asco por muchos otros tipos de sustancias; parece, pues, una inclinación innata. Buscar placer es un impulso natural.

La necesidad exclusiva de procurarse placer puede revestir, en ocasiones, la forma de un impulso, a veces compulsivo. La tendencia a alcanzar el placer de una forma inmediata es característica de la juventud del individuo: cuanto más joven, más fuerte es el impulso; no poder esperar, no poder abstraerse al impulso, o bien retardarlo en relación a una realidad interna o externa, es característico de la infancia. Cuando un chico mayor o un adulto presenta esta inclinación inmediata a satisfacer sus impulsos, se considera que tiene una personalidad poco madura.

El más destacado representante de estos impulsos hacia el placer, concentrados en la región de la boca, es el niño menor de un año. Esta tendencia irá disminuyendo a lo largo del tiempo, pero siempre se mantendrá entre los im-



pulsos que conducen a la búsqueda del placer (fumar, masticar chicle, chupar caramelos, beber licores, etc.). El desarrollo de la personalidad está condicionado por el resultado de las acciones y reacciones mutuas entre el individuo y los demás, es decir: entre el individuo y su entorno humano. De ello puede derivarse que los impulsos a satisfacer el placer oral como finalidad absoluta, en vez de complementaria, se mantengan por la acción de otro, ya sea por el hecho de abandonar al niño en este camino o por mantenerlo o provocarlo en su fijación. Cuando este aspecto acapara la personalidad, podemos constatar que nos encontramos ante una perversión. El niño que sólo quiere comer unas determinadas cosas, haciendo un uso único y selectivo del gusto, ha pervertido su función bucal.

Así podemos ver cómo la chuchería puede adoptar diversos matices, desde el glotón que engulle indiscriminadamente, pasando por el que convierte una función vital en un componente hedonista complementario, hasta llegar al que mantiene una actitud perversa.

El aprendizaje se realiza a través de las satisfacciones que el niño obtiene de su ejercicio satisfactorio y de las insatisfacciones o castigos que experimenta cuando su comportamiento es inadecuado. Es usual darle un caramelo o un bombón para premiar un éxito o una conducta, o negárselo por un fracaso o una mala conducta. Los intereses del niño por el aprendizaje, tanto cultural como social, provienen, por una parte, de un impulso vital por progresar (al igual que el que sienten por crecer y desarrollarse) y, por otra, del tipo de relación y valoración que establecen con él las personas que lo cuidan. La recompensa o el castigo ponen el acento en el objeto material o en el miedo a la transgresión. El aspecto creador del aprendizaje queda oculto o reemplazado por el objeto que dispensa el placer y su posesión, y deja de lado algo más valioso, pero también más comprometido: el intercambio emocional del trabajo conjunto con el otro, la tarea compartida motivo de una amplia comunicación afectiva que llena a ambos protagonistas, tanto en su sentido positivo, cuando existe interés y valoración del esfuerzo (se tenga o no éxito), o negativo, cuando existe preocupación e inquietud por el desinterés (se fracase o no). Como asegura Neill: «el miedo al castigo no es bueno, es una cobardía; mientras que la bondad que depende del premio es un soborno.»

Algunos padres llenan de regalos y chucherías a su hijo para que no moleste, «para que calle y nos deje tranquilos...», mientras que otros se sienten culpa-

bles por no prestarle la debida atención y tratan de paliar su sentimiento de culpabilidad actuando como los anteriores.

El consumo de chucherías ha ido aumentando durante los últimos años. Obviando otro tipo de motivaciones, que mencionaremos más adelante, creemos que este hecho se debe también a la pérdida progresiva y masiva de la posibilidad de mamar del pecho materno. Las necesidades de succión no quedan saciadas con otro tipo de amamantamiento, cuya duración es más breve, se realiza con menos esfuerzo y no va tan acompañado de estímulos sensoriales y afectivos. Esto constituye un lastre que se arrastra largo tiempo, una insatisfacción perdurable y profundamente sentida.

Un aspecto «social» interesante, descartando el de la relación (caramelos el día del cumpleaños, regalar chucherías al amigo preferido, motivo de lucimiento personal, forma de autovalorarse, etc.), es observar como los niños han llegado a convertir las chucherías en una moneda de intercambio en un mercado de transacciones y compraventas de objetos apreciados o codiciados. También se ha producido un aumento del consumo de chucherías debido a la intervención del mundo de los adultos, que, ante la demanda, ha creado unas estructuras industriales y comerciales junto con la consabida propaganda destinada a aumentar el número de adictos, representando todo ello un volumen de capital muy apreciable en nuestra civilización.

