

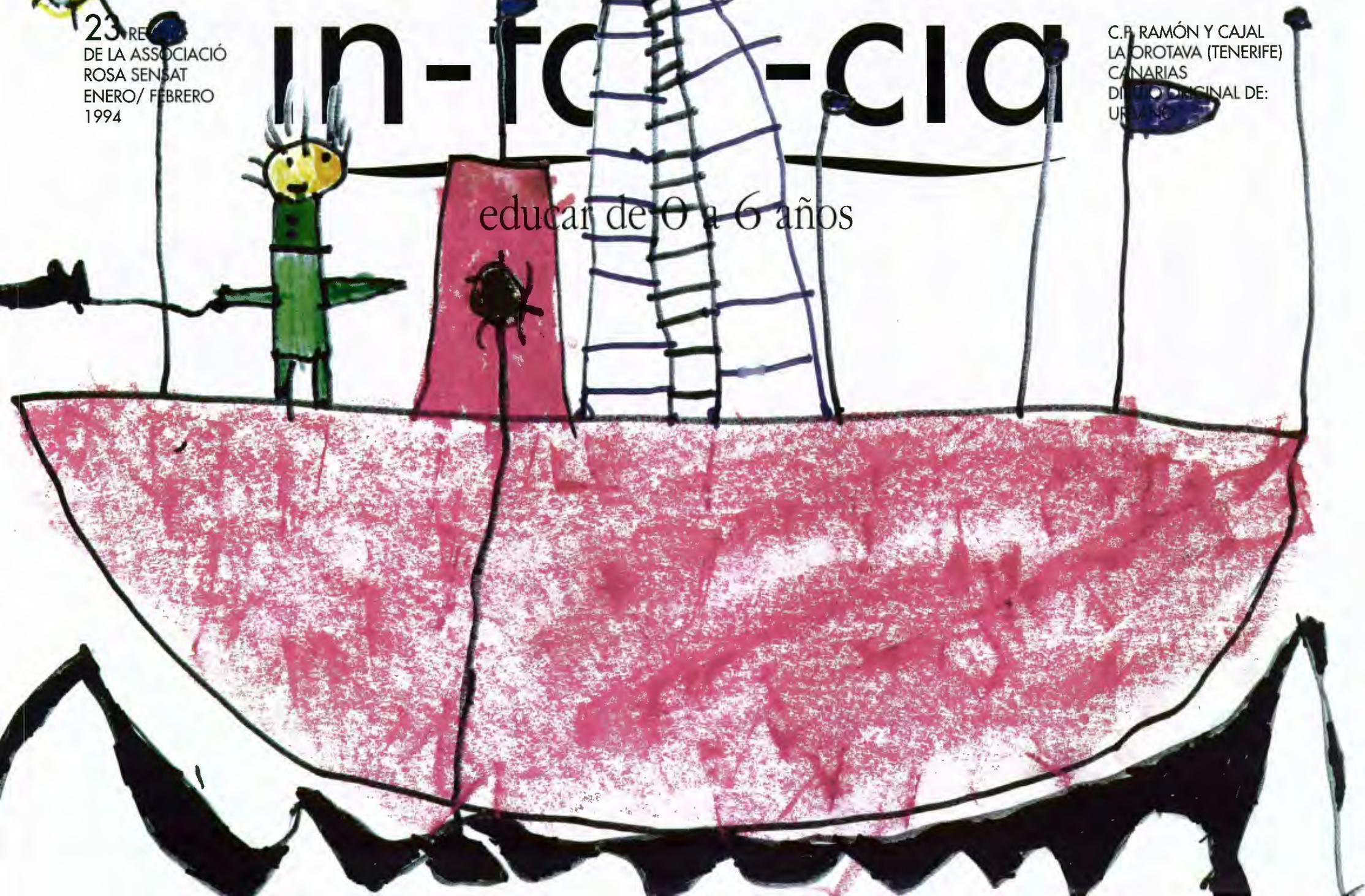


23 RE
DE LA ASSOCIACIÓ
ROSA SENSAT
ENERO/ FEBRERO
1994

in-fec-cia

C.P. RAMÓN Y CAJAL
LA OROTAVA (TENERIFE)
CANARIAS
DIRECCIÓN ORIGINAL DE:
URBANO

educar de 0 a 6 años



LAS NUEVAS EDICIONES DE ROSA SENSAT

ROSA
SENSAT

Colección Temas de in-fan-cia

Educar de 0 a 6 años



Títulos de la colección:

1. *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia.*
H. R. Schaffer
2. *Niños y niñas de 3 a 6 años y la escuela.*
M. Teresa Codina
3. *De recién nacido a compañero.*
J. Jubert, M. Domingo Manero
y M. A. Domènech

En coedición con el  Ministerio de Educación y Ciencia

Colección Dossiers

Materiales para la acción educativa



Títulos de la colección:

1. *El intercultualismo en el currículum. El racismo.*
M. R. Buxarrais y otros
2. *La educación física. Del nacimiento a los tres años.*
D. Canals
3. *Técnicas de expresión escrita.*
N. Vilà

En coedición con el  Ministerio de Educación y Ciencia

Vídeos

Serie Los vídeos de la Escuela Infantil

Títulos:

1. *La organización de la clase de 3 años.*
2. *La observación y experimentación en Educación Infantil.*
3. *Comunicación y lenguaje en el 2º Ciclo de Educación Infantil.*

En coproducción con el  Ministerio de Educación y Ciencia

Vídeo: *La Biblioteca escolar ¡Ni te lo imaginas!*



Página abierta: BOCADO A BOCADO/Ricardo Alcántara	2
Educación de 0 a 6 años: LA CASA DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS. UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL KIBUTZ ISRAELÍ/Isa Ulsamer	4
Educación de 0 a 6 años: LEER: UNA ACCIÓN ENTRE LA CASA, LA ESCUELA Y LA BIBLIOTECA/Roser Ros	8
Escuela 0-3: LO COTIDIANO/Montserrat Jubete y Tere Majem	11
Escuela 0-3: EL ADULTO Y LA CONFLICTIVIDAD DE LOS PEQUEÑOS/Paola Molina	13
Buenas Ideas: ATO, ATO.../Juan Martín Serrano	18
Escuela 3-6: LOS PEQUES TAMBIÉN UTILIZAMOS EL AVIÓN/Lola Martínez	19
Escuela 3-6: ¿DÓNDE TIENEN EL SEXO LOS DELFINES?/Fina Masnou	22
Infancia y Sociedad: LA HABITACIÓN INFANTIL/Beatriz Trueba	26
Infancia y Sociedad: CONVERSACIÓN CON ROSA ZARAGOZA/Puri Biniés	32
Infancia y Salud: LOS PEQUEÑOS Y LAS FAMILIAS ANTE EL PARO: ALGUNAS REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS/Teresa García-Tarafa y Jorge Tizón	33
Infancia y Salud: VACUNACIÓN ANTICARIÉS/Josep Falgàs	39
Érase una vez: DON PIANO Y DOÑA PIANOLA/Roser Ros	40
Informaciones	41
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

UN PRIMER INFORME OFICIAL

Hay que valorar muy positivamente el primer Informe sobre el despliegue de los acuerdos de la Convención de los Derechos del Niño, de las Naciones Unidas, Informe que ha confeccionado la Dirección General de Protección Jurídica del Menor del Ministerio de Asuntos Sociales, para dar cumplida cuenta del esfuerzo que se está realizando en España, tanto por parte del Gobierno Central como de los de las Comunidades Autónomas, en virtud de sus competencias.

Se trata de un primer Informe oficial sobre la cuestión. En este documento constan las actuaciones de los diversos Ministerios por lo que hace a los derechos de la infancia, así como las de los correspondientes Departamentos o Consejerías.

Junto a esta valoración, desde las organizaciones que tienen por objetivo la defensa y el cumplimiento de los derechos de la infancia, se piensa que hay mucho por hacer todavía para adecuar la legislación vigente a la Convención, así como para conseguir que dicha Convención sea conocida y respetada por instituciones y particulares. A todos conviene recordar que el texto de la Convención, además de proclamar unos principios generales, hace referencia a: las libertades civiles de las niñas y los niños; el entorno familiar y la tutela; la salud y el bienestar; la educación, las actividades de recreo y de cultura; las medidas especiales de protección.

La educación es uno de los apartados que empieza a tener cierto peso en la realidad; hemos de congratularnos de ello. Desde *in-fan-cia*, no obstante, hemos de remarcar qué falta todavía en la acción de los poderes públicos con respecto al derecho del niño pequeño, nuestro 0-6, en la educación.

En primer lugar, faltan los datos de las niñas y niños escolarizados o atendidos en otra institución distinta a la familiar, así como la clasificación de tales instituciones desde el punto de vista educativo y de titularidad, para valorar una importante acción: la de los municipios.

Falta el estudio de estos datos que permitiese avanzar en el conocimiento de la demanda posible de los diversos servicios y abordar la correspondiente planificación para atenderla en cantidad y distribución por territorio, y en colaboración institucional.

Falta, no en el Informe sino en la realidad, la necesaria planificación de las actuaciones para conseguir que la respuesta a la demanda sea de calidad: formación de maestros, programas concretos y modelos de funcionamiento de centros, etc.

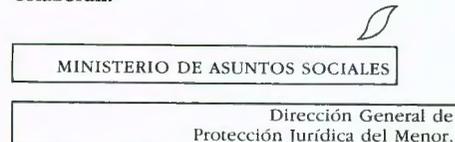
Falta también en la realidad la valoración y la asunción de la corresponsabilidad económica de los planes, así como un calendario, tan seguro como sea posible, de la aplicación de los fondos necesarios.

Pero no sólo para la educación, sino también para los otros extremos; parece que no deberíamos olvidar, más bien al contrario, habría que insistir, oportuna e importunamente, en la conveniencia de la figura del Defensor de la Infancia, una especie de Defensor del Pueblo dedicado a las niñas y los niños, figura que existe en algunos países a plena satisfacción de todos. De las Administraciones, porque cuentan con un interlocutor conocedor de casos y matices, tan importantes en la vida de los niños y tan lejos de los trámites administrativos; de las instituciones especializadas y de los mismos niños y niñas, por el hecho de que la defensa de sus derechos tiene nombre propio y es persona, persona como ellos tienen derecho capital a ser.

Edición y Administración:

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

Colaboran:



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



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

Bocado a bocado

De esto hace ya unos cuantos años y, por motivos que ahora no vienen a cuento, el caso es que una compañera y yo nos quedamos sin trabajo.

Puesto que lo nuestro era la enseñanza, tras darle vueltas y más vueltas decidimos abrir una escuela infantil.

Teníamos ganas de trabajar con chavales pequeños, deseábamos hacer las cosas a nuestra manera, planeábamos estimular el potencial de los críos sin escatimar esfuerzos.

Tan cegados estábamos pensando en todo esto, que no tuvimos en cuenta el resto. Ni se nos pasó por la cabeza considerar si la casa que alquilamos era la adecuada, si estaba situada en el barrio apropiado, si aquella era una buena época para que una nueva escuela infantil abriera sus puertas...

Conclusión: inauguramos el centro cargados de deudas y con cuatro niños por toda clientela.

Así es que, rendidos ante la evidencia, de mutuo acuerdo decidimos que mi compa-

ñera se ocuparía de la clase y yo de la cocina, pese a que guisar no era lo mío.

Para estar seguro de no equivocarme, recurrí a una dietista amiga para que me elaborara una serie de menús apetitosos, nutritivos, saludables...

Acostumbrada a atender pedidos semejantes, ella no tuvo problemas en preparármelo y, pocos días después, yo ya los estaba llevando a la práctica.

Debido a la falta de experiencia, el primer día me pasé horas en la cocina; aún así, cuando los cuatro chavales pasaron al comedor, ya lo tenía todo a punto.

Lo había preparado con tanta ilusión, que estaba seguro de que les encantaría.

Pero el caso es que los niños, mirándome con aire de desconfianza, puesto que casi no me conocían, me preguntaron:

–¿Qué hay para comer?

Y yo, más serio que un *maitre* de prestigio, respondí:

–Sopa, ensalada, carne rebozada y patatas fritas.

Silencio...

Se miraron unos a otros sin abrir la boca, hasta que uno dijo:

–¡Eso a mí no me gusta! –y a los otros les faltó tiempo para unirse a la protesta, llorando a moco tendido.

Me quedé como si hubiese visto fantasmas, pero hice de tripas corazón y conseguí sobreponerme. Echando mano a todos los recursos posibles, traté de convencerlos.

Fue inútil. Aquella comida no les gustaba, y se negaron a probar bocado.

Al día siguiente sucedió algo parecido, y también al tercero, y...

«¿Dónde está el fallo?», me preguntaba para mis adentros ante tan desolador espectáculo, mas por mucho que lo pensara, no alcanzaba a imaginarlo.

Hasta que la ansiada respuesta irrumpió en mi cabeza con la velocidad de un rayo.



Era la hora de la comida y me aprestaba a servir los platos, cuando de pronto resonó la pregunta de todos los días:

–¿Qué hay para comer?

«Lentejas, verduras y hamburguesas», me aprestaba a responder, pero en cambio me oí diciendo:

–Hoy tenemos: La pantera Rosa se va a Tortosa –y reí, divertido con la ocurrencia.

Silencio...

Se miraron unos a otros, pero con ojos de risa. Finalmente, cayeron en la carcajada. Y, riendo aún a mandíbula batiente, quisieron saber:

–¿Qué es eso? ¿Cómo es?

Completamente absorbido por el juego, no dudé en responderles a media voz, como si estuviera desvelándoles un gran secreto:

–Parece un plato común y corriente, pero en realidad la Pantera Rosa lo utiliza para



descubrir misterios –y miré hacia todas partes, incluso debajo de la mesa, como para asegurarme de que no había nadie escuchándonos.

Por su parte, ellos se miraron con expresión de asombro, integrados ya también en el juego. ¡Por fin!

Rápidamente me serví un plato y fui a sentarme a la mesa con ellos.

Y allí, mientras me llevaba la cuchara a la boca, les fui explicando que la Pantera Rosa comía siempre las lentejas con las orejas muy atentas, porque las legumbres le contaban historias fantásticas y divertidos cuentos.

Tras una breve pausa, les propuse:

–¿Os gustaría probar?

–Sí –respondieron todos a la vez, como si lo hubieran ensayado, y cogieron la cuchara sin necesidad de que yo se lo pidiera.

Por mi parte, después de llenarme la boca con lentejas, tras hacer una serie de gestos

y muecas característicos de quien escucha con atención, arranqué con un cuento improvisado.

Los críos comenzaron por imitar mis gestos, luego mostraron otros de su propia cosecha, hasta que les cedí la palabra y, entre todos, acabamos de explicar el cuento que aquel día nos desvelaban las lentejas.

Nadie se levantó de la mesa hasta pasadas las tres, la hora de regresar a clase, y lo hicimos con pena.

Pero al día siguiente se organizó una *farra* aún mayor, porque para comer teníamos: El gato Piolín ha perdido el violín.

Y al otro nos tocó: El caso del pintor que se convirtió en tambor.

La figura del pintor me sirvió de mucho ya que, según les explicaba a mis comensales, el hombre había pasado la noche pintando las remolachas de morado, las zanahorias de naranja, las hojas de lechuga de verde... Eso les entusiasmaba.

Así es que, cuantos más colores diferentes hubiera en el plato, más les sabía a fiesta a aquellos cuatro críos.

A partir de entonces, atravesar la puerta que daba al comedor era en cierto modo como cruzar al otro lado del espejo.

Si había sopa de letras, seguro que sabía a gloria y misterio, pues las letras habían sido sacadas del plano del tesoro del pirata Barbanegra.

Nada era porque sí, todo tenía su historia y, cuanto más fantástica y maravillosa fuera, mejor para ellos.

Tan interesados estaban en el tema que, ya de buena mañana, comenzaban a preguntarme:

–¿Hoy qué comeremos?

–Pues... La traviesa Catalina se cayó en una tina.

Al oírme, se relamían del gusto: estaban convencidos de que, con semejante nombre, aquel plato tendría que estar buenísimo.

Poco a poco, en la escuela fueron matriculándose más niños. Como suele suceder, algunos se quedaban a comer y otros marchaban a casa.

Pero lo divertido del caso es que estos últimos regresaban cada mediodía a casa comungidos y malhumorados.

También ellos hubieran querido quedarse en el cole y probar aquellos manjares de los que tanto se hablaba.

Algunos padres, a mi entender con bastante vista, decidieron tenerlo en cuenta y les dejaban quedarse a comer con nosotros cada vez que deseaban premiarles por algo en concreto.

Entonces, con un miembro nuevo en la rueda, la fiesta diaria cobraba más vuelo, y era una auténtica gozada participar de aquella fantástica realidad.

Ricardo Alcántara



Espacios abiertos a las familias.

educar de 0 a 6

LA CASA DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

ISA ULSAMER

El kibutz es un tipo de sociedad alternativa desarrollada en Israel. Basado económicamente en la agricultura, la ganadería y la industria, el kibutz es una sociedad donde los miembros son los propietarios y toman las decisiones de una manera democrática, procurando adaptarse a la máxima socialista: «de cada uno según sus capacidades y para cada uno según sus necesidades». La igualdad entre los sexos es, naturalmente, uno de los principios básicos y la *casa de las niñas y los niños* nació precisamente para facilitarla de una manera práctica. Durante los más de ochenta años de la historia del kibutz, estas *casas* han ido ocupando un lugar cada vez más central en la educación y socialización de los pequeños, además de ayudar a los padres a tomar una parte activa en la educación de sus hijos.

Organización de las *casas*

La *casa de las niñas y los niños* es una institución activa y dinámica que acoge a la persona que nace en el kibutz desde meses antes del nacimiento hasta los dieciocho años, mayoría de edad legal. Globalmente, las *casas* están divididas en cuatro grandes etapas:

Casa de recién nacidos. Comprende desde el momento en que una mujer anuncia su estado hasta el momento de la vida del pequeño en el que ya se mueve y come alimentos sólidos, cosa que se produce entre los nueve y los catorce meses de edad.

Preescolar. Desde el momento en que el recién nacido empieza a desenvolverse –entre ocho y catorce meses– hasta los seis años, cuando empieza su ciclo escolar. Esta etapa está subdividida en tres estadios: a) hasta 24-30 meses; b) hasta los 36-42 meses, prepárvulos y c) párvulos.

Escuela básica. Desde los seis a los trece años. Aquí las subdivisiones se harán en función del número de pequeños y del espacio disponible. Por ejemplo, en un kibutz con seis niños de primero, catorce de segundo, siete de tercero, ocho de cuarto, veintiuno de quinto, ninguno de sexto, uno de séptimo y tres de octavo, se podrían dividir en dos grupos. Una opción sería juntar desde primero hasta cuarto y desde quinto hasta octavo, un grupo de treinta y cinco y uno de veinticinco, y otra opción desde primero hasta tercero y desde cuarto hasta octavo, veintisiete y treinta y tres niños.

Escuela superior. Desde los catorce a los dieciocho años. Esta etapa puede ser unitaria o subdividida según la cantidad de niños y niñas que haya.

