

26 REVISTA
DE LA ASOCIACIÓN
ROSA SENSAT
JULIO/AGOSTO
1994

in-fancia

C.P. SACRADO CORAZÓN
LUGO
GALIZIA
DIBUJO ORIGINAL DE
JAVIER

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 interculturalismo 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: CARTAS A LORIS MALAGUZZI/Isabel Cabanellas y Alfredo Hoyuelos	2
Educación de 0 a 6 años: LA TRADICIÓN ORAL EN GALICIA/Iria Simon	4
Educación de 0 a 6 años: PRIMERA EXPOSICIÓN DEL JUGUETE AUTOCONSTRUIDO/José A. Calvo	8
Escuela 0-3: ESPACIO FAMILIAR: UN SERVICIO EDUCATIVO MÁS PARA LA PEQUEÑA INFANCIA/Montserrat Jubete	11
Buenas Ideas: ¿QUIÉN SE APUNTA AL RECICLAJE DE MATERIALES? ¡RECICLEMOS PAPEL!/M. Àngels Ollé	16
Escuela 3-6: ¿TE ACUERDAS DE LOS COMPAÑEROS DE CLASE?/Genoveva Martín	17
Escuela 3-6: SOMOS MÚSICOS DE HONORES/M. Carmen Díez	20
Infancia y Sociedad: LA PERCEPCIÓN DE LA REALIDAD A TRAVÉS DE LAS IMÁGENES TELEVISIVAS. UN ESTUDIO SOBRE LA HUELLA DE LA VIOLENCIA TELEVISIVA EN LA MENTE INFANTIL/Marta Sadurni	24
Infancia y Sociedad: SER MUJER, SER MADRE/Paola Tosi	30
Infancia y Salud: PARA COMPRENDER EL DÉFICIT ATENCIONAL/Omer Silva	33
Infancia y Salud: PREMATUROS DE HOY (-LA NUEVA OLA EN LA INFANCIA-)/José A. Luengo	37
Érase una vez: NIÑA TARAMBANA CON NANA/Roser Ros	41
Informaciones	43
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

LA EVALUACIÓN

Puede parecer una contradicción. Durante muchos años la evaluación ha sido para nosotros un factor clave en la configuración de lo que hoy día la LOGSE define como Educación Infantil, la evaluación de todo lo que observábamos minuciosamente: la dinámica institucional, el trabajo en equipo, los contenidos curriculares, la metodología que utilizamos, nuestras actitudes, nuestro lenguaje... para llegar a lo que nos parece más fecundo en educación, la autoevaluación del maestro. Y ahora, precisamente para ser fieles a este proceso de construcción educativa, debemos estar en contra del Decreto de Evaluación

El hecho es evidente. Dejando de lado el diagnóstico precoz de minusvalías, previo y alrededor del nacimiento del niño, en la Escuela Infantil no hemos querido evaluarlo; evaluarlo en el sentido tradicional del término, tal como se hace, por norma, en la escuela obligatoria. Tres décadas de experiencia continuada y la tradición pedagógica más fecunda en la educación de los pequeños, la de los Jardines de Infancia de Fröebel y la de las Casas de los Niños de la Dra. Montessori, en este caso muy explícitamente, han suprimido la forma tradicional del examen, o la moderna prueba o el test, como forma de medir la influencia de la escuela en la evolución del niño.

Y la razón, las razones, son claras. Las resumiremos en dos, recordando previamente que el de la Educación Infantil es un nivel no obligatorio, que legalmente no debería estar sujeto ni siquiera a la más ligera sombra de exigencia que pudiera afectar a los niños no escolarizados. Con demasiada frecuencia, e ilegalmente, alguna escuela solicita un «informe» o pretende se-

leccionar al niño de cinco años para entrar en la Primaria, y sería conveniente que no hubiera nada que favoreciese esta actitud.

Primera razón. En la evolución de los más pequeños no queda clara la forma de separar el aprendizaje del crecimiento individual; si dos aprendizajes básicos, como el caminar o el hablar, tienen bandas de culminación de una amplitud de 12 y de 36 meses, si los ritmos de cada función y la ocasión o proceso de su coordinación son tan distintos que incluso pueden parecer aleatorios, ¿qué nos dirá una pretendida evaluación objetiva, con el peligro de etiquetar, que no nos haya dicho ya una observación minuciosa y activa del maestro, con la posibilidad de hacer avanzar?

Segunda razón. También en Educación, especialmente en la de los más pequeños, lo más importante es lo que no se ve, y que las cifras no pueden acotar. ¿Cómo evaluaremos la confianza y la empatía entre el niño y el maestro? ¿con qué escala evaluaremos la felicidad del niño? No es que no se vea claro, es que es imposible, e incluso inútil, evaluar friamente lo que constituye la dinámica profunda de la educación. Se evalúan con una cifra los adhesivos colocados según instrucciones dentro o fuera del círculo, pero no se puede evaluar la línea, o la canción inventada, ni la relación de amistad que se ha establecido entre los niños. Y, ¿con qué cifra haremos partícipes y colaboradores a los padres de la educación de sus hijos?

Durante muchos años hemos soñado y trabajado para que la educación de los más pequeños tuviera su lugar en nuestra sociedad, para tener las leyes y decretos que desarrollen la Educación Infantil, y estamos contentos de haberlo conseguido. Pero rechazamos el mimetismo de un Decreto de Evaluación para 0-6.

Edición y Administración:

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

Colaboran:

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de
Protección Jurídica del Menor.

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, Alfredo Hoyuelos, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa, Rafaela Quintana. **Consejos Autonómicos:** **Andalucía:** Manuel Acevedo, M^a Angeles 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, Lulgarda Reig; **Murcia:** Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, M. Jesús Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez. **Navarra:** Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Blas Campos, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué. **Comité Asesor:** Ferran Casas, Roser Ros, Rosa M. Securun.

Cartas a Loris Malaguzzi

Pamplona, 9 de marzo de 1994

Querido Loris:

¿Recuerdas el día que llegaste por primera vez a Pamplona? Era una madrugada fría, muy pamplonica, y tú, una sonrisa, inocente y sabia, del gran niño que eres.

«Isabella, ¿cómo es que estoy en Pamplona? ¿Cosa ai fatto?»

Estocolmo, Nueva York, Barcelona, Pamplona...

Te necesitábamos. No teníamos caminos abiertos para ir a la infancia; o, peor aún, teníamos muchos caminos que llegaban a nosotros mismos.

Es curioso, tantas veces repitiendo con-

ceptos de lo que debe ser la madurez, de tratar de ver el mundo desde el punto de vista del otro, de salir de uno mismo. Pero la infancia, la nuestra, la de los demás, la vemos desde nuestro punto de vista, sin salirnos ni un ápice.

«Es fácil –me dijiste–, es ver el mundo con ojos de niño, entender sus cien lenguajes.»

