

— REVISTA DE LA
ASSOCIACIÓ DE MESTRES
ROSA SENSAT

in-fan-cia

JULIO/AGOSTO

1992 —

educar de 0 a 6 años



14

MADRES

de alumnas

La educación que entretiene

- Entrevistas
- Informes
- Opiniones
- Dibujos
- Pasatiempos
- Comis
- Cuentos

Y todo lo que quieras
porque la revista LA HACES TU

Participa en tu APA

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

C P

Provincia

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

Numero 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: LOS LIBROS, ABRIENDO Y HABITANDO ESPACIOS/ Nerea Alzola y Pello Anorga	2
Educación de 0 a 6 años: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO/Juanjo Otaño	4
Educación de 0 a 6 años: PREESCOLAR NA CASA/Lois Ferradás y Francisco Veiga	8
Escuela 0-3: COMER EN LA ESCUELA INFANTIL. EL PLACER DE COMER/Carme Camprubí, Araceli Cucala y Encarna Díez	13
Escuela 0-3: LOS PRIMEROS SONIDOS EDUCAN/P. Coromina y J. Jubert	18
Buenas Ideas: -SOY CAPAZ DE...-/Maruja Toledo	23
Escuela 3-6: DE ANTAÑO... MARÍA MONTESORI. DE CUANDO EL PARVULARIO DEJÓ DE SER PREESCOLAR/ Josep González-Agàpito	24
Escuela 3-6: EL MOLINO DE ACEITE/Antonio Fernández y Mercedes Toro	26
Infancia y Sociedad: LA ACTUALIDAD VIOLENTA EN TELEVISIÓN/Liliane Lurçat	29
Infancia y Sociedad: LA CASA DE LOS OSOS/Bambini	33
Infancia y Salud: EL NIÑO EN EL AGUA/Patricia Cirigliano	37
Érase una vez: MISS ESCARABAJITA/Roser Ros	42
Informaciones	45
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

LA ESCUELA DE VERANO, UNA HISTORIA DE FORMACIÓN

Verano, organizada por Rosa Sensat, y su fragor de maestros trabajando en la propia formación. Se partía de, y se compartía, la práctica del trabajo en clase, para extraer de ahí una formación, la formación permanente, que se ha demostrado fructífera no sólo en la mejora de la escuela, sino también en la apertura de perspectivas y la generación de entusiasmo.

En las Escuelas de Verano, los maestros de los más pequeños, junto a los maestros de los otros niveles, pronto tejerían la trama y la urdidumbre de las Escuelas de Verano que empezaban a surgir por lo que entonces llamábamos regiones y todavía no sabíamos que serían Comunidades Autónomas... pero ya tenían Escuela de Verano.

Las experiencias y las perspectivas compartidas en la red de comunicación pedagógica se multiplicaban y perfilaban los grandes pilares de la escuela para los más pequeños, al lado y en relación con la de los medianos y la de los mayores. En 1975, los maestros de todas las secciones de la Escuela de Verano formulaban el primer documento para una nueva escuela pública, en el que aparecía no sólo el marco democrático conveniente a cada escuela, sino también las coordinadas pedagógicas de todos y cada uno de sus niveles. En todos ellos se consideraba la importancia de la formación inicial del maestro; maestro siempre en el Parvulario y, gran novedad y arriesgada convicción, maestro también en el caso de los niños de primera infancia.

Cierto que se perfilaba una especialidad todavía inexistente en las Escuelas Norma-

En 1966, tras treinta años de silencio, renacía la Escuela de

les, cuando solamente algunos entrenaban un -Pre-escolar- cojo y para trabajar sólo en P4 y P5; pero la masa pedagógica para construirla existía ya en muchas escuelas de los más pequeños, se había amasado en las Escuelas de Verano, y la levadura empezaba a hacerla subir. Es la especialidad que se ha ido perfilando con los planes especiales de Magisterio para los profesionales en activo y sin título, planes que desde 1986 hasta nuestros días se han venido realizando en tan diversas normales, desde que se anunció en el Congreso de Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles de Murcia hasta que se valoró en el de Gerona y se reclamó de nuevo en el de Ávila.

En 1990 se aprobaba la LOGSE, que ordena el sistema educativo en los dos ciclos de Educación Infantil, como los preveía el documento de 1975, y con la formación inicial de sus maestros todavía no definida específicamente; pero desde 1975 hasta ahora, repitémoslo, ha crecido la masa pedagógica de la escuela de los más pequeños. Es preciso que ahora, en la Escuela de Verano, en las Escuelas de Verano, se trabaje para aportar estos materiales a la piedra de toque de todos los niveles de la educación: la formación inicial de sus maestros.

En 1966 renacía la Escuela de Verano, renacía un marco de trabajo, conforme al talante de muchos maestros, de adelantarse con la experiencia y el entusiasmo en los planteamientos para la mejora de la escuela. En 1992, un año de tantos avances, bueno será que se dedique a una buena carrera la generalización de la formación inicial para todos los profesionales que están en activo y así lo deseen.

Edición y Administración:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271
08008 Barcelona.
Teléf. 237 07 01.
Fax +15 36 80.

Colaboran:

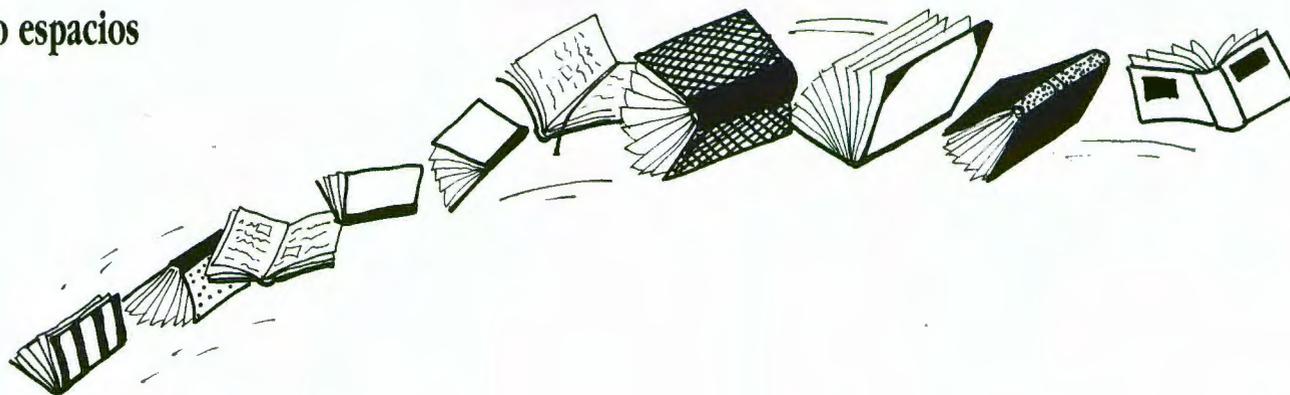
MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES
Dirección General de Protección Jurídica del Menor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y
CIENCIA

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

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó. **Jefe de Redacción:** Enric Batiste. **Secretaria:** Mercè Marlès. **Consejo de Redacción:** Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Magdalena Alonso, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Ferran Casas, Avelina Ferrero, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa. **Consejos Autonómicos:** **Andalucía:** Manuel Acevedo, M^a Ángeles Barrón, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Ignacio Gómez, Juan P. Martínez, Juan Mata, Agustín Morón, Rafael Pérez, Francisco Rey, Isabel de los Reyes, Antonio Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro; **Castilla-La Mancha:** Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco; **Castilla León:** Magdalena Alonso, Sónsoles Herrero; **Euskadi:** Nerea Alzola, Mariam Bilbautua, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño; **Extremadura:** Venancio Gómez, Pilar Morán, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla, M. Victoria Serrano; **Galicia:** M^a Luisa Abad, Clara Agra, M^a Isabel Aguilar, Charo Belda, Adoración de la Fuente; **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. Securan.

Los libros, abriendo y habitando espacios



Los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad (aparición de nuevas áreas de conocimiento, avances tecnológicos, explosión de la información, etc.), la próxima puesta en marcha de la Reforma Educativa, etc., parecen clamar la urgencia de Bibliotecas infantiles tanto escolares como municipales y de profesionales bibliotecarios preparados para ayudar a los niños en un camino de desarrollo integral.

Creemos que a nivel de sensibilidad social se ha dado un salto cualitativo en este tema y estamos persuadidos de que es un momento (hablamos desde nuestra realidad en el País Vasco) en el que un trabajo serio puede dar frutos importantes en este objetivo que nos proponemos: que los niños y niñas de cualquier rincón de nuestro país puedan disfrutar de estos ámbitos tan importantes para su vida afectiva, intelectual y social.

Somos muchos ya quienes pensamos que esta Biblioteca es también para los más chiquitines y que sus puertas han de estar abiertas a todos, grandes y pequeños; en este momento, con frecuencia, tenemos ocasión de escuchar o leer reflexiones o testimonios de profesionales que han dedicado mucha energía y tiempo a este tema y que nos ofrecen pistas sobre las funciones, organización, la tarea de los profesionales, la animación de las Bibliotecas infantiles.

¿Qué puede ofrecer una Biblioteca?

La biblioteca es:

- Un espacio de encuentro: encuentro entre personas de distintas generaciones (niños de distintas edades, jóvenes y adul-

tos) y encuentro con distintos materiales.

- Un espacio donde los adultos pueden y quieren ayudar a buscar, a elegir, a intercambiar...
- Un espacio donde cada cual puede acudir para buscar respuesta a una serie de preguntas.
- Un espacio que ofrece el placer de encontrarse con el cuento, las palabras, los ritmos, la poesía...
- Un espacio que posibilita la calma para escuchar, leer, trabajar...
- Un espacio que ofrece el encuentro con escritores, ilustradores, trenes, aventuras, jirafas...
- Un espacio que presta materiales para casa, la clase...
- Un espacio que abre las puertas a otros espacios, a otros caminos...
- La biblioteca es un «baúl»...

A modo de ejemplo y como elemento de

un frente de trabajo (otros serían: el diálogo con las instituciones públicas, la formación, la documentación, etc.), presentamos algunas pistas de una actividad de animación, adecuada para niños de 4-6 años y en la que estamos trabajando para impulsar las bibliotecas y la participación de los más pequeños en ellas.

La biblioteca es un baúl

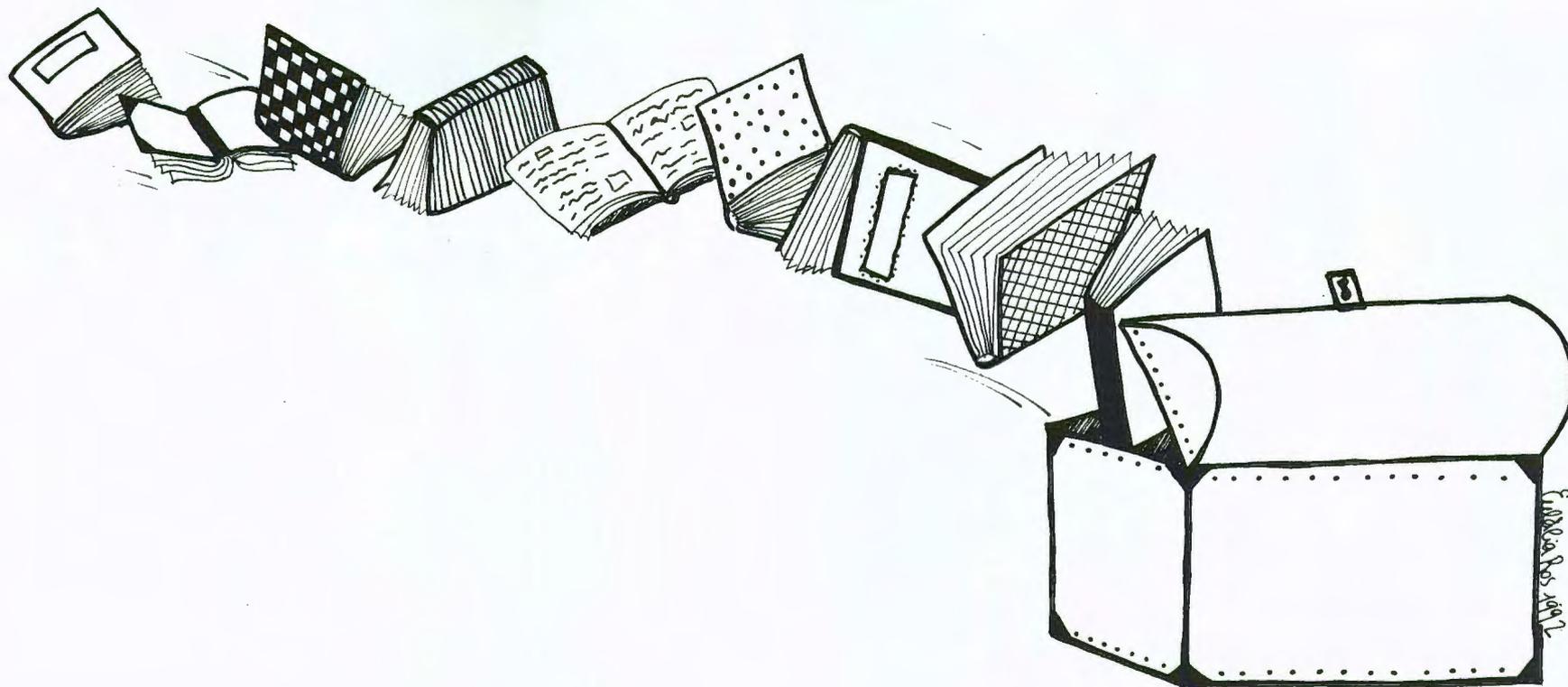
Esta actividad tiene dos etapas diferenciadas: la primera se realiza en la Escuela Infantil y la segunda en la Biblioteca Municipal.

En ella se siguen los siguientes pasos:

En la Escuela Infantil:

* *Acogida al baúl:*

La animación se inicia con la preparación y



motivación de los niños para la llegada del baúl de libros y con la invitación a los padres y bibliotecarios de la zona.

** Saludo al baúl*

Una de las personas (padres y madres, bibliotecarios y educadores) reunidas para la animación dirigirá la actividad.

Tras la presentación del baúl de manera más o menos vistosa y de contar su historia (de dónde viene, a dónde va...), se distribuirán entre los animadores los libros que han venido en el baúl y cada uno de ellos contará las historias que encierran los libros o los leerá a los niños reunidos en pequeños grupos.

** Desarrollo de la experiencia*

Una vez realizada la presentación del baúl y cuando la motivación de los niños sea manifiesta, se puede desarrollar la animación en días sucesivos. Es el momento para

que intervenga decididamente la maestra, abriendo y cerrando el baúl diariamente, como gran-página, utilizando contextos ritualizados y abracadabras poderosas, mostrando a los niños libros encantados de un rincón singular: *el rincón del baúl*. En este rincón huelga decir que los libros han de estar colocados de manera visible y llamativa, y que ha de ser un espacio acogedor y cómodo.

** Objeto-libro*

Cuando se haya estructurado la actividad en el rincón y los niños se hayan familiarizado con ella, se puede comenzar a sensibilizarles y hacerles receptivos al objeto-libro; al olor que encierra, al color que mira o al tamaño que viste; el tipo de letra pájaro, hormiga o elefante; la tapa tejado, sombrero o cartón; la página que se daña al rasgar, caer o golpear antes de ingresar en

el hospital. En esta actividad podemos utilizar instrumentos como el retroproyector o multitud de juegos manipulativos, sensoriales,...

** Despedida del baúl*

Cuando el baúl se haya vaciado de libros y aventuras, emociones y personajes habrá llegado el momento de la despedida. Los libros permanecerán en las aulas pero el misterioso baúl retornará a su enigmático origen, quizá a una biblioteca, a una librería o a una casa.

Ésta será la ocasión adecuada para sugerir a los niños, que en un día no lejano irán tras el gran baúl, el baúl de los libros.

En la Biblioteca:

** Tras el gran baúl*

Quizá podamos encontrar el baúl en la Biblioteca... El bibliotecario o la biblioteca-

ría abrirá el baúl y mostrará más libros para leerlos allí o en casa o en la escuela; ayudará a los niños a tocar, mirar y elegir y ofrecerá un folleto para que los padres sepan también lo que es la biblioteca y sus servicios... y de lo que significa ser socio de la biblioteca y tener carnet con foto y firma.

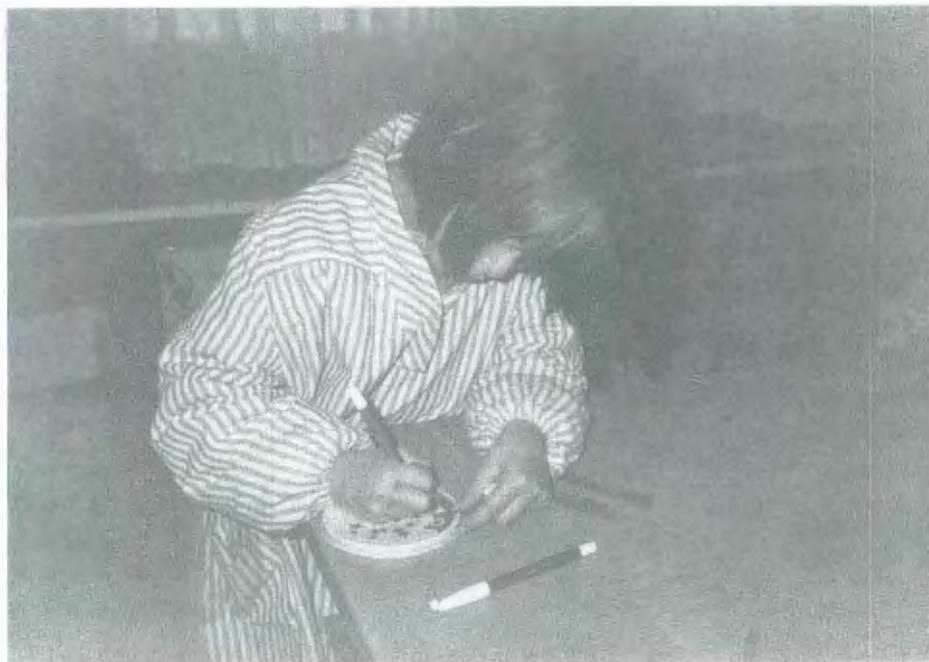
Sabremos que los libros son tan ricos como el chicle o tan atractivos como el helado de chocolate y que no sólo son para consumir y leer en la escuela sino también en casa, en el autobús, en el dentista o en la piscina.

Sí, los libros son un baúl para abrir y habitar espacios desde la más temprana edad.

Pello Añorga y Nerea Alzola
Irakasle Eskola
Guipuzcoa



El aprendizaje no es un proceso de recepción pasiva...



educar de 0 a 6

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

JUANJO OTAÑO

Constructivismo y aprendizaje significativo

La perspectiva constructivista del aprendizaje y de la intervención pedagógica significa partir de que el desarrollo y el aprendizaje humanos son básicamente el resultado de un proceso de construcción y no un proceso de recepción pasiva: es la actividad mental constructiva del alumno el factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares.

En este marco el papel del profesor no es el de mero transmisor de conocimientos, como única fuente de información; su función consiste en crear las condiciones adecuadas para que el alumno, en interacción con el propio profesor, con sus propios compañeros y con el material y situaciones que tiene ante sí, lleve a cabo esta construcción personal.

En esta perspectiva, sólo el aprendizaje significativo –en oposición al memorístico y repetitivo– tiene sentido: el alumno realmente aprende un nuevo contenido cuando es capaz de darle sentido, cuando es capaz de dotarlo de significado. Y dotar de significado a un contenido de aprendizaje es establecer el máximo de vinculaciones –sustantivas y no arbitrarias– entre lo que ya sabe y lo que va a aprender, es decir, entre los contenidos previos y los nuevos contenidos.

Para que el alumno pueda establecer relaciones entre los nuevos contenidos y los contenidos previos se requieren varias condiciones: el nuevo contenido debe ser lógico, coherente, ordenado y estar bien construido (es lo que se denomina *significatividad lógica*): un material mal presentado, contradictorio, que carece de sentido en sí mismo, difícilmente puede resultar significativo; el nuevo material debe ser *funcional* (la capacidad de aplicación práctica de un aprendizaje favorece su significatividad), y el alumno, por su parte, debe poseer el nivel de información previo suficiente como para comprender el nuevo aprendizaje (es lo que se llama *significatividad psicológica*). Al mismo tiempo, el alumno deberá mostrar una *actitud favorable* para el aprendizaje.

«Aprender es, para el niño, construir nuevos significados acerca de la realidad que le rodea, los cuales enriquecen sus conocimientos previamente adquiridos y permiten su aplicación a nuevas situaciones cada vez más complejas. Cuando se da este tipo de aprendizaje que permite conocer, interpretar, utilizar y valorar la realidad, hablamos de aprendizaje significativo.»