Casa de recién nacidos

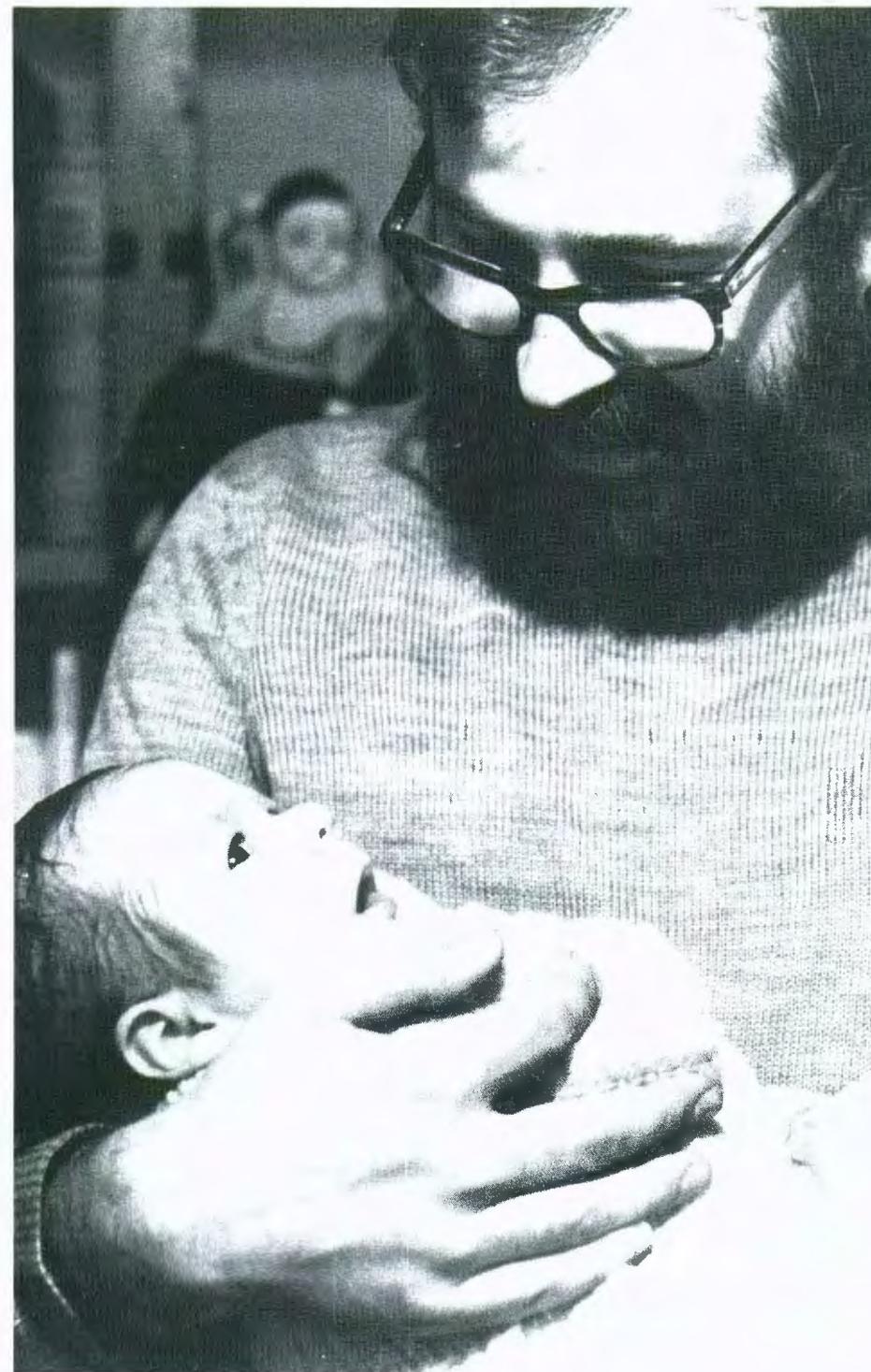
Como he dicho antes, desde el momento en que una mujer anuncia que está esperando una criatura, la *casa de recién nacidos* se convierte en su grupo de soporte, el lugar al que se puede dirigir por dudas, preguntas, información, consejo...

Para los padres que se estrenan, sobre todo, es muy importante esta fuente de conocimientos y experiencias, aunque sus padres y otros miembros de la familia inmediata también les ayuden. Los futuros padres tienen la oportunidad de trabajar unas semanas en la *casa de recién nacidos* y aprender a aguantar, cambiar los pañales y, sobre todo, no asustarse de esa cosa tan frágil y delicada que es un recién nacido.

Lecciones de parto sin miedo y sin dolor, intercambio de ideas y todos los problemas prácticos que plantea un nacimiento son resueltos por parte de la comunidad en manos del equipo de responsables de la *casa de recién nacidos*. Esta ayuda hace que la pareja se pueda relajar y concentrar en prepararse para el nuevo hijo y preparar a los otros niños –si los hay– para la llegada del hermano o hermana.

El kibutz provee toda la ropa necesaria, productos de higiene personal y mobiliario, tanto en casa como en la *casa de los recién nacidos*.

A medida que se acerca la fecha, los responsables van preparando todo el equi-



Espacios de educación y socialización.

po y, cuando la madre va a dar a luz, con ayuda del padre, preparan la cuna, armario y estanterías con la ropa del niño, la de la cuna y el cochecito.

Las primeras semanas

En el kibutz se conceden ocho semanas de baja de maternidad, durante las que madre e hijo están en casa y aprenden a conocerse. Aunque sin ningún marco formal, la *casa de los recién nacidos* ofrece ayuda y una serie de servicios. Por ejemplo, alojamiento para el recién nacido cuando la madre quiere ir a comer, a arreglarse el pelo o al médico, y el bebé está tranquilo durmiendo en el cochecito. Por ejemplo, la posibilidad de bañar y pesar al niño, darle de mamar en un lugar tranquilo donde se puede hablar con otra gente que comparte la misma experiencia.

Los objetivos educativos

Al cumplir las ocho semanas el pequeño entra en la casa de los recién nacidos. Ahora pasará allí todo el día, desde las seis y media de la mañana hasta las cuatro de la tarde. Los horarios oscilan un poco de kibutz a kibutz, pero en general son muy parecidos; hay que tener en cuenta que la jornada laboral empieza a las cinco para las faenas agrícolas y a las siete para las faenas industriales o de servicios.

Durante toda la etapa en la *casa de los recién nacidos* se tienen tres objetivos educativos principales, a los cuales se llegará de una manera gradual y calmada.

Primero. La regularización de los horarios del pequeño, sus períodos de descanso, alimentación y juego.

Segundo. Pasar de la lactancia (materna o artificial) a la alimentación sólida de una manera gradual y segura.

Tercero. Principio de la relación social con los otros pequeños y con adultos diferentes de los propios padres.

Al principio la madre –o el padre si se usa el biberón– es la responsable de la alimentación del recién nacido. En la *casa de los recién nacidos* hay una pizarra donde, al llegar por la mañana, se apunta a qué hora ha sido la última toma y, de acuerdo con eso, se avisará a la madre cuando sea el momento de la próxima. Antes le han cambiado los pañales y han dejado que el bebé juegue y mire a su alrededor.

Sobre los seis meses empiezan a introducirse los alimentos sólidos, primero de mano de la madre, comida a comida hasta conseguir una completa de verdura o fruta, momento en el que la madre deja de dar esta comida y pasan a ser los educadores quienes lo hacen. Así, a los ocho meses el pequeño come en casa antes de salir, desayuna y merienda en la *casa* de manos de los educadores y, sólo la comida de las doce, la recibe todavía de uno de los padres. A

los diez meses ya todas las comidas las recibe de los educadores y los padres lo vienen a visitar una vez al día –derecho que conservarán hasta la edad escolar aunque va disminuyendo la duración y la frecuencia.

Es decir, en seis meses se pasa de un recién nacido que come cada tres o menos horas y duerme todo el tiempo entre comidas, a un pequeño que con períodos cada vez más largos de estar despierto y de jugar, come regularmente y se alimenta solo, con las manos y a veces con cuchara. El pequeño ya está a punto para la siguiente etapa educativa y, en función del número de niños y de su estadio de desarrollo, se formará un primer grupo en un local separado de la *casa de los recién nacidos*.

Preescolar

En el primer estadio tenemos al pequeño que puede sentarse, caminar a gatas, ponerse de pie con ayuda y, a veces, dar los primeros pasos, que sabe que antes de una comida tiene que lavarse las manos, que puede comer prácticamente solo y que empieza a expresarse oralmente y con gestos.

Los objetivos que se quieren conseguir en el siguiente año o año y medio son, básicamente, la socialización primera –es decir, el niño se identifica y forma parte de un grupo de iguales– y el dominio del propio cuerpo expresado en dos vertientes: la lengua y el control de los esfínteres.

En el segundo estadio, hasta aproximadamente los tres años, el pequeño ya habla y domina su cuerpo, conoce y forma parte de un grupo que tendrá tanta influencia como la de sus hermanos. En esta etapa el esfuerzo se centra en el desarrollo de la coordinación fina, la motricidad, el desarrollo del lenguaje con más complejidad, el conocimiento del kibutz –es decir, su entorno– y la introducción a una serie de nuevas experiencias que en las etapas sucesivas se ampliarán y completarán. En este período se empieza un primer contacto con el deporte, la confección de pan y pasteles, la cerámica, la informática, la jardinería, el cultivo de fruta y verdura y la aproximación a los animales domésticos y salvajes.

En la tercera etapa, párvulos, se da el progreso de todo lo que se ha introducido en los prepárvulos, y se añade la introducción a la música y la iniciación a la lengua escrita.

En la mayoría de kibutz, los niños de párvulos tienen un pequeño huerto donde plantan y hacen crecer diversas cosas y, además, experimentan y practican la elaboración de productos derivados del campo: vino, queso, aceite, yogur, nata, mantequilla –siempre según los productos que se hacen en cada kibutz. Otro tema importante es visitar a los padres en sus diferentes puestos de trabajo en horas laborables; eso es casi imposible de organizar para los niños de ciudad, pero el kibutz es una comunidad que vive y trabaja en el mismo lugar, fuera de alguna excepción.

Escuela básica

A los seis años se producen unos cuantos cambios fundamentales en la vida de los niños y algunos específicos de los pequeños del kibutz. El primero y más importante es el principio de la vida escolar con el aprendizaje de la lengua escrita, introducción a las matemáticas y el ajuste a las horas más largas sujetas a una disciplina de realizar una actividad concreta.

Para el pequeño del kibutz el principio de la escuela representa, además, la primera salida del kibutz –si la escuela regional se encuentra en otro kibutz– o la integración en un grupo de niños desconocidos si el kibutz de origen es donde se encuentra el escolar.

Por muy numerosos que sean los niños de un kibutz, las clases de primero y segundo tendrán un máximo de treinta niños, aunque lo normal es que sean grupos más pequeños. En muchos aspectos se continúa el ritmo de párvulos con unos espacios de tiempo más amplios dedicados a las actividades didácticas, pero todavía con muchos ratos de *rincones*, actividades lúdicas y manuales.

Los niños tienen unas veintisiete horas de clase a la semana, a unas cuatro horas y media diarias durante seis días. Pero, además, tienen su *casa*, donde van antes y después de la escuela. Por la mañana llegan a la casa donde, si se encuentran mal, los llevan a la enfermera y, si están tomando medicación, se encargarán de dársela; también los ayudan a preparar los bocadillos para la hora del patio y les sirven el desayuno en el comedor del kibutz, procurando que coman lo suficiente y de manera equilibrada.

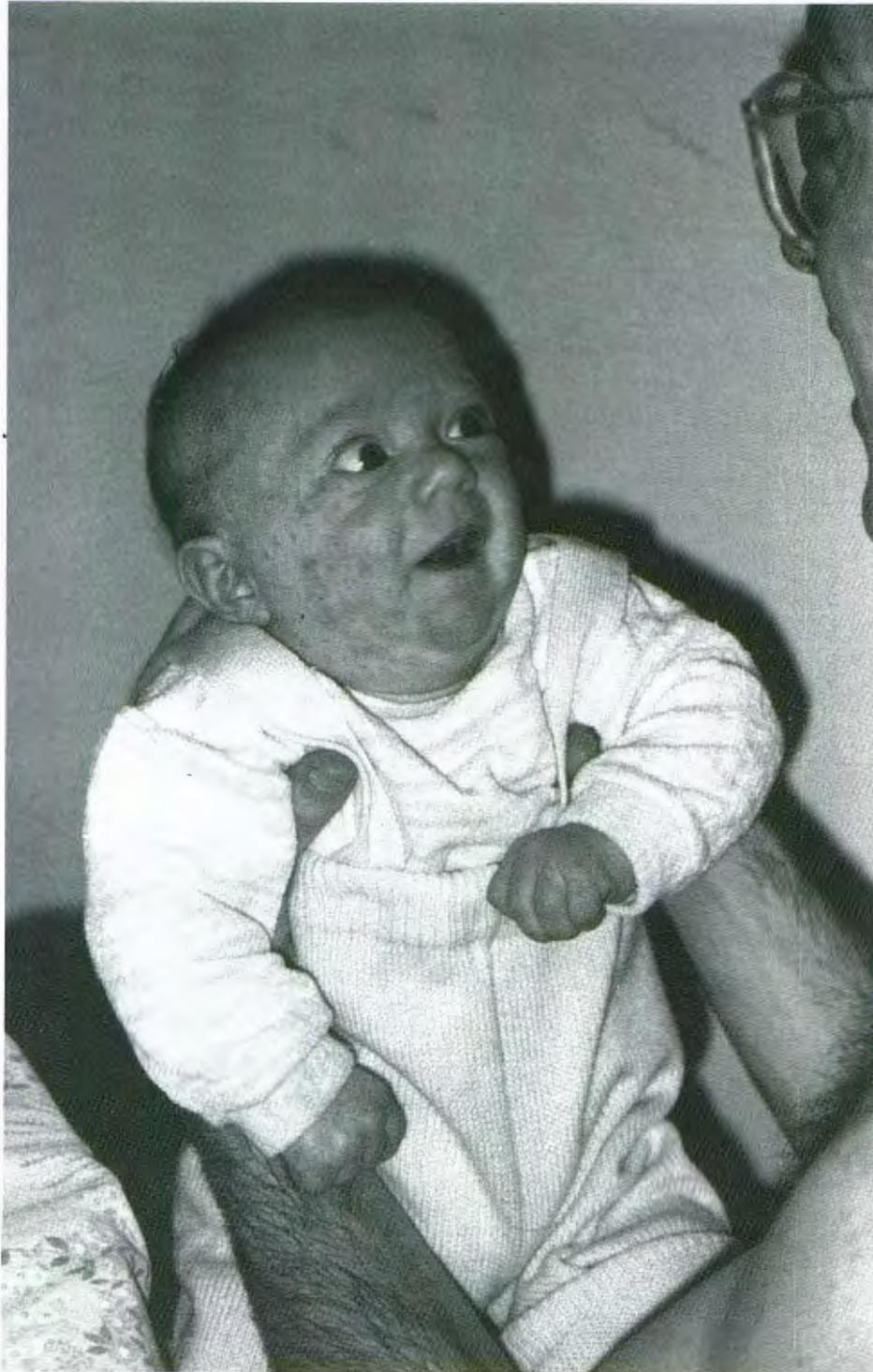
Hacia la una, cuando salen de la escuela, los esperan en el comedor común del kibutz, con mesas preparadas para ellos. Después de comer, tienen un período de descanso y actividades reposadas: lectura, dibujo, ayuda con los deberes...; más tarde, hasta las cuatro, hora en que vuelven a casa, tienen actividades diferentes según los días de la semana: cerámica, equitación, natación, juegos de pelota, informática, juegos colectivos, preparación de fiestas y celebraciones, etc.

Durante todos los años escolares, la *casa* continuará teniendo un papel primordial en la educación del niño, aunque su estructura y horarios irán cambiando a medida que la escuela formal ocupe más horas y dé más trabajo. Se realizarán más actividades, de atardecer, excursiones, fogatas, asesoramiento de jóvenes y ayuda con los estudios, y se creará un marco de club juvenil o grupo de recreo en el tiempo de la preadolescencia y adolescencia. A pesar de todo, la *casa de las niñas y los niños* es una ayuda y una herramienta crucial en la formación del pequeño del kibutz como persona y como parte de una sociedad, un miembro activo y positivo que sabe funcionar en ella defendiendo su individualidad.



I.U.

Formar personas activas y positivas.



Mil y una lecturas...

educar de 0 a 6

LEER: UNA ACCIÓN ENTRE LA CASA, LA ESCUELA Y LA BIBLIOTECA

ROSER ROS

Los modelos lectores del niño se hallan donde haya adultos que le dediquen parte de su tiempo. ¡Pues claro! ¿Nos atreveríamos a negar que nuestros primeros modelos lectores provienen de todos cuantos adultos de nosotros se ocuparon? ¿De aquellas personas que, por querer que alcanzásemos un poco de bienestar, buscaron comunicarse con nosotros a través del gesto, de la mirada, y mediante la palabra?

Primeros modelos lectores en casa

Considerar la comunicación bajo este punto de vista nos permite afirmar que es en la casa, durante los primeros días de vida, donde el pequeño halla sus primeros modelos lectores.

Por ser allí donde se dan las primeras ocasiones para la comunicación visual y gestual con el niño.

Por ser allí también donde se dan las primeras ocasiones para la comunicación verbal.

El adulto que se ocupa del bebé, en su anhelo por satisfacer sus necesidades, busca formas que le permitan descodificar e interpretar los signos (de hambre, de malestar, de sueño...) que se hallan implícitos en sus gestos y sus primitivas pero sin embargo significativas producciones verbales; y, a su vez, el bebé, al sentirse atendido, interpreta los signos que se ocultan en los gestos, en las miradas y en las expresiones verbales que el adulto le dedica para colmar sus apetencias y, al mismo tiempo, para demostrarle su cariño. Ambos, bebé y adulto, se hallan sujetos a una recíproca lección de aprendizaje lector.

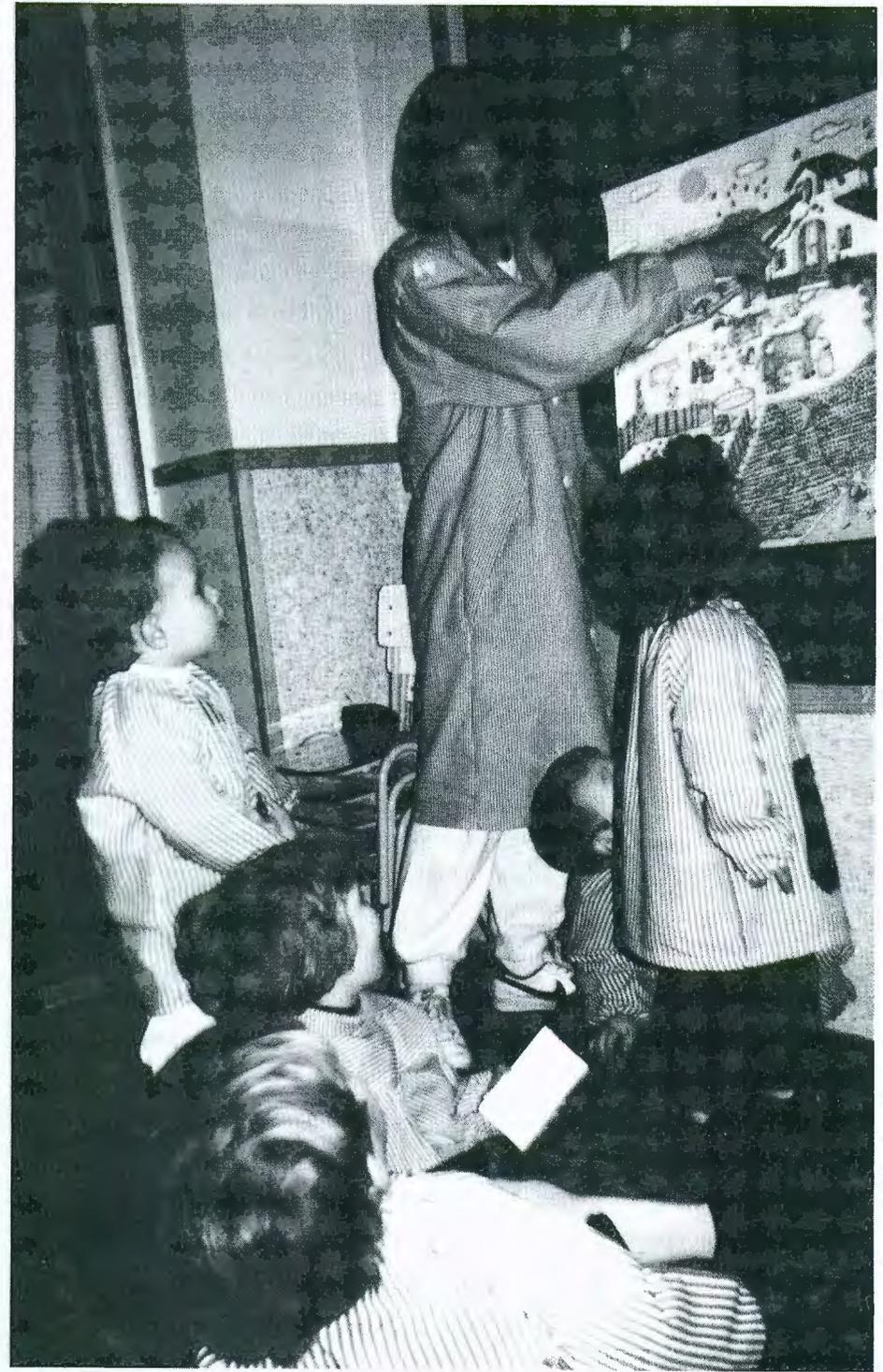
Y por ser la casa también el escenario donde tendrán lugar numerosas ocasiones para mediatizar la comunicación por el escrito. El niño inmerso en su contexto se familiariza de manera natural con el uso del lenguaje escrito si ve en él una forma de comunicación habitual. Con este ánimo puede pronto entender la función del folleto que llega a su buzón, la función de la lista de la compra para el supermercado, la función del prospecto que acompaña la botella de su jarabe, la función de los dibujos de sus álbumes ilustrados, la función de una postal mandada desde la felicidad del destiempo vacacional...