Ahora entiendo tu sonrisa bajo el frío de aquella madrugada. Sabías salir de ti mismo, pensar en Pamplona, Pamplona vista desde Pamplona. Supiste de nuestra necesidad, nuestro querer saber, nuestras dudas, y las viste desde nosotros, y con tu presencia nos impusiste tus saberes. Sólo nos hiciste mirarnos a nosotros mismos, para que, desde nosotros, desde la conciencia de nuestras actitudes, dejáramos aparcados nuestros estereotipos cultura-

les y limpiamente nos acercáramos a la infancia.

Me sentía perdida, irritada a veces, en la dificultad de salir del yo y estar en el yo. ¿En qué libro busco esto Loris? Y a mi pregunta me devolviste una sonrisa.

Tu vida entera en esa sonrisa.

La subida al estudio de Antonio, al taller de los niños. Tu impulso vital hacia las cosas, hacia el Arte. También, como los niños, los pinceles tienen cien lenguajes, y mil, y más.

Tu encuentro con mis hijos, con sus sueños. Con Alfredo. ¡Qué pronto supiste captarlo!

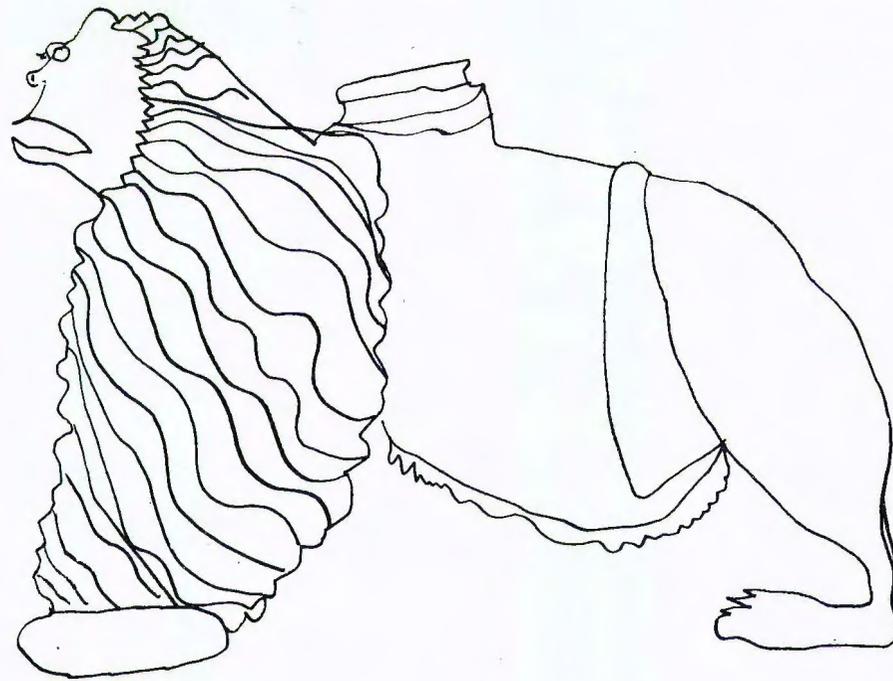
–«Mándalo a Italia. Consigue que vaya.»



Y le enseñaste a «llenar de ideas los bolsillitos de los niños.»

Tratamos de hacerlo, Loris, y cuando estamos perdidos, te volveremos a llamar por teléfono y tú vendrás y seguirás viniendo, aunque, como la primera vez, apenas tengamos dinero para pagarte el billete. Pero tú me volverás a decir: «¡No importa!, España è povera e io vado lo stesso.»

Un abrazo muy fuerte, Loris.



Pamplona, 16 de marzo de 1994

Querido Loris:

He recibido tu carta, que he leído junto a Isabel y Antonio, de este 26 de enero. Una vez más, como en cada ocasión que nos regalas tus palabras, he sentido lo profundo de nuestra amistad. Para mí esta amistad conlleva un enorme sentido de la responsabilidad: la de compartir contigo tus ideas. Intento, con la carta en la emoción de mi mano, descifrar tu escritura y tus pensamientos jeroglíficos. Como en otras ocasiones, no logro entenderte del todo y tengo miedo a malinterpretarte. Tú me enseñaste a escuchar sin imponer mis ideas. No estoy seguro de haberlo conseguido. Tengo miedo a leerte sin leer entre líneas.

Buscar los matices que tú tanto sabes encontrar en los niños y mayores me resulta difícil. Quizás se trate, como tú lo llevas a cabo, de acercarse a las personas (niños y adultos) con la emoción que supone el confiar en ellas y «en sus formas del saber» como nos escribes.

Continúo rumiando (como en ocasiones has comentado) tus ideas cargadas de sinceridad y de profundo cariño. Tú siempre te preocupas, coherentemente, de hacerlas prácticas. Eres un pensador que sabes poner en escena la estética y la ética de tus propios proyectos, reflexionados y sentidos. Yo no encuentro las estrategias oportunas. Comentas en la carta que quizás todo consista «en encender llamas de ejemplaridad allí donde se encuentren alianzas». Nunca has creído que las ideas solas, no personificadas en la comprensión de las familias, los niños y los trabajadores de las instituciones educativas podrían servir para crear una cultura consciente que luchase contra la mediocridad existente en las propias escuelas. Y es que no soportas la injusticia de la mediocridad. Por eso llegas tan lejos, tan hondo. ¿Cómo? Sabes aportar siempre esa chispa de optimismo necesario para afrontar y negar la indiferencia y la resignación. Encuentras la ocasión, también, para reírte en serio,

para hacer ese chiste y, así, disfrutar por ti mismo y con la empatía de los demás de tus ocurrencias geniales.

Y sigues estudiando. Ésta es para mí una de las mayores lecciones. Hace tiempo que me dijiste que para hacer una buena educación debía cerrar los libros de psicología, pedagogía y didáctica, pero que tenía que seguir estudiando. Tú demuestras, con esa ejemplaridad, que las ideas ni son impuestas ni nacen espontáneamente. Son, también, buscadas en las más diversas lecturas. Tal vez ahí encuentras el fundamento teórico de tu inconformismo. Tú continuas enseñándome a no aferrarme demasiado a los conceptos atesorados; en cambio, me ayudas a indagar nuevas posibilidades y puntos de vista tan mágicos como insospechados. Ahí estoy, y ahí te admiro.

Hay otra parte de tu carta que me repito, como si de esta manera ilusoria la asumiese y llevase a cabo: «que sean siempre los niños los que den forma a las cosas en vez de que sean las cosas las que den forma a

los niños». Tu mensaje parece sencillo y claro, pero deseo entenderlo desde la fuerza de tu pensamiento. Tal vez tratas de decirnos, una vez más, que escuchemos las voces comunicantes de la infancia sin prejuicios ni etiquetas, y que dejemos que los niños se conviertan en los protagonistas, junto con nosotros, de sus propias historias. Sólo me anima a hacerlo el saber que tú lo has logrado y que al mismo tiempo, en una aparente paradoja, lo sigues intentando porque has aprendido que los niños nunca pierden sus voces, sino que las diversifican en cien lenguajes (como a ti te gusta decir). Y yo añado: si encuentran «oídos» tan afortunados como los tuyos. Y es que sabes encontrar en los pequeños los recursos necesarios para que el hombre proyecte su futuro, encuentre su cultura perdida y la confianza en sus posibilidades insospechadas.