En el aprendizaje intervienen:

- los propios esquemas de conocimiento que ha construido el niño en sus experiencias previas;
- la utilización de estos esquemas para interpretar el nuevo contenido;
- la relación entre el nuevo contenido y los elementos disponibles;
- la modificación constante de los esquemas de conocimiento;
- la aplicación del conocimiento a nuevas situaciones y nuevos contenidos- (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament: Orientacions i programes. L'educació a la Llar d'Infants i al Parvulari. Barcelona juliol de 1989).

Construcción de aprendizajes significativos

El aprendizaje significativo supone una actividad mental del alumno, que, partiendo de sus conocimientos previos, y a través de la función mediadora del profesor, quien provoca en el niño un conflicto cognitivo, modifica sus esquemas de conocimiento, ya que descubre la funcionalidad de lo aprendido y lo integra en su memoria.

El aprendizaje significativo:

- .. supone una *actividad mental del alumno* que aprende (si no hay actividad mental, no hay aprendizaje).
- .. El alumno lleva a cabo esta actividad partiendo de sus *conocimientos previos* (es preciso saber qué es lo que sabe, máxime si queremos que amplíe, diversifique, busque nuevas aplicaciones de sus conocimientos, o si queremos que corrija sus posibles errores),
- .. y a través de la *función mediadora del profesor* (el profesor es mediador entre la sociedad, la cultura, y el niño: le presenta unos contenidos y actividades, de un modo concreto y adecuado a sus necesidades y características).
- .. El profesor, a través de las situaciones de enseñanza/aprendizaje provoca un *conflicto cognitivo* en el alumno (la nueva información que se le aporta debe entrar, de alguna manera, en contradicción con la información que el niño posee; por ejemplo, porque le aporta una información diferente de la que tiene, o le ofrece nuevas dimensiones acerca de lo que él conoce). Cuando el conflicto se plantea a nivel de grupo, hablamos de *conflicto sociocognitivo*, a menudo más rico y más complejo, ya que exige una coordinación de diferentes puntos de vista, todos ellos a la vez, y posibilita una interacción entre iguales, siempre más libre y más espontánea.



...sino un proceso de construcción.



El aprendizaje ha de ser funcional



- En consecuencia, el alumno modifica sus *esquemas cognitivos* (modificación, enriquecimiento, diversificación, coordinación de los esquemas que ya posee),
- porque encuentra nuevos elementos o nuevas aportaciones o nuevas aplicaciones de lo que sabía, (*funcionalidad*),
- ya que *integra* los nuevos contenidos entre los que ya posee, pudiendo descubrir bien principios o conceptos más generales o bien aplicaciones de los conocimientos que ya tiene.
- En consecuencia, no hay una yuxtaposición de lo aprendido que sea acumulado mecánicamente a lo que ya posee, sino integración en sus esquemas mentales (*memorización comprensiva*).
- El objetivo final es que el proceso de aprendizaje sea un proceso autónomo, que el niño lo lleve a cabo por sí mismo y, al mismo tiempo, llegue a ser consciente de cómo lo ha hecho, siendo capaz de aplicar el mismo proceso cuando nuevas situaciones así lo requieran (*aprender a aprender*).

Aprendizaje significativo en la Educación Infantil

Un tipo de aprendizaje así es susceptible de aplicación en la Educación Infantil, aunque algunas fases, como por ejemplo el aprender a aprender, pueden presentar más dificultades. Es más, si el aprendizaje no es significativo, si la situación no es significativa para el niño, por ejemplo, porque está muy lejos de sus intereses, o porque es repetición de lo que está haciendo siempre o de lo que acaba de aprender, no manifestará interés alguno.

En la Educación Infantil hay situaciones que de por sí pueden resultar significativas, por ejemplo, el juego, la actividad, las experiencias, la exploración directa del mundo...

El niño, ante cada situación nueva, parte de lo que ya sabe, aplicando sus propios esquemas y conocimientos a esa nueva situación. Así, relaciona lo que ya sabe con la nueva situación.

La función mediadora del profesor consistirá en proporcionar al niño situaciones y experiencias variadas, tomando como punto de partida las situaciones de la vida cotidiana: al niño le resultan familiares esas situaciones y aplica sobre ellas sus propios conocimientos; al mismo tiempo, se hace preguntas, pues descubre elementos nuevos y desconocidos, e intenta aportar soluciones, pudiendo llegar a comprobar lo correcto o no de sus respuestas y corrigiendo sus ideas previas acerca de la realidad.

La función mediadora del profesor consistirá también en diversificar las situaciones, en introducir elementos nuevos, que despierten el interés del niño; y consistirá también en diseñar actividades específicas, siempre ayudándole a actuar sobre la realidad, a observar las consecuencias de su acción y ayudán-

dole también a reflexionar y verbalizar lo que ha hecho y cómo lo ha hecho.

Sin duda, en la Escuela Infantil es más importante el proceso que el resultado final, ya que lo que se busca es potenciar un niño activo, curioso, que vaya construyendo su imagen del mundo en contacto, interacción y contraste con la realidad, con los adultos, con sus propios compañeros. En este contexto, valoraremos los posibles errores del niño, errores desde el punto de vista de la mentalidad del adulto, pero lógicos desde las estructuras mentales del niño. A partir de ese error, el niño puede aprender, podemos ayudarle a progresar, a través de la construcción de aprendizajes significativos.

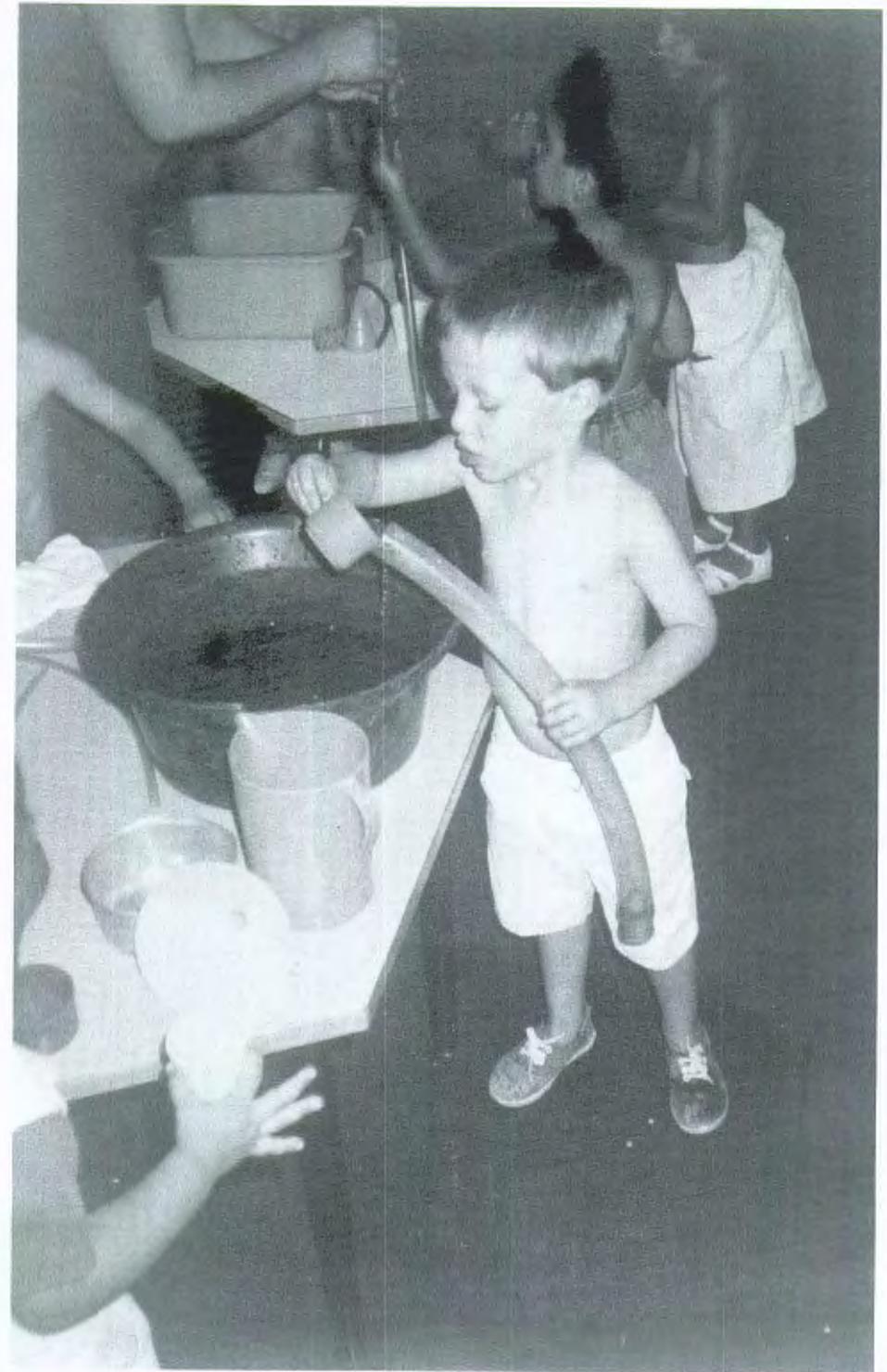
En la Educación Infantil hablamos de observación, acción y experimentación de la realidad, ya que en esa dinámica el niño expresa lo que sabe, aplicándolo a situaciones diferentes, descubre lo correcto o no de su acción, corrigiéndola si es necesario, aplica el nuevo aprendizaje a nuevas situaciones, y va siendo consciente de los procesos que le llevan a aprender y a comprender el mundo.

Vayamos a un ejemplo muy simple. Vamos a partir de un centro de interés: las frutas. Partiremos de lo que el niño ya sabe, introduciendo en él el problema, la controversia o el conflicto cognitivo, con el fin de que enriquezca o amplíe sus conocimientos. Debemos ayudarle a aplicar sus conocimientos, sabedores del proceso que le ha llevado a asimilar el nuevo contenido y diseñando situaciones diferentes para que repita el proceso y llegue a ser consciente de él, ya que buscamos un niño autónomo y capaz de aprender por sí mismo.

Por ejemplo, partimos de lo que el niño sabe, llevando frutas a clase y analizando entre todos (observando, manipulando, experimentando...) las características de esas frutas (*conocimientos previos*); el profesor presenta una fruta nueva, desconocida para el niño, por ejemplo un kiwi (*función mediadora*), que provoca nuevas preguntas e interrogantes en el niño (*conflicto cognitivo*); ante la nueva información y ante los experimentos que lleva a cabo con las frutas, el niño amplía el concepto que tenía de lo que es una fruta, su apariencia, sus características, su gusto, su aplicación o modo de comer, etc. (*modificación de esquemas cognitivos, integración y memorización comprensiva, funcionalidad cognitiva*). Finalmente, el profesor debe analizar el proceso que ha llevado al niño a esos nuevos descubrimientos, creando situaciones nuevas en las que se vuelva a repetir el proceso, despertando el interés del niño, favoreciendo un aprendizaje autónomo (*aprender a aprender*).

Es posible que el aprendizaje significativo y sus secuencias no disten demasiado del modo de trabajar entre muchos profesionales de la enseñanza. Y es que la Reforma no supone echar por tierra todo lo anterior; simplemente toma al alumno como eje de la actividad enseñanza/aprendizaje, lo cual supone que construya por sí mismo aprendizajes significativos, lo cual quiere decir establecer un proceso en el trabajo diario del profesor y ser conscientes de ello: es partir de lo que el niño sabe para hacerle progresar en la comprensión y utilización de la realidad.

J.O.



Aprender a aprender.



La escuela está en el propio entorno.

educar de 0 a 6

PREESCOLAR NA CASA. EDUCACIÓN INFANTIL, FORMACIÓN DE PADRES Y DESARROLLO COMUNITARIO RURAL EN LA GALICIA DEL NUEVO SIGLO

«Aunque las naciones puedan aprender interesantes lecciones de la experiencia de otras, cada una debe tratar de diseñar las soluciones mejores para acomodarse a su entorno propio concreto.»

Philip H. Coombs

LOIS FERRADÁS y FRANCISCO VEIGA

Un origen escolar

La carencia prácticamente total de educación preescolar *formal* en la Galicia rural de mediados de los setenta explicaba algunos fríos datos sacados a la luz por aquel entonces. Tres de cada cuatro niños gallegos no llegaban a recibir el título correspondiente al final de la EGB. Sólo dos de cada cien universitarios gallegos eran hijos de un obrero o de un agricultor. El 82% de los niños gallegos arrastraba algún tipo de retraso escolar. Estamos asistiendo a la puesta en marcha de la política de concentraciones escolares, a la supresión de miles de escuelas parroquiales cercanas al niño y a su entorno. En este afán centralizador en favor de las capitalidades municipales debe inscribirse, en la práctica, también un afán centralizador paralelo en lo que toca al currículum, así como una clarísima indiferencia de las autoridades educativas hacia una etapa (la infantil) catalogada oficialmente como *no obligatoria*, y en lo que a su vertiente rural se refiere.

Las aldeas de Galicia (téngase en cuenta que a este país pertenecen más de la mitad de los núcleos de de población del estado) está claro que no deben ser tratadas en la cuestión educativa de igual modo que los espacios rurales con un hábitat concentrado. Parecía improbable, no obstante, que la administración proporcionase a los niños del mundo rural una educación preescolar en breve plazo. Los niños, sin embargo, no esperan, puesto que no pueden detener su crecimiento.

La alternativa a la desesperante parsimonia oficial aparece cuando un grupo de profesionales de distintos campos decide poner en marcha una idea que

recogía una realidad elemental. Los padres, ante la inexistencia de otras posibilidades, enseñaban, según su propio criterio, aquellas cuestiones escolares que creían que deberían dominar sus hijos en el momento de la entrada en la escuela. No es exagerado asegurar que miles de niños gallegos han aprendido a leer con la única ayuda de sus padres y con unos silabarios la mayor parte de las veces ya superados. El razonamiento era enormemente sencillo: si los padres enseñan a sus hijos por propia iniciativa, lógicamente si reciben información suficiente, esa educación familiar se verá enriquecida notablemente y, presumiblemente también, llegará a lograr resultados plenamente satisfactorios.

Preescolar na Casa nace, pues, desde una perspectiva claramente escolar. Educadores profesionales visitarán periódicamente a los padres para asesorarlos en la educación de sus hijos preescolares. Los padres serán los propios maestros de sus hijos. El objetivo es lograr que los niños rurales lleguen a la institución escolar en igualdad de condiciones que los demás niños.

Una realidad cada vez más compleja

Exiguas pretensiones iniciales. La puesta en marcha de la idea, sin embargo, en un corto espacio de tiempo alcanza resultados insospechados. Realmente, los padres se preocupan por la educación de sus hijos y acuden, con enormes dificultades a veces, puntualmente a la reunión periódica; y ponen sobre la mesa los resultados, que muchas veces superan la pretensión inicial, del trabajo en casa en los últimos quince días. La experiencia, pues, alcanzaba unos resultados absolutamente esperanzadores.

Ocurre, no obstante, que, cuando se muestran los logros conseguidos con el niño, se nota que de vez en cuando un cachete ha flotado en el aire, que tenemos mucha prisa en que los niños comiencen a leer, que desconocemos ciertos aspectos de la evolución, de la psicología infantil y de tantas otras cosas. El horizonte se amplía. La escuela no puede ser ya el objetivo. Busquemos, mejor, una educación integral de los niños. Busquemos el nuevo objetivo intermedio: que los padres, a través de un proceso de autoformación con pequeñas ayudas de un profesional, se formen como educadores en sentido amplio, antes que como sustitutos del maestro.

Sin embargo, no todos los padres acuden a la reunión periódica puntualmente. Seguramente, no es porque estén despreocupados por la educación de sus hijos, sino más bien porque se lo impiden sus necesidades inmediatas, el día a día. En ciertas zonas del país todavía hoy las necesidades primarias del niño no están suficientemente cubiertas. La pregunta es cómo puede lograrse que los hijos de miles de matrimonios gallegos, en estas condiciones, reciban una educación adecuada. Solamente con una transformación adecuada del nivel de vida de estos matrimonios, puede lograrse que los niños vivan en una vivienda digna, que reciban una alimentación adecuada, que estén atendidos sanitariamente y, en definitiva, que crezcan en un entorno psicosocial que favorezca su evolución. La primera frustración ha aparecido ya. No sólo debemos



La educación en casa y la formación integral en familia.





Preescolar na casa se enriquece con las aportaciones de sus propios protagonistas.

transformar la experiencia en un programa de formación de padres, sino que debemos intentar hacer algo en el terreno del desarrollo económico. Las perspectivas en este campo son reducidas. Los medios a los que se puede echar mano son más bien escasos.

Algo más que una reunión periódica

Es cierto que el eje motriz de toda la actividad que promueve *Preescolar na Casa* lo constituye la reunión que, con una periodicidad quincenal, cada orientador profesional del programa mantiene con cada grupo de padres (y de niños en muchos casos). En esa reunión se revisa el trabajo de los quince días precedentes, se promueven actividades en grupo durante la misma reunión, se debate sobre los pequeños problemas de cada día en la educación de los hijos y sobre los grandes temas de la educación, y se programa, siempre en común, la quincena siguiente. Pero *Preescolar na Casa* se hace en casa, en cada casa. Lo realmente importante es lo que sucede en esos quince días intermedios, la interacción diaria entre los adultos y el niño, la conversión natural de la más insignificante actividad cotidiana en el más elaborado y rico recurso didáctico. Hablamos, pues, de un programa centrado en su entorno, de una estrategia educativa con la vida de cada día como protagonista. Decididamente, no estamos hablando de un programa de educación compensatoria (oficialmente definido como tal) que pretende subir a todo el mundo en el ascensor uniformador de los programas oficiales. Estamos hablando, en definitiva, del desarrollo de las propias potencialidades en el propio medio, y esto tanto en lo que se refiere a los niños como a los padres.

Es también cierto que el equipo de profesionales destinados en el programa –que crece progresivamente a un ritmo demasiado lento si se compara con las necesidades también progresivamente detectadas– ha elaborado un completo material, en permanente reforma, destinado a su uso por parte de los padres; que ha conseguido imprimir con dignidad una revista mensual destinada también a ellos; que ha logrado reunir una interesante biblioteca que deambula por toda la Galicia rural; que ha mantenido en antena durante casi diez años uno de los programas más antiguos de la radiodifusión española y una de las escasas experiencias radiofónicas en lo que a educación se refiere; que ha conseguido acceder a la pantalla de televisión con un programa actualmente con un año y medio de existencia; o que se ha adelantado en bastantes años a la administración educativa en su intención de atender a las necesidades educativas de los tres primeros años de vida. Pero *Preescolar na Casa* pertenece a los padres, a los miles y miles de padres gallegos que han participado a lo largo de estos quince años de vida de la experiencia enriqueciéndola progresivamente con sus aportaciones y que han hecho posible, con su propia experiencia, que en otras partes del estado hayan aparecido otros *Preescolares en Casa*.

La búsqueda de salidas para un futuro incierto

La evaluación sistemática y rigurosa de todo el programa (en fase de realiza-

ción) demostrará que cada país y cada realidad debe buscar sus propias soluciones a sus propios problemas. De nada sirve trasplantar patrones elaborados por mentalidades ajenas a cada realidad. No vamos a posibilitar una educación global de los niños del mundo rural gallego si no logramos que los padres se preocupen por su propia formación como educadores. Y no conseguiremos esta preocupación si no logramos que el campo gallego salga de su crisis, que la supervivencia digna desde una perspectiva cultural rural esté garantizada. Presumiblemente, alguien ha vendido el campo gallego al mejor postor sin tener en cuenta a los sujetos objeto de esa transacción. Nadie ha preparado a los agricultores gallegos para una economía en la que la producción de leche ya no tiene razón de ser. Los mensajes han sido abiertamente contradictorios en la última década y hoy en día incluso los niños reflejan en sus actitudes el clima de inseguridad en el futuro que se vive en el seno de las familias.

Tres tipos de logros, con sus elementales recursos, ha conseguido *Preescolar na Casa* en lo que a la búsqueda de alternativas a la crisis se refiere. En el nivel más bajo, se ha conseguido sentar a los vecinos alrededor de una mesa para, entre todos, lograr sacar algunas conclusiones sobre la educación de los hijos. No parece un objetivo banal si se tiene en cuenta el tan cacareado, precisamente por quienes presumiblemente han vendido al campo gallego, individualismo rural de Galicia, y la inexistencia de foros de debate, sobre cualquier tema, en la mayor parte del país.