Todo este proceso se realiza al mismo tiempo que se va acostumbrando a emitir y a recibir mensajes verbales, aprendiendo así la existencia de la oralidad, de su importancia y de sus distintas clases y funciones. Para el niño, para la niña, la oralidad es una de las muchas formas de relacionarse con los demás. Y bien pronto aprende, la niña, el niño, que hay oralidades y oralidades, pues provienen de distintas personas y tienen funciones diversas. Y sabe que para cada persona hay un estilo y para cada ocasión, una forma. No es lo mismo hablar con mamá, que hacerlo con la vecinita de abajo, que hacerlo con el tendero. Ni es lo mismo contar lo que le aconteció a uno ayer, que tratar de explicar un cuento, que dar los buenos días. Ni, por supuesto, será lo mismo tratar de dar los buenos días a mamá, ni a la vecinita de abajo, ni al tendero...

Otros modelos lectores: la escuela infantil

Cuando el niño y la niña acuden a la escuela infantil, experimentan sus primeros contactos con un colectivo fundamentalmente distinto al familiar: ahora, sus iguales son numerosos y adolecen de las mismas torpezas que él, que ella (propias, por supuesto, de la edad); sus primeros tiempos aquí los pasan totalmente absortos en el aprendizaje de habilidades sociales tales como saber compartir el adulto que de ellos se ocupa.

Tal y como sucedió en el entorno familiar del cual procede, las comunicaciones del niño y de la niña con los demás tomarán formas gestuales, visuales, verbales y escritas. Pero así como ahora su autonomía en los tres primeros ámbitos es algo notorio y reconocido por todos, en el terreno del escrito continúa siendo un perfecto neófito. Claro está que las habilidades que en casa pudo aprender se verán alentadas, en los inicios de la escuela infantil, gracias a la preocupación que sienten los adultos que en ella trabajan, por poner lo escrito al alcance del pequeño. Es ahí, en los espacios que acogen a pequeñas y pequeños, grandes carteles, rótulos, estanterías a su alcance con toda suerte de libros infantiles que, con sus breves textos y su caligrafía grande y clara pretenden, no que el pequeño comprenda el mensaje escrito, sino que se familiarice con él y entienda, a su vez, que su presencia allí se debe, en gran medida, al hecho de desempeñar una función comunicativa. Ahí es nada: el adulto lee, explica, interpreta, gestualiza, memoriza, canta y baila (si es ello necesario) todo cuanto



Más modelos lectores.



Ambientes lectores por ocupar.

al niño pueda interesar. En una palabra: el adulto acepta como parte de su trabajo el agradable papel de lector-descodificador de mensajes escritos. Queda, así pues, salvado el papel comunicativo de lo escrito.

Más modelos lectores: la biblioteca

Otro aspecto fundamental para el desarrollo de las capacidades lectoras de niñas y niños es el de su acceso a estos graneros del espíritu llamados bibliotecas. Pero no es que el panorama sea muy alentador en cuanto a número de plazas se refiere. En efecto, hay en España un 50% de población que ni compra libros ni los lee nunca; y, lo que es más grave, esta población tendrá también muy difícil el acceso a la biblioteca, ya que sus fondos son tan escasos que tocamos sólo a medio libro por cabeza (según rezan los datos citados por el editorial de la revista *Clij*, 18, correspondiente al 18 de junio de 1990).

Pero, así y todo, nada nos impide hablar del papel fundamental que lugares como los mencionados deberían ocupar en este aspecto de la formación del niño.

Nadie ignora que el alto precio de los libros es un impedimento para que toda la población disponga de un número suficiente de ellos, de modo que, los pequeños, hojeándolos y haciendo como que los leen, fueran adquiriendo ya desde muy pequeños este hábito lector. Pero los adultos que de ellos se ocupan deberían tener esta clase de sensibilidad que quien anda con niños sabemos que llega a adquirir con creces, tanto para comprar los libros que sean necesarios como para llevar a los pequeños a las bibliotecas donde, poco a poco y de forma autónoma –muy en consonancia con su particular velocidad de desarrollo– podrían ellos ir formando su propio criterio lector, ya sea inclinándose por libros de argumento largo, ya sea haciéndolo a favor de los libros de gran formato o de evocadoras imágenes; libros, en suma, que, de no haberlos podido hojear en la biblioteca, nunca habrían caído en sus manos.

Pero si pocas bibliotecas hay para quienes desean cultivar su pasión por la lectura a través de los servicios públicos y gratuitos, menos hay para los y las menores de seis años, edad en que oficialmente se ha fijado que pueden los niños comportarse tal y como establecen las normas –de los mayores–.

Como si un niño, una niña, menor de seis años no fuera capaz de leer.

Como si la lectura practicada a través del dedo que se pasea por entre las imágenes y los textos no fuera nada importante.

Como si los largos monólogos a los que se lanza una pequeña ante una página ilustrada con un primer plano no fuese leer.

LO COTIDIANO

MONTSE JUBETE y TERE MAJEM

Las actividades que marcan el ritmo de cada día son aquéllas de las que la niña y el niño ya tienen unos conocimientos y unos hábitos por su cotidianidad: comer, la higiene, el vestir y el reposo. Día a día van descubriendo sensaciones y percepciones del entorno que constituyen la base de estas actividades, juntamente con las relaciones que establecen con las personas que los atienden.

En la comida descubren sensaciones de placer y fastidio, diferentes temperaturas, texturas, gustos, olores y colores, según los alimentos (leche, papillas, verduras, frutas, etc.). Van reconociendo los instrumentos que el adulto utiliza para darle la comida y que ellos, con interés, quieren tocar y manipular, y de todo, extraen experiencias.



Importancia de las actividades cotidianas en la creación de ritmos y hábitos.

Durante el rato de la higiene personal y del vestir, descubren: el contacto con el agua, presente en muchos momentos de su vida, tanto para satisfacer la necesidad fisiológica de beber como la necesidad de higiene y cuidado de su cuerpo. La bañera, el cambiador, el espejo, el jabón, el pipí y la caca, el contacto con la ropa, la sensación de placer y confort, los diferentes olores, la relación individual, la comunicación, el afecto y las sonrisas...

El sueño, el reposo en su cama o el colchón, situado en un espacio determinado, con sus objetos, el silencio, los compañeros que duermen a su lado, la educadora que los acompaña... proporcionan diversas experiencias ligadas a cada actividad.

Todas estas situaciones cotidianas ayudan al niño a crecer satisfaciendo sus necesidades más primarias y proporcionándole a la vez, a través de la interacción con este entorno próximo, informaciones y conocimientos.

El entorno más cercano es el primer paso de todo un proceso. Le da seguridad, y esta seguridad que va adquiriendo le ayudará a relacionarse con las personas y las cosas más lejanas y más complejas. Va construyendo la idea de lo cercano y de lo lejano a partir de la relación que establece con los otros (pequeños y adultos).

La escuela de los pequeños es un lugar privilegiado para estimular la construcción del conocimiento sobre el medio natural y social que va elaborando el niño. La curiosidad, las ganas de saber y de hacer llevan en seguida a las niñas y los niños a la observación, la exploración y la experimentación de todo lo que el entorno les ofrece.

Este primer entorno lo configura el espacio donde juegan, donde duermen, donde comen, donde se lavan, los objetos que encuentran para jugar y manipular, sus compañeros, los maestros y todos los adultos con quienes se relacionan. Día a día lo va conociendo, sabe dónde puede encontrar las cosas que le interesan para jugar u observar directamente: la pelota, la muñeca, los coches, los cacharritos, la cesta con piedras y piñas, etc.; también otras, que jugando y observando, de una manera indirecta le ayudan a relacionarse con la realidad: las imágenes, las fotografías, los cuentos, etc., en un espacio donde se siente seguro, donde encuentra la respuesta y donde va descubriendo el porqué de las cosas. Sintiendo seguros e impulsados por la curiosidad, quieren saber qué hay más allá, qué hay en los armarios, quieren abrirlos y cerrarlos, esconderse debajo de las camitas, y así, van ampliando su radio de acción y descubriendo que cada rincón ofrece diferentes posibilidades.

También descubrirán que mirando por la ventana acceden a un espacio diferente pero próximo: el jardín donde juegan otros niños, los árboles, las hojas, las flores, el sol, los pájaros, el perro del vecino, el gato que se sube por la reja, el agua de la lluvia, la calle, los coches, las motos, el autobús, algún veci-

no, y lo relacionarán en seguida con las vivencias propias (cuando vienen y se van de la escuela, cuando están en el patio...).

La toma de conciencia sobre la existencia de este mundo que desconocen, les lleva a preguntarse por su naturaleza y les empuja a la búsqueda de las mil respuestas que el entorno les ofrece. Por eso, debemos cuidar que el entorno que encuentren en la escuela sea suficientemente rico y les posibilite el mayor número de materiales, texturas y sensaciones; huyendo de los juguetes tópicos para niños, generalmente ricos en colores pero pobres en matices, y favoreciendo que a través de la propia acción, observación y manipulación descubran texturas, colores, sonidos, olores...

A medida que adquieren autonomía y un dominio mayor de su cuerpo, les es posible explorar y manipular con más precisión. Las nuevas habilidades les permiten, si estamos atentos a sus demandas y hemos procurado un ambiente adecuado, actuar empíricamente, como buenos científicos: explorando, comprobando, estableciendo hipótesis y refutándolas, y reconstruyendo constantemente sus aprendizajes. Los materiales de recuperación son un buen elemento para estimular esta actitud, ya que ofrecen un amplio abanico de posibilidades por su diversidad y riqueza. Disponer de materiales de este tipo, suficientemente variados en cuanto a texturas, formas, colores, peso, etc., y la actitud alentadora del maestro, les facilitará la relación con el mundo de los objetos, promoverá la percepción a través de la propia experiencia, de las nociones de volumen, capacidad, equilibrio, medida y cantidad. Todo esto les ayudará a precisar y/o reconstruir conceptos y nociones sobre las propiedades del mundo físico, a establecer relaciones, a comprender, a generalizar.

Las situaciones cotidianas que viven las niñas y los niños, tanto en casa como en la escuela, proporcionan gran variedad de experiencias íntimamente relacionadas con el conocimiento del entorno. La casa de su familia, el camino de casa a la escuela con todo lo que se puede encontrar (animales, personas, objetos, árboles...), las transformaciones que se pueden observar en el transcurso del año (tanto en las personas como en los animales, árboles y plantas), la escuela y los compañeros, etc., los diferentes estilos de relación que perciben a su alrededor entre los diversos adultos con los que se relacionan; las fiestas populares y celebraciones que se viven en el barrio y en la escuela, hacen que a menudo, no sea necesario planificar salidas costosas y lejanas ni diseñar situaciones artificiales para acercarlos a determinados elementos del entorno.

Si somos lo bastante sensibles para facilitar que encuentren respuestas a algunas de estas preguntas que su curiosidad y afán de saber suscitan, tendremos resuelta gran parte de nuestra tarea (¿qué es?, ¿cómo es?, ¿qué hace?, ¿para qué sirve?...).

EL ADULTO Y LA CONFLICTIVIDAD DE LOS PEQUEÑOS

PAOLA MOLINA

Saber tratar los conflictos que inevitablemente surgen entre los grupos de pequeños es parte de los aspectos prioritarios que conforman la actividad cotidiana de la escuela infantil. Es un tema complejo que presenta características y causas diversas: el hecho de que una niña o un niño cree conflictos o coopere viene determinado por factores heterogéneos, que van desde la manera que tiene el adulto de intervenir, pasando por las condiciones ambientales o por el temperamento del pequeño, hasta sus capacidades de conocimiento, el sexo, las vivencias del pasado, etc.

Las notas siguientes:

1. Son nada más un intento de canalizar las diversas opiniones y los diferentes tipos de actuación.
2. Se ocupan de un período concreto del desarrollo del pequeño, hacia la mitad de los dos años, cuando por primera vez se le pone delante la necesidad de -comparar- el propio carácter con el de los otros y respetar las reglas que hacen posible la actividad de cada uno. En este período, además, la capacidad para coordinar los proyectos individuales en uno general, común, es todavía mínima.



El hecho de que niñas y niños creen conflictos o cooperen viene determinado por un conjunto de factores heterogéneos.



El factor ambiente.

Condiciones ambientales

Numerosos estudios han probado la influencia que el espacio ambiental físico, además del de relación, tiene para delimitar las modalidades que presenta la relación entre los pequeños. Para profundizar más sobre el tema, pueden consultarse los estudios que citamos en el apartado bibliográfico.

Me parece, sin embargo, importante destacar brevemente los siguientes aspectos:

1. La magnitud del grupo y del espacio: un grupo numeroso en un espacio amplio, pero distribuido inadecuadamente, tiende a ser más conflictivo, independientemente de los adultos que estén presentes. (Ejemplo: un aula grande con muchos grupos.)
2. La cantidad de material que está al alcance: pocos objetos o pocas unidades de un mismo objeto (es decir, en número inferior a los componentes del grupo) crean conflictos más grandes que si hubiera material abundante a disposición de cada uno. (Ejemplo: los diferentes elementos de un juego heurístico, en contraposición al juego de la cocinita, del cual existe sólo una unidad.)
3. La distribución de los espacios: los espacios no solamente tienen que estar bien definidos para que el pequeño pueda escoger entre diferentes posibilidades de juegos, sino que los trayectos físicos por donde tiene que pasar no pueden interferirse entre ellos. (Ejemplo: el espacio destinado a los juegos de construcción por donde tienen que pasar también los pequeños que salen con el coche de la caseta.)
4. La posibilidad de saber dónde se encuentra el adulto y de tenerlo fácilmente a su alcance: aunque resulte fundamental la subdivisión de los espacios para favorecer la relación entre grupos más pequeños (2-4 niños), las niñas y los niños, sobre todo los más pequeños, demuestran una capacidad mayor para relacionarse y una conflictividad menor si el adulto se deja ver y pueden tenerlo cerca. (Ejemplo: un lugar concreto donde permanece sentado el adulto y unos espacios básicos de separación, a la altura de niños y niñas, por encima de los cuales puedan ver al adulto; hecho que contrasta con elementos de separación levantados con estructuras elevadas o paredes.)

El contexto donde interviene el adulto

Los adultos tienden a considerar como agresivos los actos (y a los pequeños) que:

- provocan un daño físico a otro: pegar, morder, tirar de los pelos, arañar, etc.

– alteran las actividades de otros: le cogen los objetos, los estropean, etc.

Asimismo, esta consideración no es suficiente para definir todos y únicamente los actos agresivos ante los cuales el adulto puede actuar de manera efectiva, porque:

1. El adulto no los ve y no interviene, a menos que uno de los afectados proteste.
2. A menudo, los mismos pequeños no los consideran como una intromisión en su espacio de juego, o bien los transforman en un intercambio o juego compartido.
3. Frecuentemente, no se puede atribuir intención de «agresión» al comportamiento del pequeño (especialmente cuando uno le coge a otro un objeto), sino que se trata, más bien, de incompatibilidades en el juego.

Concretamente, la intervención del adulto se produce cuando uno de los afectados se queja. En pocas ocasiones la educadora puede «ver» lo que ha pasado y, normalmente, lo reconstruye mediante las *quejas* de los afectados y las *valoraciones* que ella hace.

Objetivos de la intervención del adulto

Los objetivos que la educadora persigue cuando tiene que actuar ante un conflicto son de tres tipos:

1. Mantener el control de la situación, es decir, evitar que entre los pequeños del grupo se produzcan disputas fuertes, llantos, malestar o imposibilidad de jugar tranquilamente.
2. Ayudar a los pequeños a que construyan de manera positiva las relaciones entre ellos mismos y respeten las normas y el juego de los otros (a largo plazo, de cariz educativo).
3. Procurar que se haga justicia: castigar al culpable, no pasar por alto acciones injustas, vigilar para que haya las mismas reglas para todos y que se respeten, y actuar de manera que los niños vean delante de ellos un modelo de adulto «justo» (a largo plazo, de cumplimiento de la ley). La cuestión radica, entonces, en encontrar intervenciones que sean congruentes con estos objetivos, para evitar actuaciones contraproducentes o que acaben creando estereotipos de pequeños agresivos, que se vayan reproduciendo en un círculo vicioso.

Otro problema aparece cuando la intervención se lleva a cabo de manera diferente (intencionadamente), en función de la manera de reaccionar que tenga el pequeño ante un conflicto. Un pequeño que sepa defenderse con energía no requerirá el mismo tipo de actuación que otro que cede o evita la discusión cada vez que se encuentra en una situación que, potencialmente, le



Relevancia de la dinámica creada y el papel del adulto.

puede provocar; ya que en un primer momento éste crea menos problema que uno «agresivo», esto no implica (en una previsión a largo plazo de carácter educativo) que no exija una intervención tan importante como la aplicada en el primer caso. Nuestra hipótesis de trabajo se basa en la necesidad de dar prioridad a los objetivos educativos a largo plazo (la capacidad del niño para saber actuar en una situación conflictiva), respecto a otros más inmediatos o a la función del adulto como juez y depositario de la ley. Esta hipótesis se apoya en el hecho de que los niños y las niñas de esta edad no se encuentran todavía en condición de respetar las normas, aunque éste sea uno de los objetivos que se tienen que alcanzar durante los años de la escuela infantil. En resumen, no se trata de enseñar a los niños a obedecer determinadas normas (suponiendo, por descontado, que sean capaces de hacerlo), antes de desarrollar su capacidad para obedecerlas (capacidad que el niño todavía no tiene); de esta manera, no es tan importante evitar los conflictos como actuar de manera que niñas y niños consigan, al menos en parte, saber tratarlos solos.

Tipos de intervención

Dando siempre por hecho que no se trata de actuaciones definitivas, en sentido absoluto, y que el tratamiento de las situaciones conflictivas que se producen dentro del grupo será en todo momento un escollo difícil para la educadora, querría hacer algunas consideraciones sobre posibles tipos de intervención.

1. *Cómo articular la intervención:* una de las posibilidades es ampliar el abanico de respuestas que el adulto tiene a su disposición en caso de una situación de conflicto entre los pequeños. Las posibilidades del adulto aquí son diversas (gritar, consolar al que ha sido agredido, eliminar el origen del conflicto, pasar por alto lo que ha sucedido e intentar interpretar los sentimientos de los niños hablando con ellos), aunque no en todo momento la reacción sea determinada por una decisión explícita.

Por otro lado, no siempre es posible pensar en una reflexión esmerada del tipo de actuación cuando sea necesario intervenir. Por tanto, es importante que la reflexión se haga de buen principio para que se pueda crear un «estilo» de intervención diferenciado y ser conscientes de los significados que un tipo de respuesta puede tener para el pequeño que la recibe y para el resto del grupo.

Por ejemplo, cuando uno pega a otro, le tira de los pelos, le muerde o le araña, muy a menudo, la intervención del adulto consiste en reñir al «agresor» (interviene, entonces, como un juez y garante de la ley). Esto, sin embargo, no sirve para reparar el daño que ha sufrido el agredido (el cual, por otro lado, a menudo se pone a llorar solo y percibe una comunicación «rabieta»

del adulto, aunque no le sea dedicada directamente) y, en cambio, este tipo de actuación puede adquirir valores de refuerzo para el agresor, el cual, de esta manera, llama la atención del adulto. Una intervención dedicada en primer lugar al niño agredido (cogiéndolo en brazos y consolándolo) puede compensar con eficacia la violación de su espacio físico y, en consecuencia, reforzar indirectamente la imagen del adulto, que aparece entonces como garantía del bienestar de todos (condición imprescindible de la legitimidad de la ley).

2. *La función de la observación y la elaboración del estereotipo:* la observación profunda de las situaciones conflictivas pone en evidencia lo difícil que es (¿imposible?) para el adulto responsable del grupo determinar quién tiene razón y quién no la tiene. No tan sólo porque no siempre puede verlo todo, sino porque, aunque lo pudiera ver, le resultaría difícil enjuiciar correctamente y, además, no siempre es posible atribuir «intenciones» agresivas a ninguno de los dos pequeños que se pelean por un juego.

Entonces, es fundamental que el adulto tenga mucho cuidado en su intervención para evitar que se creen estereotipos de pequeños «agresivos», con los que se reacciona casi siempre como si lo fueran, y originar así un círculo vicioso. No menos importante es, además, que el adulto se sitúe de manera que pueda observar correctamente todos los momentos en los que se producen conflictos: valoración objetiva en el máximo de los acontecimientos, no implicarse directamente en las situaciones que acaba de observar (por ejemplo, dos educadoras se ponen de acuerdo para observar recíprocamente sus respectivos grupos y contrastan posteriormente la opinión «externa» de la observadora con la «interna» de la educadora, responsable del grupo), poner atención e intentar aclarar los orígenes del conflicto y las causas de la situación.