Querido amigo: soy afortunado por soñar algunas noches contigo y con Reggio. Gracias.

Alfredo Hoyuelos



Ambientación con el cruceiro de piedra y dos utensilios de cocina. El cruceiro simboliza una encruzijada...

educar de 0 a 6

LA TRADICIÓN ORAL EN GALICIA

IRIA SIMON

Cada sociedad, pueblo o colectivo humano, posee una cultura propia que da a sus integrantes «razón de sí» y les identifica como miembros o no de ese colectivo.

El pueblo gallego, desde muchos siglos atrás, de padres a hijos y de abuelos a nietos fue creando unas expresiones y formas que llenaron de riqueza lingüística nuestra literatura popular, el pilar más firme de nuestra tradición cultural.

Estamos ante una creación colectiva de nuestro pueblo que sustituye con la magia de la palabra aquello que no le fue otorgado por la escritura.

A lo largo de nuestro tiempo histórico, en lugares y aldeas –lejos de las ciudades– en la boca de nuestras gentes se mantuvieron juegos lingüísticos: enre-

dos, cuentos, nanas, recitados... nacidos de aquellos momentos cotidianos de la vida campesina. Momentos no prefijados –aprovechando las tareas del campo más sencillas, o aquel tiempo de desahogo de las obligaciones–, para dar rienda suelta a la creatividad lingüística; un embriagador y bello juego de palabras.

Cuentos «da esfolia do millo» alla por Octubre.

* Recuerdo que al regreso de la escuela y después de realizar las tareas encomendadas, nos dejábamos caer por el pajar donde los mayores se juntaban después de la cena, para *a esfolia*. Allí, acurrucados entre la paja del maíz, se podía viajar con las historias que nuestros mayores no dejaban de relatar, hasta qué... *el Pedro chosco* (el sueño) cerraba nuestros ojos.

* Alrededor del fuego, en el tiempo de las castañas y en las largas noches de invierno, los pequeños de la casa abrían los ojos ante la ventana de los sueños, ante el viaje mágico de los cuentos.

* Cuando el pequeñín no quería vestirse, su madre lo enredaba:

«Periquiño moño
metidiño nun saco
sae para fora
cariña de macaco».

Con la llegada de los medios de comunicación, el mensaje de otras culturas entra en ósmosis con la autóctona, desterrando los propios valores, considerados inútiles de acuerdo con la clásica distribución diglósica: cultura rural (Lengua gallega) - cultura urbana (de clase signo castellanizante).

A la par de un posible desarrollo de las aldeas con nuevas formas de vida, se caminaba hacia adelante, pero al mismo tiempo se perdía la herencia cultural que nuestra lengua tenía y tiene de propio. Con la llegada de ese nuevo pariente –la televisión– que entró en nuestras casas, va quedar poco tiempo, por no decir ninguno, para conversar en las cocinas. Las *lerias* y *juegos* de mayores y pequeños, los *enredos* para pasar el tiempo –afectivo– de padres e hijos, de abuelos y nietos... quedan en el recuerdo de aquéllos que pasaron la niñez sin televisión en su cocina.

Nuestros abuelos duermen en ese letargo de no entender lo que se les vino encima y los pequeños de casa ya tienen *otras* cosas que escuchar. Aún podemos despertar de ese sueño y, si queremos que la creatividad popular siga latiendo en la esencia de nuestra cultura, es necesario que nos incorporemos a los saberes actuales desde nuestras raíces culturales originarias. Única vía posible para neutralizar los efectos alienantes de las presiones culturales ajenas, desde nosotros mismos, con la voluntad de una fecunda interrelación con las otras culturas.



La lengua es la potencialidad más terminada de esa cultura específica: el resultado de todo un proceso cultural vivenciado durante siglos en nuestras aldeas. En esta lengua viva es donde debemos hacer la labor de recuperación de las formas tradicionales para que con brío aflore la cultura gallega. Recuperar las formas tradicionales no quiere decir vuelta atrás en la historia, ni repetir un tiempo ya pasado, sino asegurar el legado de nuestros antepasados y que reviva en la conciencia de nuestro pueblo y sociedad haciendo herederos de ella a nuestras niñas y nuestros niños.

La escuela está llamada a establecer el nexo en la transmisión de esa herencia cultural con el momento presente y con las nuevas generaciones. Teniendo presente que la expresión lingüística es determinante en el desarrollo armónico del niño, los maestros debemos aunar nuestro esfuerzo y trabajo en favor de nuestra tradición oral, llevando a nuestras escuelas el mensaje de la riqueza lingüística de nuestro pueblo, para que así los pequeños jueguen y disfruten con la lengua autóctona, crezcan con ella y la hagan suya.

«Charles P. Bouton dice: *Todos los observadores del desenvolvimiento del lenguaje en el niño le asignan un doble polo: en sí mismo es un reflejo de las posibilidades intelectuales del niño y a través de las etapas de esta adquisición se pueden determinar ciertos aspectos fundamentales de su integración.*

»(...) Cuando llega a la escuela, el niño es portador de una lengua materna que nos dice a qué realidad lingüística pertenece (...).

»*La lengua adquirida es también un medio de acceso al universo cognitivo que ella organizó previamente.*

Viene P. Bouton a resaltar la importancia que tiene desde que el niño está en la cuna hablarle y hacer *xogos de arrollos e balanceos*. Añade P. Bouton: *«Los factores de precisión que la lengua aporta permitirán al pensamiento del niño estructurarse y construir una representación de la realidad concreta y de las especulaciones abstractas mediante las cuales desarrollará (expansionará) su inteligencia.»*

Afortunadamente, los estudios etnográficos en Galicia fueron y son muchos y buenos, gracias a la labor de etnógrafos que día a día recogen la cultura popular, posibilitan que en el pueblo gallego siga brillando el tesoro cultural de nuestros antepasados; labor que agradecemos los maestros, porque tenemos donde recurrir para elaborar textos, de manera que podemos recabar aquellos más idóneos para los niños que tenemos en el aula y en nuestras escuelas; o los padres y educadores que tenemos interés en ser testimonio de unas vivencias y de un sentir propio.

En el aula podemos utilizar los textos como punto de partida de una unidad

didáctica de la clase de párvulos o bien como simples juegos sensomotrices para los más pequeños.

Según X. Taboada Chivite: «sería necesario que la acción pedagógica avivara muchos juegos como los reclaman las nuevas corrientes didácticas»

Estas corrientes didácticas hoy en día están incorporadas a los métodos y estrategias educativas, dentro del proceso educativo. Vienen a desarrollar *la acción del niño* como *eje primordial*, teniendo presente su entorno inmediato, en el cual el niño experimenta las primeras vivencias de su comunidad.

Una acción pedagógica encaminada a que en las escuelas infantiles de Galicia se tenga a bien incluir en el proyecto educativo la recuperación de nuestra tradición.