En un nivel intermedio, el programa ha conseguido que, a partir de esa reunión quincenal, a partir de los intercambios de pareceres, se formasen auténticos grupos de debate (asambleas de mujeres pudiéramos llamarles en algunos casos) donde tienen cabida todo tipo de temas que conciernen a la vida cotidiana en cualquier parroquia del país. Muchas acciones comunitarias concretas han tenido su origen en la reunión quincenal promovida por *Preescolar na Casa*, acciones que van desde lograr la apertura de una escuela parroquial hasta la organización de cursillos ocupacionales, pasando por la consecución de mejoras infraestructurales para la parroquia.

En el nivel más elevado se encuentran auténticas experiencias paralelas al programa, de desarrollo comunitario en sentido pleno. La toma de conciencia de que, sin salir del medio inmediato, existen posibilidades de mejorar las condiciones económicas y sociales, ha sido un objetivo alcanzado de modo satisfactorio en programas concretos como el promovido en Os Ancares (Lugo), donde, a partir de la reunión quincenal, se ha conseguido desencadenar una iniciativa que ha llegado desde la constitución de una cooperativa apícola hasta la puesta en marcha de un completo programa de desarrollo del turismo rural, de explotación de montes de masas comunales o de producción de carne.

La salida de la crisis del campo gallego, y en consecuencia y como fin último de *Preescolar na Casa*, el desarrollo global de los niños del mundo rural, pasan necesariamente por la puesta en marcha de programas que busquen



La participación es una fiesta para todos.



La educación global de los niños del mundo rural pasa necesariamente por la puesta en marcha de programas que articulen vías de desarrollo a partir del propio medio y de sus propios protagonistas.

vías de escape a partir del propio medio, algo que, obviamente, sólo puede lograrse a través de la participación, en su gestación y en su desarrollo, de los propios protagonistas. Cabría preguntarse, seguramente, si a los poderes públicos del país, con la atención excesivamente fijada en realidades ajenas, pueden interesarles este tipo de iniciativas.

Sólo 10 denuncias inmediatas

- 1.- La flagrante marginación de la mujer rural gallega, que comprende desde la total dependencia económica o la imposibilidad de ampliar sus horizontes por no poder salir de su reducido entorno nada más que en contadas ocasiones, hasta la presión por los prejuicios de los grupos sociales rurales, más acentuados, si se quiere, en lo que a las madres solteras se refiere.
- 2.- La existencia, más visible en ciertas zonas, de una emigración brutal que, sin tener en cuenta las consecuencias que produce en los adultos, provoca que los niños crezcan sin la presencia, educativamente necesaria, de los padres.
- 3.- La progresiva individualización del trabajo del campo y la desidia de las organizaciones sindicales y políticas, que han provocado una desconfianza en los grupos y en el asociacionismo, a todas luces necesario ante los retos inmediatos.
- 4.- La grave crisis económica en la que se encuentra el mundo rural gallego, sin que nadie hasta el momento haya aportado ninguna solución satisfactoria.
- 5.- Los graves problemas de infraestructuras padecidos por miles y miles de parroquias rurales secularmente.
- 6.- La desidia (que a veces sólo es impotencia) de las autoridades locales en muchos ayuntamientos del interior del país.
- 7.- La necesidad de reconocimiento jurídico de las parroquias como entidades singulares de población. Los problemas en demasiadas ocasiones no pueden ser resueltos desde capitalidades municipales extrañas social y culturalmente.
- 8.- El centralismo generalizado de las cabezas de ayuntamiento.
- 9.- La política de concentraciones escolares, ajena en todo punto a la realidad del país.
- 10.- El aislamiento cada vez mayor, dado el progresivo descenso de las tasas de natalidad, de los niños del mundo rural gallego. Con suerte, sólo los domingos pueden jugar un rato con los otros niños.

COMER EN LA ESCUELA INFANTIL. EL PLACER DE COMER

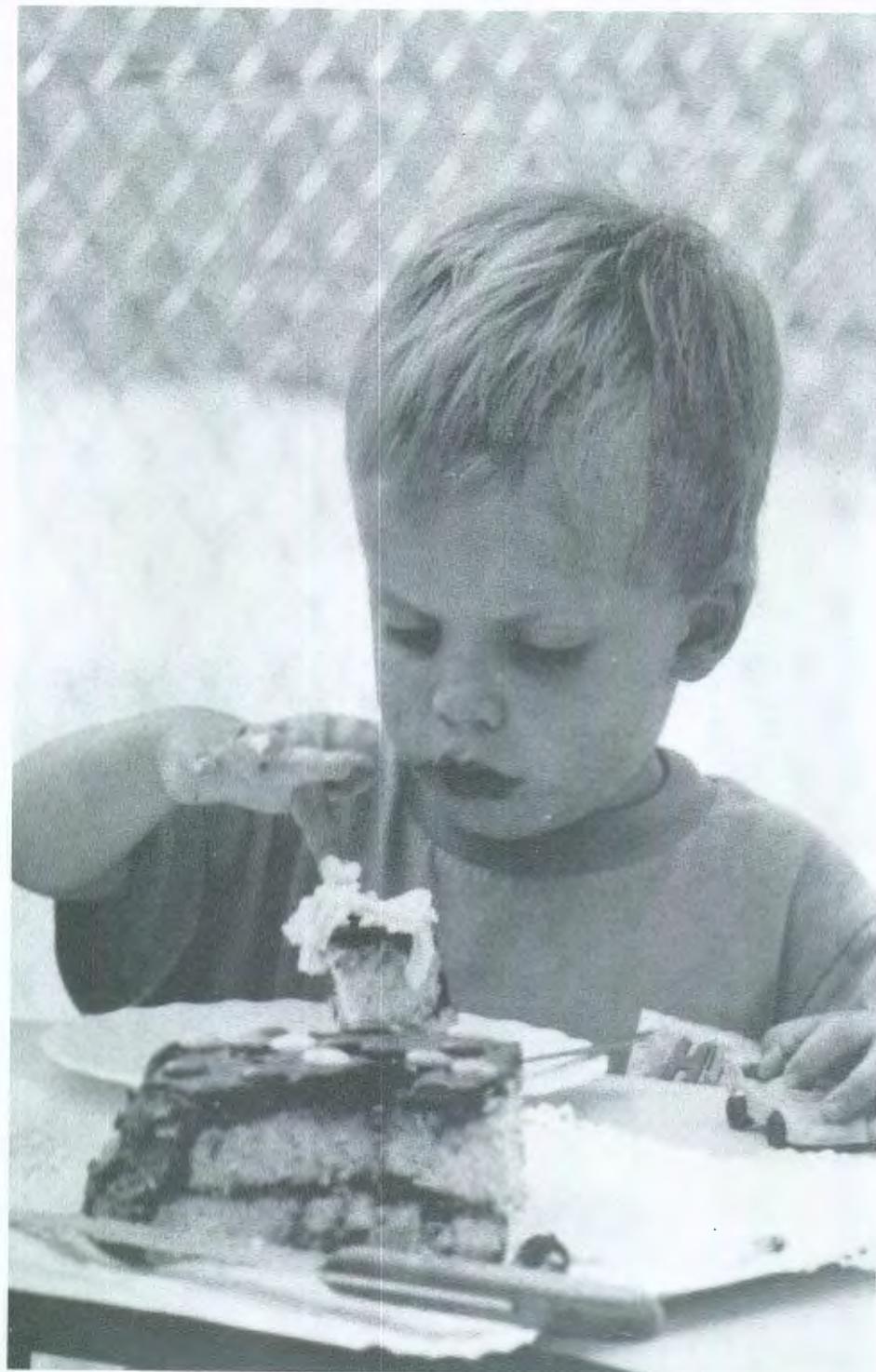
CARME CAMPRUBÍ, ARACELI CUCALA y ENCARNA DÍEZ

Condiciones históricosociales

La humanidad desde sus orígenes ha estado ligada al acto de alimentarse. La alimentación ha satisfecho la necesidad biológica de nutrirse para subsistir y desarrollarse, al mismo tiempo que ha ido definiendo unas costumbres, rituales y tradiciones culturales en torno de la comida. Estas costumbres han comportado valores y connotaciones sociales que se han ido modificando en función de los cambios históricos, económicos e ideológicos del momento.

También en nuestra cultura los cambios alimenticios han estado determinados por los cambios sociales que se han sucedido a lo largo del tiempo. Algunos de estos cambios, que han condicionado la manera de vivir la alimentación, son:

- La proximidad o lejanía del medio natural del cual provienen la mayoría de los alimentos. Con ello nos referimos al hecho de que antes las personas estaban más cerca de lo que tenían que comer. El alimento era muy valorado porque se obtenía con el propio trabajo; en consecuencia el momento de la comida adquiría también una gran importancia e iba acompañado de un rito determinado.
- La escasez o la abundancia, elementos que a través de la historia han estado vinculados a la valoración y al placer de comer, que aumenta cuantas menos ocasiones se presentan de ingerir alimentos y cuanta más hambre se pasa (aunque también pueden intervenir otros factores como son los gustos o apetencias).
- El tiempo disponible. A diferencia de otras épocas, actualmente se intenta economizar el mayor tiempo posible. Una de las actividades cotidianas que se ve afectada por ello es la comida, ya que se tiende a considerar que, mientras



Etapas de experimentación con la comida.



A partir del año el niño empieza a comer en grupo sentado a la mesa.

se come se pierde el tiempo y el rito que comporta la comida se vuelve esporádico porque existe otro tipo de cosas que deben hacerse a lo largo del día, a las que se da más importancia. Las comidas se realizan de prisa y a menudo fuera de casa, cada vez se tiende a cocinar menos y a consumir alimentos más industrializados, precocinados, etc., lo que influye en la predisposición que las personas tienen frente a la comida y en la manera de ingerirla, que, a menudo, no es ni relajada ni placentera.

Incluso la población infantil está afectada por estos condicionamientos. Ella es la que recibe la herencia de los cambios socioculturales relativos a los alimentos. Las prisas, los escasos momentos de relación adulto/niño, el hecho de que generalmente los niños y niñas no se sienten a la mesa con sus padres, el tipo de alimentos que se consumen en la actualidad... a menudo determinan una ausencia de relajación durante la comida, la dificultad de aprender por imitación, una alimentación poco variada (agravada por el hábito del consumo de golosinas) y una determinada relación con el adulto (muy exclusiva) que, llevada a un extremo, puede propiciar situaciones tensas y de exigencia mutua.

No obstante, a pesar de los cambios socioculturales acaecidos, la comida no ha dejado de ser un hecho social en el cual nos podemos comunicar, establecer relaciones con los demás y compartir un rato agradable. Hoy en día, las celebraciones familiares, las fiestas populares, los encuentros con los amigos, etc., siempre van acompañados de una comida. Intrínsecamente, existen unos valores relacionados con la comida que, a pesar de todo, reconocemos y deseamos mantener porque los consideramos importantes.

¿En la escuela infantil, qué pretendemos?

En la escuela infantil se trabaja el ritual en torno a la comida siguiendo los valores determinados por nuestra cultura e intentando reforzar aquellos que, aún siendo importantes, están en peligro de desaparición. Consideramos que el tema de la alimentación es una de las cuestiones pedagógicas a trabajar, que ha de responder a las necesidades vitales del niño, tanto fisiológicas como psicológicas, y pensamos que tiene que tratarse teniendo en cuenta sus diversos aspectos:

La comida como placer. Comer es un acto placentero y queremos favorecer que el niño lo viva así y no únicamente como una forma de satisfacer la necesidad orgánica de alimentarse.

La comida como un acto social. Queremos recuperar el cariz de acto social que posee el momento de la comida, que se va perdiendo con las costumbres de la vida moderna. Pretendemos que sea un momento agradable para compartir con los amigos en un ambiente tranquilo, una actividad de convivencia y comunicación entre los niños y niñas del grupo.

La comida como nutrición de nuestro organismo. No podemos olvidar que el aportar a los niños una alimentación variada, equilibrada y sana, adecuada a las necesidades de la edad, es también una de nuestras tareas, ofreciendo, en la medida de lo posible, alimentos naturales y evitando los industrializados, precocinados, los conservantes, colorantes, etc.

¿Con qué nos encontramos?

A causa de los mencionados cambios sociales y de la manera, cada vez más ajetreada, en que hoy en día se vive el momento de la comida, a menudo nos llegan a la escuela niños con costumbres adquiridas en su entorno familiar que dificultan los objetivos que nos hemos marcado, tanto en lo que se refiere al ambiente agradable y relajado, del que pensamos debe gozarse durante la comida, como en lo que toca al hábito de ingerir alimentos variados y recibir una alimentación equilibrada. Esta situación dificulta también que el niño viva las comidas como unos momentos que proporcionan placer, ya que a menudo está en tensión y muy pendiente de las reacciones del adulto, casi como si estuviera midiendo sus fuerzas con él.

Sin intención de generalizar, podemos referirnos al hecho de que, cuando a la escuela infantil llega un niño nuevo, no es raro que, en lo referente a las costumbres alimenticias, exista un desfase entre él y el resto del grupo que ya asistía con anterioridad.

Algunas de las costumbres usuales, principalmente entre los recién llegados, son:

La actitud pasiva frente a los alimentos, a la espera de que sea el adulto el que obligue al niño a comerlos; la falta de costumbre de comer en comunidad, reclamando una atención constante y exclusiva por parte del adulto; la pretensión de que se le meta la cuchara en la boca mientras se distrae con un juguete, mirando un cuento, etc.; levantarse de la mesa esperando que se le persiga con el plato y la cuchara; la falta de habituación a comidas, gustos y texturas variados (niños que sólo quieren comer un determinado tipo de alimentos, o que con más de un año sólo comen triturado, etc.).

¿De qué nos valemos?

Frente a la realidad con que nos topamos y para conseguir los objetivos que nos hemos fijado en este ámbito, nos valemos básicamente de:

Conocimiento del momento evolutivo y de sus necesidades. Si deseamos que en la escuela los niños vivan el momento de la comida como un momento en el que todos disfrutan de una forma agradable y relajada, necesitaremos conocer las necesidades nutritivas de los niños de 0-3 años y el proceso que si-



La comida es un acto social.



Propiciar un ambiente de alegría, seguridad y tranquilidad.

guen con la comida. No obstante, favoreceremos el paso de una etapa a otra de una forma paulatina (el paso de la succión a paladear, masticar y morder; el cambio del biberón a la cuchara; de los alimentos dulces a los salados; de los líquidos más espesos a los sólidos; cambios en la frecuencia de las comidas y los horarios).

Facilitaremos que el niño tome la iniciativa durante las comidas, permitiendo que, desde el principio, sea activo y que, poco a poco, vaya adquiriendo autonomía hasta que consiga comer por sí mismo. Propiciaremos que, ya desde la lactancia, pueda expresarnos que tiene hambre, y que participe de una manera activa, respetando las etapas de experimentación con la comida (cuando intenta coger el biberón y después los alimentos con los dedos o metiendo la mano dentro del plato...), hasta que, hacia el final de la etapa 0-3, acabe sabiendo utilizar correctamente la cuchara, el plato, el vaso, el babero... Sin embargo, conviene saber distinguir los momentos en los que se puede respetar su iniciativa y aquéllos en que se le han de marcar unas pautas. Y, muchas veces, tendremos que combinar actitudes flexibles y de firmeza.

Además del conocimiento en general de las necesidades de los niños de esta edad, se necesita el de cada niño y niña en concreto, sus preferencias, su ritmo y su apetito. Se actuará de modo individualizado con los lactantes, respetando sus menús y sus horarios y, así, poco a poco, se irán acostumbrando a comer de todo y homogeneizarán los ritmos de tal manera que llegará un momento en que acabarán comiendo a la vez con todo el grupo.

Relación afectiva. El establecimiento de una relación afectiva entre la educadora y el niño es otro de los puntales básicos para conseguir que los momentos de las comidas sean agradables y deseados. Debe existir un entendimiento, una sincronía mutua y, en definitiva, un afecto. A partir de la consolidación de los vínculos afectivos, se facilita el conocimiento de las reacciones, necesidades, ritmo del niño y la adecuación pertinente. El afecto mutuo le da seguridad y le permite mantener una actitud positiva hacia la comida.

Durante el primer año de vida el trato es personalizado. La comunicación se establece básicamente con el contacto físico, con la mirada, con el tono de voz. Resulta primordial conseguir crear un ambiente cálido y relajado para que el momento del biberón o de la papilla le resulte placentero. También es importante procurar que sea siempre la misma educadora la que dé de comer al niño, propiciando, de esta manera, la fijación de los lazos afectivos que contribuyen a vivir con alegría, seguridad y tranquilidad el momento de la comida.

A partir del año, el niño empieza a comer en grupo sentado a la mesa. Ya no depende tanto del adulto, a pesar de que éste sigue desempeñando un papel decisivo. Debe estar cerca del niño, preparado para prestarle apoyo, siempre que sea posible sentado junto a él, evitando al máximo los desplazamientos

dentro o fuera del aula. Debe saber captar y respetar sus iniciativas y tener, en todo momento, una actitud positiva.

Para poder obtener un resultado satisfactorio en esta cuestión es imprescindible que la persona que da la comida al niño sea la misma que lo cuida el resto de la jornada. Este lazo a menudo se rompe cuando el niño entra en el parvulario y creemos que sería deseable que también se mantuviera, al menos, durante los primeros tiempos de este ciclo.

Hábitos sociales. Un tercer aspecto del que nos valemos en el tratamiento de la alimentación es el de los hábitos sociales, hábitos que ayudan al niño a estructurarse y a adquirir unas pautas de conducta frente a la comida que hacen posible que ésta sea un momento deseado y gozado por todos.

Sin realizar una enumeración explícita de los hábitos que se trabajan en relación con la alimentación, aludiremos a los hábitos de higiene (lavarse las manos y la cara antes de comer, tener la habitación limpia, ordenada...); hábitos referentes a la actitud (postura corporal correcta, comer sin levantarse de la silla, sin jugar con los alimentos una vez superadas las etapas de experimentación...); y la habituación a la alimentación variada, de diferentes gustos y texturas. Todos ellos contribuyen a hacer que el momento de la comida se espere con ganas y que el ambiente durante la comida sea el adecuado. También ayudan al niño a sentirse bien con sí mismo y con los demás, a actuar de una manera autónoma, con pulcritud, centrado en lo que está haciendo y, en definitiva, disfrutando cuando come, con lo que come y con la forma de comerlo.

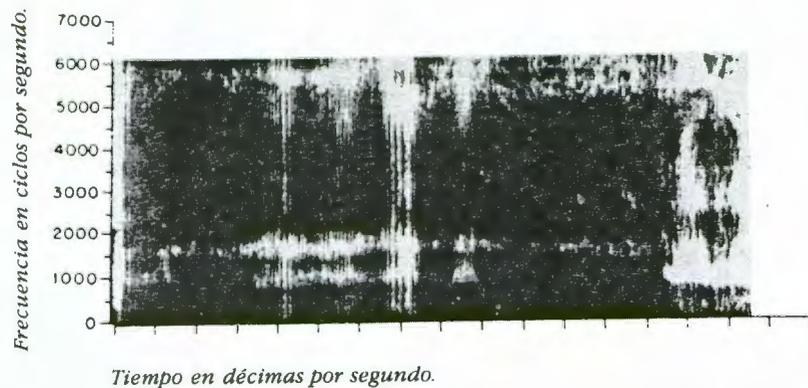
Trabajo conjunto con las familias. Como se sabe, coparticipamos con las familias en la educación de los niños y, en consecuencia, es imprescindible ponerles al corriente de cuál es nuestra forma de tratar esta cuestión y cuáles son los criterios que rigen nuestra acción, criterios que conviene poner en común.

Criterios como: qué alimentos han de comer los niños; si se les permite o no levantarse de la mesa mientras están comiendo; si, cuando rechazan un alimento, se le ofrecen otros o, por el contrario, se les convence de que prueben un poco; si se les da o no el segundo plato cuando no han querido probar el primero; el tipo de ambiente que existe en la habitación cuando se come (tele encendida, mesa llena de juguetes, etc.); si se les deja que vayan comiendo solos o siempre se les da de comer; si les angustia o no que se ensucien cuando empiezan a comer solos... Las familias y la escuela deben hablar sobre estos criterios y la actuación ha de ser lo más coincidente posible para poder ofrecer al niño unas pautas unificadas que le faciliten el proceso y le permitan vivir no con angustias y tensiones, sino con gozo y placer.

C.C. - A.C. - E.D.



¿Quién cocina hoy?



Espectrograma de un sonido biológico (llanto intenso) de un niño de dos semanas.

escuela 0-3

LOS PRIMEROS SONIDOS EDUCAN

P. COROMINA y J. JUBERT

La sistemática y análisis de las diferentes etapas de la vocalización infantil, a través del primer año de vida, ponen de manifiesto que el niño no es un ser pasivo que capta estímulos acústicos ni un ser portador de una programación lingüística innata, sino que existe una interacción permanente de «formas organizativas» complejas. Y demuestran también la gran importancia que posee la cantidad y calidad del lenguaje adulto que el niño recibe durante el primer año de vida.