3. *La función de la palabra del adulto:* el papel de los mensajes verbales que el adulto dedica al pequeño está, a mi parecer, ultravalorado y, a la vez, infravalorado. Ultravalorado, por lo que respecta a su capacidad para funcionar como instrumento de control de los actos del pequeño. Efectivamente, a esta edad, el niño no está todavía, o al menos no siempre, preparado para obedecer una orden solamente verbal: si el adulto se limita a decir «¡no!», quizá soltando un grito desde el otro lado de la clase, es muy probable que el niño continúe como si nada hubiera pasado o, dándose la vuelta, se limite a mirarlo; como resultado, aumentará el grado de nerviosismo del ambiente. No hay que olvidar que la capacidad que puede tener el pequeño para obedecer al adulto no es un punto de partida, sino que es un objetivo que se tiene que alcanzar.

Muchas veces, en cambio, el adulto infravalora la eficacia de sus palabras y modela la experiencia del pequeño atribuyéndole significados. Se trata de una actuación muy delicada, dado que conviene tener presentes dos premisas, a menudo, contrapuestas.

Por un lado, hay que evitar la creación de estereotipos sobre pequeños «malos» o «agresivos»; por otro, no tenemos que desvirtuar las experiencias del que sufre una agresión, ni tampoco las del «agresor», el cual, en aquel momento, está enfadado.

Una atención mayor a las actuaciones orales podría, tal vez, evitar intervenciones como: «¡venga, que no ha sido nada!» (cuando uno está llorando desconsoladamente), o bien: «¿no querías?, dáselo» (dicho al que en aquellos momentos está enfadado porque quiere el juego que otro tiene en las manos), que no ayudan a los pequeños a identificar adecuadamente las propias experiencias y los propios sentimientos.

Las observaciones hechas en grupos de pequeños (Mantovani, 1983; Stambak y otros, 1983) demuestran que, a menudo, una actuación del adulto centrada sencillamente en una intervención oral (sin entrar en valoraciones) a propósito de lo que está pasando, permite que el pequeño se aleje de la disputa y encuentre, por él mismo, una solución en forma de cooperación. Obviamente, esto no representa dejar que se peleen o se hagan daño, sin que el adulto intervenga.

4. También la *comunicación no verbal* es un instrumento útil, pero no siempre bien aprovechado. Por ejemplo, la situación a la que hemos aludido anteriormente, y en la que es necesario intervenir para impedir que dos pequeños se peleen, «retener físicamente» a los pequeños es más eficaz que la orden oral. Además, hace que el pequeño dirija su malestar hacia el adulto que le frena y no hacia otro niño.

Para un pequeño que ha sido objeto de una agresión o a quien le han quitado algo, resulta más efectivo que le cojan en brazos y le consuelen que no ver cómo el adulto regaña al «agresor»: las carantoñas del adulto no tan sólo ayudan a reconstruir y recuperar su espacio corporal violado, sino que el adulto, con su actuación, demuestra que es capaz de salvaguardar el bienestar del niño, que es *esencial* para que sea posible aceptar la norma.

Finalmente, cuando un pequeño acumula rabia y no puede descargarla porque se le impide hacerlo contra otro, puede resultar útil que lo haga sobre algún objeto inanimado, de manera que no repita la agresión como un efecto de la simple propensión a reemprender la acción interrumpida.¹

P.M.

1. Las reflexiones que aquí recogemos son el resultado de los trabajos que sobre la actualización de estos problemas he realizado con diferentes grupos. Querría, especialmente, dar las gracias a los educadores de la escuela infantil Solteri, de Trento, quien con sus consultas y observaciones me han dado la oportunidad de empezar a tratar este tema.

Bibliografía

La bibliografía sobre la conflictividad y, en general, sobre la forma de tratar las relaciones entre los pequeños es muy abundante.

Ofrecemos a continuación algunas indicaciones sobre lecturas que consideramos útiles, sin pretender ser exhaustivos.

Una gran influencia sobre las escuelas infantiles han tenido las primeras investigaciones etológicas que se ocupan de la interacción entre los niños en la actividad cotidiana (en la escuela infantil, grupos de juego, etc.).

BLURTON JONES, N.: *Il comportamento del bambino: studi etologici*, Firenze, La nuova Italia, 1980.

FOSS BRIAN, M.: *Nuovi orientamenti in psicologia infantile*, Torino, Borniguieri, 1977.
M.C. GREW, W.C.: *Il comportamento infantile. Uno studio etologico*, Milano, Angeli, 1977.

Un texto que trata ampliamente la función del contexto respecto al desarrollo del niño es:

BRONFENBRENNER, U.: *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986.

Sobre las diferentes modalidades de intervención del adulto ante situaciones creadas por el grupo, se puede consultar:

MUSATTI, T. y S. MANTOVANI: *Bambini al nido: gioco, comunicazione e rapporti affettivi*, Bergamo-Juvenilia, 1983.

STAMBAK, M. et al.: *Les bébes entre eux. Decouvrir, jouer, inventer ensemble*, París, P.U.F., 1983.

En concreto, sobre las condiciones ambientales y la organización de los espacios:

LEGENDRE, A., y A. M. FONTAINE: *Effet de l'environnement physique sur le comportement des jeunes enfants en crèche le role modulateur des compétences sociales*, Xeme Colloque GRO-FED, Rennes (F), 22-23 mayo, 1992.

VARIN, D.: *Ecologia psicologica e organizzazione dell'ambiente nella scuola materna*, Milano, Angeli, 1985.

Para acabar, dos libros abordan los problemas derivados de las relaciones sociales entre pequeños, desde diferentes puntos de vista.

El primero se ocupa primordialmente del contexto institucional y del grupo:

FONZI, A.: *Cooperare e competere fra bambini*, Firenze, Giunti, 1991.

El segundo, en cambio, trata los primeros momentos del desarrollo de las obligaciones sociales en el núcleo familiar y ofrece ideas interesantes:

DUNN, J.: *La nascita della competenza social*, Milano, Raffaello Cortina, 1990.

Artículo publicado en *Bambini*, febrero de 1993, págs. 30-37.

Ato, ato...

La palabra es magia. Con su poder despertamos sensaciones, acontecimientos, percepciones, sorpresas...

Con sus signos, garabatos y aquellarres las palabras tienen la virtud de transformarse en héroes intrépidos, caballos voladores, avezadas brujas, castillos encantados, gatos con botas, dragones enfurecidos...

La combinación creadora, intencionada, milagrosa, imaginativa... de las palabras hace brotar desde el lago profundo interminable de nuestra imaginación historias inenarrables, subidos poemas, cuentos de nunca acabar...

La palabra Cantada, con más razón, es magia doble. Magia «en-cantada».

En mi intervención educativa a través de los años me convengo cada día más de que la música es un recurso valioso, un «talisman» sorprendente en nuestras manos. Su destello alumbra y resuelve aprietos y dificultades con las que nos podemos encontrar muy a menudo.

El antiguo y antipedagógico refrán clásico ha sido invertido en su totalidad. Hoy decimos con la garantía que nos da su puesta en práctica que:

«LA LETRA CANTANDO ENTRA»

En nuestra clase de 2-3 años nos encontramos con frecuencia con situaciones en las que el «conflicto», a veces, se hace inevitable. Por el propio desarrollo de la identidad y auto-afirmación personal de los pequeños surge la confrontación entre ellos.

Un niño «condolido» en una de estas «refriegas infantiles» se nos acerca llorando a lágrima viva. Su llanto no tiene cura. Su emotividad herida y desbordada en un torrente imposible de contener. De no remediar su aflicción puede incluso generar en histeria. Su berrinche reclama nuestra mediación. Sus lágrimas, justicia. Su pataleo, acogida.

RECETA: (Está garantizada con un porcentaje de éxito al cien por cien.)

Se coge al niño sollozante. Con tierna delicadeza cogemos su cabeza sudorosa poniéndola al abrigo de nuestras rodillas y con suaves palmadas sobre sus espaldas «compasivamente» le cantamos la siguiente canción-relax.



Los efectos sedantes y satisfactorios de este «tratamiento» son inmediatos. Además nos ahorramos una intervención discursiva, incomprensible, moralizante, maniquea, moralista... fuera del campo adquisitivo del propio niño.

Al mismo tiempo el educador, a través de esta práctica relajante que la misma canción genera, se beneficia él mismo de sus resultados positivos acumulando energía que sin lugar a duda contiene consecuencias retroalimentadora.

Juan Martín Serrano

LOS «PEQUES» TAMBIÉN UTILIZAMOS EL AVIÓN

LOLA MARTÍNEZ

Todos conocemos experiencias llevadas a cabo con grupos de pequeños: acampadas, colonias, convivencias... La que vamos a exponer, dadas las circunstancias que inciden en ella, la hacen distinta, compleja en su realización, pero muy significativa para las niñas y los niños y para el resto de la Comunidad Escolar. La posibilidad de que nuestros grupos pudieran conocer otros, de otras islas, de otros paisajes y otros modos de vida, nos animó a organizar una experiencia de convivencia entre niñas y niños que viven en distintas islas y están separados por el agua. Se trata de una convivencia en la que cualquier desplazamiento supone la utilización de medios de comunicación, como el avión o el barco.

Todo surgió por la correspondencia escolar que se inicia entre la E.I. «Plate-ro» de Las Palmas de Gran Canaria y E.I. de Tetir, de Fuerteventura. El que ambas profesoras hubiesen trabajado en años anteriores en un mismo centro facilitó que la correspondencia escolar se iniciase. Se añadió también la E.I. «Aguamansa», de Puerto de la Cruz, de Tenerife. Llegado el momento de conocerse se nos plantea el problema que, al vivir en islas distintas, tenemos que utilizar un medio poco usual en estas experiencias: el barco o el avión. Optamos por el avión. La opción de los propios pequeños no dejó lugar a dudas, todos querían ir en avión, su imaginación se dispara y a partir de ese momento todo se inunda de aviones: dibujos, conversaciones, juegos... Creemos que la experiencia ya empieza siendo fantástica, incluso antes de iniciarla. Hay muchos pequeños que no han subido nunca a un avión, ni han salido fuera de su casa ni de su pequeño mundo, de su isla.



Un peldaño en cada isla.



Las nuevas amistades desbordan las emociones.

La decisión suponía un importante reto para todos. De momento las niñas y los niños la habían asumido con gran entusiasmo. Para muchos padres supuso un pequeño «trauma» aceptar que sus hijos se desplazaran en avión a otras islas con sus compañeros y la maestra. A ello había que añadir el coste económico que esto suponía. La respuesta fue excelente por parte de todos. Así mismo era un reto para las maestras. Hubo que animar a muchos padres bastante remisos, así como a la agencia de viajes que no acababa de creérselo. Se hizo una previsión minuciosa de todos los movimientos del grupo, desde nuestra llegada al aeropuerto hasta la salida de la terminal del aeropuerto de destino. Pudimos comprobar, más tarde, que el problema no lo planteaban los pequeños, sino los espacios del aeropuerto y del propio avión, que no contemplan en ningún caso a esta clase de viajeros. No obstante, las reacciones de los pequeños fueron excelentes en todo momento, así como las del personal de los aviones y los pasajeros, que en todo momento colaboraron con las maestras y padres acompañantes y no salían de su asombro al ver a aquellos «pequeñines» preguntándolo todo, formar una correcta cola de espera y moverse con la misma naturalidad y curiosidad como si estuvieran haciendo algo que hicieran muy a menudo. En todos los casos la experiencia de las niñas y los niños dentro del avión constituyó un verdadero espectáculo para pasajeros y azafatas, viendo a nuestros pequeños hombres y mujeres con su cinturón abrochado o desplazarse con naturalidad al servicio.

Todas las llegadas tenían el correspondiente recibimiento en el propio aeropuerto y posterior traslado al Centro anfitrión, donde se iniciaba una serie de actividades y contactos previstos con anterioridad: visita al Centro, cada cual llevaba a sus amigos a ver su clase, sus cosas, el comedor, el baño, el patio de juegos con su rincón preferido... se intercambiaban regalos, se visitaba lo más interesante de la ciudad y se realizaban preciosas excursiones, donde los amigos anfitriones explicaban y contaban lo más interesante. Dormir en la escuela fue lo más entretenido, y que por la mañana llegasen los amiguitos de su casa y desayunáramos todos juntos.

Las experiencias para cada uno de los grupos de niños tienen unas connotaciones diferentes en función de su procedencia. Para los niños de Fuerteventura, con un entorno rural, en una isla semidesértica, sin apenas vegetación y con extensas playas, donde no conocen los problemas de las grandes ciudades, la visita y el encuentro con sus amigos de Las Palmas y del Puerto de la Cruz supuso una vivencia extraordinaria que se manifestaba en expresiones y emociones difíciles de transcribir. Para los niños de Las Palmas, ciudad de gran actividad comercial y afluencia turística, con todos los condicionantes de las grandes ciudades, la visita a Fuerteventura generó una visión distinta de su mundo: aquí no había ruidos, las casas eran blancas y pequeñas, se podía correr por todas las calles del pueblo sin temor, había animales y sus gentes eran muy agradables. La venida al Puerto de la Cruz de las niñas y los niños de Fuerteventura y Las Palmas representó para éstos una experiencia añadida, ya que viajaron juntos en avión desde Las Palmas a Tenerife para conocer a

sus nuevos amigos. Para los niños del Puerto de la Cruz, el hacer de anfitriones de sus nuevos amigos supuso una experiencia imborrable. Ya que sus amigos iban a dormir y comer en su escuela, tendrían que enseñarles su pueblo y los lugares más significativos para ellos, y, sobre todo, también ellos tendrían que viajar en avión para conocer las islas donde vivían sus amigos.

La valoración de la experiencia fue óptima por parte de todos. Las niñas y los niños vivieron intensamente esos días y así lo han ido expresando a través de sus distintos lenguajes en días sucesivos. Su experiencia fue muy agradable, importante y profunda. Sus dibujos nos han regalado con aspectos curiosos e inéditos, su conversación ha girado durante semanas en torno al viaje, al avión, a los amigos de Fuerteventura... Los tímidos y menos integrados han sentido esta experiencia de modo peculiar y hemos coincidido todos en los cambios positivos observados. La valoración de los padres ha sido muy positiva y con un énfasis especial por parte de aquéllos que estaban remisos a dejar participar a sus hijos. En buena medida han superado ellos, más aún que sus pequeños, una aventura que inicialmente la veían como «arriesgada y peligrosa» para sus hijos y cuyos resultados estaban por ver. Pasada la experiencia y vistos los resultados se han convertido en los máximos promotores de este tipo de actividades. Nuestra valoración como maestras es asimismo muy positiva; para nosotras ha supuesto un esfuerzo muy importante. Desde el momento en que hemos salido de unos ámbitos más o menos conocidos y manejables y nos hemos adentrado en espacios nuevos e inéditos para nosotras, todo esfuerzo por una buena planificación de situaciones y actividades es poco, máxime cuando desconocíamos cómo algunos de los intervinientes en la experiencia: azafatas, personal del aeropuerto, aviones y espacios iban a reaccionar ante la presencia de nuestros pequeños viajeros. Los demás aspectos organizativos, recibimiento, estancia y visitas a las otras escuelas no planteaban demasiados problemas, ya que eran ámbitos conocidos y controlados por personas que están en perfecta sintonía con la experiencia.

Los padres han jugado un papel muy importante en el desarrollo de la experiencia, han colaborado en la consecución de billetes, subvenciones de organismos públicos, transportes de aeropuerto y visitas... Mención especial merece el cariño demostrado en su participación en las actividades de bienvenida y entretenimiento para los invitados, en crear un clima afectivo especial para que los pequeños visitantes se sintieran a gusto. El personal de cada una de las escuelas participó desde el primer momento en la experiencia y trabajó para que todo estuviera en su sitio y en el momento preciso, y además lo hizo con un tono generoso y jovial, que nos hacía sentirnos a gusto a grandes y a chicos.

Como conjunto quedamos muy satisfechos de nuestra experiencia y, ciertamente, animados a realizar otras nuevas, tanto entre las escuelas participantes como con cualquier otra que se quiera incorporar.

L.M.



Después de surcar el mar y el cielo, alrededor de una misma mesa.



escuela 3-6

¿DÓNDE TIENEN EL SEXO LOS DELFINES?

FINA MASNOU

Francamente, hasta no hace mucho, yo no lo sabía y mis alumnos de cinco años, tampoco. Lo descubrimos cuando trabajamos el tema de los delfines como núcleo de un proceso de aprendizaje. Lo que encontraréis a continuación es un intento de explicar la experiencia y una reflexión sobre el descubrimiento del entorno natural y social en la escuela infantil, a partir de una adaptación personalizada de la metodología de los «Proyectos de trabajo».

La experiencia

Propongo a las niñas y los niños que empiecen a pensar y hablar entre ellos sobre el tema que querrán aprender. Ellos tratan el asunto en diferentes momentos en la escuela y en casa hasta que llega el día, previamente establecido, en el que cada uno presenta y argumenta su propuesta. Por ejemplo: los pintores, la mascota olímpica Cobi, las focas, las flores, ser jardineros, por qué se aguantan los balcones, qué hay dentro de las cloacas y los delfines.

Finalmente, escogen el tema de los delfines. Cuando surge el tema hablo con cada uno al objeto de informarme sobre cuáles son sus conocimientos pre-

vios. Lo hago individualmente para que cada cual diga lo que realmente sabe y no lo que han dicho sus compañeros. La primera pregunta es abierta: «¿Qué sabes de los delfines?». Las respuestas son más bien breves: «son azules», «son rojos», «están en el zoo», y hay algunos que no saben nada de ellos. Después, les hago preguntas más delimitadas en relación a los objetivos que nos hemos propuesto como ciclo en el segundo nivel de concreción del área, por ejemplo: «¿cómo son?» (la mayoría responde que azules); «¿dónde viven?» (en el zoo, en el mar); «¿cómo respiran?» (no lo saben); «¿qué comen?» (peces); «¿qué hacen?» (saltan), etc. Pero no todas las respuestas son correctas: hay algunos que dicen que son rojos, que nacen de huevos, que no son mamíferos, que viven dentro de una caseta en el fondo del mar, etc.

Después de este primer paso, en grupo, comentamos qué sabemos, qué queremos saber, qué queremos hacer sobre el tema de los delfines y delimitamos qué tipo de trabajo nos interesa realizar.

Todos juntos, formulamos las preguntas que más nos interesan: ¿cómo son?, ¿dónde tienen los oídos?, ¿cómo se peinan?, ¿cómo hacen pipí?, ¿cómo juegan?, ¿cómo nadan?, ¿qué hacen para saltar si no tienen piernas?, etc.

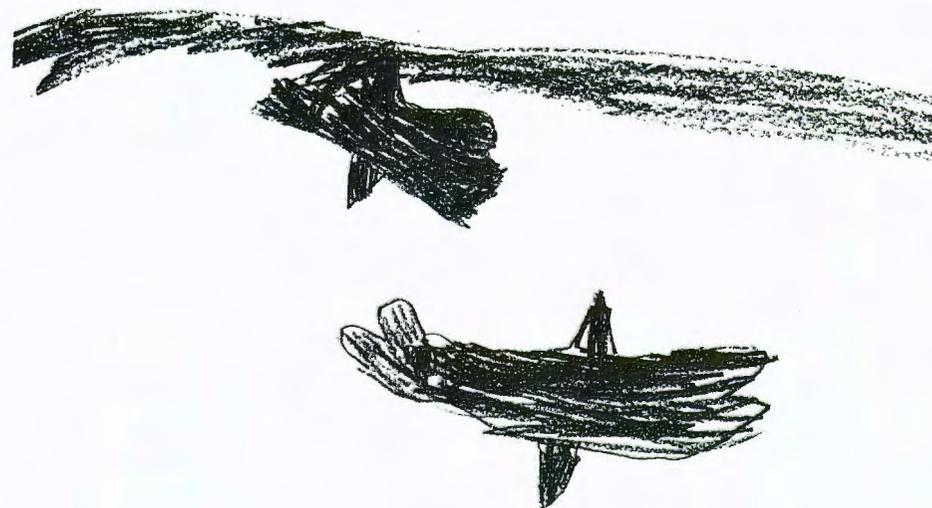
Estas preguntas constituyen una especie de preíndice.

Seguidamente, les pregunto qué debemos hacer para conocer la respuesta. Se quedan sorprendidos. Nadie dice nada. Se miran, hasta que uno dice: «Tú nos lo explicarás». Mi respuesta los desconcierta más: «Yo sólo sé lo mismo que vosotros: que viven en el mar, que comen peces, que saltan y poca cosa más». Sus caras son de película. Se ha roto uno de los pocos esquemas que ellos tienen claro: «Las maestras y los maestros lo saben todo».

A continuación, les pido que comenten dónde les parece que encontraremos información para resolver nuestras dudas. Una niña dice: «En un vídeo». Un niño dice que se lo preguntará a su padre y otro comenta que podemos buscarla «en un libro» de los que están en la biblioteca.