En el libro *Lerías e Enredos para os máis pequenos* de Maruxa Barrio e Henrique Harguindey, tenemos los maestros una hermosa y útil guía de gran valor educativo, un reflejo de recuperación para los niños gallegos de la universalidad de su cultura, y los educadores gallegos un excelente instrumento de transmisión cultural.

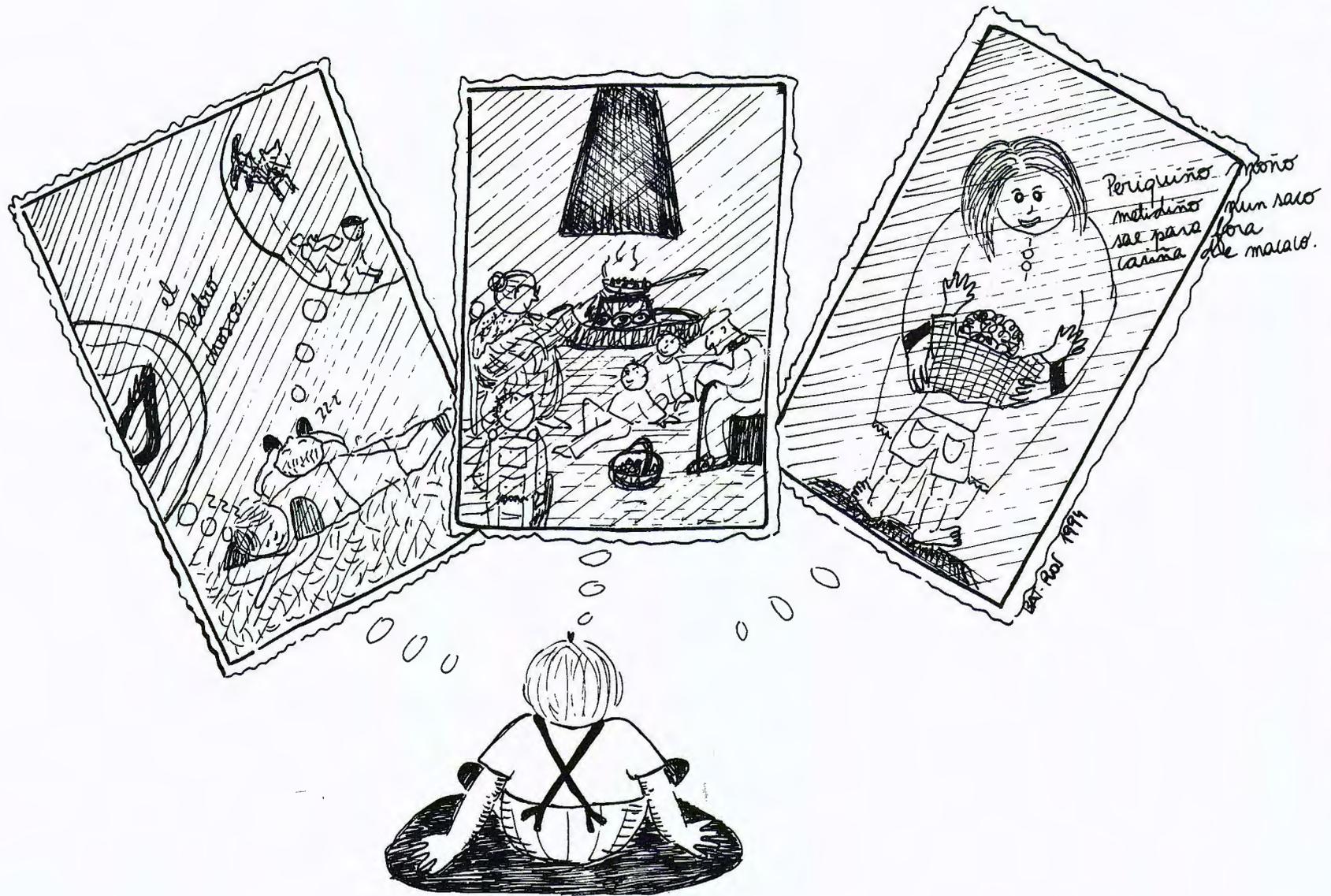
En el aula de 4 y 5 años ya se puede tener un rincón para lecturas muy sencillas y para escuchar grabaciones hechas por maestros o los mismos niños: arrollos, canconciñas, adiviñas, contos, contados...

Aquí va un cuento cantado que podemos trabajar con la llegada de la primavera o del verano con niños de cinco o cuatro años. Dice así:

Pico, pico, mazarico
quén che deu tan longo pico?
Deumo Deus e Santiago
pra pica-lo pan do agro
e piquei e repiquei
e cen grauciños topei
e leveinos ó muíño
e ó muíño a moer
e os ratiños a roer
e chamei polo barqueiro
pra que me viñer pasar
pro oíronme os ladróns
e quitáronme a fariña
pra facer unha tortiña
de azucre, papas e roxóns.

Fue recogida en mi pueblo, de pequeña yo lo cantaba.

quisicosas y quisicasos





De la panorámica al detalle.



educar de 0 a 6

PRIMERA EXPOSICIÓN DEL JUGUETE AUTOCONSTRUIDO

JOSÉ A. CALVO

¿Cómo surgió la idea?

En el seno del Equipo de Educación Infantil del C.P. Ramón y Cajal de la Orotava (Tenerife) se suscitaban múltiples conversaciones sobre el papel tan alienante que ejerce la televisión sobre los niños; sobre todo en la época pre-navideña.

Las empresas destinan miles de millones para la publicidad de sus juguetes en los meses de noviembre y diciembre. No es de extrañar: el mercado al que van dirigidos sus productos es de lo más receptivo. Los mensajes de violencia y agresividad, las conductas sexistas que potencian a través de las imágenes televisivas y los catálogos que se distribuyen gratuitamente son los *idearios* que manejan en caudales generosos. Sin ningún tipo de recato ni control: mu-

ñecos que encarnan bestias musculosas y horribles; estereotipos de belleza inalcanzable; lujo y consumismo sin medida... Éstos son valores y modelos que se sirven a las niñas y los niños de hoy en día.

El futuro de nuestros hijos y alumnos, y el nuestro propio, lo empezamos a labrar ahora.

Somos parte implicada y responsables de lo que sucede a nuestro alrededor, por inclusión u omisión.

Así pues, teníamos que buscar algo diferente a los comunicados de buenos propósitos, típicos de todos los años, que implicase más a toda la comunidad educativa del centro y llevase a la acción.

De esta forma pensamos elaborar un proyecto sobre la televisión y los juguetes y hacer reuniones con las familias antes de Navidad para entusiasmarlas con nuestro propósito. La exposición de juguetes tradicionales, *necesariamente contruidos por ellos mismos*, sería algo que podría motivar. Tendrían la posibilidad de comparar cómo se comportan sus hijos frente a estos nuevos juguetes, les dedicarían más tiempo, habría más diálogo, sentirían la satisfacción de exponer su propio trabajo...

Fue así como buscamos el consenso y apoyo de todos, desde el claustro hasta el APA, aun cuando fuera el Equipo de Educación Infantil el que asumió la responsabilidad de llevar su idea a buen puerto.