Uno de los hechos más sorprendentes del desarrollo infantil es, por la complejidad que comporta y por la inusitada rapidez con que se lleva a cabo, el de la adquisición del lenguaje. Hasta ahora, coincidiendo con el despliegue y moda de la lingüística, el interés de los investigadores especializados en temas infantiles se ha centrado en el llamado «pequeño lenguaje»; es decir, aquellas adquisiciones que se refieren a las competencias léxicas y sintactico-semánticas y que son desplegadas por el niño a partir de los 14-18 meses. Por el contrario, se ha prestado escasa atención a la observación y divulgación del «prelenguaje» o a las adquisiciones previas que tienen lugar durante el primer año de vida.

SONIDOS BIOLÓGICOS

*«sopla su instrumento
sin utilizar las teclas»*

GORJEO

*«... teclea erráticamente
y de forma poco ajustada...»*

BALBUCEO ESTRICTO

*«... pulsa todas las teclas,
de forma desordenada,
sin ninguna partitura»*

ECOLALIA

PROSODIA

*«... tocando algunas
notas, se produce una
melodía sencilla»*

METALALIA

*«... aprende solfeo...
nota a nota, de
forma repetitiva...»*

PRIMERAS PALABRAS

En general, cualquier referencia a este tema crucial suele obviarse rápidamente, remitiendo a la gastada polémica entre el innatismo *chomskiano* y el aprendizaje condicionado *skinneriano*. Pero el tema puede replantearse también desde la opción S-O-R («los factores externos actúan sólo a través de las condiciones internas»). Anclados en esta perspectiva intentaremos presentar una sistematización de las etapas del desarrollo del prelenguaje e indicaremos, a la luz de las investigaciones más significativas, las aplicaciones prácticas que se derivan del trabajo cotidiano en la escuela infantil.

Primera etapa de la vocalización infantil: SONIDOS BIOLÓGICOS (0-2 meses)

El recién nacido está dotado de un aparato de fonación (conducto supralaríngeo y subglótico), factor imprescindible para posibilitar la aparición del lenguaje, tal como apunta LIEBERMAN (1976). En consecuencia, los primeros sonidos que produce –incluso el más prematuro– se deben al paso del aire a través de este conducto y en relación a actividades, diferentes de las de locución, en las que las mismas estructuras también participan (grito, lloro, succión, deglución, hipo, eructo, estornudo...). Su estudio radiológico y espectrográfico ha podido demostrar cómo, con una lengua relativamente quieta, existe una ausencia total de puntos de articulación. Únicamente variaciones de la presión subglótica, conjugadas con abertura y cierre de la boca, constituyen la causa física determinante. Sus características más distintivas son la esca-

BALBUCEO en sentido amplio



Sonidos biológicos.



Gorjeo.

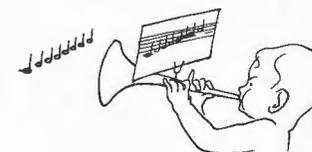


Balbuceo estricto.

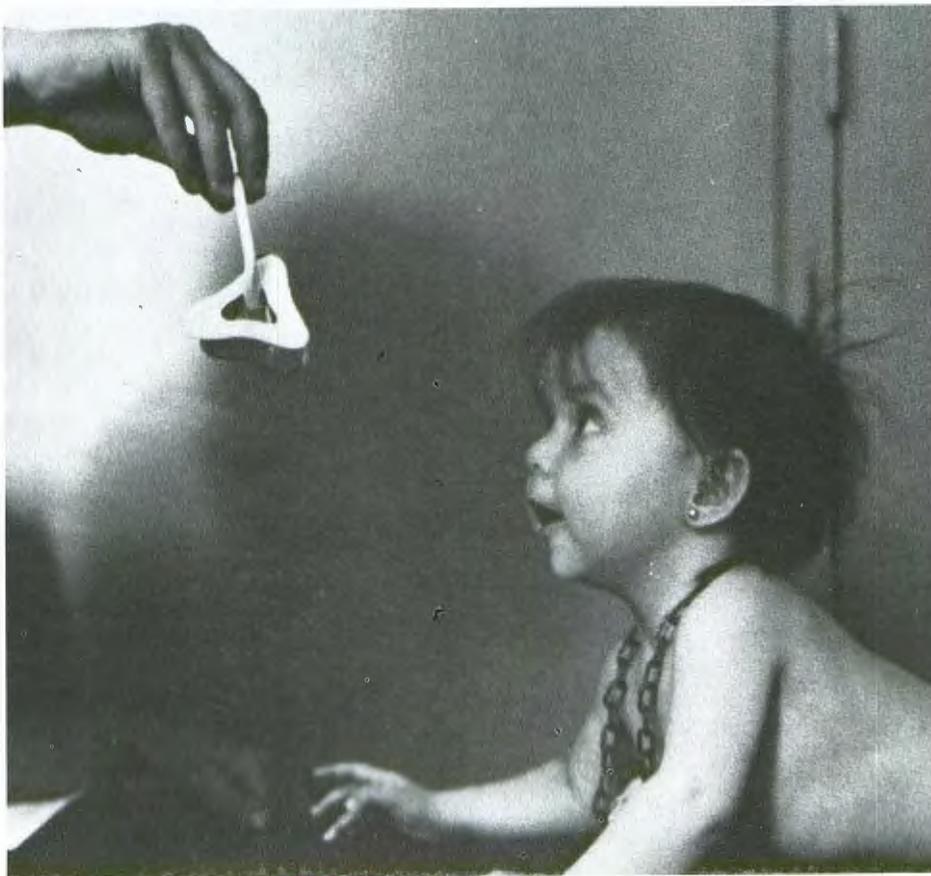


Ecolalia.

Prosodia.



Metalalia.



Espectrograma del gorjeo de un niño de tres meses.

sa modulación y el carácter errático y cambiante de su espectro. Como, de una forma muy ilustrativa, declara LENNEBERG (1975), recurriendo a un símil que utilizaremos de forma sistemática en el curso de esta exposición, *«el niño sopla su instrumento sin utilizar las teclas»*.

De todos los sonidos biológicos, es el lloro el que más ha llamado la atención de los investigadores, muchos de los cuales han realizado precipitadas asignaciones y valoraciones que después han sido ampliamente refutadas. Atendiendo al aspecto *expresivo*, desde una posición de estricto realismo objetivo, debemos concluir que los sonidos biológicos no son otra cosa que una consecuencia del paso forzado del aire, con una práctica pasividad de las estructuras articulatorias y sin otra significación que la fisiológica. Y lo que conviene anotar es que son éstos los sonidos exclusiva o mayoritariamente emitidos por los niños hasta la 6^a-8^a semana de la vida postnatal.

sincronización interactiva microcinética con el lenguaje aferente de los adultos

Junto al relativo interés, fuertemente especulativo, que han suscitado las emisiones expresivas del recién nacido y del niño pequeño (RANK, 1928; SHOARA, 1935; IRWIN, 1941; BOUTON, 1976), es necesario destacar la casi absoluta falta de atención de que ha sido objeto el estudio de los efectos de la aferencia del habla adulta sobre el niño. En este sentido ya ANDRÉ-THOMAS (1952) había apreciado la selectividad de la respuesta del recién nacido ante la voz femenina. Sin embargo, hasta el trabajo minucioso y lleno de ingenio de CONDON y colaboradores (1974), pocas conclusiones teóricas y prácticas se podían extraer de este hecho. El citado grupo de investigadores, mediante métodos de microanálisis fílmico y sonoro (analizador tiempo/movimiento) han puesto de manifiesto que ya, desde el primer día de vida, se produce una interacción (sincronización) entre el habla aferente, estructuralmente articulada, que los adultos dirigen al recién nacido y los movimientos de éste (segmentación microcinésica). La misma sincronía interactiva se establecía tanto mediante el habla natural directa como a través de una grabación magnetofónica; ya se tratara del inglés americano o del chino. Pero no, en cambio, si la cinta contenía sonidos vocálicos aislados o percusiones.

Aunque hasta el momento presente no se hayan realizado investigaciones de seguimiento y estudios comparativos relacionados con esta aportación, es evidente que la constatación de que «la organización de la conducta motriz del recién nacido se encuentra modulada y sincronizada por la conducta lingüística organizada de los adultos que lo rodean» (CONDON y colaboradores, 1974), compromete forzosamente la forma de relación entre los adultos y el niño. Y así podemos formular como hipótesis que la oferta de cadencias largas de la estructura lingüística de su cultura, se convierte en una necesidad educativa precoz.

Segunda etapa de la vocalización infantil: GORJEO (2-4 meses)

El lactante de algo más de dos meses (de una forma muy clara entre al 10^a y

la 13ª semanas) es ya capaz de emitir sonidos de una forma aparentemente gratuita o espontánea, sin ninguna relación con las actividades fisiológicas mencionadas en la etapa precedente, gracias a la contracción activa de algunos de los músculos articulatorios supralaríngeos (fundamentalmente la lengua). Su estudio minucioso pone de manifiesto la existencia de modulaciones de resonancia y frecuencia. Aunque espectrográficamente ya es posible asimilarlos a sonidos «vocálicos» o «consonánticos», son muy diferentes de los empleados en cualquier lenguaje adulto. Ni acústicamente, ni de una forma motora, ni funcionalmente son sonidos del habla. Suscitados generalmente por un estímulo bastante específico, como un objeto o rostro en movimiento delante del campo visual del lactante, han sido equiparados a una respuesta refleja (LENNEBERG, REBELSKI y NICHOLS, 1965).

El niño, en esta fase, *además de soplar su instrumento ya lo tecllea erráticamente y de forma poco ajustada*. No produce ninguna melodía; los sonidos, incluso, son disonantes (desafina). Pero es indudable que, de forma intencionada (refleja), se toca el instrumento.

Parece ser que ningún componente acústico del habla de los adultos ejerce una influencia evidente sobre el gorjeo. No obstante, la sincronización interactiva sigue estando presente, al igual que lo estará en etapas sucesivas.

Tercera etapa de la vocalización infantil: BALBUCEO (4-6 meses)

A partir aproximadamente del 4º mes de vida, la producción fónica del niño pequeño posee unas características completamente diferenciadas de la etapa precedente. De este modo, la adopción de nuevos puntos y formas de articulación le permite producir una cantidad sorprendente de sonidos, tanto vocálicos como consonánticos, muchos de los cuales no formarán parte de su lengua ni, incluso, de ninguna lengua (OMBREDANE, 1935; OSGOOD, 1953). A diferencia del *gorjeo*, se trata de emisiones no específicas frente a estímulos igualmente no específicos, (viscerales, motrices, visuales o acústicos) o, incluso, espontáneos. Otra característica distintiva, vendrá, finalmente, dada por el mayor ajuste y precisión de las articulaciones, que juntamente con la imposibilidad de inhibición de los estereotipos acabados de producir le facilitará la emisión de cadenas fónicas repetitivas.

La larga etapa de *balbuceo*, que se extiende desde los 4 hasta los 13-16 meses, se puede subdividir de diversas maneras. La primera —que es la que ahora consideramos bajo el nombre genérico— se extiende hasta los 6-7 meses. Se caracterizan, a diferencia de las siguientes por su dependencia pulsional innata. La prueba está en que, durante el primer medio año de vida, los niños sordos no se diferencian —en cuanto a la producción y abundancia del balbuceo— de los niños dotados de oído. (LENNEBERG, 1964).

El niño, cuando balbucea, prueba de una forma más o menos precisa, todos los puntos y modos de articulación para producir todos los sonidos posibles (GREGORIE, 1937; SCHANE, 1979). Si bien *toca todas las teclas de su instru-*

6º mes



8º mes



10º mes



Situaciones de balbuceo.

mento -además de soplarlo-, lo hace de forma desordenada sin ninguna partitura. Repite, de forma reiterativa, algunas notas; y algunas de ellas son percutidas con mucha más insistencia y frecuencia, mientras otras solamente las pulsa de vez en cuando y de forma menos ajustada. No olvidemos, siguiendo con el símil, que *el niño no sabe todavía solfeo*. Es una etapa de ejercitación fonética, no fonemática.

Cuarta etapa de la vocalización infantil: ECOLALIA y PROSODIA (6-8 meses)

A partir del 6º mes (entre los 6-8 meses), la producción vocálica del niño cambia de forma sustancial. En primer lugar, *se acentúa su capacidad de repetición de cadenas fónicas* repetitivas, de tal modo que produce una especie de *eco de sí mismo* (ecolalia). La competencia, más ajustada a la adopción de puntos y modos de articulación precisos, junto con la imposibilidad de inhibir el estereotipo inerte precedente (a causa de la falta de aportación del trabajo concertado de las estructuras prefrontales o terciarias), explican este fenómeno. El segundo elemento distintivo es la *entrada en juego de las áreas secundarias temporales (auditivas) que permiten la verificación de la propia emisión y el pertinente ajuste eferente*. La ecolalia extraordinariamente pobre de los niños sordos constituye un buen ejemplo de este proceso.

Ligado al desarrollo de las llamadas áreas secundarias auditivas (temporales) encontramos la tercera característica de esta etapa: *la emisión de patrones de entonación directamente introducidos, e imitados, del lenguaje de los adultos* que rodean al niño (RICHELLE, 1971). Se producen secuencias sonoras cortas, repetitivas o no, de estructura fonemática bastante indefinida, pero que pueden equipararse con las habituales entonaciones del habla adulta (preguntas, exclamaciones, afirmaciones...). En este ámbito de entonación no interesan demasiado los componentes individuales, extraordinariamente variables de una emisión a otra. Lo que destaca es el patrón tónico completo que los configura (*prosodia*). El lenguaje fluido que los padres o educadores dirigen al niño es captado por ellos sólo como una tonada. De forma parecida, retornando al símil, como los adultos que *sin saber solfeo ni conocer el idioma de la letra de una canción, captan y reproducen una melodía engañosa y sencilla*.

En este preciso momento, tal vez, cuando se tiene que situar el inicio del aprendizaje de una lengua o, dicho de otro modo, la inauguración del desarrollo de la formación lingüística.

Quinta etapa de la vocalización infantil: METALALIA (8-10 meses)

Aproximadamente a partir del 8º mes y de acuerdo con el modelo, el caudal de sonidos aleatorios se va circunscribiendo a las dimensiones fonéticas del lenguaje de los adultos que le rodean (JAKOBSON, 1942). El niño imita y repite de forma diferida todos los sonidos distintivos de la lengua -materna-. A

diferencia del carácter -autodidacta- de las etapas precedentes (excepto en lo que se refiere a la imitación prosódica), la etapa metalálica es precisamente un aprendizaje fonemático. Inicialmente de forma poco ajustada al modelo, luego de forma más precisa, aunque este ajuste del sistema fonemático no se conseguirá completamente hasta los 5-6 años (RICHELLE, 1971), el niño va repitiendo las diversas unidades distintivas del idioma que hablará más tarde. Regresando al símil, podríamos decir que *-aprende solfeo-, aunque no descodifique ni pueda interpretar sonatas*. Ejercita y se circunscribe a aquellas notas (unidades fonemáticas, consonánticas y vocálicas) específicas del modelo lingüístico empleado en su entorno. De tal manera que entre los 8 y 10 meses resulta ya posible identificar, mediante el análisis acústico y espectrográfico del *balbuceo*, si un niño pertenece a una comunidad árabe (tunecino), china (cantonés) o francesa (BOYSSI-BARDIES, 1981).

Resulta evidente, pues, el interés que, en estas edades, tiene el que los adultos que rodean al niño le dirijan no sólo largas parrafadas (que el niño no puede en absoluto descodificar), sino que sobre todo recojan los sonidos y los repitan, ajustándolos a los del balbuceo metalálico del niño; aumentando así, su frecuencia de presentación.

La estabilidad mnésica propia de esta fase del desarrollo (puesta de manifiesto por la permanencia o noción de objeto), junto con el relativo dominio de la fonetización y capacidad de distinguir los rasgos fonéticos opuestos, le permiten el dominio de la primera articulación lingüística (base, junto con la segunda articulación, de toda la lengua).

P.C.-J.J.

Bibliografía

- BOUTON, C.P. *Le développement du langage*. Masson - Les Presses de l'Unesco. París, 1976.
BOYSSON-BARDIES, B. - RACRI, N. - SAGART, L. - POIZAT, M. *-Timing in late babbling-*. J. Child. Lang. 8, 3 (520), 1981.
CONDON, W.S. - SANDER, L.W. *-Neonate movements in synchronised with adult speech: Interactional participations and language acquisitions-*. Science, 183 (99), 1974.
CONDON, W.S. *-A primary phase in the organization of infant responding behavior-*. In: H.E. Schaffer (ed.), *Studies in mother infant interaction* (p. 153-176) Acad. London, 1977.
DELACROIX, H. *Le langage et la pensée*. Alcan, París, 1924.
IRWIN, O.C. *-Research on speech sounds for the six months of life-*. Psychol. Bull., 38 (277), 1941.
IRWIN, O.C. *-Phonetical description of speech development in childhood-*. In: L. Kaiser.
JAKOBSON, R. *Child language aphasia and phonologica-universal* Mouton, La Haya, 1968.
LENNEBERG, H.E. *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Alianza Ed. Madrid, 1975.
LIEBERMAN, Ph. *-On the evolution of language: A united view-*. Cognition 2, 1 (958), 1973.
RANK, O. *Le traumatisme de la naissance: influence de la vie prenatal sur l'évolution de la vie psychique individuelle et collective; étude psychoanalytique*. Payot. París, 1928.
RICHELLE, M. *L'acquisition du langage*. Dessair Ed. 1971.
WOLFF, P.H. *-The natural history of crying and other vocalizations in early infancy-*. In: B.H. Foss (ed), *Determinants of Infant Behaviour*, vol. 4 Methen, 1969.

«Soy capaz de...»

Soy capaz de :

identificar	ordenar	trazar	simbolizar	pensar
ser puntual	saludar	colaborar	crear	tener hábitos de...
componer	comer sin ayuda	expresar	vestirme solo	tener amigos

Ha llegado el mes de junio. Termina el curso y terminan las evaluaciones.

Como todos los días, hacemos nuestra puesta en común. Los niños, las niñas y la -seño-, en círculo en el suelo. Y empieza el lenguaje: el vocabulario, poemas, frases, canciones, etc., alusivos a las actividades realizadas durante el curso. Todos están atentos y participan; es el momento de dar las pautas a seguir este día. Vamos a pensar cada uno/una lo bien que lo hemos pasado en nuestro cole, en nuestra clase, en nuestro recreo, en todas las actividades que hemos sido capaces de hacer o pensar, solos o con los amigos. Quien ya lo ha pensado, levanta la mano para hablar (teniendo en cuenta una norma habitual: no se dice o repite la actividad que haya expresado un compañero o compañera).

- ¿Qué hemos sido capaces de hacer?
- ¿Qué he sido capaz de hacer?

Van levantando la mano y por turno riguroso expresan:

- Soy capaz de colaborar con mis amigos llenando las vasijas de agua para jugar a los barcos.-
- Yo soy capaz de componer.-
- Yo, de vestirme solo.-
- Yo, seño, soy capaz de comer sin ayuda.-
- Yo, de pensar en mi mamá.-
- Yo soy capaz de tener amigos y jugar con ellos.-
- Yo, de ir de excursión contento...-

Así continúan todos. Ahora, cada cual hace su dibujo sobre lo que ha expresado verbalmente. Exponemos los dibujos, y eligen los que formarán el Boletín para presentar a los papás en la última evaluación.

Ha sido una experiencia muy positiva. Este Boletín es más suyo. El dibujo libre lo hacen todos en el espacio vacío que queda en el folio. Las observaciones de la maestra para los papás van aparte.

DE ANTAÑO...

MARÍA MONTESSORI: DE CUANDO EL PARVULARIO DEJÓ DE SER PREESCOLAR

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

María Montessori, aquella doctora con aspecto entre madraza y matrona romana, que no deja de estar de actualidad en Cataluña, pues hasta los años sesenta, hablar de la educación de párvulos en Cataluña era hablar de Montessori. Gracias a su influencia se extinguieron los parvularios tristes con niños inmóviles. Bajo su guía se abrieron las *Casas de los niños*, como significativamente la educadora italiana hacía llamar a sus escuelas.

Montessori, partiendo de la observación y comprobación rigurosas de la evolución del aprendizaje de los niños, elaboró un método plasmado en las páginas de su libro *El descubrimiento del niño*. La lectura y estudio de esta obra es fundamental para los parvulistas. Maria Antònia Canals, con su juicioso apasionamiento, apunta en el prólogo de la traducción catalana: «El método Montessori ha sido y es, para mí, el mejor del mundo. Precisamente por eso creo que podemos utilizarlo en cada época y en cada tierra, en cada situación y en cada niño, y que sólo con la búsqueda-investigación constante y sin el falso puritanismo que impide tocar y añadir, seremos realmente fieles al espíritu con el que un día nació.»