Las chucherías pueden ser una forma de nutrición, una fuente de placer, un medio de intercambio personal; pero, por otro lado, conllevan unos efectos nocivos sobre la salud y, por su carácter hedonista, conducen al hedonismo; falsean las relaciones interpersonales y mediatizan los motivos de aprendizaje. Las chucherías son un componente real de la conducta humana. Las cosas no son en sí mismas ni buenas ni malas, depende de cómo se utilicen y cómo las utilice cada persona en concreto dentro de un contexto histórico que abarca tanto la cultura como el individuo, es decir: la cultura actual y su historia, el individuo y su historia particular. Los problemas que hemos presentado pretenden colocarnos ante una situación frente a la cual nosotros podemos actuar como personas encargadas de ayudar a desarrollar la vida de los niños y sin deseo de caer en un juicio maniqueo de valores. Si no es así, de qué otro modo podríamos responder a preguntas como: ¿es bueno o malo tomar el sol?, ¿es mala la televisión?

EL RATÓN VACILÓN

ROSER ROS

*Estaba Mamá Ratona,
quedito, pasito,
silencio, cbitón,
muy preocupada pues cada noche le salía el vacilón de su hijo con la misma
cantinela de que ni quería ni le apetecía dormirse.*

*Ponía Mamá Ratona
quedito, pasito,
silencio, cbitón,
lo mejor de su repertorio para acallar al vacilón de su hijo, pero por mucho
que se esforzara, éste siempre contestaba:*

*-Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis,
siete, ocho, nueve, diez, ¡ooooonce!
Es la ilusión de todas las noches
saltar de la cama igual que fantoches.*

*En vista de ello se fue Mamá Ratona
quedito, pasito,
silencio, cbitón,
en busca de Tía Pata que mucho sabía de adormilar pequeños. Y Tía Pata
sacando lo mejor de ella en estos menesteres arrancó con un:*

*Duérmete, niño duerme,
que viene el coco,
y se lleva a los niños
que duermen poco.*

*Pero el vacilón del ratón, ni caso. Agarrado al borde de su cuna cantaba a
pleno pulmón su dichosa canción:*

*-Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis,
siete, ocho, nueve, diez, ¡ooooonce!
Es la ilusión de todas las noches
saltar de la cama igual que fantoches.*

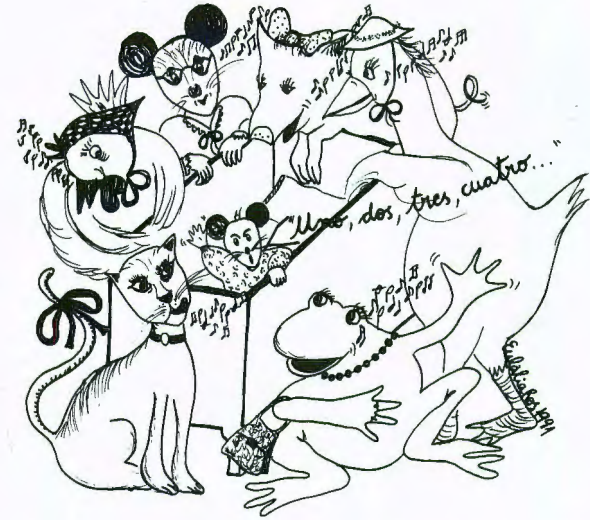
*¿Qué hizo Mamá Ratona? Pues marcarse otra vez
quedito, pasito,
silencio, cbitón,
un paseo por aquellos andurriales y pedir los favores de Tía Rana, quien se
prestó a ello de buena gana, pues sabía lo mal que lo pasan las mamás
cuando sus bebés no quieren dormirse. Y fue y le cantó:*

*Duérmete, niño pequeño,
duerme que te velo yo.*

*Pero el vacilón del ratón, ni caso. Agarrado al borde de su cuna, cantaba a
pleno pulmón su dichosa canción:*

*-Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis,
siete, ocho, nueve, diez, ¡ooooonce!
Es la ilusión de todas las noches
saltar de la cama igual que fantoches.*

*¿Qué hizo Mamá Ratona? Pues marcarse otra vez
quedito, pasito,
silencio, cbitón,
un paseo por aquellos andurriales y pedir los favores de Tía Cerda. Muy se-*



gura no estaba ella de poder dormir al pequeño ratón, pues iba la pobre siempre muy atareada. Por eso le cantó aquello de:

*Duérmete, mi niño,
que tengo que hacer,
lavarme la ropa,
ponerme a coser.*

Pero el vacilón del ratón, ni caso. Agarrado al borde de su cuna, cantaba a pleno pulmón su dichosa canción:

*-Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis,
siete, ocho, nueve, diez, ¡ooooooooonce!
Es la ilusión de todas las noches
saltar de la cama igual que fantoches.*

¿Qué hizo Mamá Ratona? Pues marcarse otra vez

*quedito, pasito,
silencio, chitón,*

un paseo por aquellos andurriales y pedir los favores de Tía Gallinica, la cual se ballaba en aquel momento acunando a sus pollicos. Pero al terminar se prestó gustosa y le cantó rumbosa:

*Pipirigaña
vino la araña
con su sabanita
para la arañita
Cuba de barro
tapa caballo;
caballo morisco,
tapa tobisco.*

Pero el vacilón del ratón, ni caso. Agarrado al borde de su cuna cantaba a pleno pulmón su dichosa canción:

*-Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis,
siete, ocho, nueve, diez, ¡ooooooooonce!
Es la ilusión de todas las noches
saltar de la cama igual que fantoches.*

¿Qué hizo Mamá Ratona? Pues marcarse otra vez

*quedito, pasito,
silencio, chitón,*

un paseo por aquellos andurriales y pedir los favores de Tía Gata. Ésta si se prestó encantada y sacando su mejor voz escogió de su repertorio algo muy adecuado para lo que trataba de conseguir:

*Tínguili, tínguili
estaba tinglando;
jóguili, jóguili
estaba jugando.
Si tínguili, tínguili
se cayera
jóguili, jóguili
la comiera.*

Y la Tía Gata se lo comió pues así lo cantó.

Pero aún estando dentro de la barriga de Tía Gata, se oía todavía la cantinela del vacilón del ratón. ¡Pues vaya si era vacilón!¹.

R.R.

1. Versión libre del cuento de S. Marshak *El ratoncito negro*, Moscú, Malysch, 1981.

EDUCACIÓN
INFANTIL

Saltasalta 3

Al recreo



Contenido del estuche

NOVEDAD | 1991

<p>Tres láminas de ensartables.</p>	<p>Cuatro cuadernos de trabajo, uno por estación.</p>			
<p>Tres puzzles: de tres piezas, cuatro piezas y cinco piezas.</p>	<p>Mascotas troqueladas.</p>			
<p>Cuatro láminas de pegatinas, una por cuaderno.</p>	<p>Macarrón plástico y encuadernador.</p>			
		<p>Una lámina y seis cartas de cartón plastificado e impresas por las dos caras.</p>		

Saltasalta es el método de Ediciones SM para que los más pequeños aprendan a través del juego. Como si de un recreo se tratase. Con cuatro cuadernillos en los que Zapo y Dita presentan al niño el Otoño, el Invierno, la Primavera y el Verano. Saltasalta contiene una guía didáctica, una casete y material manipulativo. Saltasalta responde al DCB de educación infantil. Implantación de la Reforma en el curso 91/92.



Saca a los más pequeños al recreo con Saltasalta.



Si quiere analizar más ampliamente cualquier material de este anuncio, rellene el cupón adjunto y envíelo.

Recibirá muestras.

Ediciones SM
Joaquín Turina, 39
28044 Madrid

CATÁLOGO GENERAL DE LIBROS DE TEXTO 1991/1992
Solicitud de muestras

MATERIAL QUE DESEA RECIBIR _____

NOMBRE _____ 1º apellido _____ 2º apellido _____

profesor/a de ESCUELA INFANTIL CICLO INICIAL CICLO MEDIO CICLO SUPERIOR BUP-COU F. P.

NOMBRE DEL CENTRO EN QUE TRABAJA _____ PÚBLICO PRIVADO

DOMICILIO DEL CENTRO _____ NÚMERO _____ CÓDIGO POSTAL _____ POBLACIÓN _____



JOAQUÍN TURINA, 39
28044 MADRID
COMERCIALIZA CESMA, S. A.
AGUACATE, 25
28044 MADRID

Recomendación de Atención a la Infancia

El pasado día 4 de Julio, dentro del Programa de Acciones destinado a la puesta en vigor de la Carta Social Europea, la Comisión adoptó una propuesta de Recomendación de Atención a la Infancia. Posteriormente esta propuesta se remitirá al Consejo de Ministros.

En este documento se recomienda a los Estados Miembros que desarrollen medidas en 4 áreas, con el objetivo de reconciliar la atención infantil, el trabajo y la igualdad de oportunidades.