Eso me sirve para hablar de las funciones de la biblioteca e ir a hacer una consulta. Descubrimos que nuestro tema se encuentra en el volumen donde se habla de animales como el león y la vaca, y no en el volumen de peces, hacia donde se dirigían nuestras primeras consultas.

A partir de libros, vídeos, cuentos y fotografías que hemos traído de casa, empezamos a responder todas las preguntas que tenemos en el preíndice y algunas que van surgiendo a medida que se adquieren nuevos conocimientos. Mi función es la de conducirlos hacia la construcción de unos nuevos aprendizajes a partir de la interacción con la realidad que les rodea, provocar dudas y plantear la necesidad de buscar información y de compararla. Todo eso, lo hago por medio de unas actividades de experimentación, de observación, de reflexión y de elaboración de los nuevos conocimientos.



Contenidos programados y no programados

La enseñanza-aprendizaje es un proceso. No todo puede estar previsto. Así nos encontramos con los contenidos que se desprenden del preíndice. Pero, también, con aquellos contenidos que pretendo que surjan y que las niñas y los niños no han formulado. Y todavía más: nos podemos encontrar con contenidos que van apareciendo de manera espontánea y no prevista, y que no por eso son menos importantes. Se trata de aprovechar la sugerencia o la pregunta hecha de manera inconsciente y que intuitivamente me parece muy relevante. La hago extensiva a todo el grupo y, desde ese momento, se incorpora al proceso de aprendizaje. Me explico con un ejemplo. Mientras analizamos el vídeo que unos padres han aportado, un niño se da cuenta de que los delfines mueven la cola de arriba abajo para nadar. ¡Qué descubrimiento! Aprovecho la observación del niño para avanzar en el conocimiento, haciéndoles comparar el movimiento de la cola de los peces que salen en el vídeo con el movimiento de los delfines. Uno la mueve de arriba abajo. Otro lo hace de lado.

Algunas veces los contenidos previstos no acaban de salir. Éste es el caso, por ejemplo, de «la observación directa del cuerpo de estudio como estrategia de aprendizaje». Me disgusta que ellos pierdan esta posibilidad. Me inquieta que, si es posible, no tengan la necesidad de querer vivir en directo lo que estamos trabajando. Podría descartarlo, pero, afortunadamente, un día, para responder a la pregunta de si los delfines se peinan o no, surge el interrogante de cómo es la piel de un delfín. Lo buscamos en los libros y no lo encontramos. Uno de los niños (con muchos problemas de aprendizaje) propone: «¿Lo vamos a tocar?». En seguida, otro comenta: «Podemos ir en autocar». Todos están, eufóricamente, de acuerdo.

La salida nos aporta nuevos aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes gracias a la observación, al poder hablar con los adiestradores y tocar los delfines. Uno de los objetivos principales de la salida está resuelto: dos pueden tocar la piel de un delfín y nos dicen que es fina. Después les pregunto que a qué se parece. ¡No sale! Les sugiero cosas a las que se puede parecer (tela, alguna fruta, comida, juguetes, etc.). De pronto, uno dice: «¡A un huevo duro!». Después, cuando reflexionamos sobre lo que hemos aprendido, un niño expresa sin ningún tipo de lógica: «Hemos aprendido un huevo duro». Yo le pregunto qué quiere decir, «¿qué los delfines se comen un huevo duro?», «¿que los delfines hacen huevos duros?». Y otro riendo dice: «¡No!, que son como huevos duros». «¡Ah! –añado– quieres decir que los delfines tienen forma de huevo duro». Acabamos construyendo correctamente la frase (y el concepto): «La piel de un delfín es fina como la de un huevo duro».

Relación con otras áreas curriculares

Si el proyecto de los delfines, que forma parte del área de naturales, lo traba-

jamos globalmente, nos permitirá relacionarlo con otras áreas. Destaco algunos aspectos:

El peso y la longitud (lenguaje matemático). Sobre el peso, cuando hablamos de la cantidad de pescado que comen diariamente los delfines, observamos que en los libros se habla de un peso de siete kilos. Un niño relaciona el término kilo con un kilo de azúcar. Vamos a la cocina y cogemos siete paquetes de azúcar para saber cómo pesan los siete kilos de pez. Acaba de salir en clase una nueva unidad de medida para ellos. Sobre la longitud, para aprenderla significativamente, hacemos lo siguiente: Primero miramos en los libros donde dice que los delfines hacen tres metros de largo. Les pregunto si saben qué es un metro. Ellos comentan que es como un cordel y que sus padres lo usan. Lo van a buscar, marcan tres metros en el suelo y vemos cómo son de largos. Después les hago buscar referentes: los delfines grandes son largos como desde un armario a otro de la clase y los pequeños son como uno de los armarios. Después, les planteo cómo explicarán a sus padres la longitud de un delfín si en casa no tienen los armarios. Al cabo de un rato encontramos una solución: es igual que estirarse tres niños o el mismo tres veces. Ya teníamos una nueva unidad de medida bastante significativa para ellos, su cuerpo.

Hemos conseguido la concreción al expresar las cosas (lenguaje oral). Más arriba he intentado expresarlo con el ejemplo de la definición de la piel.

Y también, el lenguaje escrito, en función de la metodología utilizada en la escuela (método global, método analítico, etc.). Lo que he hecho es apuntar y escribir lo que ellos dicen que han aprendido. Un día les comenté que a lo mejor no era necesario escribir todo lo que iban diciendo. Un niño respondió: «Que sí, porque si yo no me acuerdo de una cosa, mi padre me lo leerá y así lo sabré». O sea, ya tienen conciencia del valor de la información permanente a través de la escritura.

Los distintos aprendizajes que adquirimos, los expresamos en una hoja o volumen. Con los años he comprobado que lo más recordado son los aprendizajes vividos con emotividad y los que quedan expresados gráficamente.

Podríamos seguir explicando muchos aprendizajes que ellos han llevado a cabo y que están implícitos en el trabajo por proyectos y en el aprendizaje significativo. Más que hacer una relación más o menos teórica y completa de todas las posibilidades, querría, a continuación, hacer una reflexión personal a partir de mi propia experiencia.

Tres aspectos de un mismo proceso

1º) La maestra también aprende, no solamente en la forma de construir las propias estrategias didácticas para ayudar al alumno, sino en el conocimiento

del tema. Aunque sea a título de anécdota, después de comentar que los delfines tenían pene, me preguntaron dónde estaba situado. Yo me quedé perpleja: «Es cierto, no recuerdo haberlo visto». Lo buscamos en el libro y descubrimos que estaba situado en la parte ventral, en un pliegue que se abría y se cerraba. ¡Caray!, hasta yo aprendía y se me rompían esquemas.

Y no sólo aprende la maestra, sino que los padres y familiares, a partir de las conversaciones con los niños, descubren que en la escuela los niños aprenden conceptos que ellos no tienen. Y el niño pide información a la familia, creando así otro tipo de relación entre la escuela y los padres.

Así, Ana estaba disgustada porque su hermana mayor no la creía cuando ella decía que los delfines tienen la nariz arriba y que se llama espiráculo. Le pedimos a la hermana de Ana que viniera a la clase. Acabó dando la razón a su hermana pequeña.

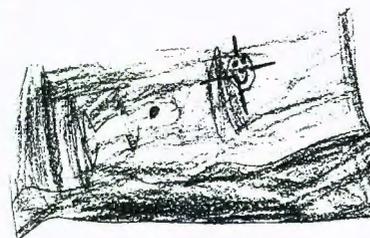
2º) Los alumnos aprenden. El niño se da cuenta de que aprende, que es un elemento activo de su propio proceso de aprendizaje y que sabe dónde buscar la información y cómo hacerlo, de manera autónoma, para ilustrarse con aquellas cosas que le interesan. Y no sólo eso, sino que es un aprendizaje común a todos los que forman la comunidad escolar: niños y niñas, padres y madres, maestras y maestros.

3º) El aprendizaje es un proceso interactivo. Tenemos que confiar en la capacidad del niño y trabajar para que se produzca un aprendizaje colectivo. Éste es fruto de una interacción entre los objetivos del segundo nivel de concreción del Proyecto Curricular del Ciclo, los intereses, los conocimientos de los niños y mi intervención. Se trata de ir potenciando lo que ellos pretenden, lo que yo les puedo sugerir y todo aquello que pueda tener sentido para sus aprendizajes. Todo eso da unos resultados mucho más ricos que lo que se encuentra en los álbumes de algunas editoriales, que presentan como contenidos que se tienen que alcanzar lo que ellos ya sabían los primeros días.

De esta manera, el tratamiento del descubrimiento del entorno natural y social se presenta desde otra perspectiva. A menudo, hemos partido de algo que se nos dijo en alguna «macro» teoría: «Se tiene que dejar que el niño descubra por sí mismo lo que le rodea», «se tiene que tener en cuenta que el niño de la escuela 3-6 se encuentra en una etapa preoperatoria, y que sus conocimientos y capacidades son limitadas».

Quizás sea necesario que no partamos de unas premisas preestablecidas, presumiblemente ciertas pero limitadas. Quizás nos conviene preguntar al pequeño qué sabe y qué quiere aprender y que sea él quien nos conduzca a construir una programación conjunta. El aprendizaje, como decíamos, es un proceso. Un proceso interactivo.

F.M.





A la luz de la luna.

LA HABITACIÓN INFANTIL

BEATRIZ TRUEBA

Quizás lo primero que debiéramos preguntarnos es: ¿Qué es para nosotros la habitación infantil? ¿Un espacio de quién? ¿De un niño como nosotros imaginamos que debe ser? ¿de una imagen de niño estándar, cargada de tópicos, de prejuicios? ¿O, por el contrario, estamos pensando en un niño o niña concretos, con sus peculiaridades, rasgos y personalidad, que le hacen ser único, diferente?

Cuando pensamos en crear un espacio idóneo para los niños y niñas, estamos haciendo algo mucho más importante que el mero hecho de decorar su habitación: estamos *proyectando* un lugar habitable, es decir un lugar que debe dar respuesta a sus necesidades como individuos inteligentes.

Habitación infantil y desarrollo

Para que un espacio físico potencie el desarrollo infantil en su sentido más amplio Piaget nos dice que debe estar abierto a la diversidad y a la variedad, a la manipulación, a la reestructuración y al cambio y además debe ofrecer libertad de exploración. Esto significa que un espacio ha de ser flexible y complejo, ha de adaptarse a una niña o un niño siempre en proceso de cambio.

Si observamos detenidamente a un pequeño, especialmente si es un bebé, advertiremos que sus capacidades de respuesta cambian cada semana si no antes. Un bebé, a las tres semanas, quizá no logre mantener derecha la cabeza y necesitará que la madre se la sostenga o que se la recueste en una sillita con respaldo apropiado; pero, a las cinco semanas, quizá ya le moleste ese respaldo. Los intereses concretos y las necesidades de un pequeño cambian pues en constante evolución. Jugar con una muñeca seguramente significará una cosa a los dos años y otra diferente a los cinco. Entonces: ¿Cómo solucionar el problema de un espacio que no cambia en relación a la constante evolución de los niños?

Así por ejemplo, la habitación de un niño cuando es bebé no le va a servir cuando tenga tres años, a menos que sepamos adaptar el espacio de la habitación a sus necesidades nuevas. Si nos limitamos a sustituir la cuna por una cama que ocupa casi todo el espacio disponible, es muy difícil que éste se haga flexible y avance a la vez que su pequeño morador también lo hace. Una posible solución a todo esto puede ser la creación de espacios flexibles que, sin modificar una estructura base, sean capaces de amoldarse a estas necesidades en la medida que un niño evoluciona y se desarrolla, ofreciendo nuevas propuestas de acción.

Habitación y comunicación

Por otra parte pienso que la habitación de un niño no debe convertirse en un «guetto» aparte del resto de la casa, un lugar donde se le recluye (para hacer los deberes, para jugar, para comer o ver la televisión...).

Desde una perspectiva que defiende la interacción en su más amplio sentido (interacción de individuos, de espacios, de pensamientos, de comunicaciones, de tiempos...) y que defiende la imagen de un niño como un ser social, inteligente y autónomo, completo en sí mismo, la habitación infantil ha de tener entidad y personalidad propias, pero siempre contemplada desde una perspectiva global, en la que el hogar es un espacio múltiple pero conexionado, donde los adultos y también los niños tienen derecho a la privacidad a la vez que conviven e interaccionan en una multiplicidad de situaciones.

¿Puede ir el niño a todas las estancias de la casa o tiene algunas prohibidas? ¿Acostumbramos a enviarle a su habitación cuando juega ruidosamente, tiene que hacer algo solo, o cuando ha hecho alguna trastada? ¿Puede hacer cosas que le gustan en los demás espacios de la casa? ¿Hemos pensado también en los pequeños de la casa cuando diseñamos estos espacios? ¿Dónde hacemos cosas juntos adultos y niños en la casa?

Espacios seguros y confortables

Si es importante tener una atención en este sentido en todos los espacios de la casa, en la habitación de los niños deberemos ser aún más exigentes si cabe. Además de tener en cuenta los aspectos referidos a la seguridad en el hogar, añadiremos que en su habitación especialmente es conveniente evitar materiales sintéticos o artificiales que pueden ser causa de alergias y que no procuran el bienestar ni el aislamiento de materiales naturales, tales como el algodón, la lana, el corcho, la madera, etc. Esto tanto referido al mobiliario y los revestimientos de suelos y paredes como a sus ropas y juguetes. Habrá que cuidar de un modo especial la iluminación, el grado de humedad y el aislamiento térmico y acústico. Respecto a los juguetes, habrá que cerciorarse, antes de comprarlos, de que cumplen las normas de seguridad básicas, siendo siempre mejor que no estén hechos de plástico o metal.



Espacios de acción, seguros y confortables.

Habitación e identidad

Para que un niño o una niña sientan este espacio como propio, para que se convierta en su lugar favorito, en un lugar donde se sienta identificado consigo mismo, es fundamental que tenga la posibilidad de imprimirle su sello personal. Para ello es importante que, ya desde los primeros años, puedan elegir los objetos, carteles, dibujos, fotos, etc. con los que decorar su habitación. Además los padres deberían tener en cuenta las opiniones de los niños en lo que respecta a la elección de muebles, telas y colores, así como en la disposición de mobiliario y juguetes (por ejemplo, cuando su habitación se renueva con motivo de un traslado de domicilio o simplemente cuando se ve necesario introducir cambios). Todo ello contribuirá a reforzar el sentimiento de identidad, de expresión de su propio yo, como si la habitación fuera una especie de segunda piel. En todos estos aspectos, nuestro papel como adultos será el de ofrecer una variedad de posibilidades, dando nuestra opinión pero intentando no imponer nuestro criterio y respetando las opiniones de los niños.

Imágenes visuales y decoración

Respecto a las imágenes visuales y a la decoración en general, evitemos en lo posible los estereotipos en la oferta, las imágenes estándar, cargadas de tópicos, intentando ofrecer a los niños posibilidades variadas de elección: fotos personales o de revistas, pósters, sus propios dibujos, carteles de arte...

Debe buscarse el justo equilibrio para ofrecer un ambiente rico y variado pero sin caer en el exceso, es decir en un ambiente sobrecargado de estímulos, lo que evidentemente sería perjudicial y enervante. Respecto a la elección de color en la decoración, se recomienda el uso de colores suaves, cálidos y relajantes, preferentemente en tonos pasteles.

Hábitos y normas

Desde el punto de vista de los hábitos para recoger sus juguetes, su ropa, vestirse solos, etc., pienso que la clave está en ir permitiendo que niños y niñas, desde pequeños, vayan haciéndose cada vez más autónomos, encontrando su propio ritmo, no sintiendo la norma como una imposición externa sino como una necesidad interna, como algo natural.

Para que los pequeños puedan encargarse del orden de su habitación de un modo paulatino, es necesario que se habitúen progresivamente a ello, al principio con ayuda de los padres, viéndolo como un juego más (llevar los muñecos a dormir, los coches al garaje...) para que poco a poco lo hagan solos. Para facilitar todo esto es necesario que el ambiente no esté sobrecargado y que se facilite por medio de elementos sencillos su recogida (cajones, cestas, etc...).

La habitación: un espacio que cambia

Además de todos los aspectos referidos al desarrollo, bienestar, seguridad, hábitos e identidad, que, de modo general, hemos presentado, ofrecemos a continuación algunas indicaciones generales orientativas respecto a las funciones básicas que debe cumplir la habitación infantil según la edad aproximada: bebés (0-1 año), «medianos» (1-3) o «mayores» (3-6). Ya no vamos a repetir los aspectos mencionados, sino únicamente centrarnos en el tipo de ofertas clave que se deberían tener en cuenta según la edad. Por supuesto, esto no es una clasificación rígida sino aproximada y flexible. Lo que pretendemos con ella es que quede claro que, a medida que los niños y niñas crecen, el espacio no puede permanecer inmóvil, o sustituir exclusivamente la cuna por la cama, sino adecuarse a las nuevas necesidades y demandas. Para ello no hay mejor consejo que la observación atenta acerca del crecimiento de los niños, de sus cambios, de sus preferencias.

La habitación de los bebés

El mueble básico en la habitación de un bebé es la cuna: ésta ha de ser sólida, no tener bordes afilados y ser preferiblemente de madera sin pintar. Deben cumplir las normas de seguridad (separación de barrotes entre 37 y 50 cm.; altura del somier; el lado que se baja debe poder bloquearse) para evitar accidentes. Si lleva cuatro ruedas, dos deberán tener freno. Los materiales y revestimientos de la misma han de ser preferentemente naturales. Otros muebles útiles en su cuarto serán: un armario; una cómoda con cajones, que puede ir forrada de una superficie superior almohadillada para los cambios y con rebordes para evitar caídas; un sillón o mecedora baja, cómoda y de respaldo alto para alimentarle o atenderle cuando esté acostado.

Habremos de conceder una atención especial a la elección del tipo de suelo, escenario favorito de sus juegos en estos momentos, corcho, linóleo o madera serán una buena elección. Una pequeña alfombra lavable o una manta puede sernos útil para que juegue en el suelo.

Tampoco se podrá prescindir de un neceser amplio y cómodo, donde guardar todo lo necesario para su higiene y cuidado. Además de tenerlo en su cuarto (o en el baño), servirá como útil maleta en las salidas a la calle.

En su habitación habrá que contar, por supuesto, con un espacio para sus juguetes. Por ejemplo, colgar un móvil de colores sobre la cuna, tener a mano sonajeros, muñecos de goma, rulos para mordisquear, pelotas de felpa o cualquier otro objeto que le divierta. Evitemos los juguetes de plástico o metal o todos aquéllos que no sean seguros. Los juguetes se pueden guardar en cestos o en algún cajón de la habitación.

Respecto a los colores en la decoración, es mejor que éstos sean neutros y suaves, huyendo de dibujos grandes o colores chillones que en un momento dado pueden perturbar su tranquilidad o su sueño.

La habitación de los «medianos»

Además de mantener todos los aspectos referidos a materiales, seguridad, colores... podemos tener en cuenta: La cuna, que, a medida que crecen los niños, puede ir transformándose en cama. Muchas de las cunas de madera que actualmente se venden en el mercado tienen la posibilidad de quitar la parte frontal, con lo cual sirven de cama unos años más.

El suelo sigue teniendo una importancia básica, y podremos tener en cuenta la posibilidad de diseñar, con papel adhesivo o dibujos pintados (lavables y que en un momento dado se puedan cambiar), figuras, caminos o laberintos que amplíen las posibilidades de juego, sirvan para recorrerlos, saltar obstáculos, conducir los cochecitos... en definitiva que amplíen sus posibilidades de desplazamiento y exploración.

También podemos forrar una zona baja de la habitación con algún material aislante, como corcho, y colocar cojines y una colchoneta, lo que proporcionará numerosas ocasiones de juego corporal con sus hermanos, amigos y también con su padre y su madre.

Así mismo habrá que tener en cuenta una oferta creciente de juegos sensoriales: tacto (distintos tipos de suelo, materiales de distintas texturas); vista (móviles, un espejo a su altura, juegos...); oído (juegos de sonido, aparatos sonoros, instrumentos de ritmo).

También habrá que proporcionarles juegos que satisfagan sus necesidades de experimentación y manipulación: elementos apilables, frascos grandes con tapas, cajas para llenar y vaciar, camiones, cubos... y, en general, todos los juguetes que faciliten alinear, meter, sacar, vaciar, llenar, arrastrar, etc.¹

Habilitar un escondite (con una cortinilla aprovechando un rincón, por ejemplo) les proporcionará oportunidades de ocultarse y aparecer (juego del *cu-cu*, que tanto les gusta). También les atrae jugar con animales, muñecas, bolsos con muchos objetos, encajables, peluches, casas sencillas, cuentos lavables, etc. Todo ello podrá guardarse en grandes cestos o cajones de madera con ruedas.