A través de las páginas de *El descubrimiento del niño*, se puede entrar en contacto con los fundamentos y las prácticas del método montessoriano, percatándose de lo que es fundamental y de lo que responde a la época y al contexto concreto en el que fue escrito. Es un libro sugerente y rico, con el que cualquier educador ve enriquecida su experiencia y se ve impulsado a contrastarla críticamente con las propuestas montessorianas.

Montessori fue una de las voces pioneras en advertir la unidad y entidad propias de la primera infancia, y en advertir que su educación no debía tener un carácter «preescolar». A la luz de los descubrimientos de la psicología evolutiva, ésta se convertía en una etapa determinante en el proceso educativo y de madurez del individuo.

Algunos pasajes del último capítulo del citado libro pueden aproximarnos a la obra de la pedagoga italiana. Vienen a ser unas reflexiones como colofón a una obra fundamentalmente práctica.

J.G.-A.



EL DESCUBRIMIENTO DEL NIÑO

MARÍA MONTESSORI

Los resultados de la instrucción que alcanzamos en la Casa de los Niños representan el *límite* de la cultura que separa estas escuelas de las aulas de primaria que les siguen. Es conveniente establecer esta determinación aunque en parte sea artificial. La Casa de los Niños no es una preparación para la primaria, sino que es un inicio de la instrucción que es continua, sin interrupciones. Con nuestro método ya no se puede distinguir el periodo «preescolar» del periodo «escolar». Efectivamente, la instrucción del niño no está conducida por un programa, sino que es el propio niño quien, viviendo y creciendo con la ayuda del trabajo físico e intelectual, va dibujando algunos *niveles* de cultura que corresponden por término medio a edades posteriores.

Ha quedado tan claramente demostrada la necesidad que tiene el niño de observar, reflexionar, aprender y también de concentrarse, aislarse y suspender de vez en cuando la actividad para estar en silencio, que podemos afirmar, con toda seguridad

que es errónea la idea de que el niño cuando está fuera de un lugar de educación *descansa*. Por ello, es un deber dirigir las actividades infantiles para ahorrarle esfuerzos inútiles que dispersan sus energías, desvían sus ganas instintivas de conocer y que, con frecuencia, son causa de problemas nerviosos y de un empobrecimiento en su desarrollo. El deber de dedicarse a la educación de los niños pequeños no tiene pues el objetivo material de facilitar el ingreso en el período de la instrucción obligatoria, sino que es un deber con la vida y, por lo tanto, con la salud del niño (...)

Estos fenómenos extraordinarios manifestaron una parte desconocida del espíritu infantil. Y éste es el verdadero secreto de todo nuestro trabajo, porque fue realizado alrededor de estos fenómenos que los inspiraron. Ésta es la razón por la que estas experiencias y el método que en ellas se fundamenta no se pueden comprender si no se reconoce que están relacionados con aquella particular forma mental, propia sólo del período creativo de la primera infancia.

Esta experiencia ha demostrado, sobre todo, que el niño menor de seis años tiene una «forma mental» diferente de la que se desarrolla después, diferente de la del adulto. Esta diferencia se acentúa aún más en los niños más pequeños, es necesario remontarse a los tiempos del nacimiento. A esta forma la llamamos «la mente absorbente». Hablamos de ella por primera vez en el libro *Nuova educazione per un nuovo mondo*; ahora estamos preparando otro volumen, que pronto aparecerá, dedicado a la psicología infantil: *La mente assorbente*.

Es cierto que hechos misteriosos, que se refieren primero a la mente inconsciente y después, al mismo tiempo que van apareciendo ideas conscientes, al subconsciente, revelan que el niño posee la capacidad de absorber imágenes del ambiente, incluso cuando son recogidas en laberintos mentales. Así mismo, se manifiesta verdaderamente milagroso el hecho de que el niño, cuando todavía no posee las facultades mentales que necesitamos para aprender (la atención voluntaria, la memoria, la facultad de razonar) puede absorber lo que erróneamente se llama «lengua materna», con todas sus particularidades fonéticas y gramaticales.

También es cierto que lo que se adquiere en la edad inconsciente, por fuerza de la naturaleza, es lo que persiste de una forma tan profunda que se identifica con la persona, hasta el punto de que la lengua materna se convierte en un verdadero carácter de la raza, el atributo característico del individuo humano.

Por otra parte, los adultos que aprenden una lengua extranjera, cuando la inteligencia ya es madura, lo hacen con dificultades y no llegan a imitar a la perfección los sonidos de la pronunciación ni pierden nunca el acento extranjero y siempre cometen algún error gramatical.

El niño, aunque no se dé cuenta, en los primeros dos años de vida, prepara con su mente absorbente todos los caracteres del individuo. A los tres años, ya se hace evidente la actividad motora a través de la cual las experiencias establecen la «mente

consciente». El órgano motor utilizado en la transformación es esencialmente la mano que manipula los objetos. Es bien sabido que el niño quiere tocarlo todo y que se concentra en juegos promovidos por la inteligencia con la participación de la mano. En educación todavía no se aprovecha la importancia de la mano como órgano que, en la edad infantil, coopera en la formación de la mente consciente.

Los poderes de la mente absorbente disminuyen a medida que avanza la organización de la mente consciente; de todas formas, permanecen durante la infancia y permiten «absorber» una cantidad sorprendente de cultura, tal como se desprende de nuestra experiencia universal (es decir, hecha en casi todas las razas humanas).

El niño en sus primeros años (dos y poco más), aunque permanece inmóvil, es capaz de realizar conquistas milagrosas simplemente con su poder inconsciente de absorber, mientras que a partir de los tres años ya va siendo capaz de adquirir una gran cantidad de nociones con sus esfuerzos, explorando el ambiente. En este período capta las cosas con la propia actividad y las reúne en su mundo mental como si las fuese cogiendo con sus propias manos.

De todas formas, todavía no ha conseguido aquella madurez que más tarde le capacitará para aprender a través de las palabras del adulto. Ésta es la razón por la cual el niño pequeño ha sido considerado incapaz de obtener provecho de la enseñanza de la escuela tradicional.

Pero es cierto que lo adquirido en el período de «absorber» es lo que queda grabado, no en la memoria, sino en el organismo viviente, porque se convierte en la guía para la formación de la mente, del carácter del individuo. Por lo tanto, la ayuda educativa que se puede dar en esta edad debe venir a través del ambiente y no por medio de enseñanzas orales. Lo que el niño absorbe en forma de cultura es como una victoria permanente que alimenta una llama de entusiasmo, como si él se hubiese lanzado a un incendio. De esta cultura infantil brotan chispas de inteligencia que conducen a un desarrollo más intenso, a otras victorias futuras.

En esta edad el hombre trabaja sin cansarse y del conocimiento extrae alimento para la vida. El niño sufre y se desvía de la normalidad cuando no tiene la posibilidad de crecer en concordancia con los caracteres mentales que la naturaleza otorga, como si de una clave se tratase, al enigma de la creación de la inteligencia humana.

Actualmente, los psicólogos empiezan a reconocer una forma de «inapetencia mental» en los niños difíciles que parecen detener su desarrollo y desviarse del camino normal que el crecimiento humano debería seguir.

Los sorprendentes resultados que hemos obtenido en nuestras escuelas y que hemos explicado en estas páginas no son el producto de un método educativo más perfecto; son el exponente de una forma mental especial, de sensibilidades psicológicas que se encuentran sólo en el período creativo del crecimiento.

M.M.



La recogida de la aceituna.

escuela 3-6

EL MOLINO DE ACEITE

ANTONIO FERNÁNDEZ y MERCEDES TORO

En general las maestras-os estamos demasiado volcados hacia dentro. Parece más fácil, tal vez más cómodo, con menos riesgo, preocuparnos por el interior de las cuatro paredes del aula. Su espacio limitado y nuestra propia orientación profesional para trabajar ese espacio, hace que siempre esté en nosotras-os la tentación de dotar a las niñas-os de una jaula de oro.

Pero el mundo está fuera. La vida está fuera. El conocimiento está fuera.

Hay todo un entorno cercano, accesible, familiar para las niñas-os que encierra misterios que no pueden desentrañar por falta de tiempo y de una asesoría adecuada.

Nuestro pueblo, Escoznar (Granada), tiene un molino de aceite (almazara) en el cual se recoge y se transforma en aceite la aceituna de la zona. Las niñas-os, todos los años, viven todo el proceso de transformación, muy cercano pero extraño a ellas-os:

- Ven a la gente recoger aceituna.
- Ven los tractores entrar en el molino cargados de aceituna.
- Ven las montañas de aceituna en el molino esperando para ser prensadas.
- Y ven a sus madres-padres y familiares que salen con sus garrafas cargadas de aceite, que luego gastan en casa.

Pero nunca han visto cómo se hace el aceite. El proceso de realización del aceite era para el grupo un desafío cercano, posible y válido, de los muchos que cada una de nosotras-os tiene cerca de la escuela. La selección de este proceso no tiene más sentido que el hecho de tenerlo a mano y formar parte realmente de la vida de las niñas-os.

Asumir y desarrollar un tema como es el aceite tenía un doble objetivo; fundamentalmente:

A) De las niñas-os hacia dentro.

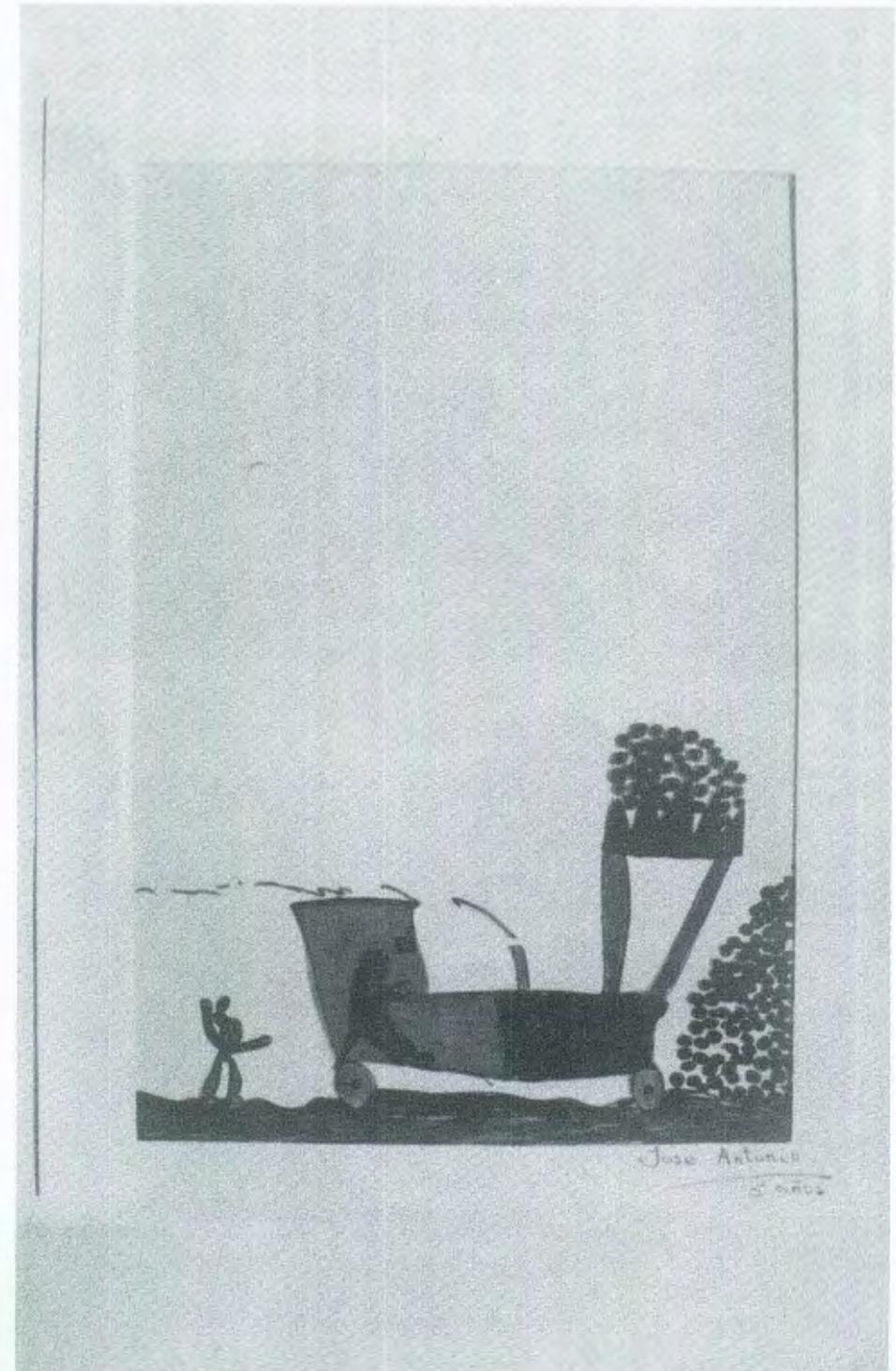
Provocar que ese elemento de su entorno y que forma parte de su cultura fuera mirado detenidamente de manera global, tal como ellas-os lo ven y a su vez someterlo al análisis de los sentidos, para buscar toda su diversidad y detalle.

Tuvimos que ver cada uno de los aspectos del proceso en sus lugares originales, lo que nos ofreció una gran diversidad de imágenes. Al mismo tiempo, las niñas-os manipularon las hojas del olivo, las ramas, las aceitunas, las capachas, el orujo... secuencias que forman parte y que influyen en el producto final (el aceite). Lo mismo podemos decir de otros elementos sensoriales, que también fueron vivenciados como el olor, el sabor... La experiencia del grupo en la elaboración, a pequeña escala en el recinto del aula, de parte del proceso que habíamos conocido fuera supuso también una forma de interiorización de las secuencias en las que habíamos participado, haciéndolas propias y poniéndolas a nuestro alcance.

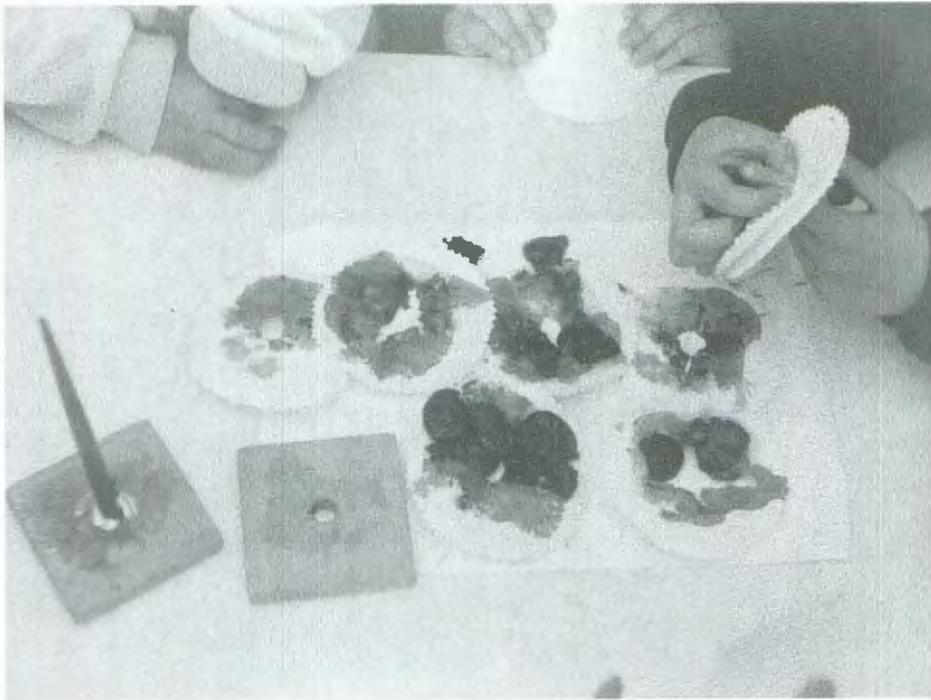
B) De las niñas-os hacia afuera.

Vivenciamos que la escuela también está en el campo, en el molino, en las calles del pueblo, y que es allí donde tenemos que ir a recoger los aspectos culturales esenciales que forman parte de la vida de estas niñas-os y de sus familias. Lo vimos y lo vivimos, y lo vio y lo vivió el contexto social que nos envuelve, porque, a fin de cuentas, tanto las maestras-os como las niñas-os, como la sociedad en la que estamos enclavados, tenemos que tomar conciencia de que inexorablemente no hay otra escuela que la vida.

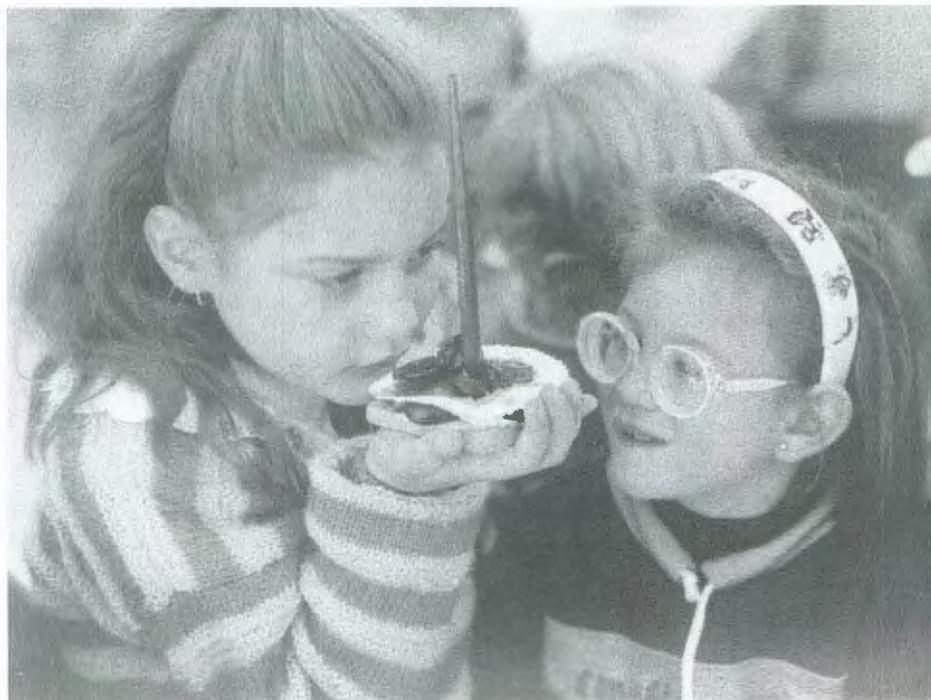
Cualquier salida, o cualquier investigación fuera del ámbito escolar, también nos demostró que esto no es cuestión privativa de una edad concreta, sino



Tractor cargado de aceituna.



El arte de la aceituna.



que obedece fundamentalmente a un planteamiento adecuado a las niñas-os concretos, a una dimensión precisa de la investigación que se va a realizar y a una valoración de los resultados, que se ha de ajustar a los planteamientos anteriores.

Tengo un grupo de alumnas-os de 4 y 5 años (25) de Escuela Pública Rural. Una vez que seleccionamos el tema, después de haberlo hablado, lo hemos desarrollado a lo largo de todo un año de trabajo. La experiencia ha constado de las siguientes partes:

1.- *Conocer el olivo*

Fuimos al olivar, vimos los olivos jóvenes y viejos. Estudiamos cada una de sus partes y dentro del olivar conocimos los distintos aperos que intervienen en su cuidado.

La primera salida fue en octubre y la aceituna estaba verde aún.

En una segunda visita, hacia diciembre, la aceituna estaba negra (madura).

2.- *El molino*

Cuando la recogida estaba en marcha, solicitamos la visita y pudimos ver:

- La función de la tolva recogiendo la aceituna y depositándola en una primera cinta transportadora, que la lleva a la máquina que realiza la limpieza y elimina las hojas y materiales ajenos. Una vez limpia, otra cinta transporta la aceituna a la lavadora y posteriormente se transporta a la primera morturación. Allí se produce el primer aceite y una pasta jugosa que aún contiene líquido y que se deposita en los capachos-esteras de pleita para ser prensados. De esta forma, se obtiene el último aceite que contiene la aceituna. Lo que resta en los capachos (piel-hueso) se muele para obtener el orujo: magnífico fertilizante y mejor combustible.
- En el laboratorio nos enseñaron los aparatos para medir la cantidad y calidad del aceite de esa cosecha.

3.- *En la escuela*

Hicimos nuestra propia prensa, simple y rústica, pero válida para comprobar con nuestras propias manos lo que habíamos visto.

Las niñas-os trajeron aceite de su casa y comprobamos que el aceite: resbala, mancha, tiene un olor característico, con él se puede pintar, flota en agua y vi-nagre, se puede comer crudo o cocinado.