1. La provisión de servicios infantiles de calidad accesibles, que combinen la seguridad y la atención con un enfoque educativo amplio.
 2. El desarrollo de permisos o excedencias para hombres y mujeres con hijos.
 3. Concienciar a los empresarios de las necesidades de los empleados con hijos.
 4. Incentivar una mayor participación de los hombres en el cuidado de los hijos, de forma que las responsabilidades familiares estén ecúanimemente repartidas.
- En rueda de prensa, Peter Moss, Coordinador de la Red de Atención a la Infancia de la C.E. concluyó:

«La Recomendación propuesta es un ejemplo importante de la creciente dimensión europea en la reconciliación del cuidado de los niños, el trabajo y la igualdad de oportunidades. En áreas como éstas, es determinante un balance entre una «Europa económica» y una «Europa social». Los derechos de los niños empiezan a ser reconocidos por la Comunidad. Confío en que todas las organizaciones e instituciones vinculadas con los niños, las familias y la igualdad estudiarán detenidamente esta propuesta y presionarán al Consejo de Ministros para que adopte una Recomendación firme y positiva sobre este tema tan importante.»

Congreso de pedagogía operatoria. Constructivismo y Reforma

Entre el 28 y 31 de mayo se desarrolló en el palacio Miramar de San Sebastián el Congreso sobre Constructivismo y Reforma.

En él más de 500 personas pertenecientes al ámbito docente o de la investigación educativa aportaron sus experiencias y contrastaron sus reflexiones en un intento de unir teoría y práctica en la búsqueda de una alternativa educativa coherente y liberadora.

En el Congreso se abordaron temas como el sexismo en la escuela, la importancia de las relaciones personales en el aprendizaje, la importancia del lenguaje en la configuración del pensamiento, el valor pedagógico de los errores escolares, la tecnología y su proyección en la escuela, el tratamiento de lo social en los procesos de aprendizaje, el lugar de la afectividad en la tarea docente, la separación entre «lo científico» y la vida cotidiana, los procesos de construcción del conocimiento, la incidencia de la Reforma Educativa en la calidad de la enseñanza...

Aprendizaje

BÜLLICH, L. y MAURA, M.: «L' hora del conte: Una experiència de narrativa oral», *Faristol*, núm. 10-11, marzo 1991, pp. 28-33.

FORTUNATI, A.: «Il cielo in una stanza», *Bambini*, núm. 4, abril 1991, pp. 39-42.

SPERATI, S.: «Il laboratorio delle qualità», *Bambini*, núm. 4, abril 1991, pp. 35-38.

Didáctica

FEMYROU, R.: «Incidències psicològiques de l'Avaluació», *Bul. letí Col. legi de Doctros i Llicenciats*, núm. 74, febrero 1991, pp. 36-44.

MONTERO, P.: «Literatura tradicional. Cuentos populares extremeños: Una aportación metodológica desde la Etnografía», *Campo Abierto*, núm. 7, 1990, pp. 149-174.

VANDELLI, G.: «Educare l'intelligenza con il movimento», *Vita dell'infanzia*, núm. 8, abril 1991, pp. 30-31.

Educación

BERTOLINI, P.: «Il futuro de l'infanzia», *C.E.*, núm. 1-2, enero-febrero 1991, pp. 6-9.

MÍNGUEZ VALLEJOS, R.: «La tolerancia como finalidad educativa», *Anales de pedagogía*, núm. 8, abril 1990, pp. 199-202.

VIGHI, M.L.: «Maria Montessori e l'educatione alla pace», *Vita dell'infanzia*, núm. 8, abril 1990, pp. 3-5.

Educación especial

Dossier «L'Educació Especial», *Interaula*, núm. 12, marzo 1991, pp. 1-32.

ECHEITA, G.: «Los desafíos de la Reforma; Las necesidades educativas especiales», *Nuestra Escuela*, núm. 122, abril 1991, pp. 29-32.

Información: «Orientaciones Pedagógicas para abordar transtornos del desarrollo», *Comunidad escolar*, núm. 322, 1991, p. 7.

Espacio

RESTUCCIA, L.: «Pensare lo spazio nelle istituzioni per l'infanzia», *Infanzia*, núm. 8, marzo 1991, pp. 9-15.

ROSSINI, S.: «Per una lettura della proposta di nuovi orientamenti: Il corpo e il movimento», *Infanzia*, núm. 8, marzo 1991, pp. 22-23.

Formación

BALLESTA PAGAN, F.J.: «Perspectivas actuales sobre los Mass-Media en la Enseñanza», *Anales de pedagogía*, núm. 8, abril 1990, pp. 181-198.

NÚÑEZ J. y OCON J.M.: «La voz: Instrumento de trabajo», *Educa*, núm. 27, abril 1991, pp. 18-21.