Elaboramos una encuesta que pasamos a los padres y madres de Infantil, para conocer los hábitos televisivos que seguían en sus hogares. Programamos una serie de actividades encaminadas a la concienciación y autocrítica por parte de los niños de cuatro y cinco años. Y surtieron su efecto, por lo que nos contaban sus propios padres: conseguimos que se dedicaran menos horas a la televisión, y que los mismos niños, al conectar con un programa de dibujos animados o película violenta, cambiaran de canal o apagasen la televisión y buscasen entretenimientos alternativos: lecturas, juegos con los amigos, dibujar, etc.

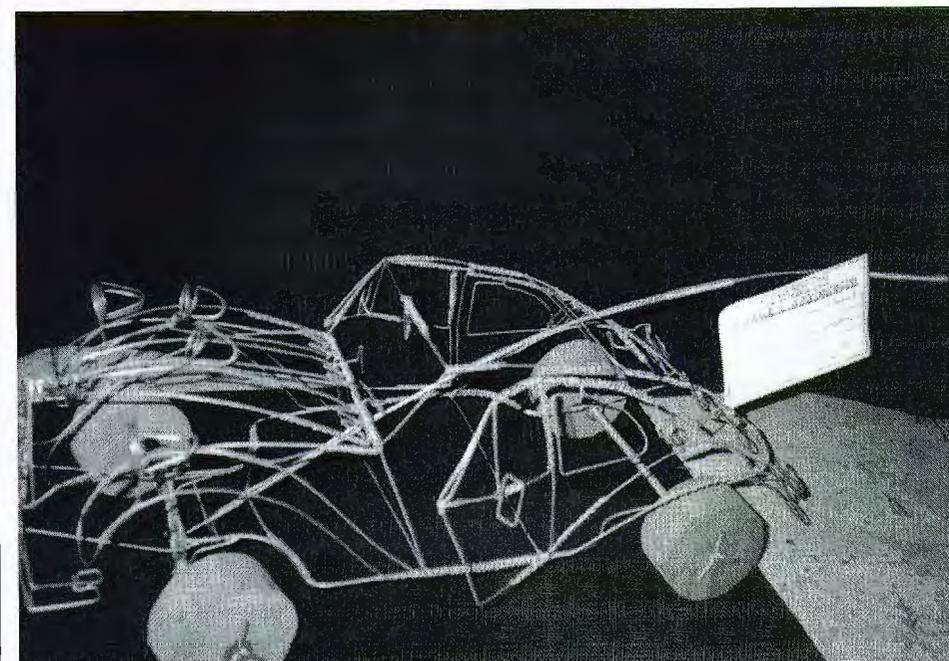
¿Qué nos propusimos?

A partir del estudio y reflexión de todos los datos aportados por los diferentes grupos, nos propusimos:

- Que los niños contaran con una alternativa a unos juguetes modernos tecni-



La síntesis del diseño.





Sobre gustos no hay nada escrito.



ficados, deshumanizados, aquéllos que sólo funcionan o tienen sentido mientras les duran las pilas o se les aprieta un botón.

- Valorar el esfuerzo, el trabajo que cuesta hacer las cosas.
- Aunar a la familia en torno a la construcción de un juguete. Padres, abuelos, tíos... pueden vivir unas horas maravillosas dedicándolo a la transmisión de valores culturales que se van perdiendo.
- Que los mayores revivan su infancia y se retome aquel viejo hábito de los días que se vivían sin prisas, cuando cualquier momento era bueno para sentarse en torno a los abuelos y escuchar sus historias llenas de vida. De esta forma, recuperaríamos, también, su sonrisa, sus ganas de vivir, de sentirse útiles. ¡Hay tantos juegos, prácticas y costumbres que están desapareciendo en nombre del progreso!
- Que los pequeños sepan de dónde vienen y cuáles son sus señas de identidad.
- Descubrir las posibilidades plásticas de cada persona, dando paso al desarrollo de la capacidad creadora del individuo.

¡Qué camiones tan maravillosos construíamos con una caja de zapatos! ¡Qué conversaciones teníamos con aquellas muñecas fabricadas con una piña de millo y un pedazo de tela!

Perspectivas de futuro

El éxito de esta exposición nos ha desbordado. ¡Tal ha sido la ilusión que han puesto en ella muchos padres, y madres, abuelos y abuelas!

Más de doscientos juguetes, contruidos de forma artesanal, con materiales recuperados muchos de ellos, han llenado con su presencia el salón de actos de la escuela, donde se encontraba ubicada la exposición.

A la ventana que se les abrió, se asomaron muchas personas que, entusiasmadas por la idea, se pusieron manos a la obra y cada día nos trajeron nuevos juguetes para ocupar un espacio al lado de los ya expuestos.

De cada juguete hemos elaborado una ficha con los datos técnicos de la obra creada y del constructor. Pretendemos elaborar un fichero que recuerde, en años venideros, a las personas que aportaron su grano de arena a la construcción de una infancia más feliz y creativa. Pretendemos también construir en el colegio un museo de juguetes autoconstruidos.

ESPACIO FAMILIAR: UN SERVICIO EDUCATIVO MÁS PARA LA PEQUEÑA INFANCIA

MONTSERRAT JUBETE

Espacio Familiar¹ es un servicio orientado a las familias con niños menores de tres años no escolarizados, cuyo objetivo es el de reforzar el contexto familiar y favorecer el desarrollo general de los pequeños, ayudar a los padres a prevenir las situaciones de riesgo derivadas del aislamiento y la dificultad de resolver los problemas cotidianos en la educación y crianza de sus hijos.

Este servicio se basa en la confianza en la competencia de los padres y madres como primeros educadores, en el derecho a la diversidad y en una concepción del término ayuda/apoyo basada en el protagonismo de todos los agentes, en la colaboración y en la importancia del desarrollo compartido y del intercambio social como generador de aprendizaje.

Su finalidad es ampliar las posibilidades de elección de las familias y atender la diversidad de necesidades existentes en relación con el cuidado y la educación de los niños (las que desean o necesitan utilizar los servicios de la escuela, las que deciden ocuparse totalmente de la educación de sus hijos...). En este sentido Espacio Familiar es una oferta institucional más, orientada a dar apoyo y asesorar a los padres y madres en la educación de los pequeños y a ofrecerles un espacio educativo que aporte experiencias diferentes de las vividas en el contexto familiar.

De todo lo dicho se desprende que los objetivos y funcionamiento del servicio responden a una clara intencionalidad educativa, ya que:

- Se ofrece a los niños un ambiente rico en posibilidades de juego, experimentación y relación con otros niños y diferentes adultos. Los profesionales fomentan la expresión y confrontación de actitudes, opiniones y valores entre los adultos, referentes al desarrollo y a la educación de los niños; ofrecen modelos de intervención con los niños y facilitan la percepción ajustada a sus capacidades y a la toma de conciencia de la importancia de los padres como primeros educadores.



Apoyo y orientación.