Cada niña-o elaboró, en papel y en acetato, aspectos concretos que le interesaron de todo el proceso que habíamos visto.

4.- *Hicimos una tercera visita al olivar*

Ésta se realizó en junio para ver los olivos en flor, aunque sabíamos que en realidad la flor es la primera parte de todo lo que habíamos conocido.

LA ACTUALIDAD VIOLENTA EN TELEVISIÓN

LILIANE LURÇAT

La investigación que voy a resumir trató sobre la violencia social mediatizada por la televisión. Las entrevistas se realizaron entre el 15 de septiembre y el 20 de noviembre de 1986. Durante el otoño de este año, los atentados terroristas en París crearon un clima peculiar. Con la encuesta se pretendían conocer, durante e inmediatamente después del bombardeo televisivo, los eventuales efectos en las representaciones de los niños, con el fin de evaluar el impacto de la violencia que emitían los *media* sobre los niños que todavía no sabían leer. Se examinó a 108 niños de 4 a 6 años. Con la ayuda de entrevistas semidirectas, se les propuso imaginar las causas y consecuencias de acontecimientos trágicos. Reflejaré, aquí, dos de las situaciones propuestas.

Primera situación. Cinco hombres malos suben a un avión con pistolas y granadas. Quieren secuestrar el avión. ¿Qué sucederá?

La mayor parte de los niños entrevistados accedieron a entrar en la situación tal como les fue propuesta. Les hacía imaginar desenlaces trágicos: el 64% de las respuestas apuntaban hacia una salida trágica (destrucción y muerte). Dorothee, de cinco años y nueve meses, se prestó a un verdadero esfuerzo de deducción al interrogarse sobre la realidad de la violencia:

Pregunta: -¿Lo secuestraron?-

-No

-¿Por qué?

-Porque ellos querían hacerlo explotar, así que explotó.

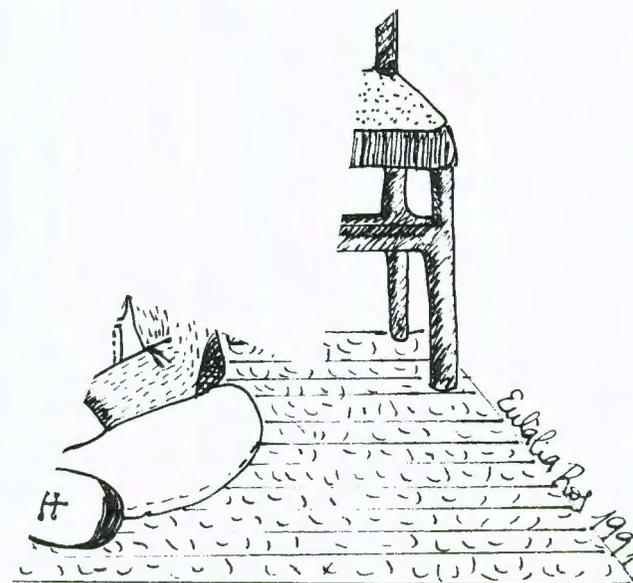
-¿Y la gente?

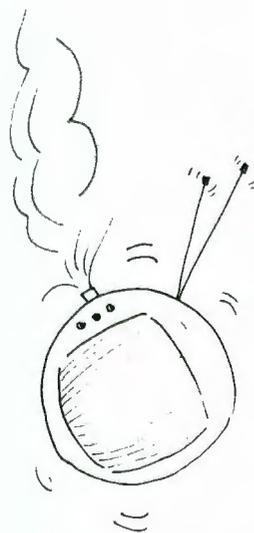
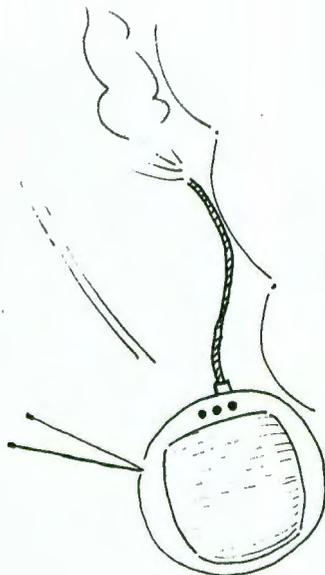
-Murió.

-¿Y los bandidos?

-Como fueron ellos los que lo hicieron explotar, no sé si murieron, yo creo que no murieron.

-¿Cosas como éstas pasan normalmente?





-En la tele, pero no. Pasan en la tele, claro, ¡sí!

-¿No es verdad?

-Sí, es verdad que hay países que tienen bombas, hay bombas que se hacen explotar, lo han dicho en la tele, por eso sé que hay bombas. Si no hubiera bombas, sabríamos que no las hay, pero si lo dicen en la tele, es que hay bombas.-

La misma situación puede hacer evocar una película. Hamida, de cinco años y tres meses, dice:

--Estaba la policía, los metió en la cárcel.-

-¿Cogieron el avión?

-Sí, la policía vino y después los metió en la cárcel, mira por donde.

-¿Ocurren cosas como éstas?

-Psee. A veces se ven en otras partes, también en la tele se ve a alguien que ha robado un avión, ¿te acuerdas de la película? Algunos que intentaban hacer estallar el avión, el avión estaba en llamas, y mató a alguien.-

También puede hacer recordar un dibujo animado. Lea, de tres años y once meses, dice: -Cogieron el avión y después mataron a la gente, después estuvieron en la cárcel.-

-¿Quién los encerró?

-La policía.

-¿Ocurren cosas como éstas?

-Sí.

-¿Cómo lo sabes?

-Mi madre me lo explica, mi padre, y después otros malos quisieron coger a los -bibiphoques- (dibujos animados de la televisión francesa).

Esta situación puede hacer recordar un atentado terrorista cometido en París: Guillaume, de cuatro años y diez meses, dice:

-Empezaron a pelearse y las mujeres tenían miedo.

-¿Y después?

-Lo que pasó fue que dispararon a una mujer y a un hombre. Una vez tiraron una bomba en los almacenes Tati.

-¿Dónde lo has visto?

-En el informativo, porque un hombre tiró una bomba en la acera al lado de las basuras. Era una bomba grande. Y también donde Christian, había una bomba en su trabajo. Había gendarmes para detener a los demás. Era difícil. Los bomberos llegaron en el momento de explotar la bomba, había un muerto en la ciudad.-

Los diversos ejemplos muestran cómo los niños quedan apresados en los haces seductores de los *media*. Por un lado, las informaciones con sus imágenes violentas y sus comentarios dramáticos. Por otro, las películas y los dibujos animados en los que hay violencia multiforme, que se presenta, a veces, bajo aspectos extravagantes. Estas seducciones de los *media* pueden ser conflictivas y pueden crear contaminaciones entre lo fantástico y lo real.

Alexandre, de cinco años y siete meses, aporta un ejemplo del efecto de estos conflictos: «Estalló. Después, el señor que conducía el avión cayó al suelo. La pared no era demasiado dura y el avión era muy sólido. Tenía una pierna y un brazo rotos. Le llevaron al hospital. Le cortaron un trozo de brazo, le pusieron hilos eléctricos, y también en la cabeza, y por todas partes. Ahora puede arrastrar camiones, romper una casa con el brazo.

—¿Ocurren cosas como éstas?

—No siempre, no hay muchos que sean eléctricos, sólo hay tres.

—¿Hay personas que secuestran aviones?

—A veces.

—¿Lo has visto en la tele?

—He visto películas.

—¿En qué emisiones?

—A veces en los dibujos animados.

En esta situación, se presentó a los niños un suceso del que no se les explicó la solución, tenían que imaginársela.

Lo que proponen se presenta como una inexorable y cruel consecuencia, un final trágico que testimonia una familiaridad precoz con el lenguaje de los adultos que se habla en televisión.

El sucio hecho es presentado con el tono científico de una información científica. Los niños también adoptan este tono, su descripción no comporta ningún juicio de valor, ninguna compasión por las víctimas. La formulación concisa excluye la dimensión afectiva. Mediatizada, la violencia se deshumaniza. Los niños descubren el dolor de los otros sin asociarlo a la compasión. Se inician a la presentación naturalista de los acontecimientos.

Segunda situación. «Hay gente que pasea por la calle. De repente se oye un gran estrépito y todo el mundo empieza a correr. ¿Qué ha pasado?»

La imprecisión expresa de la formulación permite diferentes interpretaciones. Algunas de ellas nos llevan a la violencia social: atentados, bombas, coches que estallan, accidentes de circulación. Otros están relacionados con la violencia natural: terremotos, huracanes. El tremendo ruido hace pensar en ficciones: escenas de películas y de dibujos animados, o bien en las fiestas: petardos, fuegos artificiales. Dos atractivos polarizan las respuestas de los niños: la violencia de los atentados y la violencia de las ficciones. Lindsey, de cinco años y ocho meses, describe el atentado:

«Son bombas»

—¿Quién lo ha hecho?

—Un hombre, porque quiere matar a los hombres y a las mujeres y a los niños (...). Llega la policía y busca al que lo ha hecho. Hay un hombre, era él, tenía muchas bombas en la mano y lo ha hecho estallar todo. La policía ha cogido rápidamente a los hombres, han entrado dentro de un camión, han puesto a



los hombres y a las mujeres dentro del camión. Después todas las casas se han caído y todas las casas se han roto.

-¿Ocurren cosas como éstas?

-Sí.

-¿Cómo lo sabes?

-Lo sé, porque pienso siempre dentro de mi cabeza, en la clase. Me digo, ¡vaya!, es verdad que hay explosiones en el patio, porque puede haber explosiones en el patio.

Lisa, de cinco años y diez meses, tiene como referencia la violencia fantástica de los dibujos animados: -Bieeen, se salvaron y se escondieron en algún lugar porque era un lobo muy grande, hacía mucho ruido cuando ponía las patas en el suelo. Las casas también se rompían y, después, la gente corría para encontrar un lugar para esconderse. Después, el lobo malo se comió a la gente en un momento, de tanta hambre que tenía. Mientras, no había nadie en la calle.

-¿Ocurren cosas como éstas?

-No lo sé.

-¿Lo has visto en algún lugar?

-No.

-¿Lo has visto en la tele?

-Sí, era un dibujo animado, se comía hasta a los bebés.

Jeremy, de cinco años y tres meses, está atrapado entre dos atracciones, la violencia de los atentados y las obras urbanas. La pregunta -¿Lo has visto en la tele?- le hace inclinarse hacia la ficción: -Es una cosa que estalla, quizás un avión o un coche, o si no es una casa que se cae.-

-¿Quién las hace estallar?

-No lo sé, alguien que se subió a una escalera, empezó a dar golpes con un martillo y después, plaff.

-¿Lo has visto en la tele?

-Sí, fue en la tele donde lo vi, era un coche y un avión que estallaron al mismo tiempo, hicieron un ruido muy fuerte, todo el mundo se salvó, ¡y yo también!

-¿Estabas allí?

-No, yo no, los de las otras ciudades, de otros países.

-¿Esto pasa en París?

-No, sólo en la tele.

-¿Son historias de verdad?

-No, porque las he visto en la tele.

-¿Qué era, una película, noticias?

-Una película.

Las escenas que imaginan los niños son testimonio de la huella de la televisión en sus representaciones, incluso si las fuentes de sus representaciones

quedan ocultas en la mayor parte de los casos: sólo un 15% hacen referencia explícita a la televisión.

El aprendizaje en la televisión adquiere formas particulares a causa de la situación televisiva. Básicamente, es un aprendizaje por impregnación. Ésta es una forma de aprendizaje que se caracteriza por el hecho de que la persona aprende sin saber qué está aprendiendo. Los aprendizajes fundamentales, como el de la lengua materna o de las costumbres del medio, proceden, en buena parte, de la impregnación.

El aprendizaje por impregnación es determinante, opera eficazmente al comienzo de la vida y, de una manera más general, en todas aquellas circunstancias en las que no es necesario saber qué se aprende. La impregnación funciona por la vía de las emociones. Si la vivencia televisiva es singular, los hechos de comunicación emocional son compartidos por los espectadores.

Las emisiones infantiles y los dibujos animados forman parte del universo cultural de los niños. Las restantes emisiones implican invasiones, a veces a pesar suyo, en lo que en principio pertenece al mundo de los adultos, cosa para la que todavía no están preparados. Es por consiguiente una iniciación brutal, la actualidad irrumpe en su universo infantil. La ajustan a lo que les resulta familiar, no a su vida de familia, sino al mundo de las imágenes que les proporciona la televisión. Su referencia es interna a la televisión. No es accesible por la experiencia directa, está mediatizada.

Podemos preguntarnos cómo la mediatización de la violencia puede afectar el sentido de la realidad. Los niños incluyen en el mismo plano acontecimientos de diferente naturaleza ya que se fijan en las apariencias. De esta manera mezclan las distintas formas de violencia, reales y fantásticas. Algunos, sin embargo, hacen un esfuerzo para llegar a hipótesis sobre el posible origen o naturaleza del acontecimiento. Para otros, el pensamiento es simplemente asociativo.

Podemos pensar que el hecho de poner en un mismo plano causas fantásticas y reales o posibles da idea de un pensamiento que mezcla antes de poder distinguir y que asocia por algún condicionamiento las distintas formas de violencia. La asociación y la mezcla se ven favorecidas por la mediatización en general. Contribuye a ello el uso inmoderado de escenas violentas en los dibujos animados. La violencia es a menudo omnipresente: los personajes se machacan, explotan, se reconstruyen inmediatamente. Presentándose como un divertimento e intentando ser divertida, la violencia de los dibujos animados desactiva de alguna manera el juicio de los niños que están en una etapa inicial de la discriminación de sus causas. La multiplicidad de los dibujos animados y el abuso de su visión mantienen la confusión entre las causas posibles y las fantásticas. Generalizando, la influencia de los *media* hace más difícil la distinción entre lo real y lo imaginario.

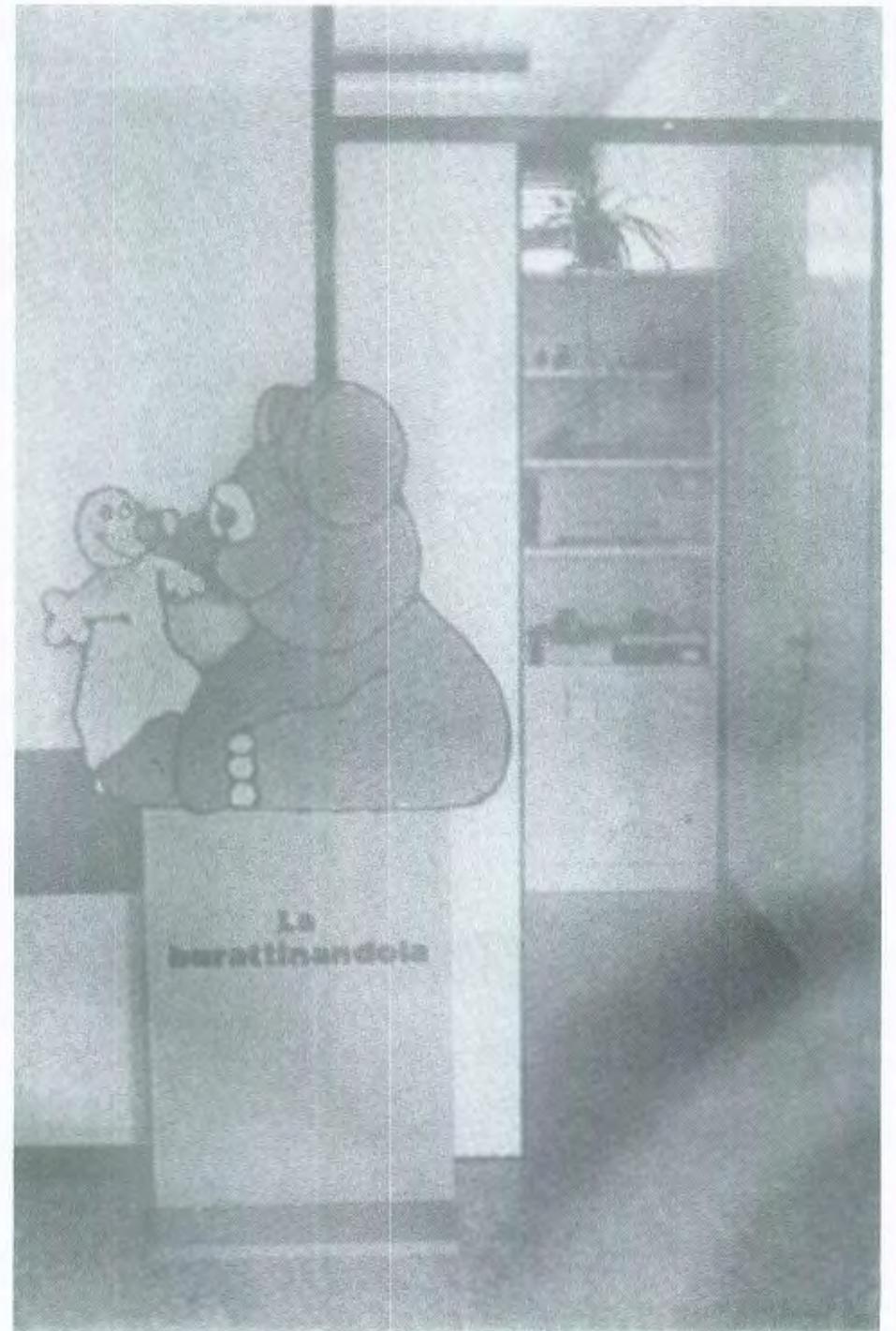
LA CASA DE LOS OSOS

BAMBINI

De la ciudad de Pistoia nos llega una experiencia que implica a los adultos en el ámbito del niño con la finalidad de compartir una nueva cultura de la infancia.

La revista Bambini se ha ocupado en muchas ocasiones de las escuelas infantiles de la ciudad de Pistoia, intentando recoger el feliz resultado de la convergencia de una política administrativa particularmente sensible a las necesidades sociales y de un proyecto educativo de alta calidad profesional. Desde el final de los años setenta, el Ayuntamiento de Pistoia ha sabido responder a las exigencias de las familias estableciendo una red de servicios socioeducativos, entre los cuales las nuevas escuelas infantiles ciudadanas, ante el aumento y la diversidad de peticiones de la población, se valen, hoy, de la rica experiencia acumulada en sus servicios para proponer otros nuevos con el fin de usar los recursos existentes de una manera flexible y para establecer en el municipio una red de experiencias educativas ampliadas que permitan la difusión de aquella «nueva cultura en torno al niño», de la que tanto se habla y que, en cambio, encuentra obstáculos para imponerse.

El Área niños es precisamente una de estas iniciativas, que tiene como objetivo buscar un tipo de continuidad y de integración permanente entre los diferentes niveles de educación previstos para la infancia. Y en el mismo ámbito



Un espacio para los más pequeños.



El *Área niños* permite múltiples usos.

de este proyecto ha empezado, a partir del mes de octubre de 1987, un servicio para niños menores de tres años, accesible a unos usuarios tan diferentes al de las escuelas infantiles: la «Casa de los osos». ¿Por qué y con qué fin? Los motivos están originados por las transformaciones sociales, que suscitan nuevas necesidades en los contextos familiares, y repercuten directamente en la vida de los niños. A estas nuevas necesidades, determinadas por una organización familiar diferente de la tradicional, y en todo caso, más cerrada en sí misma, con escasas oportunidades para la sociabilidad y el intercambio, hay que darles respuestas que se centren en una reflexión pedagógica más sensible y profunda.

Las finalidades se pueden resumir en la propuesta de ofrecer un servicio complementario, respecto al que ya ofrecen las escuelas infantiles, con diferentes objetivos, con más contenidos desde el punto de vista estrictamente educativo, pero orientado a implicar a un sector más amplio de la «clientela» y a investigar nuevas relaciones con los niños y con sus familias.

Así ha surgido la «Casa de los osos», que junto al *Área niños*, (con sede en un edificio situado en un parque público del centro de la ciudad), constituye un espacio dedicado a los más pequeños, con un nombre muy familiar ya que el oso forma parte de la ciudad y es una referencia fácilmente asociable a la experiencia de los niños. Es importante señalar que la *Casa de los osos* ha sido posible gracias a la fuerte y calificada experiencia de la ciudad de Pistoia en el campo de las escuelas infantiles, acumulada a lo largo de los años, en el conocimiento del mundo de los niños y en las prácticas educativas. Todo ello ha permitido una orientación hacia un proyecto de módulos de organización «más sencillos», con tiempo de frecuencia más circunscrito, con un gasto más contenido, sin que implique una disminución en la calidad de la experiencia, con el fin de responder a la necesidad de entender las actuaciones y las atenciones hacia los más pequeños –diferenciándolos estrictamente de los de la escuela infantil– de manera que se descubran necesidades diversas. La profesionalidad de los educadores ha sido uno de los planteamientos básicos de la nueva iniciativa: la realización del proyecto supone una seguridad especial en las gestiones y en la relación que todos mantienen con los niños y, en especial, una competencia particular en la relación con las familias. Las pedagogas que se ocupan de este servicio han sido seleccionadas con cuidado y ha prevalecido como criterio de participación el hecho de que pudieran demostrar una larga experiencia en las escuelas infantiles.