NORTES CHECA, A.: «Cómo valoran los alumnos de Primero de Magisterio su currículum», *Anales de pedagogía*, núm. 8, abril 1990, pp. 209-234.

Lectura y escritura

FRABBONI, F. y VERTECCHI, B.: «Per una lingua piu», *L'Educatore*, núm. 21 mayo 1991, pp. 4-7.

LANUZA, J.: «El aprendizaje libre y natural de la lectura y escritura», *Kikiri-quí*, núm. 19, marzo-abril 1991, pp. 8-12.

OLLE ROMEU, M.A.: «Anàlisi de les característiques i tendències actuals dels llibres pre-lectors catalans», *Faristol*, núm. 10-11, marzo 1991, pp. 4-8.

POVEDA, M.: «La imatge cal sempre que sigui llegida?», *Faristol*, núm. 10-11, marzo 1991, pp. 20-24.

Lengua

Dossier: «L'incontro del bambino con la lingua escrita», *Bambini*, núm. 2, febrero 1991, pp. 33-62.

DORIGO, T.: «Il superamento di alcune lacune espressive», *Scuola materna*, núm. 16, mayo 1991, pp. 34-35.

GERMANO, M., OLIOSSO, D.: «Tra fantasia e Realtà: Sette storie per sette notte», *Scuola materna*, núm. 14, abril 1991.

Literatura infantil

FERNANDEZ, V.: «Panorama de la literatura infantil y juvenil española», *CLIJ*, núm. 28, mayo 1991, pp. 13-23.

MONTERO, P.: «Cuentos populares extremeños», *Campo abierto*, núm. 7, 1990, pp. 149-174.

MUT CARBASSA, R.: «La biblioteca dels petits», *Faristol*, núm. 10-11, marzo 1991, pp. 34-39.

Matemáticas

GRAZIA, C.M.: «La matemàtica con il corpo», *L'Educatore*, núm. 20, abril 1991, pp. 47-48.

MARANI, G.; LOMBARDINI, I.: «La matemàtica come fiaba», *Infanzia*, núm. 8, abril 1991, pp. 40-43.

Orientación a los padres

FONTAINE, A.: «Le genre de l'enfant influence-t-il la structuration de la vie familiale?», *Enfance*, núm. 1 y 2, mayo 1991, pp. 111-126.

TSCHORNE, P.: «Actituds familiars pel que fa a la televisió», *El Recull*, núm. 162, abril 1991, pp. 6-9.

Pedagogía

AVILA DE ENCIO, M.C. y POLAINO LORENTE, A.: «Adaptación del Classroom observation Code en la población escolar para la evaluación de la hiperactividad infantil», *Anuario de psicología*, núm. 48, 1991, pp. 55-69.

LUISI, A.: «Como si sta dentro i moduli», *L'Educatore*, núm. 20, abril 1991, pp. 4-7.

FRESNO, N.: «El profesor ante su propia evaluación», *Nuestra escuela*, núm. 122, abril 1991, pp. 4-7.

TORO, V.: «Riflessioni pedagogiche», *Vita dell'infanzia*, núm. 8, abril 1991, pp. 25-26.

VARA, M.J.: «De la adaptación a la participación», *Cuadernos de pedagogía*, núm. 191, abril 1991, pp. 36-40.

VIDAL, L. y DÍAZ DEL CORRAL, E.: «Fracaso escolar: Diagnóstico de sus causas», *Educa*, núm. 27, abril 1991, pp. 8-12.

Plástica

MALPELI, G.: «Il corpo e il movimento», *L'Educatore*, núm. 19, abril 1991, pp. 13-20.

MORBIATO, CANCIANI, CAVINATO, MASATO: «Il teatro d'ombra», *CE*, núm. 1-2, enero-febrero 1991, pp. 23-24.

VANDELLI, G.: «Educare l'Intelligenza con il movimento», *Vita dell'infanzia*, núm. 8, abril 1991, pp. 30-32.

VIDETTA, L.: «La musica dei silenzi», *Vita dell'infanzia*, núm. 8, abril 1991, p. 27.

Política educativa

ATAIDE, M.J.: «Evolución histórica de la educación de la infancia en Portugal», *Campo Abierto*, núm. 7, abril 1990, pp. 279-283.

FUSCA, F.: «Scuola materna e scuola elementare in sintonia: I concorsi del 30-1-91 i del 15-2-91», *L'Educatore*, núm. 20, abril 1991, pp. 75-77.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J.: «L'scuola in Spagna», *CE*, núm. 1-2, enero-febrero 1991, pp. 14-19.

IRPA: «La Damimarca per i bambini», *Infanzia*, núm. 8, abril 1991, pp. 47-49.