La habitación de los «mayores»

A medida que crecen los niños, la oferta de posibles actividades se va haciendo más compleja y diversa. El suelo, aun siendo importante todavía, va perdiendo el protagonismo de los primeros años. Ahora otros muebles y accesorios entran a tener consideración: una mesa y una silla a su altura (de respaldo recto) donde pueda empezar a dibujar, recortar, pegar, etc.

También un pequeño caballete para pintar o la habilitación de una pared (con grandes papeles unidos a un listón, que, una vez utilizados, puedan arrancarse, para pintar «a lo grande» como si fuera un cuaderno gigante, por ejemplo). A su alcance deberá tener pinturas y otros accesorios.



Conversaciones entre grandes amigos.



Identidad a ambos lados del espejo.

El juego simbólico empieza a ser el gran protagonista de estas edades. Por eso será muy conveniente habilitarles, en una zona de la habitación, aprovechando por ejemplo una esquina, una casita de muñecas, o una tienda, o una casa de indios, o una peluquería... siempre contando, claro está, con sus preferencias en este sentido.

La posibilidad de disfrazarse y hacer teatro es algo a tener en cuenta. Para ello se puede habilitar un baúl con disfraces y un espejo, o un sencillo teatrillo de títeres, que se puede colocar en el marco de la puerta (de quita y pon) hecho de tela y un listón. Los títeres pueden colgarse en la pared a su altura o guardarse en un cesto.

Esconderse sigue siendo una de sus actividades favoritas y esto habrá que considerarlo habilitando un espacio para ello, así como lugares para guardar secretos y tesoros.

Y además habremos de recordar que la habitación es un espacio «polivalente»: es decir que mientras en unos momentos es un lugar de juegos movidos y ruidosos, en otros se transforma en un espacio tranquilo para ver y oír cuentos, para escuchar música, para leer tebeos y, por supuesto, para dormir; a veces es un lugar para jugar solo, pero en otros momentos es el lugar donde recibir a otros niños y niñas, a sus amiguitos y primos.

Además, y de modo cada vez más necesario, la habitación es un lugar o espacio para colgar sus dibujos, fotografías, etc., donde personalizar gustos y preferencias (lo cual no quita evidentemente que en otras zonas de la casa esto se refleje también).

En general, y para todas las edades, se debería dar una preferencia a los juguetes y materiales «abiertos» (cajas, bloques de construcción, telas, marionetas, botones...) puesto que favorecen la complejidad, la imaginación y el pensamiento creativo, frente a los «cerrados» o limitados en las posibilidades de su uso (muñecos mecánicos, puzzles de una sola solución, etc.).

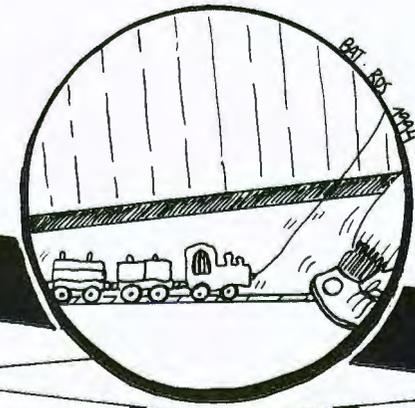
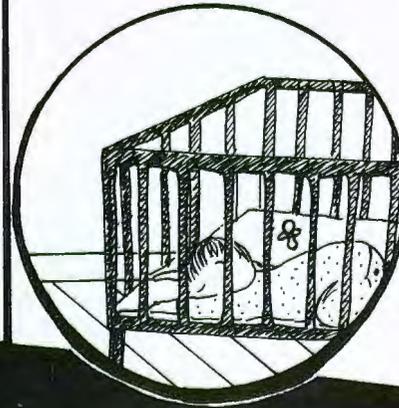
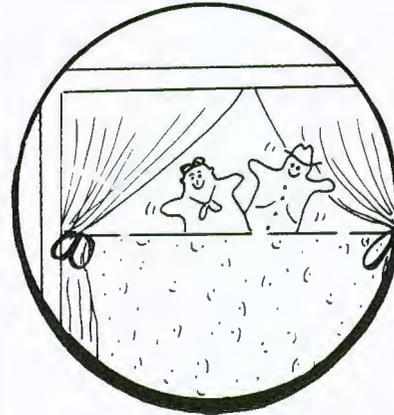
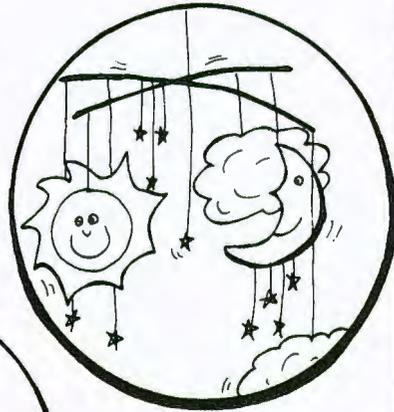
B.T.

1. Véase E. Goldsmiechd: «El juego heurístico: una actividad para el segundo año de vida», *Infancia*, núm. 4, noviembre-diciembre 1990, pp. 15-20.

Bibliografía:

PABLO, P. de y B. TRUEBA: *Espacios y recursos para mí, para ti, para todos. Diseñar ambientes en Educación Infantil*, Madrid, Escuela Española, 1993. (Colección de la Reforma Educativa al Aula)

quisicosas y quisicasos



Conversación con ROSA ZARAGOZA

PURI BINIÉS

Es, ante todo, una persona rompedora. Sabe resistir al margen de los canales de la música comercial anglosajona, haciéndose nada menos que cantante de música tradicional. Recuperando del olvido letras y melodías que nacieron quinientos años atrás entre los judíos sefarditas, indagando en la memoria de la infancia para reunir canciones de falda y de cuna. Y siempre con la presencia de su Mediterráneo llenándolo todo, letras, acentos, melodías y recuerdos.

Aquellas canciones de cuna

La voz de su madre entonando una nana para su hermano, mientras el mar de su Altea natal rompía suavemente contra la playa, es ya un recuerdo imborrable en la mente y el corazón de Rosa Zaragoza. Y la fuerza y lo entrañable del recuerdo le llevó a compartirlo, y ahí está ese momento hecho canción: con la profunda voz de Rosa Zaragoza susurrando aquellos mismos versos y el desliz del mar, como única música, al fondo. Las canciones de cuna tienen un lugar muy especial en la trayectoria de esta cantante, empeñada, ante todo, en salvar de estos tiempos de olvido todas esas melodías que los diferentes pueblos del Mediterráneo han ido conservando mediante la tradición oral. «Canciones de Cuna del Mediterráneo» y «Canciones de Falda», acercan su cálida voz hasta el sueño y el juego de los más pequeños.

Infancia.— *¿Cómo surgió el proyecto de realizar estos dos trabajos de canciones infantiles?*

Rosa Zaragoza.— A mí siempre me han gustado las canciones de cuna, les encuentro una sensibilidad melódica muy especial, su riqueza musical es comparable con cualquier composición clásica. Lamentablemente, desde la sociedad, en general, se valora muy poco este tipo de música, posiblemente porque está

hecha por mujeres y con un fin muy poco comercial: dormir a una criatura. Yo, además, soy una gran amante de las culturas del Mediterráneo, así que un día surgió la idea: ¿por qué no reunir las canciones de cuna más bonitas de los distintos pueblos del Mediterráneo? Empecé a contactar desde Barcelona con yugoslavos, griegos, andaluces, turcos, palestinos..., y poco a poco fui reuniendo material suficiente para editar un disco. Más tarde surgió la idea de «Canciones de Falda», se trataba de rescatar del olvido esos juegos-canción que se hacen con los pequeños sentados en la falda y que cada vez menos padres conocen, un poco como ocurre con las propias nanas.

I.— *¿No crees que son muy pocos los padres que recurren a las nanas para dormir o tranquilizar a sus hijos?*

R.Z.— Sí, lamentablemente, porque la voz de una madre o de un padre susurrando una nana a su hijo para que se duerma es insustituible, puesto que va acompañada de calor y afecto. Para un niño, la voz de su propia madre es mejor que la del más famoso cantante. Por desgracia en la mayoría de hogares se recurre con demasiada frecuencia a la televisión, la radio, o los discos, olvidándose de que lo más importante para el niño es que sus propios padres le susurren una canción mientras lo cogen, lo acarician, lo miran... Y cuando digo padres me refiero tanto al padre como a la madre. La incorporación de la mujer al mundo laboral le ha dado al hombre la oportunidad, además de lavar los platos, de ponerse en la falda a su pequeño y derrochar afectividad y ternura.

I.— *Además de estos trabajos, tienes otros dedicados a canciones de los judíos sefarditas, canciones, por otra parte, antiquísimas. ¿Por qué esta afición?*

R.Z.— Para mí la tradición es, fundamentalmente, algo vivo, que camina con las personas y las culturas. Yo siento una emoción indescriptible al cantar una canción sefardita, compuesta hace quinientos años, y que la tradición oral ha permitido que llegara, aunque en círculos familiares reducidos, hasta nuestros días. Para mí recuperar esas melodías y esas letras, impidiendo que caigan en el olvido para siempre es algo sumamente importante. Todas mis grabaciones están basadas en un trabajo de recuperación, utilizando como fuente la tradición oral. Cuando surgió la idea de realizar «Canciones de Falda» también me llevó mucho tiempo recuperar esas canciones populares olvidadas por casi todo el mundo, salvo por alguna que otra abuela. En definitiva, soy y quiero ser una cantante de música tradicional.

I.— *En tus canciones siempre está presente el mar Mediterráneo, ¿por qué?*

R.Z.— Siempre procuro tener cerca el mar, y este mar me acompaña ya desde mi niñez. Por otra parte, pienso que las culturas bañadas por el Mediterráneo aportan una gran riqueza tanto por sus semejanzas como por su diversidad. Yo disfruto enormemente conociendo e interpretando los diversos ritmos y acentos, las sutiles diferencias y semejanzas de todas esas canciones tradicionales provenientes de Turquía, de Grecia, de Palestina..., canciones que tienen en común el mismo mar.

LOS PEQUEÑOS Y LAS FAMILIAS ANTE EL PARO: ALGUNAS REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS

TERESA GARCÍA-TARAFA y JORGE TIZÓN

Hablar hoy del paro parece una cuestión muy propia del proceso industrial. El paro como «estatus social», como condición de un ciudadano, se suele calificar como tal en las sociedades que han conseguido un cierto nivel de desarrollo industrial y económico según el modelo dominante. Para mantener éste, se precisa la existencia de un *sector de reserva* fluctuante: los *parados*. La creación de puestos de trabajo es adaptativa para las necesidades del sistema económico occidental, de forma que, si es necesario, el Estado contribuye al mantenimiento de este sector social con los subsidios de paro, evitando que ese grupo social, más o menos cambiante, pase mayoritariamente a engrosar el grupo de marginados.

Sin embargo, en buena medida, el hombre de las sociedades industriales y «postindustriales» es reconocido socialmente útil a través del trabajo. De ahí la gravedad *social y psicológica* del paro -en especial por su actuación sobre



El equilibrio entre actividad, descanso y ocio recreativo y creativo es una cuestión de salud familiar.

el sentimiento de la identidad—. Y ello a pesar de que sobre su transitoriedad o no como «estatus» se puede llegar a hablar mucho, ya que en el tema influyen factores políticos, socioculturales y también personales.

Es evidente que, cuando la sociedad atraviesa una crisis, los factores predominantes para la «salida» de la misma son los políticos y económico-políticos: según qué modelo político-económico domina, la recuperación del trabajo de un número de individuos de esa sociedad concreta se hará en mejores o peores condiciones, en mayor o menor número, etc. Los sistemas de democracia parlamentaria tendían a regular esta balanza y, hasta hace muy poco, en nuestra sociedad se podían observar intentos diversos de la administración del Estado para lograr una cierta mejoría de las condiciones del subsidio de desempleo y una preocupación política por generar puestos de trabajo y conseguir una (relativa) mejora social en este terreno. La profundización en la crisis del sistema, del modo de producción, distribución y cambio dominante, agravada y no suavizada por el derrumbe del modo de producción social-burocrático, hace que incluso esos (mínimos) cuidados para el parado por parte del supuesto «Estado de bienestar» estén siendo reducidos en numerosos países occidentales.

Ello hace que la realidad sea incluso bastante más preocupante que hace unos años. Por eso estamos de acuerdo en que vale la pena reflexionar e investigar acerca del complejo entramado que produce y mantiene el paro, incluidos los factores que hemos llamado «personales» y que vamos a encontrar casi sea cual sea el sistema político-económico que organiza un país. Consecuentemente, será de la máxima importancia la investigación sobre las consecuencias, repercusiones e influencias del paro en los niveles biológico, psicológico y social.

Trabajo y Paro

Nuestra actividad en tanto que profesionales de la salud nos obliga a tener en cuenta esos factores: qué elementos del individuo y/o su microgrupo facilitan o amplían el desajuste personal y familiar que el paro suele suponer e, incluso, qué elementos personales facilitan el pasar a la situación de «parado» (tema sobre el que ya existe un cierto acervo de información, pero que no trataremos en este trabajo).

Generalmente, el dejar de trabajar, si bien puede imaginarse incluso como algo deseable, supone casi invariablemente una pérdida: «no hacer nada» casi nunca es deseable para un ser humano. En nuestro trabajo cotidiano en el campo psicosocial y psiquiátrico resulta obvio que, cuando alguien pierde el trabajo, se inicia un desequilibrio en el centro del núcleo personal (el *self*) y familiar.

Entendido en un sentido amplio, el trabajo forma parte de la vida; para vivir

hemos de trabajar, en el doble sentido de «esforzarnos y crear» mentalmente y de hacer que funcione la «máquina-cuerpo». Recordemos, por ejemplo, que en el trasfondo de numerosas ideologías dominantes subyace el «leitmotiv» de la «máquina-cuerpo». Por otra parte, el bebé cuando nace, cuando estalla a la vida, ya lo hace con un cierto trabajo, con un cierto esfuerzo: el trabajo de nacer. Y de esa forma nos traen: con «el trabajo del parto». Aunque el bebé llegue ayudado por los que lo han deseado, ha de encarar la vida con ese primer «trabajo» al que sigue el «trabajo» o «esfuerzo» necesario para succionar del pecho de la madre, otro paso fundamental para poder sobrevivir y llegar a ser un miembro de la sociedad y un adulto productivo. Y nos interesa subrayar aquí esa perspectiva del trabajo temprano, primitivo —en tanto que esfuerzo; en tanto que esfuerzo dirigido a un desarrollo, a un crecimiento; y en tanto que esfuerzo en relación con *otro*— porque, a nuestro entender, son elementos básicos de cualquier concepción psicológica del trabajo. Mediante el trabajo obtenemos objetos, relaciones (en un sentido amplio). Obtenemos así una posibilidad de crecer, desarrollarnos como personas. Y se trata, sobre todo, de un esfuerzo social, solidario, en relación con otros.

El equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa obtenida puede ser más o menos satisfactorio, si bien también comporta conflictos, sobre todo si podemos contemplar la vida humana como una sucesión de etapas, fases o crisis evolutivas: cada nuevo avance supone una separación-integración de la anterior y, por lo tanto, un *trabajo psicológico* de *duelo*. Si el ser humano ha alcanzado su plena capacidad productiva, creativa —al menos en el plano cronológico, de edad—, el trabajo supone intercambios tanto internos al individuo como externos, relacionales. De todo ello es fácil deducir y observar cómo perder el trabajo, tanto por motivos laborales como de salud, ocasiona auténticamente una pérdida de una parte de la individualidad, de la identidad. Y esa pérdida requiere ser elaborada, lo cual supone un trabajo psicológico especial, fundamentalmente emocional, de *duelo*, de elaboración psicológica de esa importante pérdida.

Paro y duelo

El paro supone por lo tanto un *duelo*, un trabajo (psicológico) de duelo. Y en nuestro equipo entendemos el *duelo* como la reacción *biopsicosocial* ante la pérdida, la frustración o el dolor (cfr. por ejemplo Freud, 1917; Klein, 1940; o Tizón, 1993). Ello quiere decir que, ante una pérdida, frustración o dolor, el individuo va a reaccionar en los niveles biológico, psicológico y social. Y que su *elaboración psicológica* va a suponer también cambios o modificaciones en los niveles biológico, psicológico y social.

Por poner un ejemplo de las repercusiones *biológicas* del *para como duelo, como pérdida*, hoy se sabe cómo esa situación social crónica implica una serie de trastornos fisiológicos y fisiopatológicos (Jahoda, 1982; Artells y

Ramis, 1983). O sea: una serie de cambios en el funcionamiento corporal y en su tendencia a la enfermedad somática, corporal. De ahí que el paro sea considerado en el campo sanitario como un *factor de riesgo* (es decir, de riesgo de perder la salud). Parece ser que la mortalidad aumenta entre los parados forzosos, así como determinadas enfermedades, en especial las «psicosomáticas»: hipertensión arterial esencial, desarreglos intestinales, dolores osteomusculares, trastornos mentales... En nuestra unidad de salud mental, ubicada en barrios con las más altas tasas de paro de Cataluña, podemos comprobar la realidad de que, tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres, los parados acuden más a la consulta de nuestro equipo de ayuda psicosocial y psiquiátrica que los que permanecen como población activa.

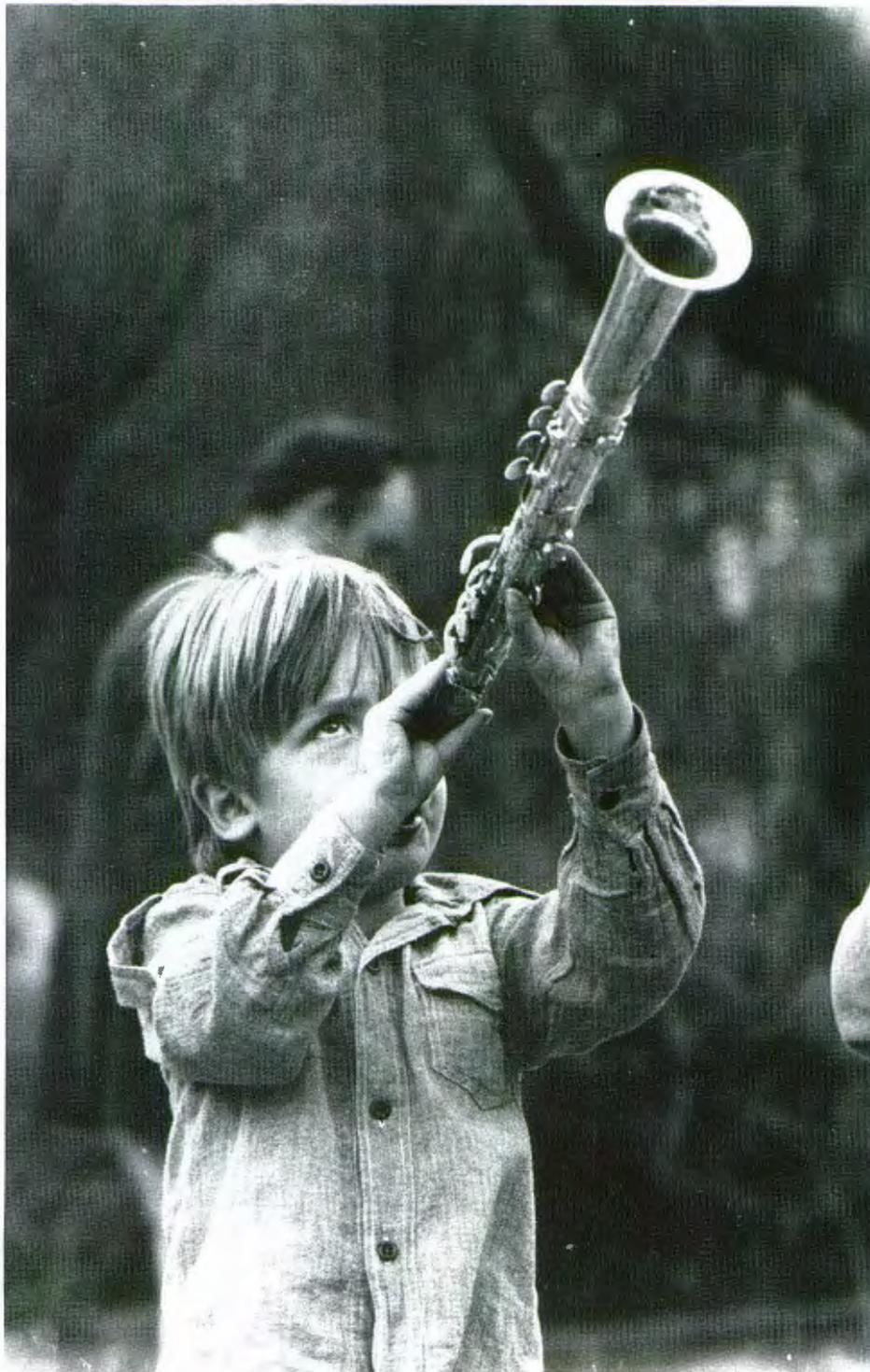
Añadamos las *repercusiones sociales* inherentes al desempleo, mucho más conocidas y discutidas: pérdida del poder adquisitivo, pérdida del «salario diferido» y «en especie», desorganización familiar... Además, la realidad repetida de que la burocracia que atiende, clasifica u orienta a los parados suele padecer una cierta tendencia a la lentitud e inefectividad, incluso para la regulación del cobro del subsidio de desempleo, tantas veces retrasado... Como consecuencia, en ocasiones parecería que el parado va cayendo en un pozo sin fondo del que a veces es difícil salir.