– Se propician los contactos sociales necesarios para crear espacios de ayuda mutua y saber compartido para ampliar la red social de niños y adultos. Este servicio se configura como un espacio intermedio entre la familia y la escuela, en el cual el niño establece el primer contacto con un mundo que tiene normas de funcionamiento y formas de actuar que no siempre coinciden con las familiares.

– Se facilitan recursos y apoyo para la crianza y la educación de los hijos a fin de prevenir las situaciones de riesgo derivadas de la dificultad de afrontar las crisis de crecimiento presentes en el desarrollo infantil.

Se ofrece apoyo en la relación padres-hijo y se ayuda a que la madre/padre encuentre por sí misma nuevas formas de relación con el hijo, al mismo tiempo que se propicia el inicio de proceso de separación mutua que permitirá una mayor autonomía de ambos miembros durante el día.

Se orienta a padres e hijos, cuando lo requieren, hacia servicios que puedan acoger demandas más específicas que van más allá del ámbito educativo.

Organización y funcionamiento

Actualmente, en el servicio, funcionan cuatro grupos: dos por la mañana y dos por la tarde. Las familias pueden asistir al servicio con sus hijos una o dos veces por semana, acordando previamente con los educadores los días y horarios de utilización.

Se ha establecido en doce el número de jornadas recomendadas por sesión y se valora positivamente la creación de grupos fijos, ya que, además de propiciar la asistencia de un número de jornadas determinado, facilita la intervención de los profesionales, favorece la interrelación y el clima de confianza necesario para hacer posible el planteamiento de dudas y el intercambio de opiniones entre los adultos.

Actualmente el servicio dispone de dos educadoras a tiempo completo y una psicopedagoga a tiempo parcial. También se cuenta con la participación de voluntariado que colabora con los educadores en las intervenciones con los niños.

Contenido y procedimiento de las sesiones

El esquema y la estructura de una sesión prototipo, con la especificación de los diferentes momentos, la duración aproximada, lo que se espera de los adultos y de los niños y las intervenciones de los profesionales sugeridas en cada caso dan idea del funcionamiento general del servicio.

Acogida

Los educadores reciben y acogen a los niños y a sus acompañantes (general-

mente las madres) a medida que van llegando, les ayudan a incorporarse al grupo y les facilitan que encuentren un lugar. No hay una hora de entrada; cada uno llega cuando le va bien, según el ritmo familiar.

Actividad conjunta adulto-niño (60 minutos)

Las madres pueden utilizar libremente los juguetes y los materiales con el hijo o bien observar cómo actúa y se relaciona en un ambiente diferente del familiar, disfrutar de los progresos que día a día hacen los pequeños y dejarse sorprender por su gran caudal de potencialidades. El papel de las educadoras consiste en observar las relaciones entre el adulto y el niño, intervenir en los casos en que se crea conveniente para llegar a establecer la distancia adecuada, ofrecer recursos y modelos a partir de la interacción con los niños, ofrecer apoyo y orientación a los padres en la utilización de los materiales y ayudar a percibir los avances y capacidades de los pequeños.

Actividad adultos-niños por separado (60 minutos)

Preparación (15 minutos)

Cuando se acerca el momento de la separación se inicia la actividad para los niños. La educadora tiene los materiales a punto y presenta la propuesta. La madre se queda cerca hasta que el niño se interesa por la actividad. Es en ese momento cuando se despide de él momentáneamente para iniciar el encuentro con los otros padres y madres, y le anuncia que se reencontrarán más tarde, cuando acabe la actividad propuesta.

Actividad niños (45 minutos)

Una de las dos educadoras, con la ayuda de un voluntario, organiza el espacio y los materiales de tal forma que niños de diferentes edades se sientan motivados a participar en la propuesta. Se ofrece la posibilidad de experimentar con elementos y materiales diversos (salvado, agua, barro, harina...). Se ayuda al niño a aceptar la separación del adulto de referencia, y se le proporciona la ayuda y la compañía de un adulto diferente del habitual (la educadora, la voluntaria o una madre que ha decidido no participar todavía en el encuentro de adultos), respetando los diferentes ritmos y necesidades. Se fomentan actitudes de respeto y colaboración entre los niños.

Actividad adultos (45 minutos)

Cuando las madres lo desean se reúnen para intercambiar puntos de vista, confrontar experiencias, compartir saberes, expresar dudas... sobre la crianza y educación de los niños con la otra educadora; ocasionalmente, la psicopedagoga interviene para conducir el diálogo, ayudar a discernir lo que es cierto de lo opinable, informar sobre el desarrollo infantil y ayudar a profundizar en el debate de los temas que van surgiendo con la intención de crear un espacio de reflexión, en el que cada uno llegue por sí mismo a sus conclusiones.

Al acabar la sesión, alguna de las madres participantes redacta en el diario del

grupo un resumen de lo que se ha hablado. Con una lectura de este diario se iniciará el debate de la siguiente sesión.

Se transcribirán fielmente todas las intervenciones hechas durante cada sesión con el fin de analizar los temas tratados a lo largo del tiempo, la evolución de las opiniones y demandas y de cuáles son las intervenciones de los profesionales más adecuadas para el logro de los objetivos mencionados.

Despedida (15 minutos)

Entre todos se recoge y se ordena el material para la siguiente sesión. Las educadoras proponen una actividad conjunta para niños y adultos (generalmente alguna canción y/o danza) que pone un punto final lúdico a la jornada.

Reflexión (30 minutos)

Al finalizar la sesión, los profesionales intercambian información y opiniones sobre la jornada y sobre las diferentes intervenciones. Las educadoras anotan en el diario de sesiones las incidencias más representativas y las dudas o certezas que se han desvelado. Posteriormente, en los encuentros semanales previstos con esta finalidad, se hará un análisis y una reflexión más en profundidad.

La intervención de los profesionales se adapta a los diferentes momentos de la sesión. Siempre está basada en la flexibilidad, el respeto, la tolerancia y la disponibilidad, en una actitud abierta que pretende, a partir de la escucha activa y de una intervención muy cualificada, ofrecer apoyo y orientación a las demandas y necesidades de pequeños y mayores.

Es evidente que el encuentro entre los adultos sólo es posible cuando los niños son capaces de distanciarse de quien los acompaña y cuando éste es capaz de confiar el pequeño a la educadora. El respeto y la confianza mutua necesarios para que la jornada admita la intervención de un tercero son el fruto de un proceso que deben seguir, conjuntamente, la madre, el niño y la educadora.

A los padres y madres que se incorporan de nuevo se les pospone este tipo de actividad hasta que adultos y niños se sienten familiarizados con el entorno y pueden aceptar una separación progresiva. Elaborar bien el proceso de separación es, en la práctica, uno de los objetivos más importantes del proceso y de ello depende una parte del funcionamiento previsto en las sesiones diarias, ya que la actividad de los adultos está concebida y condicionada por la aceptación de un breve distanciamiento entre madres e hijos.