Desde el punto de vista del funcionamiento, el servicio se nos presenta sencillo. Actualmente la *Casa de los osos* está abierta cuatro días a la semana y la frecuentan dos grupos de veinte niños de edades comprendidas entre los 18 meses y los 3 años. Los dos grupos se encuentran los lunes y los jueves y, los martes y los viernes, respectivamente, de las 9 hasta las 12,30 horas. La inscripción prevé un ciclo de cuatro meses.

Los padres fueron informados de este nuevo servicio a través de una carta que se envió a todas las familias que tienen niños de estas edades, además de una nota en una publicación de la ciudad. En el *Área niños*, también hubo un encuentro con las familias con el fin de presentar la iniciativa.

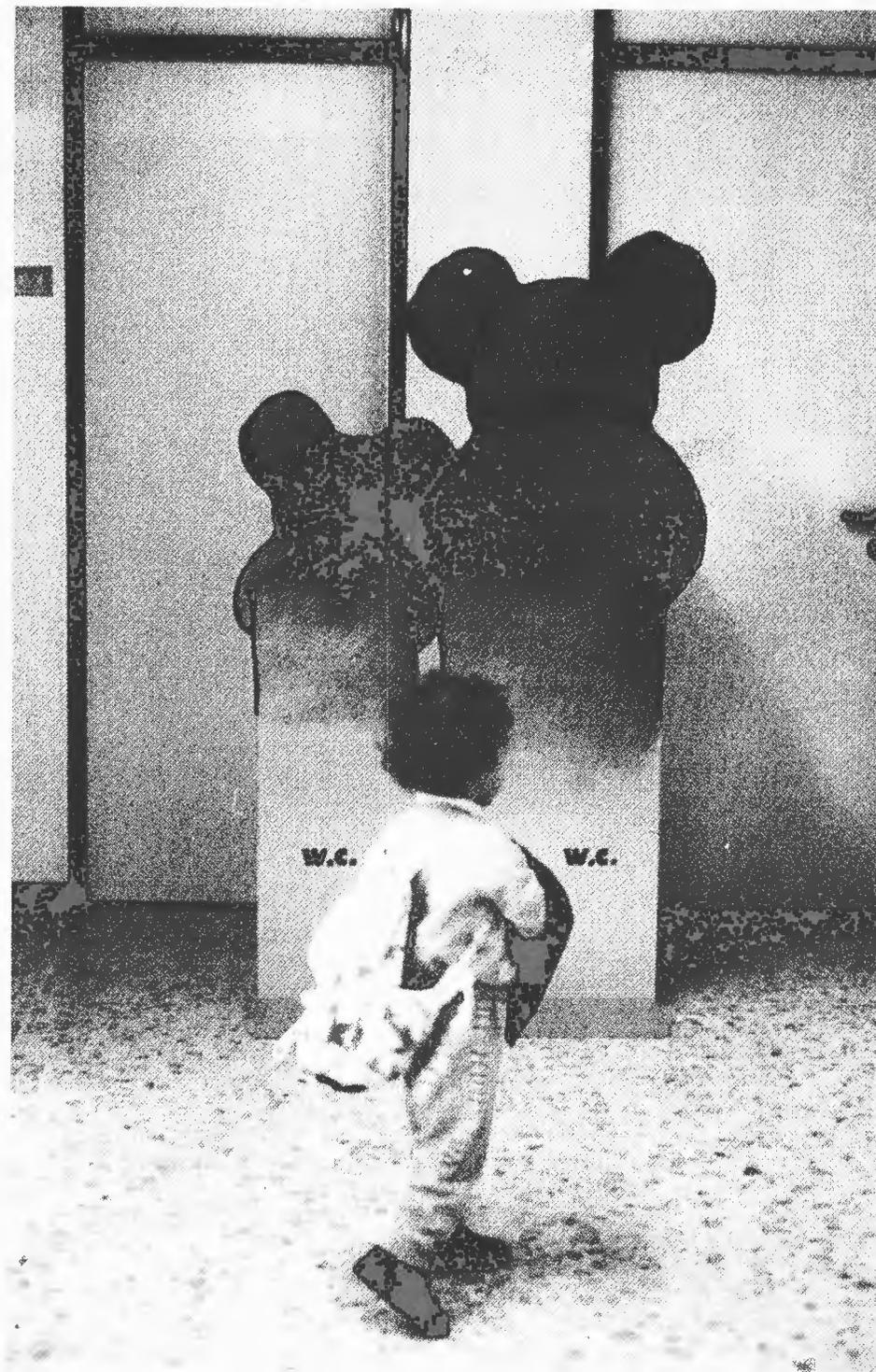
La propuesta pedagógica

¿En qué consiste la propuesta pedagógica de la *Casa de los osos*? En lo que a las familias se refiere, es necesario señalar que no se trata de una participación directa en la educación de los niños, como ocurre en la escuela infantil. Se trata, en realidad, de una ayuda que se ofrece a los padres, que pueden, mientras el niño está ocupado en actividades lúdicas en el grupo de su edad, observar las intervenciones de los educadores profesionales, recibir sugerencias para ocasiones de juegos, para materiales que se podrían usar con el niño en casa, y superar progresivamente el sentimiento de incapacidad que caracteriza a buena parte de los padres de hoy, que se sienten muchas veces escasamente competentes frente los nuevos problemas que suscita la educación cotidiana de los niños. La familia puede aprovechar, además, las diferentes ocasiones para tener intercambios con los expertos que se ocupan del desarrollo del niño y para acercarse a gran parte de la documentación y material informativo recogido en el *Área niños*.

En lo que al niño se refiere, pretendemos ofrecer un espacio de encuentro y de sociabilización entre coetáneos. Las intervenciones educativas han sido estructuradas pensando más en la formación del grupo infantil, que en la relación con el educador. Respecto a la vida en familia, lo que se pretende conseguir es un reequilibrio de la *relación adulto/niño* en favor de la experiencia autónoma de este último, que adquiere la conciencia y la satisfacción que deriva de la capacidad «de hacerlo por sí solo».

¿Cómo pasan la mañana? La mañana se caracteriza por dos momentos, llamémosles «ritualizados», en los que tiene lugar la actividad. Estos momentos son: primero, el desayuno, con el juego de «*quién bay boy*» que se hace en la mesa; después la explicación de un cuento, con todos los niños sentados en círculo, para acabar la mañana. Cada semana se propone un tema concreto de juego, que se irá repitiendo en los dos días posteriores y que se inicia con la presentación de algunos *juegos-estímulo* extraídos de una «caja de las sorpresas». De estas experiencias de juego queda una descripción para los padres en una cartelera, que constituye la memoria de la actividad del grupo.

Es necesario remarcar que, en la selección de las actividades educativas a las que hay que dar prioridad, se ha puesto una particular atención en el enlace evolutivo entre el desarrollo de las capacidades simbólicas y el de las relaciones sociales. En efecto, el ambiente, al igual que el resto de todo lo que se desarrolla en el *Área niños* en su conjunto, contiene preferentemente aspec-



El oso se hace partícipe de la experiencia de los niños.



Conversaciones entre amigos.



tos que permiten al grupo todo tipo de juegos simbólicos, el uso del libro, de títeres, de la narración...

Una primera evaluación

¿Cuál es el balance de estos primeros meses de actividad? Los niños no han tenido problemas de adaptación: la *Casa de los osos* ha sido vivida como un «lugar bueno y agradable» al que se va a jugar, un lugar que está «de parte de los niños».

Las familias han expresado el deseo de llevar a los niños todo el año, más allá del ciclo previsto de los cuatro meses.

Las educadoras han encontrado en este contexto una preciosa ocasión para renovar su propia profesionalidad, para acumular motivaciones y para enriquecer competencias y conocimientos.

Para el seguimiento de la experiencia, se han previsto propuestas cada vez más ricas e integradas, que procuren dar a los niños la sensación de un proyecto en movimiento, pidiéndoles que tomen decisiones conjuntamente; y a los padres se les ofrece la posibilidad de que se adhieran a la propuesta con el compromiso de aceptar algunos trabajos.

La *Casa de los osos* se nos presenta como una experiencia que está «de parte de los niños» y viene a confirmar una vez más que «la nueva cultura en torno a los niños» no puede encontrar vías de difusión que no pasen por la implicación activa de las familias.

B.

EL NIÑO EN EL AGUA

PATRICIA CIRIGLIANO

Patricia Cirigliano, doctora en psicología clínica, profesora de educación física y creadora, en 1960, de la *Escuela Argentina de Natación para Bebés* y de la *Escuela del Profesorado de Educación física para la Primera Infancia*, ha participado en muchos congresos internacionales sobre este tema a lo largo de su vida. El último de ellos se celebró en Barcelona en septiembre de 1989.

Patricia Cirigliano. Los últimos 30 años de mi vida los he dedicado a la enseñanza de los más pequeños, concretamente a enseñarles, a ellos y a sus familias, a aprender a nadar, y he observado que esta tarea es pluridisciplinar, pues incluye la psicología, la educación física y la teoría de la comunicación. Lo que sucede es que no hay ningún lugar donde exista una carrera que ofrezca todas estas disciplinas juntas. Yo he hecho mi carrera espigando de aquí y de allá y me gustaría ver convertido en realidad el objetivo de una carrera educativa que incluya todos estos aspectos.

Infancia. ¿Es eso lo que te movió a crear la Escuela Argentina de Natación para Bebés?





¡Al agua, patos!

P.C. Cuando lo hice creía, intuitivamente, que mis interlocutores apreciarían el trabajo comunicativo entre los bebés y alguien decidido, pedagógicamente, a acercárseles. Y este alguien podía no ser los padres. Pensaba, y continuó creyéndolo, que este alguien debía tener unos recursos pedagógicos y técnicos que le permitiesen acercarse al niño desde otro ángulo que no fuese el del afecto familiar. Con niños muy pequeños –dejando aparte el primer mes de vida– es posible la presencia de alguien que, sin interferir en las relaciones afectivas de padres e hijos, pueda ofrecer estímulos de aprendizaje nuevos y comunes para las dos partes.

Se trata de un aprendizaje de ejercitación que completa, estimula y favorece un nexo comunicativo entre el pedagogo que intenta hacer una propuesta metodológica y el niño que se encuentra dispuesto y confiado en un ambiente efectivamente tranquilo.

I. *¿Cuál crees que ha sido tu aportación en este campo?*

P.C. Cuando yo estudiaba, y todavía ahora en gran parte del mundo, no se contempla la disciplina física hasta que el niño es muy mayor, a partir de los cinco años. Para mí, eso era un error. Los hábitos psicomotores han de desarrollarse más pronto. Los niños no empezaban y no empiezan la escuela hasta esta edad y por lo tanto no hay estimulaciones psico-motoras hasta muy tarde. Yo tenía muy arraigada la idea de que los niños están capacitados para aprender mucho antes y hoy esta idea se va confirmando un poco en todas partes, porque verdaderamente el potencial humano de aprendizaje es enorme. Comencé una investigación centrada en los juegos corporales, gimnásticos y también con el niño en el agua acompañado por sus padres, interactuando a partir de los juegos. La investigación fue delicada hasta comprobar que los niños podían hacerlo, podían sumergirse, controlar la respiración, reír bajo del agua. Paralelamente a esta investigación con niños normales comencé a trabajar con niños minusválidos en una terapia a través del medio acuático, con una técnica que está al alcance de cualquier profesor de educación física que conozca la base de las deficiencias.

I. *¿Hiciste todo eso tú sola?*

P.C. En realidad trabajé en solitario durante muchos años. Ahora me reconforta poder hablar en plural y decir «nosotros», porque somos un equipo de investigación pluridisciplinar, sin el cual no seríamos capaces de ofrecer a los padres y a los interesados de todo el mundo el resultado de nuestras experiencias.

Hoy en día ya está suficientemente probado que esta actividad es buena y que no se puede dañar al niño de ninguna manera si se le respeta personalmente, si la base es la alegría, el juego, la libertad de acción, y si se reúnen todas las condiciones de preparación, higiene, control pediátrico, etc. Pero durante los diez primeros años la investigación fue dura, por la desconfianza de los médi-

cos y de los padres. Cualquiera que ahora desee aportar nuevas vías en este campo puede basarse, al menos, en nuestra aportación metodológica y científica. Pero entonces no había nada en este campo y creo que lo que hemos podido aportar desde el *Instituto Superior de Educación Física Infantil* es esta base para nuevas investigaciones. Por la escuela han pasado más de 9.000 familias y nuestras teorías parecen suficientemente comprobadas y comprobables.

I. *¿Para divulgar esta tarea has participado en el congreso?*

P.C. Aquí, en el congreso, he notado mucha inquietud en educadores que desean acercarse al niño desde una óptica de amor y de cooperación con las familias, pero que también están profundamente preocupados por el problema de su aptitud. Se preguntan cuál es su capacitación en esta Barcelona en la que trabajan. Desde mi experiencia yo les diría que este es un camino que debe recorrerse con tenacidad, intercambiando experiencias con todos los profesionales que están trabajando con el niño, profesionales médicos, profesionales psicólogos, y recoger, de este intercambio, lo que sea más provechoso para las primeras edades. La especialización en la primera infancia, y sobre todo dentro del área psicomotriz, exige una multitud de conocimientos que han de conquistarse personalmente, entretejiendo las experiencias paralelas. Es necesario no conformarse con los programas ya hechos e investigar por uno mismo. En nuestro país, de estos conocimientos hemos hecho una carrera de cuatro años, algo que no existe aquí en Europa.

I. *¿Cómo responden los padres ante la experiencia?*

P.C. Yo diría que la respuesta de los padres es casi incondicional, tanto la del padre como la de la madre. Me parece importante remarcar que, desde hace unos siete años, el padre tiene un papel activo y entregado en la educación y aprendizaje del niño pequeño. Eso ha cambiado respecto a años atrás, cuando eran casi sólo las madres quienes se ocupaban de los recién nacidos. Existe verdaderamente un «padre nuevo». El hombre se ha hecho cargo de la ternura necesaria que precisa un recién nacido y comparece con la mujer en áreas que antes se consideraban «domésticas».

I. *¿Cómo ves la relación casa-escuela-niño?*

P.C. En principio nosotros distinguimos entre las posibilidades escolares y las extraescolares. En general, cuando los niños están despiertos y activos, sus padres tienen que estar trabajando. Éste es un inconveniente muy difícil de superar en todo el mundo. Y la actividad psicomotriz se ha tenido que plantear como una actividad de fin de semana, aunque en rigor se debería plantear como una actividad bisemanal de dos o tres horas. Pero lo hemos arreglado así, realizando la actividad de natación en un solo día, en sábado, porque la familia ya se esfuerza en no faltar y encuentra un placer comunicativo que no puede obtener el resto del tiempo. Pero eso sí, debe plantearse como una ac-



Ambientes propicios para la relación.



¡En ruta!



¡jugar con agua!

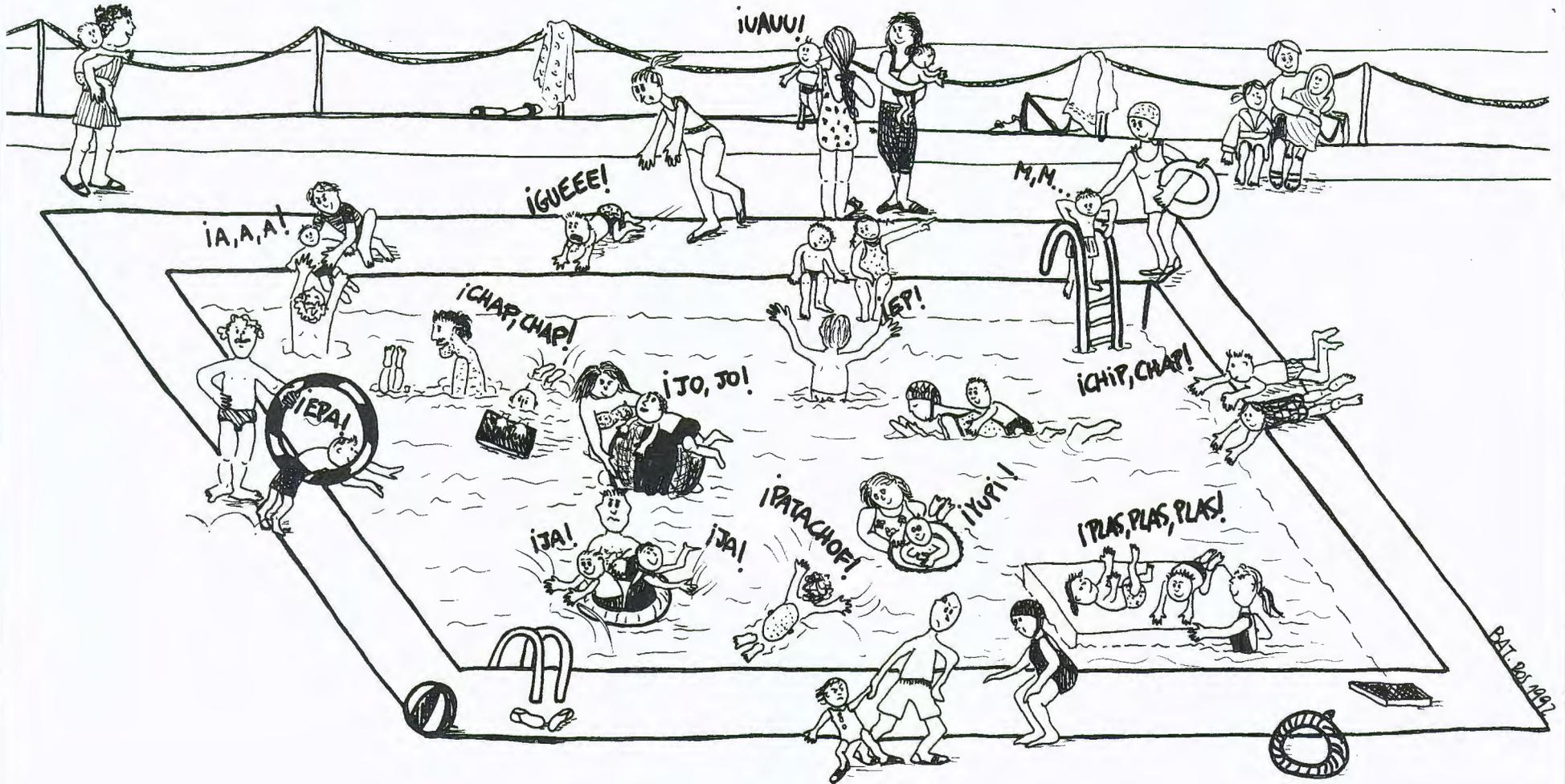
tividad estable. Intentamos conseguir que por lo menos uno de los miembros de la pareja pueda asistir. Y que participe dentro del agua, en la actividad junto con otros padres y madres y criaturas. La respuesta es muy buena porque, de hecho, el curso es muy breve. El problema se presenta cuando se utilizan otras metodologías que exigen una dedicación casi exclusiva durante todo el año.

I. ¿Qué habéis podido comprobar con vuestra metodología?

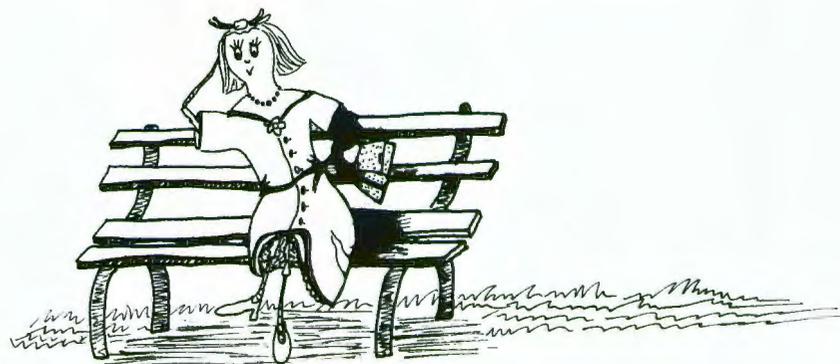
P.C. Hemos comprobado que, realmente, acompañando al niño en sus experiencias grupales, es capaz de separarse de sus padres y quedar integrado dentro del grupo con tranquilidad, sin miedo, sin necesidad de readaptaciones, como un continuo educativo muy dulce. La estimulación es primordial. Se le habla, se le escucha (aunque no sepa hablar deben interpretarse sus acciones, secreciones y reacciones) y el niño aprende a confiar en el mundo, en el ambiente que le rodea. Esta fase social es importante pero también lo es el desarrollo intelectual y físico que genera y que produce óptimos resultados de rendimiento. No hemos hallado que haya un paralelismo con ninguna otra actividad. Los resultados positivos de la natación no los hemos observado ni en la estimulación musical ni en ningún otro tipo de estimulación precoz. Por eso estamos persuadidos de que es importante divulgar y difundir por todas partes esta actividad.