Pero es que, todavía, socialmente, el paro supone una pérdida no sólo de *estatus*, sino también de *rol*: el papel desempeñado ante los otros y entre los otros. Como consecuencia, las relaciones familiares y grupales del parado quedan alteradas: no tiene los mismos amigos, horarios, interacciones sociales... Su puesto en la familia pasa a ser diferente: por ejemplo, puede ser que la mujer de la familia, que hasta entonces no trabajaba, deba pasar a hacerlo y sea quien aporte los únicos medios económicos... O que, mientras el parado o la parada pasa en casa gran parte del tiempo, otro u otros miembros de la familia hayan de salir *fuera* a ganar el sustento de todos: ello implica importantes reajustes en los roles familiares, en las actividades familiares, en especial entre hombres y mujeres, que no siempre unos y otras son capaces de asumir. Empezando por el mero uso del *tiempo libre*, que tan a menudo convierte a un hombre parado ya no sólo en alguien que no ayuda, sino incluso en alguien que complica las actividades de los demás miembros de la familia.

En efecto: como en todas las crisis que el ser humano debe ir encarando a lo largo de la vida, también depende de los propios recursos personales el que se pueda elaborar ésta mejor o peor, pero es bien cierto que en cada casa en la que hay un parado se dan una serie de problemas. En primer lugar, la economía familiar se ve gravemente afectada, de manera que se han de intentar e inventar nuevas formas de subsistencia; eso hace que los roles familiares cambien. A veces el padre ha de adoptar el rol de «ama de casa» y la madre es la que aporta el pan a la mesa. No obstante tratarse en este caso de un tópico cultural, en nuestra experiencia clínica resulta difícilmente integrable por la pareja en una proporción de casos muy alta. A pesar de que la incorporación



Dibujar alternativas al aire y tiempo libre.



Actividad, creatividad, identidad... social y personal.

de la mujer al trabajo es ya un hecho, el mismo no resulta suficiente protector del sistema familiar cuando el hombre pierde el trabajo.

Trabajo, creatividad e identidad

En segundo lugar, se produce una decepción tras otra cuando la nueva actividad que inicia el parado, la búsqueda de trabajo, le lleva a coleccionar nuevas frustraciones: imposibilidad de encontrarlo, trabajos temporales, interinos, no gratificantes, mal pagados... Esta decepción va haciéndose presente también en el ámbito familiar y, a menudo, llega a contagiar al resto de la familia, entrando toda ella en una «vivencia depresiva»: las depresiones y trastornos distímicos no son sólo personales, sino que afectan, sobre todo, al clima familiar. Y no podía ser por menos si se entiende el trabajo en la acepción que señalábamos más arriba: no sólo como proveedor de medios de subsistencia, sino, también, como proveedor de *identidad*, como creador de relaciones y como expresión de *creatividad*. Por mucho que asombre pensarlo, en muchas ocasiones, incluso un trabajo repetitivo, monótono, duro, realizado en condiciones difíciles, es vivido a nivel profundo, a nivel inconsciente, como algo creativo. Y desde luego, al menos en tanto que proporciona relaciones sociales y contención a través de ritmos, horarios y encuadre, lo es (casi) siempre.

Perder esa forma de vivir y esa oportunidad de *crear* y relacionarse (y más para los hombres de nuestras sociedades, menos gratificados en su creatividad a través de los hijos) puede suponer una ruptura demasiado profunda con la única o casi la única posibilidad de expresar su creatividad y su productividad. Y ésa es también una causa a nivel profundo de la tendencia a descompensarse: de presiones más o menos leves, agudización de sus trastornos de relación, alcoholismo, etc. ¿Qué hace un «trabajador de toda la vida» cuando, de repente, pierde la posibilidad de seguir siendo «un proveedor», elemento fundamental de su *identidad social y personal*? ¿Qué hace una mujer trabajadora que ha invertido tanto esfuerzo en ganarse y defender ese rol social en nuestra sociedad actual, que aún no lo favorece de forma igualitaria –por ejemplo, sin obligarla a descuidar las atenciones dedicadas a los hijos pequeños? Cuando el parado se «adapta» a la nueva situación de forma no «creativa», de forma «no reparatoria», puede hacerlo a través de un aumento de su marginación o bien aumentando su tendencia a la pasividad, a «dejarse llevar», a que los demás le resuelvan las cosas...

Esta desorganización mental y microgrupal puede manifestarse también en relación con los hijos a través de malos tratos verbales y físicos, falta de atención hacia ellos, etc. Y precisamente a unos niños que están viendo alterarse las imágenes que tenían de los adultos más significativos de su vida: sus padres. En nuestra experiencia clínica, tiende a aumentar en ellos por tanto el sentimiento de inseguridad, el absentismo escolar, las dificultades en los aprendizajes escolares y en las relaciones interpersonales... Pocos hombres de

nuestros días, por ejemplo, son capaces (o suficientemente ayudados) como para aprovechar el desempleo forzoso para participar más activamente en la formación de sus hijos, en las asociaciones de padres, consejos escolares, etc. de los colegios, institutos e instituciones pedagógicas de sus hijos.

En las familias donde el padre ha perdido el empleo y se empiezan a dar estas primeras manifestaciones, sucede que, de la situación inicial crítica y que un tanto por ciento remonta con un nuevo trabajo o bien con una reconducción del dinero cobrado en la indemnización, se pasa a una situación crónica para todos aquéllos que no logran recuperar el estatus del trabajador. Se inician manifestaciones somáticas que hacen necesarias las consultas médicas; según la edad del parado, empieza a contemplarse la posibilidad de no volver a trabajar, sino a encontrar una fórmula de cobrar una pensión u otro tipo de ayuda. Ello significa precipitar la aparición de otra etapa vital, no menos difícil de encarar: la de dejar de ser «oficialmente» productivo; la de pasar a ser un «jubilado», con la desvalorización de los sentimientos y fantasías inconscientes de *generatividad* que esa situación suele llevar aparejados, al menos en nuestra cultura y en la situación actual.

En las familias con esta situación es muy frecuente que se establezca un funcionamiento mental basado en la simulación y el engaño. Los niños de estas familias se incorporan al mundo de forma paranoide: siempre hay un perseguidor fuera, un alguien a quien engañar o de quien conseguir cosas «por vías indirectas». De alguna manera, se está en falso y eso no ayuda a los niños, sino todo lo contrario: favorece la organización mental patológica, el predominio de fantasías inconscientes (e incluso conscientes) de poseer unos padres «frágiles» (emocionalmente), los sentimientos de desconfianza y desvalimiento... Incluso se dan casos en los cuales la situación llega a ser tan ficticia que de puertas afuera se esconde que el cabeza de familia está en paro y se hace como que trabaja, lo que es consecuencia y causa de notables desajustes en el propio parado y en el entorno familiar.

A pesar de que poder estar más tiempo en casa podría suponer un beneficio, no suele ser así cuando el motivo es el paro: lo que en un servicio como el nuestro se observa es un empeoramiento de la calidad de vida por esta relación tan mediatizada por la insatisfacción, la frustración y el sentimiento de fracaso. Los niños son receptores de esos sentimientos depresivos, aunque a menudo éstos no sean detectados o tenidos en cuenta por los familiares.

Y sin embargo, por lo que respecta a nuestra experiencia profesional, hemos de señalar que el paro no suele ser motivo de consulta frecuente en los primeros estadios, si bien sus consecuencias nos llegan a la consulta en la fase que hemos descrito como cronicada (y, en algunos casos, de *cronificación medicalizada*): se han ido sumando muchos otros factores y la ayuda que entonces requiere el consultante es compleja y costosa y ha de abarcar diversos medios (sanitarios, educativos, sociales...).



Los pequeños son receptores de los sentimientos presentes en la situación familiar.

La capacidad individual para contener y elaborar el duelo por una pérdida no siempre se posee (o se posee en los momentos y calidades adecuados). Por ello, en ocasiones es conveniente buscar ayuda en los profesionales de la salud mental. En cualquier caso, todos los profesionales que trabajamos atendiendo a la población, bien sea en sanidad, servicios sociales o enseñanza, hemos de estar atentos a los indicadores de riesgo que deberían decidir la consulta especializada en los primeros estadios del conflicto.

Los perfiles más frecuentes son los que hemos descrito: desadaptación familiar, ocultamiento del paro, situación depresiva crónica en la familia, falta de readaptación en el uso del tiempo y en la realización de las funciones familiares por parte del parado, expresiones frecuentes de desesperanza, aumento del consumo de alcohol, aumento de las conductas social o familiarmente desadaptadas, trastornos escolares en los niños que no tienen otra explicación... También podríamos describir otros perfiles más extremos, en los que entraría en juego una psicopatología y/o una «sociopatía» de base del sujeto en paro y que dan lugar a una serie de conflictos personales con trascendencia familiar mucho más grave. Podríamos observar este otro perfil en aquellas situaciones que, iniciadas con un paro, derivan en delincuencia, adicciones patológicas (drogas, juego...) y hasta en conductas autodestructivas o heteroagresivas.

El trabajo de los profesionales de la enseñanza, la sanidad y los servicios sociales es muy importante para saber detectar y, por tanto, escuchar y reconducir las necesidades (a veces no expresadas como demandas) al lugar o dispositivo pertinente. Sobre todo, ayudando a la recuperación de la identidad del desempleado (o a reparaciones y cambios en la misma) y coordinando el esfuerzo de cada segmento de la sociedad con competencias de prevención y atención social hacia las familias con sufrimiento emocional y/o social.

Paro y reparación

Como decíamos, las capacidades de sobreponerse al conjunto de pérdidas y frustraciones que el desempleo suele suponer es diferente según los grupos familiares y los individuos. En general, con el paro se descompensan las personalidades más frágiles, aquellas personas que han sufrido anteriormente mayores dificultades emocionales y sociales, en especial si ello ha ocurrido en los primeros años de la vida.

Pero si las capacidades emocionales del desempleado o desempleada son importantes, suele resultar capaz de *reparar*, modificar las repercusiones de esas nuevas pérdidas vitales: es fácil observar cómo, incluso en el momento actual y en barrios como en los que trabajamos, hay individuos que logran encontrar algún tipo de trabajo sustitutorio, si bien sea a horario parcial. Otros, son capaces de readaptar su *rol familiar* y social al desempleo crónico: así, hay padres que pueden dedicarse a las labores «del hogar» en su propia familia, tra-

bajo considerado hasta ahora «femenino» por antonomasia. Ello puede llevarles incluso a una nueva identidad en la vida o a ganancias en las relaciones de los hijos –si éstos pueden entender ese «cambio de roles familiares» y se les ayuda a que lo hagan.

He ahí un papel asistencial relevante, aunque desde luego no a nivel etiológico, que podemos jugar los profesionales asistenciales y de los servicios sociales y pedagógicos: no sólo deberíamos estar atentos y detectar las repercusiones del desempleo en el propio desempleado o en su familia, sino poseer la sensibilidad y capacidades psicoterapéuticas para ayudar al parado a readaptarse creativamente según sus posibilidades vitales y culturales.

Y un elemento básico en ese intento, hemos de recordarlo nuevamente, va a ser la «salud mental», las capacidades de relación y la capacidad de establecer y mejorar relaciones sociales alternativas del propio parado y de su entorno familiar, microsocioal y macrosocioal.

T.GT.-J.T.

Bibliografía

- ARTELLS, J. y O. RAMIS: *Atur i Salut*, Barcelona, Institut d'Estudis de la Salut, 1983.
- FREUD, S.: *Duelo y Melancolía*. En *Obras completas, tomo I*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1917.
- KLEIN, M.: *El duelo y su relación con los estados maniaco-depresivos*. En *Obras Completas de M. Klein*, tomo II, Barcelona, Paidós, 1940.
- JAHODA, M.: *Employment and Unemployment. A Social Psychological analysis*, Cambridge, University Press, 1982.
- TIZÓN, J.L.: *Apuntes para una psicología basada en la relación*, Barcelona, Hogar del Libro 1993.
- TOWSEND, P. y N. DAVIDSON: *Inequalities on Health*. Harmondsworth, Penguin Books, 1982.

VACUNACIÓN ANTICARIES

JOSEP FALGÀS

Conseguir una vacuna contra la enfermedad de la caries ha sido siempre uno de los retos más importantes de los investigadores del tema. El inicio de este reto se remonta al conocimiento del hecho de que, entre muchos otros factores implicados, en la etiología de la enfermedad se encuentra el factor bacteriano, en concreto el *Streptococcus Mutans*, microorganismo diana sobre el que se han dirigido los intentos de desarrollar una vacuna eficaz.

Los estudios para confirmar la posibilidad de que una vacuna contra la caries fuese eficaz se han llevado a cabo en animales de experimentación sensibles a la caries producida por ese microbio, y se han utilizado vacunas elaboradas

a partir de células vivas, atenuadas o muertas, tanto bebidas como inyectadas. Después de estos estudios parece que la vacuna contra la caries tiene un fundamento científico adecuado y es factible. A pesar de eso, y ya que la caries no es una enfermedad que ponga en peligro la vida de las personas, hay cierta reticencia a la utilización masiva de esta medida de prevención contra la enfermedad.

La mayor parte de dudas sobre la inocuidad de la vacuna proviene de un estudio hecho en conejos, en el que se observaron ciertas reacciones cruzadas en los tejidos del corazón, parecidas a las que padecen las personas afectadas de fiebre reumática. Así pues, los estudios en este campo se han dirigido a evitar este efecto negativo.

Los trabajos de estos últimos años, coincidiendo con los avances en genética y biología molecular, han permitido el desarrollo de una nueva línea de investigación en relación con la vacuna basada en la utilización de una bacteria llamada *E. Coli*, que, en una concentración determinada, se puede ingerir sin ningún peligro y cuando llega al intestino humano libera proteínas idénticas a las de la bacteria causante de la caries.

El trabajo en este campo tiene como finalidad conseguir una vacuna contra dos enfermedades muy frecuentes, la caries y el herpes oral, una vacuna que pueda ser administrada a los niños de la misma manera que otras vacunas orales, como por ejemplo, la de la poliomielitis.

En general, parece que la investigación se orienta hacia la vacunación oral que evita el peligro de reacciones autoinmunitarias o inflamatorias. Por otro lado, la disminución de incidencia de la enfermedad en los países occidentales es un hecho que, junto con la eficacia e inocuidad probadas de medidas preventivas como la utilización de flúor en cualquiera de sus presentaciones, o la utilización del cepillo de dientes con pasta dentífrica fluorada, hace que se plantee la duda de si una vacuna sería capaz de eliminar la proporción de caries resistente a los métodos preventivos utilizados actualmente.

Se ha de tener en cuenta que otras bacterias diferentes de *E. Mutans* también pueden producir caries, con lo que la posibilidad de erradicar la enfermedad a partir de la vacuna contra esta bacteria es dudosa.

Por tanto, no se puede bajar la guardia en la lucha contra la caries dental con los métodos tradicionales que van ligados a los comportamientos y a los hábitos de los pequeños y de los adultos: alimentación variada, cepillado dental correcto y con pasta fluorada, visita periódica al dentista y utilización adicional de flúor en momentos determinados de la vida.

DON PIANO Y DOÑA PIANOLA

ROSER ROS

*Cierto día, Don Piano, ¿quién lo diría?
se topó con la pianola, ¡qué carambola!
Menuda sorpresa les causó descubrirse:
¡se parecían aunque no se conocían!
El concierto que sonó en aquella ocasión
se recuerda todavía con gran emoción.*

*Don Piano con pajarita y sombrero de copa,
Doña Pianola con peineta y traje de cola.*

Do-re-mi-sol-la, do-re-mi-sol-la.

*Quitóse Don Piano la chistera sólo comenzar,
Doña Pianola, ¡ay!, la peineta se quiso quitar;
estallaron más que sonaron aquella vez
muchas notas y a nadie le importó, juy, no!,
acudir sin lavarse, ir sin asearse
a tocar los teclados de aquellos zumbados.*

*Después del concierto de aquel día,
Don Piano vistió peineta y traje de cola
y Doña Pianola, pajarita y sombrero de copa.
Do-re-mi-sol-la, do-re-mi-sol-la.*

Esto era lo que había:

*Un Piano con pajarita y sombrero de copa
y una Pianola con peineta y traje de cola.
Do-re-mi-sol-la, do-re-mi-sol-la.*

*Muy peripuesto era el piano nuestro:
nunca en la vida había aceptado
que nadie posase en su blanco teclado
las manos, sin antes a conciencia habérselas
lavado, ¡no os digo que era en extremo
limpio y aseado (demasiado pesado)!
¡Menudo era el peinado de Doña Pianola!
era de lo más, ¡jayayay! relamido;
las piezas que con ella se habrían de tocar
poco ruido y menos notas podrían llevar
pues ¿qué habría sido de su esmerado tocado,
de su peineta tan coqueta, de su traje de cola?*

*Don Piano con pajarita y sombrero de copa,
Doña Pianola con peineta y traje de cola.
Do-re-mi-sol-la, do-re-mi-sol-la.*

*¡Menudo era el peinado de Doña Pianola!
era de lo más, ¡jayayay! relamido;
las piezas que con ella se habrían de tocar
poco ruido y menos notas podrían llevar
pues ¿qué habría sido de su esmerado tocado,
de su peineta tan coqueta, de su traje de cola?*

*Don Piano con pajarita y sombrero de copa,
Doña Pianola con peineta y traje de cola.
Do-re-mi-sol-la, do-re-mi-sol-la.*



*Y colorín, colorento
he acabado con el cuento.*

Convenio sobre Principios para la Autorregulación de las Cadenas de Televisión en relación con determinados contenidos de su programación referidos a la protección de la infancia y la juventud formulado por el Ministerio de Educación y Ciencia, las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y las Cadenas de Televisión

Conscientes del relevante papel que desarrolla la televisión en la sociedad española, y de la influencia que ejercen en la misma y, en particular, en el público infantil y juvenil,

conscientes asimismo de la importancia de fomentar y preservar los valores formativos y de protección de la infancia y de la juventud, así como del propio potencial educativo que el medio televisivo contiene,

a instancias del Ministerio de Educación y Ciencia, que ha desempeñado un papel impulsor, con la activa colaboración de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas respectivas, cuya concurrencia y firma del presente Convenio se justifica en lo que concierne a la autorregulación en razón de la iniciativa y apoyo prestados para su formulación,

las cadenas de televisión abajo firmantes han considerado la conveniencia de formular con carácter autorregulador, las líneas maestras de un marco de conducta relativo a la protección de la infancia y la juventud, en relación principalmente con la violencia, la discriminación, el consumo de sustancias perjudiciales, el sexo y el lenguaje, con respeto a la libertad de empresa y la independencia de programación de cada cadena.

Esta declaración de principios, y las orientaciones que establece, están dirigidas a propiciar la convivencia democrática en el marco de la Constitución Española y de los Estatutos de Autonomía, que consagran la libertad de expresión, así como el respeto y la protección de los ciudadanos, y, en particular, de los menores de edad.

El acuerdo responde asimismo a la voluntad de contribuir a los fines formativos a los que alude la normativa general de educación, entre los que resalta el de proporcionar el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto y ejercicio de los derechos, libertades y valores fundamentales.

Con la adopción de las líneas deontológicas que se contienen en el presente documento, las cadenas de televisión firmantes, al subrayar los principios constitucionales esenciales de la libertad de expresión y de empresa, de difusión de las ideas, expresan su determinación para ejercerla de manera responsable.

En todo caso, las cadenas firmantes son conscientes de que la protección de la infancia y la juventud no se consigue solamente con el establecimiento de principios de autorregulación, sino, sobre todo, con la prestación positiva, y en el marco de la normativa que sea aplicable específicamente a cada uno de los medios implicados, mediante la difusión de valores humanísticos, formativos y educativos.