Actividades e intervenciones de los profesionales

En la familia, habitualmente, el tipo de intercambio entre adultos y niños está muy vinculado a la rutina del cuidado físico. Por este motivo en el servicio se



Possibilidades de juego, experimentación, relación...

propician ratos en los que padres e hijos compartan actividades y juegos mediante la aportación de diferentes materiales y propuestas. Asimismo, la observación del modelo que ofrecen los diferentes adultos en la interacción con los niños facilita la ampliación de estrategias y recursos que podrán emplearse con el hijo.

La mayoría de niños están en contacto principalmente con la madre, sin que otros adultos (hermanos mayores, abuelos, padre...) intervengan de manera habitual en su cuidado. Es conveniente facilitar a los pequeños un abanico más amplio de experiencias que ofrezcan la posibilidad de conocer y construir otros modelos de relación.

Muchas de las intervenciones y los comentarios de las madres recogidos durante estos dos años de funcionamiento manifiestan la convicción general del carácter innato de ciertas capacidades del niño y la escasa concienciación sobre el gran valor de la tarea educativa familiar. Esta constatación nos reafirma en la necesidad de favorecer la toma de conciencia de los padres sobre la importancia de su intervención como primeros educadores. La intervención de los educadores y psicopedagogos debe favorecer la creación de un clima de confianza, respeto y tolerancia, en el cual se comparten los diferentes «sabereres»: el de los profesionales, más vinculado al «saber teórico», y el de los padres, al «saber práctico», pero igualmente útil y valioso.

La sensibilidad y el respeto por las diferentes formas de interacción entre madres e hijos, el aceptar la necesidad de distanciamiento y reposo de la madre o entender la sobreprotección de otros hacia el hijo, la intervención indirecta para ayudar a que uno de los padres encuentre por sí mismo nuevas formas de relación con el hijo (aunque éstas no siempre coincidan con las que los educadores pueden considerar adecuadas)... son algunas de las características de la labor de los profesionales interesados en promover el bienestar de los niños, el crecimiento y la autoestima personal de los adultos.

Otro de los objetivos del servicio es facilitar una percepción ajustada de los niños y de sus necesidades, y ayudar a observar y valorar las capacidades y posibilidades del hijo y a actuar en consecuencia. Se ha constatado que las atribuciones de los adultos sobre las capacidades infantiles determinan en gran medida las actividades que se hacen con los pequeños, las actividades que se les propone hacer y el grado de autonomía e iniciativa que se les concede en estas actividades.

La labor de los profesionales

La labor de los educadores de este servicio es diferente a la del profesional de la escuela, en el sentido de que no actúan sobre el niño solo, sino sobre éste en relación con el adulto que le acompaña, al cual se ofrece la posibilidad de observar al pequeño en un entorno diferente del familiar, compartir experiencias y opiniones y reforzar la confianza en sí mismo como primer educador.

La copresencia de madres y niños, la heterogeneidad de edades y la originalidad de la experiencia abre nuevas perspectivas en la labor de los profesionales, y también nuevas dificultades por resolver. Entre ellas, la de aceptar que no se tiene la misma «autoridad», ni el mismo «control» sobre los niños y las niñas que en la escuela. Cuando la madre o el padre o acaso el abuelo están presentes, la gran mayoría de niños no toleran fácilmente la intervención de otros adultos. Hay que ser sensibles y respetar los vínculos materno-filiales y al mismo tiempo ganarse la confianza de las madres para que acepten ciertas intervenciones de las educadoras respecto al hijo (especialmente cuando se trata de la aplicación de normas que hacen entrar en conflicto al niño).

Las intervenciones de los diferentes adultos con los niños observadas en el servicio ponen de manifiesto la existencia de una gran diversidad de maneras de hacer familiares, no siempre coincidentes con las de los educadores, y mucho menos con las de la «cultura escolar». Esto obliga a diferenciar entre lo que está comprobado como cierto de lo que es opinable, e incorpora, o por lo menos tolera, actuaciones muy diversas, irrelevantes desde el punto de vista de la calidad, sujetas a diferentes modelos culturales de referencia.

La psicopedagoga supervisa y orienta a las educadoras en las intervenciones y coordina los contactos con los diferentes profesionales e instituciones de la zona relacionados con los más pequeños. Asimismo conduce alguna de las sesiones de diálogo e intercambio entre los adultos y vela por la no institucionalización del servicio, colaborando para que sus objetivos se concreten y se adapten a la realidad y a las necesidades emergentes.

¿Quién utiliza el servicio?

La gran mayoría son mujeres jóvenes con el primer hijo. Dejaron de trabajar para dedicarse completamente a la crianza y educación del pequeño por decisión propia o por falta de plazas en la escuela. Pero no les basta con hacer de madre; necesitan el contacto con otros adultos, salir de casa y poder hablar de temas relacionados con la maternidad y de otros que se refieren a ellas mismas como mujeres, como esposas y como personas.

Algunas tienen previsto volver a trabajar cuando el hijo sea mayor y vaya a la escuela, otras se encuentran a gusto en su rol de ama de casa y no sienten la necesidad de desarrollar una vida laboral lejos del hogar. La sociedad actual hace circular mensajes contradictorios: por un lado, «el deber de toda mujer es ser buena madre», y, por otro, se sienten menospreciadas en un mundo en el que la incorporación de la mujer al trabajo (de difícil compaginación con la maternidad) ha sido un mito de superación y liberación.

Hay quien decide no llevar al hijo a la escuela porque cree que durante los primeros años de vida el niño debe ser atendido principalmente por la madre.

La falta de oferta de plazas públicas, las dificultades a las que debe enfrentar-

se la mujer para alternar la maternidad con el mantenimiento de un puesto de trabajo o el ejercicio de una profesión contribuyen también a que se tome esta decisión.

Después del primer año, cuando el niño empieza a ser más autónomo, algunas mujeres querrían introducir «una tercera persona» en la educación del hijo. Inicialmente no sienten la necesidad de dejar al pequeño en la escuela todo el día, si no trabajan (existe la creencia de que en las escuelas municipales es obligatorio que los niños se queden la jornada completa), y buscan quien dé respuesta a esta necesidad de ampliar el círculo de relación del hijo y el suyo propio.

Las personas que frecuentan el servicio comentan que los pequeños se muestran alegres cuando les dicen: «hoy vamos a la Casa de los Colores», y que les gusta asistir porque les ayuda a salir de la rutina cotidiana y amplía su red de relaciones. Han hecho amistades y conocidos, y empiezan a participar en las actividades que se organizan en el barrio.

Los padres valoran muy positivamente la oportunidad de compartir sus vivencias y sus dudas con otros adultos porque esto contribuye a aligerar el sentimiento de soledad en la responsabilidad educativa. Dicen que en casa se habla más del niño, de lo que hace, de lo que aprende... y los argumentos debatidos en las sesiones son propuestos también al resto de la familia, cosa que aporta nuevos temas de conversación sobre la educación.