PATTE, G.: «Noves experiències a les biblioteques infantils», (Xarxa de biblioteques populars de la Diputació de Barcelona), *Faristol*, núm. 10-11, marzo 1991, pp. 47-65.

RUIZ BALLESTERO, E.: «Integración gitana», *Educa*, núm. 27, abril 1991, pp. 13-17.

Psicolingüística

MORELLO, E.: «Note sul linguaggio», *Bambini*, núm. 3, marzo 1991, pp. 33-38.

MERTAN, B.; NADEL, J.: «La communication entre jeunes enfants en presence et absence d'adults», *ENFANCE*, núm. 1-2, 1991, pp. 7-24.

TOSCHI, G.: «La matita rossa e blu», *L'Educatore*, núm. 20, abril 1991, pp. 22-26.

Psicomotricidad

BARTOLINI, M.: «Problemi di orientazioni spaziale», *Bambini*, núm. 4, abril 1991 (dossier).

SANVITALE, O.: «Movimiento y Música», *Psicomotricidad*, núm. 37, enero-abril 1991, pp. 47-53.

SCIACOVELLI, G.: «Il corpo e il movimento», *L'Educatore*, núm. 19, abril 1991, pp. 13-22.

SCHRAGER, O.L. y SOTO, R.: «Terapia psicomotriz en discapacidades del aprendizaje», *Psicomotricidad*, núm. 37, enero-abril 1991, pp. 7-31.

VANDELLI, G.: «Educare l'intelligenza con il movimento», *Vita dell'infanzia*, núm. 8, abril 1991, pp. 30-32.

Psicopedagogía

PACASSONI, A.: «L'immaginazione porta per la creatività», *Bambini*, núm. 4, abril 1991, pp. 32-34.

GARCIA WEBERE, M.J. y BANDOMIERE, P.M.: «Reciprocité et complémentarité dans les relations amicales entre enfants d'age scolaire», *Enfance*, núm. 1-2, 1991, pp. 39-56.

FABRETTI, A.R.: «L'io a scuola», *Riforma della scuola*, núm. 3, marzo 1991, pp. 53-55.

LA FREMIERE, P.J. y JANOZZ, M.: «Affectivité amitié et compétence sociale chez des garçons d'age prescolaire a situation de ressource limité», *Enfance*, núm. 1-2, 1991, pp. 60-80.

MATTIA, L.: «L'infanzia che interroga», *Riforma della scuola*, núm. 3, marzo 1991, p. 28.

MORELLO, E.: «Il bambino produttore», *Bambini*, núm. 3, marzo 1991, pp. 11-22.

RIZZITELLI, R.: «Reflesione sulla paura di bambini», *Scuola materna*, núm. 16, mayo 1991, pp. 28-29.

SPROCATTI, M.A.: «La Psicopedagoga anche nella scuola moderna», *In-fanzia*, núm. 8, abril 1991, pp. 24-25.

SARRAZIN, G.: «S'il te plait, dessine-moi une maison», *Psychologie Education*, núm. 4, 1991, pp. 77-90.

Salud

CASCIARO, C.: «Imparare a mangiare bene e sano», *Scuola Materna*, núm. 15, abril 1991, pp. 42-46.

CINQUETTI: «La larengite nel bambino», *Scuola Materna*, núm. 16, mayo 1991, pp. 47-48.

CRISAFULLI, G.: «L'omeopatia: una medicina naturale per curare il bambini», *Il Giornale dei Genitori*, núm. 187, abril 1991, pp. 28-29.

CRISPIANI, P.: «Per la programmazione clinica», *Scuola Materna*, núm. 16, mayo 1991, pp. 56-60.

LIERA, G.L.: «Anomalia dell'apparato genitale del bambino», *Scuola Materna*, núm. 16, mayo 1991, pp. 45-46.

MARCHIOLI, J.: «Cure fisiche e relazione affettiva», *Scuola Materna*, núm. 16, mayo 1991, pp. 53-54.

POLLEGONI, O.; ZONGOLI, J.: «Bambini e farmaci», *Il Giornale dei Genitori*, núm. 186, marzo 1991, pp. 20-34.

Sociedad

BRAMBILLA, S.: «Bambini migranti», *Scuola Materna*, núm. 16, mayo 1991, pp. 18-19.

«Las escuelas de día entero, muy solicitadas principalmente por las mujeres activas», *Inpress*, núm. 1-2, 1991, p. 13.

«Perspectivas de la red sobre la atención a la infancia», *Mujeres de Europa*, núm. 31, agosto 1990, pp. 2-60.