En el libre ejercicio de esta responsabilidad las cadenas de televisión, en el contexto de las estrategias de la programación de cada una de ellas.

Primero.- Declaran su voluntad de favorecer, especialmente en la programación dirigida al público infantil y juvenil, los valores de respeto a la persona, de tolerancia, solidaridad, paz y democracia, en el marco establecido por la Constitución Española, por la legislación propia del sector audiovisual y por

los compromisos que pudieran adquirirse por España en el marco de la Comunidad Europea y la Comunidad internacional.

Segundo.- En consecuencia con lo anterior, acuerdan favorecer, a través del medio televisivo, la difusión de valores educativos y formativos, cultivando el potencial formativo de la televisión, sin perjuicio de otras funciones que el medio televisivo tiene.

Tercero.- Asimismo declaran su voluntad de evitar la difusión de mensajes o imágenes susceptibles de vulnerar de forma gravemente perjudicial los valores de protección de la infancia y la juventud, especialmente en relación con:

- a) la violencia gratuita ofensiva hacia las personas, cuya presencia se evitará cuando contenga una crueldad traumatizante para el público infantil o juvenil.
- b) la discriminación por cualquier motivo, para lo que se evitará la difusión de mensajes atentatorios para la dignidad de las personas o que impliquen discriminación o desprecio hacia ellas en razón de su color, raza, sexo, religión o ideología.

En relación con la violencia y la discriminación, no se puede ignorar ni ocultar a los menores que vivimos en un mundo en el que, por desgracia, existen. No se trata de ocultar la violencia sino de no presentarla como merecedora de ser imitada.

c) El consumo de productos perniciosos para la salud, a cuyo fin se evitará la incitación al consumo de cualquier tipo de drogas.

d) Las escenas de explícito contenido sexual que, al tiempo que carezcan de valor educativo o informativo, sean capaces de afectar seriamente a la sensibilidad de niños y jóvenes, se evitarán en los programas propios de la audiencia infantil y sus cortes publicitarios.

e) El lenguaje innecesariamente indecente así como el empleo deliberadamente incorrecto de la lengua se excluirá.

Ámbito e interpretación de las normas

La declaración de principios que se contiene en el presente documento se configura como un marco en el que las cadenas de televisión que lo suscriben desarrollarán su actividad. Se trata de unos principios que definen el objetivo a lograr, permitiendo que cada cadena, dentro de su libertad e independencia de programación, trate de alcanzarlo empleando para ello los criterios que estime más adecuados, particularmente en lo que concierne a los valores humanísticos, formativos y educativos que tienen interés en promover.

Las orientaciones indicadas deberán tenerse en cuenta tanto en la programación propiamente dicha, cuanto en la publicidad que de ella se difunda en programas dirigidos a la audiencia infantil y juvenil o que se transmita por otros medios de difusión.

En cualquier caso, y atendiendo también a la responsabilidad exigible a los padres, las cadenas de televisión advertirán, al comienzo de los espacios emitidos en los horarios de previsible audiencia infantil, si existen escenas de violencia o sexo que puedan dañar la sensibilidad infantil.

Las cadenas de televisión y el Ministerio de Educación y Ciencia, en su condición de impulsor del presente Convenio, realizarán el seguimiento de lo previsto en el mismo a través de reuniones conjuntas, en el marco de colaboración que este acuerdo representa, con el fin de acordar consensuadamente las iniciativas y recomendaciones necesarias para el mejor cumplimiento de los compromisos asumidos.

Compromisos del Ministerio de Educación y Ciencia

En relación con este código, y como contribución propia, el Ministerio de Educación y Ciencia y, en su caso, las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, se comprometen a:

1. Impulsar a través de sus unidades especializadas, tales como el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE), y a través de instituciones universitarias y de investigación, estudios generales teóricos y prácticos sobre la influencia de la televisión en el público infantil y juvenil y en el medio escolar.

La información y las valoraciones que contengan estos estudios e informes

serán transmitidas preferentemente y con regularidad a las emisoras de televisión.

2. Desarrollar una campaña entre los profesores, alumnos y padres, a través de sus propios centros de enseñanza, para promover los valores de respeto a la persona, solidaridad, paz y democracia y, en general, las aportaciones positivas que la experiencia televisiva puede producir en el desarrollo personal de los alumnos. En el marco de esta campaña, el Ministerio producirá un programa dirigido a alumnos, padres y profesores, que también se facilitará a las cadenas de televisión para su posible emisión.

Madrid, 26 de marzo de 1993.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, TELEVISIÓN ESPAÑOLA, TELE CINCO, ANTENA 3 TV, CANAL PLUS, CONSEJERÍA EDUCACIÓN ANDALUCÍA, CONSEJERÍA EDUCACIÓN CATALUÑA, CONSEJERÍA EDUCACIÓN GALICIA, CONSEJERÍA EDUCACIÓN MADRID, CONSEJERÍA EDUCACIÓN PAÍS VASCO, CONSEJERÍA EDUCACIÓN C. VALENCIANA, EMPRESA PÚBLICA RADIO TV DE ANDALUCÍA, CORPORACIÓN CATALANA DE RADIO Y TV, COMPAÑÍA DE RADIO Y TV DE GALICIA, EMPRESA PÚBLICA RADIO Y TV MADRID, RADIO Y TELEVISIÓN DEL PAÍS VASCO, EMPRESA PÚBLICA RADIO TELEVISIÓN VALENCIANA.

Cartas para mejor usar la televisión

Madrid, 18 de noviembre 1993

Estimadas amigas y amigos:

Nuestro colectivo lleva unos años preocupado por la influencia de la televisión en la educación infantil y juvenil. Con frecuencia realizamos talleres en las escuelas para aprender a ver la tele con sentido crítico.

Hemos realizado una pequeña publicación titulada: Otra manera de ver la televisión. Y, finalmente, hemos recogido cuatro mil ochocientas treinta y tres firmas protestando por la utilización de la violencia como entretenimiento en las horas de audiencia infantil.

El pasado día 12 de noviembre hemos llevado estas firmas al Presidente del Congreso, exigiendo que la televisión fomente valores democráticos como el diálogo, el respeto, la colaboración y la solución de conflictos por métodos sin violencia.

Os enviamos a continuación unas sugerencias sobre posibles formas de usar la televisión.

Quizás fuese útil difundir esta nota y las sugerencias en vuestra revista.

Un saludo.

Colectivo noviolencia y educación.
Calle Alverja 5, 7º B.
28011 MADRID.

Sugerencias sobre el uso de la televisión

¿Qué podemos hacer ante el poder atractivo de la televisión? ¿Acaso es tan fuerte que tenemos que dejarnos llevar? Parece que no hay soluciones mágicas y el camino, para quienes queremos que la televisión no sea negativa, es largo y duro.

A lo largo de los talleres que hemos realizado sobre la televisión se nos han hecho sugerencias, muchas de ellas experimentadas con más o menos fortuna. A ver si alguna de las que van a continuación os sirve:

- Ver la televisión en un horario elegido previamente después de haberlo hablado o comentado con otras personas.
- Elegir los programas mirando la programación semanal comentando con alguien por qué se elige un programa y no otro.
- Hablar en familia sobre los programas que se ven. ¿Cuál era la idea principal? ¿Se nos transmite algo que no se dice claramente? ¿Qué aprendemos con ellos? ¿Por qué nos divierten? ¿Qué aspectos positivos hemos encontrado?...
- Buscar actividades que podemos realizar en lugar de ver la televisión: leer, dibujar, pasear, charlar, contar chistes, jugar con los juguetes, visitar amigas y amigos...
- Colocar la televisión en un lugar de la casa que no sea el más importante de manera que cuando alguien quiera ver la tele tenga que desplazarse a un lugar separado y la familia pueda desarrollar su vida normal. Facilitar con este sistema a las personas que no quieran ver la tele la posibilidad de realizar otras actividades.
- Tener la televisión guardada en un armario y sacarla cada vez que se quiera ver. Esto nos ayuda a pensar en los pasos anteriores y evita que cada vez que entramos en casa encendamos la tele de forma automática e irreflexiva.
- El Ministerio de Sanidad aconseja que no vean la televisión las niñas y niños menores de cuatro años.
- Recomienda igualmente que las niñas y niños de cuatro a once años no vean la televisión más de una hora diaria.
- Algunas personas han decidido no tener televisión en casa.

Si tenéis alguna otra idea, nos escribís para contárnosla. ¿Habéis notado qué contenta se pone la gente cuando recibe una carta? Escribir cartas es otra de las posibles actividades a realizar en lugar de ver la televisión. Y la gente lo agradece.



CL&E

COMUNICACION LENGUAJE Y EDUCACION

MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA EL EDUCADOR EN LAS ÁREAS DEL CURRÍCULUM

«La clave de la nueva educación»

OFERTA AÑO 94 PRECIO ESPECIAL

	Año 94	Oferta especial
<input type="checkbox"/> Suscripción individual, tarifa regular	7.200	6.500
<input type="checkbox"/> Suscripción individual, tarifa especial para suscriptores de INFANCIA Y APRENDIZAJE .	6.000	5.400
<input type="checkbox"/> Suscripción institucional, tarifa regular	13.200	11.800
<input type="checkbox"/> Suscripción institucional, tarifa especial para suscriptores de INFANCIA Y APRENDIZAJE .	10.500	9.500

Apellidos y nombre _____
 Dirección (calle, n.º, C.P. localidad) _____
 _____ Tel.: _____

Adjunto: Talón.
 Fotocopia transferencia* o giro postal.

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

DOMICILIACION: AUTORIZACION DE PAGO

(Rogamos escriban a máquina o con letra clara).
 Apellidos y nombre
 Dirección
 Ruego acepten con cargo a mi cuenta corriente
 los recibos que presenten al cobro la/s revista/s

 en concepto de pago de suscripción a dichas publicaciones, en tanto no reciban órdenes en contrario por mi parte.
 Banco/Caja de Ahorro
 Agencia n.º Calle y n.º
 Población y código
 Fecha y firma,

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

De lo que trata CL&E

Secciones:

- LENGUA
- LENGUAJE ORAL
- LECTOESCRITURA
- 2.ªS Y 3.ªS LENGUAS
- MATEMÁTICAS
- MÚSICA
- CIENCIAS FÍSICAS Y NATURALES
- CIENCIAS SOCIALES
- CODIF. MOTRIZ Y EDUCACIÓN FÍSICA
- IMAGEN Y AUDIOVISUALES
- SISTEMAS NO VERBALES
- ORDENADOR
- SISTEMAS ALTERNATIVOS Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Monografías:

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

La enseñanza de lenguas extranjeras. *Ignasi Vila*. Paradigmas actuales en el diseño de programas. *Michael P. Breen*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ORDENADOR Y EDUCACION. NUMERO 13/1992

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

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

El impacto del ordenador en la organización de la Escuela: perspectivas para la investigación. *Denis Newman*. El ordenador y la organización de nuevas formas de actividad educativa: una perspectiva socio-histórica. *Michael Cole y LCHC*.

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

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

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

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

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

El hipertexto y la tecnología multimedia: Un paradigma

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

LOS AUDIOVISUALES EN LA EDUCACION. NUMERO 14/1992

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

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

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

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

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

Educación con y para la radio. *Josep María Valls*. Los medios como soportes de sistemas de representación: implicaciones educativas. *Antonio Bautista*.

EDUCACION MORAL. NUMERO 15/1992

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Viaje de la revista *in-fan-cia* a Madrid

Durante los pasados 5 y 6 de mayo un grupo de más de cuarenta profesionales de Educación Infantil de distintos puntos del Estado español tuvimos oportunidad de conocer en vivo y en directo distintas realidades educativas de la Comunidad Autónoma de Madrid.

A lo largo de dos jornadas de maratónica duración, todos cuantos asistimos a este viaje tuvimos la suerte de compartir conversación y reflexión, contrastar ideas, cambiar e intercambiar impresiones, información, experiencias... y más cosas, entre nosotros mismos así como con algunos responsables de política educativa y trabajadores de varios servicios de atención a la infancia.

El grupo anfitrión de la presente edición del viaje se responsabilizó de que fuésemos acogidos por los Ayuntamientos de Coslada, Getafe y Leganés, cuyos responsables expusieron ante nosotros las líneas maestras del planteamiento municipal de atención a la primera infancia; altamente ilustrativas fueron las visitas realizadas a algunas escuelas infantiles de la Red Pública así como las explicaciones que nos dieron los responsables de los CEPs de dichos municipios.

Visitamos la Granja Escuela de la Ciudad Escolar y, más tarde, Aurora Ruiz, Directora General de Educación de la Comunidad de Madrid, pronunció una conferencia sobre «Política de primera infancia en la Comunidad de Madrid. Red pública».

Distribuidos en diferentes grupos visitamos también experiencias como «El Valle», que incluye la Escuela de Formación de educadores, un Hogar infantil y una Escuela infantil; experiencias de educación en zonas rurales, «Casa de los niños», ludoteca, educación artística...

Juan Mato, Director General de Protección Jurídica del Menor nos expuso las líneas generales de la política del Ministerio de Asuntos Sociales para la primera infancia.

No quisiéramos, sin embargo, cerrar esta breve crónica sin comentar públicamente y por escrito el placer que todos los integrantes de esta expedición a Madrid, que así lo deseamos, sentimos al poder hospedarnos en casa de compañeros y compañeras que, de forma desinteresada y acogedora, dieron cumplida respuesta al llamamiento hecho meses antes por el grupo organizador. El hecho constituyó para nosotros una mejor ocasión de conocer los entresijos de esta ciudad y de su conocida y reconocida capacidad de acogida, sensaciones todas que, unidas a las que nos proporcionaron las visitas a los distintos servicios, administraciones e instituciones al servicio de la infancia, quedarán grabadas en nuestra memoria como algo particularmente grato e imborrable.

Didáctica

MONOGRÁFICO: «Débuter en maternelle», *L'Ecole Maternelle Française*, 1, septiembre 1993, pp. 9-63.

MORTELLA, M.R. e I. MARTINELL: «Fare storia a tre anni», *Bambini*, 7, septiembre 1993, pp. 33-41.

Educación

«¿A dónde han ido los papás?», *Boletín Informativo Fundación van Leer*, 7, julio 1993, pp. 1-9.

«Desarrollo infantil en África», *Boletín Informativo Fundación van Leer*, 7, julio 1993, pp. 10-17.

FOA, L.: «Un regolamento per la scuola dell'infanzia», *Tre/sei*, 1, septiembre 1993, pp. 17-20.

FRABBONI, F.: «Il gioco per pensare e sognare con la propria testa», *Infanzia*, 9, mayo-junio 1993, pp. 2-5.

HARDY, M. y Ch. ROYON: «CRESAS. Hacia una pedagogía interactiva», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, mayo-agosto 1993, pp. 137-153.

MONOGRÁFICO: «Preescolar na casa ¿Qué es? ¿Qué queremos? ¿Para qué? ¿Por qué?», *Preescolar na casa*, 81, septiembre 1993.

Familias

LIEBERMAN, A.F.: «Family Planning as a Clinical Issue», *Zero to three*, 6, junio-julio 1993, pp. 1-6.

Formación

Bambini, 7 (supl.), septiembre 1993.

Lectura y escritura

VARIOS AUTORES: «L'apprentissage de la lecture», *Le monde de l'éducation*, 207, pp. 32-47.

MONOGRÁFICO: «Lectura y escritura», *Cuadernos de pedagogía*, 216, julio-agosto 1993.

Literatura infantil

CRISPIANI, P.: «Lettore prima di saper leggere», *Tre/sei*, 1, septiembre 1993, pp. 6-8.

Música

POGGI, P. y R. SQUILLACE: «L'intensità», *Tre/sei*, 1, septiembre 1993, pp. 35-37.

POLI, J.-L.: «Un maestro en maternelle», *Le monde de l'éducation*, 208, octubre 1993, pp. 28-29.

SPACCAZOCCHI, M.: «I diritti musicali del bambino», *Scuola Materna*, 3, septiembre 1993, pp. 19-22.

Salud

«Hospital infantil Sant Joan de Déu», *Juguete Express*, 5, septiembre 1993, pp. 26-28.

Sociedad

«Infancia, familia, pobreza», *Boletín Informativo Fundación van Leer*, 7, julio 1993, p. 32.

«Los docentes ante el reto de la diversidad», *Comunidad Escolar*, 419, septiembre 1993, p. 9.

«Museo de la maternidad», *Juguete Express*, 5, septiembre 1993.

«Puericultura y comunicación», *Juguete Express*, 5, septiembre 1993, pp. 6-7.

«Tratamiento educativo de la diversidad en la comunidad gitana», *Comunidad Escolar*, 420, septiembre 1993, p. 9.

BECCHI, E.: «Qualità nei servizi per l'infanzia», *Bambini*, 7, septiembre 1993.

MONOGRÁFICO: «Minorías», *Correo de la UNESCO*, núm. 23, julio 1993, pp. 1-39.

NAVARRO, J.: «Dibujos animados menos violentos», *Comunidad Escolar*, 419, septiembre 1993, p. 26.

REGHENZI, P.: «Diritti e doveri: quali servizi per l'infanzia?», *Scuola Materna*, 2, septiembre 1993, pp. 20-22.

STRADI, C.: «Scuolá dell'infanzia'93: alcune riflessioni», *Infanzia*, 9, mayo-junio 1993, pp. 6-10.

VARIOS AUTORES: «Niños en situaciones de conflicto», *Boletín Informativo Fundación van Leer*, 7, julio 1993, pp. 18-23.

VICO, G.: «Educazione interculturale, mobilità umana e diritti dell'uomo», *Scuola Materna*, 2, septiembre 1993, pp. 9-13.

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

Boletín de suscripción

_____ Apellidos _____ Nombre _____

_____ Dirección _____

_____ C.P. _____ Población _____ Provincia _____

_____ Teléfono (con prefijo)

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

Precio para 1994: 3.800,- ptas. (IVA incluido)

Precio ejemplar: 700 ptas. (IVA incluido)

Pago: Por talón adjunto al Boletín
 Por domiciliación bancaria

(Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

_____ Nombre y apellidos del suscriptor

_____ Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

_____ Banco/Caja

_____ Agencia

Entidad

Oficina

Cuenta

_____ Población

_____ Provincia

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

Firma del titular

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca



VARIOS AUTORES: **El constructivismo en el aula**, Barcelona, Graó, 1993.

Este libro trata, como tantos otros libros destinados a los que tienen por oficio el ejercer de maestro, del antiguo y difícil arte de compaginar con éxito las dos palabras que mejor resumen la función educativa de la escuela: enseñar y aprender.

Sin embargo, el texto enfoca el tema partiendo de un punto de vista que desde hace cierto tiempo ha empezado a remover los cimientos de la institución escuela, el llamado constructivismo; palabras y conceptos como aprendizaje significativo, proceso de enseñanza y otras como alumno y profesor, figuran en numerosas ocasiones entre sus páginas. Nada de extraño tiene el que aquí estén pues; las palabras, y también los conceptos que vehiculan, son las que centran el discurrir de cada uno de los autores para despejar ciertas incógnitas que encierra el constructivismo en la escuela.

Cierto es que no hay ningún apartado que se refiera de forma explícita a la Educación Infantil, pero las explicaciones que se dan son también necesarias para los maestros y educadores que en ella trabajan.

GRUPO DE INICIATIVA NACIONAL POR LOS DERECHOS DEL NIÑO-PERÚ: **La infancia en el Perú: Una cruzada pendiente**, Lima, Raddä Barnen, 1992.

Escribir en el Perú sobre sus niños ha pasado a ser un riesgo. La situación se ha deteriorado tanto que nos acercamos -sin querer- a las situaciones más extremas del mundo y sobre la cual los medios de comunicación difunden documentales -inactuales y como -relleno- culturales, para sensibilizar conciencias insensibles; para denunciar con los mensajes maquillados que el lenguaje convencional de las relaciones internacionales permite.

Escribir en el Perú sobre los niños y su situación, a contra pelo del Informe Oficial, es una tarea difícil. Porque la infancia es un tema que ha trascendido las esferas asistencialistas, para volverse un tema central en el debate de las políticas sociales a diseñarse y desarrollarse, antes de fin de siglo, es decir, antes de que sea demasiado tarde.

Escribir sobre la infancia en el Perú es tomar partido por aquellos que verdaderamente están olvidados, por aquellos a quienes -desde el vientre de su madre- el futuro les es incierto.

La infancia en el Perú y su atención es un referente a tener en cuenta.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

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

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

Precio de suscripción: 3.800 pts. al año. P.V.P.: 700 pts. I.V.A. incluido.



En casa también
somos iguales

C O E D U C A C I O N



Nos gusta compartir
todos los juegos

C O E D U C A C I O N



Queremos un futuro
sin limitaciones

C O E D U C A C I O N



¿QUÉ ES COEDUCAR?



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de
Protección Jurídica del Menor