P.C.

quisicosas y quisicasos



MISS ESCARBATIJA



ROSER ROS

Descendía Miss Escarbatija del noble linaje de los escarabajos peloteros o boleros conocidos en todo el mundo por ser su principal y mayor ocupación la de hacer pelotas o bolas con excrementos¹.

Así como lo de ser pelotera o bolera le venía por rancio abolengo, lo de llamarse Escarbatija se ha debido a mi único y exclusivo deseo de darle un nombre algo más divertido, sugerente y al mismo tiempo personalizado, que el archiconocido de escarabajo, que en su forma femenina sería escarabaja, algo que suena a mis oídos ciertamente biriente y altamente dado a la burla y al escarnio por parte de quienes, sin mostrar caridad alguna, no dudarían en reírse de una miss que de tan poco airoso nombre hiciese gala.

Poseedora de un tipo fuera de lo común y gustándole como le gustaba a Miss Escarbatija mostrar a propios y extraños su cuerpo gentil, parecióle aquella primaveral mañana de lo más adecuada para salir de paseo luciendo sus mejores galas por calles y avenidas de la ciudad que la albergaba.

Y, así, dispuesta a echarse novio de una vez por todas, sentó sus muy nobles nalgas la miss en un banco del paseo, cuando de pronto...

...acertó a pasar por allí un caballo:

-¡Guapa! ¡Salada! ¿Buscas novio por un casual?

-¡Has dado en el blanco, precioso!

-Pues si supieras que yo estoy libre...

-Claro que yo soy muy fina y no me voy a echar a un cualquiera por novio.

No tengo yo tanta prisa:

Que quien viste y calza aquí

es Miss Escarbatija

del noble linaje de

la familia Escarabeida.

-¡Haré lo que me pidas!

-¿Sabes cantar?

-¡Hibibihibi!

-(aparte) ¡Qué horror!

-¿Sabes bailar?

-¡Patrop, patrop, patrop!

-(aparte) ¡Qué desfachatez!

-(dirigiéndose al caballo) ¡Queda usted despedido, amigo!

-¡Menudo ridículo!

Por evitar toparse con aquel patoso de caballo, cambió de banco la miss, cuando de pronto...

...acertó a pasar por allí un perro:

-¡Pero qué ven mis ojos!

-¡Miss Escarbatija, para servirle!

-¡Hija, hija! ¿Qué más puedo decirle?

-Usted, nada. Pero yo sí que voy a aclararle algo:

Que quien viste y calza aquí

es una noble hija

de un linaje conocido

como los Escarabeidos.

-¿A quién debo pedir permiso para casar con usted?

-¡Mísmamente a mí!

-Pues humildemente le pido...

-¿Sabes cantar y bailar?

-¡Guauguauguauguu!

-(aparte) ¡Qué ruido infernal! ¡Si eso no se puede aguantar!

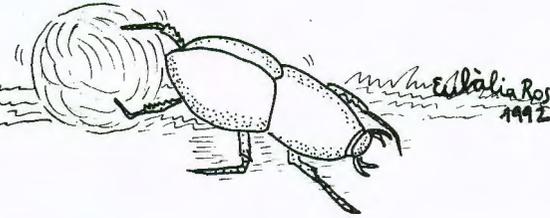
-¡Queda usted despedido, amigo!

-¡Y yo que la quería de veras...!

Tras aquel nuevo fracaso, nuestra miss, sin desesperar, aún cambió esta vez de calle y asiento. De pronto...

...acertó a pasar por allí un gato.

-¿Con quién tengo el honor? -díjole muy cortés el felino.



-¡Con la mismísima Miss Escarbatija!
 -(aparte) Pues ya puedo tenerme por dichoso que no he de salir de aquí sin novia boy.

-(dirigiéndose a ella) ¿Me hará usted el honor de un baile?

-(aparte) ¡Caramba! ¡Qué lanzado va don gato!

-Faltaría más. Pero, por si las moscas, voy a decirle algo:

Que quien con usted habla
 es la hija preferida
 de un padre Escarabeido
 y de una madre ídem.

-¿A quién si no habría yo invitado al baile de no ser usted quien es?

-Pues no sé... Pero ¿cómo baila -usté-?

-Así, así: miaumiaumiaumiau (canta el gato mientras mueve el esqueleto).

-(aparte) ¡A todo le llaman bailar, esos gatos!

-(dirigiéndose al gato) ¡Queda usted despedido, amigo!

-¿Quién me mandaría a mí tenerme por dichoso? ¡Patoso, eso es lo que soy!

-Un nuevo fracaso y me largo- prometiéndose Miss Escarbatija cuando de pronto...

...acertó a pasar por allí un escarabajo, pelotero por más señas, que, lleno de empaque al verla, no sabía qué hacer de su persona ante la presencia de aquel ejemplar femenino de su misma especie.

-¡Hola! -díjole Escarbatija por ayudarle a salir del atolladero.

Pero el escarabajo nada respondió.

-¡Hola! -insistió ella- pero él, erre que erre, seguía sumido en su silencio.

-Soy Escarbatija -dijo ella muy amable, omitiendo adrede su título nobiliario para acortar distancias.

-...-

-(aparte) Pues como me llamo Escarbatija que me he de salir con la mía.

-(dirigiéndose a él con voz meliflua) ¿Cómo te llamas?

-... Escarabajo... -dijo lleno de rubor el mozo. ¿Sabes bailar?

-...No...

-¿Sabes cantar?

-...Pues no, no sé...

-¿Sabes hacer algo?

-...Sí, claro que sí...

-(Ella dice aparte) ¡Al fin!

-(dirigiéndose al escarabajo) ¿Qué cosa es?

-Es que, como soy pelotero, sólo sé hacer pelotas con excrementos como me enseñó mi madre...

-¡No se hable más del tema pues contigo me he de casar!

Pues hija soy de peloteros
 y entre excrementos fui criada.

¿Haría yo tan gran bobada
 de ignorar a este escarabajo?

¡Vaya si me caso, carajo!

Y con él se casó, sí -señó-²

R.R.

1. Pertenecen estos insectos a la familia de los Escarabeidos y corresponden a los géneros -Ateuchus- y -Coprís-. Forman las hembras de estos curiosos insectos bolas de excrementos que ruedan por los caminos o por el campo, empujándolas con sus patas posteriores y, a veces, con sus anchas cabezas, hasta colocarlas en algún sitio resguardado, para así poder devorarlas con tranquilidad; en el otro practican una cámara subterránea a la cual acarrean excremento hasta hacer una pelota del tamaño de una manzana pequeña, disponiendo cuidadosamente este material antes de colocar sobre él un huevo que quedará rodeado de las partes más delicadas para que la larvita encuentre el alimento más conveniente y nutritivo.

En las bolas de excremento que tales escarabajos van haciendo rodar sobre el suelo, veían los antiguos egipcios el signo de las revoluciones del mundo y de la luna; la súbita aparición de los adultos que se habían desarrollado en el interior de tales bolas, era para ellos el emblema de la vida nueva, de un ser que ellos creían engendrado por sí mismo, por lo cual pintaban un escarabajo cuando querían designar el mundo, un padre, el hombre, etc. La especie egipcia es de un hermoso color verde brillante, algo cobrizo en el tórax, lo que explica que el escarabajo sagrado que vemos en los monumentos egipcios suele presentar esta coloración. Documentación extraída de la antiquísima *Historia Natural*, Tomo II (Zoología, invertebrados). Barcelona, Instituto Gallach de librería y ediciones, 1926, págs. 225-226.

2. Cuento del norte de África adaptado por Roser Ros.

Materiales llenos de ilusiones

RINCONES

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

MATERIAL DE AULA

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

LIBRO DEL MAESTRO

Todo esto acompañado de un libro que ayude al maestro a orientar las actividades de los niños.

CUADERNOS DE TRABAJO

PICA POCO (3-4 años)
¡VAYA PANDILLA! (4-5 años)
SOPA DE SABIOS (5-6 años)

Cuadernos para estimular las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales del niño.



Delegaciones en todo el territorio Nacional

Paseo de Gracia, 120.
08008 Barcelona
Tel. (93) 415 02 12.



Libros al alcance de los niños



MARIOTTI, Mario
Hanimals
California, Green Tiger Press, 1982.



MARIOTTI, Mario
Fallo di mano
Firenze, Fatatrac, 1990.



MARIOTTI, Mario
Más animanos
Madrid, Susaeta, 1991.

Tres libros: *Hanimals*, *Fallo di mano*, *Más animanos*. Un mismo autor, Mario Mariotti, y un mismo fotógrafo, Roberto Marchiori. Tres editoriales distintas: Green Tiger Press de California, Fatatrac de Florencia, Susaeta de Madrid. Y, sin embargo, un mismo lenguaje comunicativo: el de las manos. Aquella forma de comunicación que hizo posible que desde el principio el hombre dejara constancia de sus pensamientos y anhelos al plasmar la huella de sus manos pintadas de forma deliberada en las paredes de sus cavernas.

El tema de los tres libros que presentamos ahora¹ trata de manos pintadas representando distintas cosas: animales en el primer y tercer caso, y deportistas en el segundo practicando distintas clases de deporte... Y todo ello sin necesidad de texto escrito. En efecto, por su gran importancia simbólica, no se necesita otra cosa que las manos para hablar/demostrar cómo y hasta cuánto se puede jugar con ellas. ¿No es con ellas con lo que tocamos a los demás, le tomamos la medida a los objetos de nuestro alrededor, hacemos cantidad de cosas, hablamos, nos expresamos...?

Si bien es cierto que los niños y niñas de hoy disponen de bastantes juguetes con que entretener sus ratos de ocio e ilustrar sus partidas de juego, no siempre la estructura y objetivo de éstos da a los pequeños jugadores suficientes oportunidades para desarrollar su creatividad.

Dando primacía a las manos, pretende el autor de estos libros restaurar en cada uno de nosotros la capacidad expresiva de esta parte de nuestro cuerpo. Pues este libro es sólo un principio. Al poner la imaginación en marcha se hace realidad un nuevo mundo lleno de elementos hasta ahora impensables, que sólo tiene vida en nuestro imaginario.

El hecho de haber presentado ahora y aquí estos tres libros editados en tres ciudades distintas y por tres editoriales diferentes no es fruto sólo de la casualidad. Casualidad sí fue que llegaran a nuestras manos bajo el sello distintivo de cada una de ellas. Pero el querer presentarlos ahora tal y como se nos aparecieron por primera vez responde a la idea de que ningún miedo nos tiene que dar que sean estos unos libros extranjeros, pues el problema del texto no existe, por ser el vehículo elegido el lenguaje universal de las manos. Pero también es cierto que pesa en nosotros a veces el factor *posibilidad-de-encontrar-el-libro*. Es por ello una alegría para nosotros el poder decir que entre las casas editoras que se han atrevido a editar cosas de tan buena calidad como éstas esté Susaeta de Madrid.

¹ De hecho, cinco libros componen la colección hasta 1990, a saber: *ANIMANI UMANI*, *INGANNI*, *DALL'ALTRA PARTE DEL LIBRO*, *RIMANI FALLO DI MANO* (van los títulos en italiano por ser su autor de este país y por estar en esta lengua la totalidad de títulos publicados).

Kits

Fabra
Coats
didacta

- Material colectivo para los alumnos de la etapa infantil con continuidad para la etapa primaria.
- Guías didácticas para el profesor.



Dibujar y pintar con hilo y aguja

Para más información o para solicitar catálogo, dirigirse a FABRA Y COATS

Sant Adrià, 20. 08030 Barcelona.
Tel. (93) 311 76 55. Fax (93) 346 49 10.

ojeada a revistas

Aprendizaje

BAUDRIT, A. y DILLENBOURG, J.: -Une étude sur les styles cognitifs à l'école maternelle-, *Psychologie et Education*, núm. 8, diciembre 1991-enero 1992, pp. 39-50.

Educación

TEMA DEL MES: -Mangiando si cresce-, *Bambini*, núm. 4, abril 1992, p. 16.

CIARELLI, F.: -Il piacere di stare insieme-, *Bambini*, núm. 4, abril 1992, pp. 48-51.

CARAMASCHI, C.: -La nascita dei pulcini-, *Bambini*, núm. 4, abril 1992, pp. 66-72.

MARTÍN ESCOBAR, M. J.: -El folklore musical en la enseñanza-, *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, núm. 13, enero-abril 1992, pp. 53-65.

MARCHESANI, I.: -L'educazione alimentare: giochi e proposte didattiche nella scuola materna-, núm. 13, marzo 1992, p. 67.

Educación especial

MONOGRÁFICO: -Integració escolar-, *Temps d'educació*, núm. 6, 1991, pp. 5-132.

PIGLIACAMPO, R.: -Apprendimento e comunicazione nel bambino non udente-, *Infanzia*, núm. 7, marzo 1992, pp. 44-46.

Formación

MERLO, C.: -Baby sitters diplomati offresi-, *Bambini*, núm. 4, abril 1992, pp. 73-75.

Lengua

GAUTHIER, M.-T.: -Dossier: Introduction à une pédagogie du bilinguisme en l'école maternelle-, *L'Ecole Maternelle Française*, núm. 8, abril 1992, pp. 19-24.

Literatura infantil

VENTURA, N.: -Visions de ciutat en els llibres per als més petits-, *Faristol*, núm. 12, marzo 1992, pp. 35-39.

Matemáticas

AUTORES VARIOS: -Resolución de problemas-, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 202, abril 1992, pp. 26-30.

BONTEMPS, C.: -L'enseignement mathématique-, *L'Ecole Maternelle Française*, núm. 8, abril 1992, pp. 37-38.

Pedagogía

SANCHEZ CUELLAR, I. y VARA MIÑAMBRES, M.-J.: «Unos días en la granja», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 202, abril 1992, pp. 22-25.
 SAINZ DE VICUÑA, P.: «La escuela maternal francesa», *Acción Educativa*, núm. 71, marzo 1992, pp. 33-42.
 MALAGUZZI, L.: «L'interazione dei bambini se lavorano in piccolo gruppo», *Bambini*, núm. 4, abril 1992, pp. 4-6.
 IMPERATORI, G. y DELLA LIBERA, M.: «L'arte e la tecnica della ricerca e della scoperta», *Scuola Materna*, núm. 13, marzo 1992, pp. 32-57.

Psicolingüística

DEZA BALLO, M. J.: «Trastornos del lenguaje», *La Escuela en Acción*, núm. I, abril 1992, pp. 17-19.

Psicología

SINDOU, G.: «Images de soi et adaptation scolaire chez des enfants de parents divorcés», *Psychologie et Education*, núm. 8, diciembre 1991-enero 1992, pp. 7-38.
 GROUPE DE RECHERCHE DES PSYCHOLOGUES DES VOSGUES: «Les contacts corporels à l'école maternelle entant/maîtrisse et maîtrise/enfant», *Psychologie et Education*, núm. 8, diciembre 1991-enero 1992, pp. 51-92.
 FRIAS, D., MESTRE, V., DEL BARRIO, V. y GARCIA-ROS, R.: «Estructura familiar y depresión infantil», *Anuario de Psicología*, núm. 52, 1992, pp. 121-132.

Psicopedagogía

AZPILICUETA, V.: «La educación emocional en la escuela», *Comunidad Educativa*, núm. 169, abril 1992, pp. 9-13.

Sociedad

UNICEF 1991: «A Situação Mundial da Infância», *Cadernos de educação de infância*, núm. 21, 1r. trimestre 1992, pp. 34-38.

Teorías del aprendizaje

RICHELLE, M.: «Skinner, mentalismo y cognitivismo», *Anuario de Psicología*, núm. 52, 1992, pp. 3-16.

Para información o fotocopia del 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 1992: 3.300,- ptas. (IVA incluido)

Precio ejemplar: 620 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



M. R. MARTIN y P. MARTIN: **¡Te invito! ¿A qué? ¡A jugar en Leganés!**, Leganés, Concejalía de Educación y Ayuntamiento de Leganés, 1991.

Este libro es el resultado de dos trabajos complementarios con una misma finalidad: dar a conocer a niños/as de 3 a 5 años los juegos tradicionales; contribuir a que tales juegos no caigan en el olvido.

La primera parte ofrece una recopilación de juegos tradicionales practicados en Leganés desde hace más de 50 años, juegos de interior y de exterior. En cada uno, se especifica el desarrollo, los participantes, el material y los datos necesarios para su práctica.

La segunda parte explica un taller de juegos tradicionales en una escuela infantil, con objetivos como:

- Desarrollar una actividad lúdica.
- Revivir la tradición oral.
- Desarrollar la memoria.
- Respetar las reglas del juego.

Estos juegos no necesitan ningún tipo de material distinto al que habitualmente hay en las escuelas; en ellos puede participar un número considerable de niños/as; con pocas normas, muy claras, y todos incluyen una canción o tonada que sirve de eje y permite relacionarlos con la expresión musical.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

Foto de cubierta: Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada.

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: 3.300 pts. al año. P.V.P.: 620 pts. I.V.A. incluido.

los niños
de
4 a 6 años

edu saussois,
m.b.dutilleul y h.gilabert

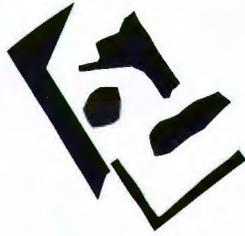
N. DU SAUSSOIS, M. B. DUTILLEUL y H. GILABERT: **Los niños de 4 a 6 años**, Madrid, Narcea, 1992.

Hace unos días reseñábamos en estas páginas *Los niños de 2 a 4 años*, ahora estamos ante la segunda parte de esta obra dedicada a la educación infantil.

Esta vez el libro está dividido en tres bloques. El primero trata sobre el desarrollo fisiológico, psicológico y cognitivo del niño entre los 4 y 6 años. Posiblemente parezca un título ambicioso, sin embargo está tratado de una forma muy práctica.

La segunda parte está dedicada a las propuestas de organización y de actividades en la escuela. Trata de la organización espacial del aula en rincones, talleres, decoración, materiales... según el momento del curso y las edades de los niños. Otro apartado se dedica a la organización del tiempo y horario escolar. Las autoras presentan también un inventario de situaciones que pueden darse en clase y que son susceptibles de formar parte del currículum y del aprendizaje escolar.

El tercer apartado lo configura una relación de experiencias y prácticas que pueden utilizarse como guía orientativa en los distintos talleres y rincones del aula, en las salidas, etc.



CL&E COMUNICACION LENGUAJE Y EDUCACION

«La clave de la nueva educación»

OFERTA AÑO 91 + 92 PRECIO ESPECIAL

	Año 91	Año 92	Oferta 91+92
<input type="checkbox"/> Suscripción individual, tarifa regular.....	6.000	6.500	10.000
<input type="checkbox"/> Suscripción individual, tarifa especial para suscriptores de INFANCIA Y APRENDIZAJE	5.000	5.500	8.000
<input type="checkbox"/> Suscripción institucional, tarifa regular	11.000	12.000	18.000
<input type="checkbox"/> Suscripción institucional, tarifa especial para suscriptores de INFANCIA Y APRENDIZAJE	8.500	9.500	14.000

Apellidos y nombre

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

Tel.:

Adjunto: Talón.

Fotocopia transferencia* o giro postal.

* B.º Central. Ag. 224. Ctra. Canillas, 134. 28043 Madrid. c/c. 74130
Para mayor información: Aprendizaje. Carretera de Canillas, 138. 28043 Madrid.
Tels.: 200 93 38 - 388 38 74

DOMICILIACION: AUTORIZACION DE PAGO

(Rogamos escriban a máquina o con letra clara).

Apellidos y nombre

Dirección

Ruego acepten con cargo a mi cuenta corriente

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

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

Banco/Caja de Ahorro

Agencia n.º Calle y n.º

Población y código

Fecha y firma,

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

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



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 Cassary.*



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.*



Codificación motriz y educación física

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



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.*



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.*



Música

Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la psicología del siglo XX. *Arlette Zenatti.*

Hacia una formalización de los procesos implicados en la comprensión musical. *Emmanuel Bigand.*

El aprendizaje del ritmo musical. *Claire Gérard.*
Dificultades rítmicas en la lectura musical visual durante los primeros años del aprendizaje de piano. *Béatrice Dubost.*

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 enséñame 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!



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.



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de
Protección Jurídica del Menor