Para información o fotocopia de material citado, ponerse en contacto con:
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 1991: 2.900,- ptas. (IVA incluido)

Precio ejemplar: 580 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

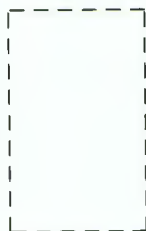
Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta satisfagan el recibo que anualmente les presentará «Associació de Mestres Rosa Sensat» por la suscripción a la revista *In-fan-cia*.

Firma del titular

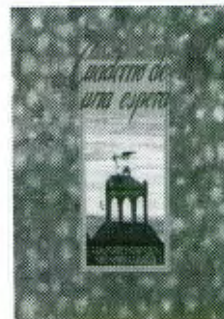
in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca

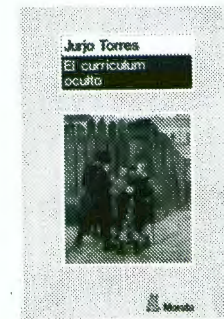


LOURDES HUANQUI y ARCADIO LOBATO: **Cuaderno de una espera**, Barcelona, Aura Comunicación, 1991.

La experiencia de cinco embarazos vividos con un entusiasmo y responsabilidad por parte de Lourdes Huanqui, joven peruana estudiante de Humanidades, y las cautivadoras ilustraciones de Arcadio Lobato, que reivindica, por encima de todas las efemérides vitales, la aventura de nacer (acto de decisión de Margarita, su madre) producen una obra sugerente y conmovedora en la que los autores describen y representan la intimidad entre la futura madre y el futuro niño.

La psicología del feto, así como la del recién nacido, es un campo por explorar. La vida intrauterina, hoy día observable gracias a la ciencia y la tecnología médica, si bien nos da la medida de nuestra transitoriedad, nos permite también compartir la inmortalidad del sentimiento.

Así lo expresan los doctores Santiago Dexeus y J.C. Ferrer Raventós, del Instituto Dexeus, en el prólogo de *Cuaderno de una espera*. El primer diálogo amoroso de la vida es aquél que se establece entre la madre y el ser que lleva en su interior, y es probable que condicione el resto de los vínculos vitales del futuro ser humano.



JURJO TORRES SANTOMÉ: **El currículum oculto**, Madrid, Ediciones Morata, 1991.

La obra es una reflexión, teórica y práctica a la vez, sobre los diferentes tipos de currículum. El autor distingue dos propuestas: Las de reproducción, que reflejan los sistemas a los que sirven (liberal, capitalista, marxista) y los de producción.

El currículum de producción se aparta de cualquier servidumbre y busca el interés del educando, que es, en definitiva, el único objeto de atención. No adquiere el rango de currículum -oficial-, con lo que evita todos aquellos lastres de la burocracia, como rutina o estancamiento, pero se presenta como una alternativa vital, democrática y participativa, que pretende una educación globalizadora, en la que alumnos y profesores colaboren. Este currículum, que el autor denomina -oculto-, ya está presente en los grupos de Movimiento de Renovación Pedagógica, Escuelas de Verano, Cursos de Reciclaje y todas aquellas actividades que representan una actitud de responsabilidad pedagógica.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

Foto de cubierta: Gabriel Serra.

Composición, fotolitos e impresión: Libertype Fotocomposición, 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: 2.900 pts. al año. P.V.P.: 580 pts. I.V.A. incluido.



COMUNICACION LENGUAJE Y EDUCACION CL&E

De lo que trata CL&E: algunos de los artículos publicados:

«La clave de la nueva educación»

TARIFAS AÑO 1991

- | | |
|---|--------------|
| <input type="checkbox"/> Suscripción individual: | 6.000 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Suscripción individual para suscriptores de IA: | 5.000 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Suscripción institucional: | 11.000 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Suscripción institucional para suscriptores de IA: | 8.500 ptas. |

Apellidos y nombre _____

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

_____ Teléf. _____

Adjunto: Talón.

Fotocopia transferencia * o giro postal.

B Central. Ag., 224. Ctra. Canillas, 134. 28043 Mdrd. c/c. 50470.
Para mayor información: Aprendizaje. Carretera de Canillas, 138. 28043 Madrid.
Teléfs. 200 93 38 - 759 58 49.

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,

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



Lengua

La lengua escrita en el Ciclo Medio.
Nuria Vilá.
Paradigmas actuales en el diseño de programas.
Michael E. Breen.
Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas.
Christopher Candlin.



Lenguaje oral

La actividad de escucha estructurada: un modelo para mejorar la comprensión oral.
Joyce S. Choate y Thomas A. Rakes.
La expresión lingüística de los niños pequeños.
Claudine Dannequin.



Lectoescritura

Alternativas a la enseñanza tradicional de la lectura.
J. Lloyd Eldredge y Dennie Butterfield.
Las actividades de lectoescritura compartida: principios y prácticas orientativas para la participación de los padres.
Timothy V. Rasinski y Anthony D. Fredericks.
Técnicas para evaluar el potencial de comprensión y aprendizaje de los estudiantes.
Daniel Cassany.



Segunda lengua y lengua extranjeras

La radio, instrumento motivador para el aprendizaje del euskera. Una experiencia realizada en 3.º de E.G.B.
Luisa María Puertas.
Un modelo metodológico alternativo para la enseñanza de la L2.
Concha Sanz.
Sobre lenguas y educación en Europa.
Miguel Siguán.



Matemáticas

¿Cuáles son las conexiones entre las variables en Logo y las variables en álgebra?
Rosamund Sutherland.
La adquisición del lenguaje matemático: un difícil equilibrio entre el rigor y la significación.
Carmen Gómez-Granell.
El papel del análisis gráfico en la resolución de problemas aritméticos.
M.E. Botsmanova.



Ciencias

Física para simples mortales.
Joanne Striley.



Ciencias sociales

La enseñanza de la Literatura en el ciclo 12-16.
Eduardo Aznar.
Comprender para aprender: Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos informativos.
Eduardo Vidal-Abarca y Ramón Gilabert.



Audiovisuales e imagen

«No, pero he visto la película».
Laurene Krasny-Brown.
El uso de los medios desde los modelos del currículum.
Antonio Bautista.
La mejora de la lectura y el vocabulario mediante los «sustantivos en imágenes».
Edward D. Fry.



Ordenador

De la ciudad aislada a la aldea global. El microordenador como catalizador del aprendizaje cooperativo y del intercambio cultural.
Jim Cummins.
¿Software para hacer pensar? La yuxtaposición de sistemas simbólicos.
Patrick Dickson.
El ordenador como instrumento de la mente.
David R. Olson.
Literidad del ordenador y literidad del libro: Paralelismo y contrastes.
Robert Calfee.



Codificación motriz y educación física

El baloncesto en la E.G.B.: técnicas de conducción del balón.
G. N. Grigoriev.

NUMERO 7-8/1990

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS (MONOGRAFICO)

Editorial

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.ª 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.

escucha mis derechos... y enseñame mis deberes.

¡Anda, escúchame!
A ver si, entre todos los mayores, conseguís
que se respeten todos mis derechos.
¡Ah! y, de paso, enseñadme también
cuáles son mis deberes. ¿Vale?



Igualdad.

Ya sabéis. Somos de distinta
raza, nacionalidad, clase
social... ¡Pero todos somos
niños y niñas!

Protección.

Necesito vuestros
cuidados. Y además,
os pido tres deseos:
proteged mi barrio,
mi pueblo y nuestro
planeta.



Identidad.

Necesito un nombre y
una nacionalidad,
desde mi nacimiento.
¡Para empezar a ser
yo mismo!



Calidad de Vida.

Un hogar, una escuela, buenos
alimentos, amigos, jardines y
parques, un médico que se
preocupe por mí...
¡Y creceré mucho mejor!



Integración.

¡Somos iguales...
y diferentes!
Aceptadme como soy,
y educadme según mi capacidad
y mis necesidades.

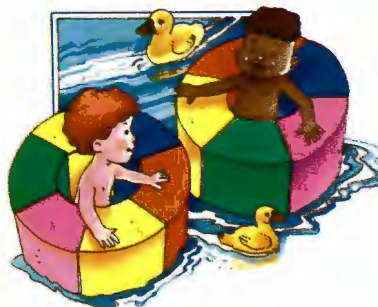
Amor.

Necesito que me quieran y me
cuiden mis padres.
Si les resulta difícil, ayudadles.
Y si ellos no pueden ocuparse
de mí, o no tengo familia,
la sociedad me buscará un
hogar donde crecer feliz.



Educación y juego.

Enseñadme a pensar, a jugar,
a dialogar, a disfrutar.
Despertad mis sentimientos de
solidaridad.
Así, cuando sea mayor,
podré elegir mejor mi propia vida.



Auxilio.

Si tengo hambre, si estoy triste,
si sufro, si estoy enfermo...
¡Ayudadme!



Denuncia.

Abandono, explotación,
malos tratos, humillación...
No lo permitáis.
¡Denunciadlo!

Solidaridad.

Educadme para la paz.
Para que, junto a otros,
colabore
por un mundo mejor.