Dicen que «hacer de madre» a veces es poco gratificante, ya que les tocan las partes más pesadas de la educación y no se sienten con bastante respaldo. Generalmente pasan muchas horas ocupándose ellas solas del niño, y les gustaría que, al anochecer, cuando llega el marido, éste ejerciera la función paterna, las liberara un rato y colaborara en el difícil tema de establecer límites. Pero lo que ocurre a menudo es que él no está dispuesto a utilizar el poco tiempo que pasa con el hijo haciendo cumplir las normas que la madre pone, o tiene otros puntos de vista sobre este tema.

Algunas madres reconocen que han modificado su práctica desde que frecuentan el servicio y dicen que los temas tratados las ayudan a sentirse más seguras en su interacción con el hijo. Otras dicen que les gusta asistir porque el espacio y los materiales son adecuados a las necesidades de los pequeños y no tienen que pasar el rato «diciendo *no*», como en casa.

En definitiva, como todos los padres y madres, se preocupan por la educación de los pequeños y se preguntan qué medios estarán a su alcance cuando lleven los hijos a la escuela, para poder compartir esta responsabilidad con los maestros y no quedar al margen de los progresos que haga su hijo.

M.J.



Actitud flexible, abierta, cooperativa...

1. Espacio Familiar es un servicio educativo del Proyecto *Context infància* del Àrea d'Educació del Ayuntamiento de Barcelona y la Fundación Bernard van Leer.

¿Quién se apunta al reciclaje de materiales? ¡Reciclamos papel!

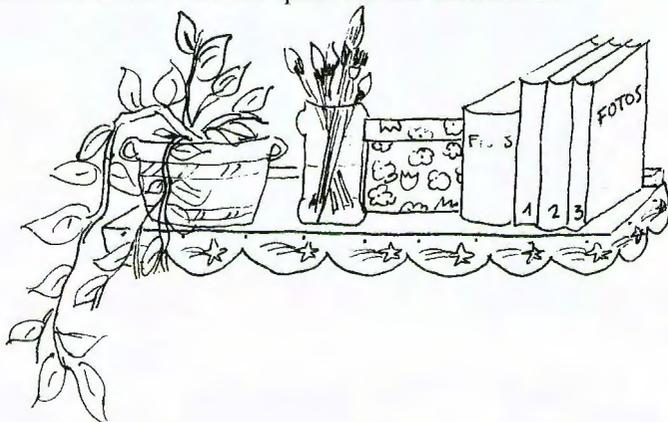
Quien más quien menos ha recibido unos cuantos regalos, y todos ellos, seguramente, bien envueltos en papeles de mil colores. Estos papeles son tan preciosos que muchas veces duele rasgarlos, y todavía más tirarlos... pero, si tenemos la buena costumbre de guardarlos, nos pueden hacer un gran servicio.

Así que podemos aprovechar los papeles de los regalos para cambiar y mejorar los colores de la clase, y, si recortamos las figuras de algunos papeles y los pegamos en un cartón, podemos rehacer los juegos de percepción de la clase: emparejamientos, seriaciones, selecciones, asociaciones...

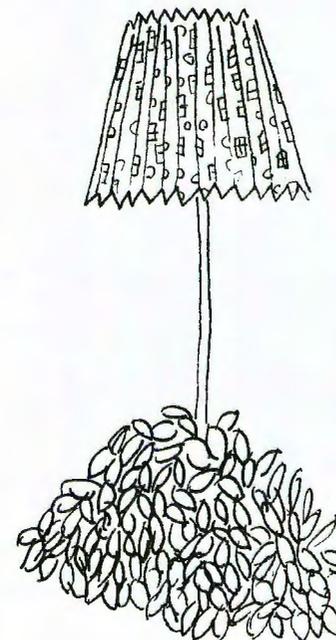
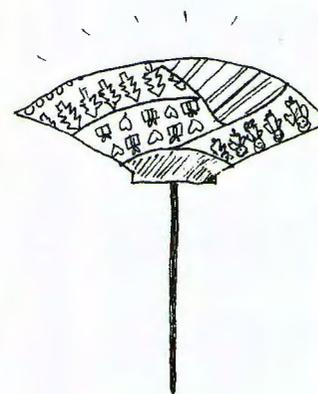
Nuestras abuelas ya aprovechaban el papel de periódico o el papel fino, para forrar cajones, libros o tiestos; pantallas y accesorios para las luces; adornar las repisas de la cocina o de los armarios de la ropa...

También podemos ahorrar pegatinas, recortando las flores, las figuras de los papeles en formas regulares; obtendremos pegatinas –sin goma, claro– de colores y llamativos para hacer: seriaciones, clasificaciones, mosaicos, trabajos de situación en el espacio...

¡Hoy en día APROVECHAR quiere decir RECICLAR!



M. Àngels Ollé



¿TE ACUERDAS DE LOS COMPAÑEROS DE CLASE?

GENOVEVA MARTÍN

Con este artículo se pretende hacer unas reflexiones acerca del período de adaptación, período que supone un proceso decisivo para la vida del niño y que es distinto para cada uno en función de sus propias características y de la situación que haga necesaria esa adaptación: la incorporación por primera vez al colegio, el paso de un nivel a otro, la vuelta después de una enfermedad o de unas vacaciones, etc. En cualquier caso, siempre requerirá de nuestra parte una gran sensibilidad y una preparación meticulosa para hacer que el niño viva este proceso de la manera más placentera posible.

Mi experiencia en los últimos años se ha desarrollado con grupos heterogéneos (niños y niñas de 3, 4 y 5 años), por lo que, al empezar un nuevo curso, siempre hay un grupo de «mayores» que se acuerda de los compañeros, de espacios, normas, juegos y situaciones que, habiéndolas vivido de forma significativa el curso anterior, las proponen como continuidad de una misma historia que vamos a vivir; y son ellos mismos, con mi ayuda, los que invitan a participar y a implicarse en un proyecto común a los pequeños, a los que llegan al centro por primera vez.

El período de adaptación a la vida del grupo, en un nuevo grupo, supone para el niño un descubrimiento de los otros, una vinculación y una aceptación; es decir, un conjunto de vivencias de gran complejidad desde el punto de vista afectivo, en las que pueden aparecer conflictos, tanto cognitivos como relacionales. Es un período decisivo porque contribuye a la aparición y



Demetrio



Este es Demetrio

consolidación de la inteligencia social del niño, al desarrollo equilibrado entre su socialización y su individualidad: sentimiento de pertenencia a un grupo, reconocerse y autoafirmarse como individuo, habilidades sociales, normas de vida colectiva, adquisición de su autonomía, etc.

Por fin comienza el nuevo curso y *llega el niño o la niña, llega el grupo*. Cada uno viene con su historia personal, con sus miedos, sus intereses, sus necesidades, su familia, sus expectativas; y yo les espero con mi proyecto y mi propia historia.

Es imprescindible para que dicho proyecto sea eficaz, para que nosotros seamos eficaces:

1. *Conocer a cada niño*, sus aspectos madurativos y relacionales, sus niveles de competencia en los tres ámbitos de experiencia (áreas curriculares): antes de su llegada al colegio, a través de la información que nos dan los padres (foto, entrevista, cuestionario...); durante el período de adaptación, a través de la observación directa, recogiendo toda la información necesaria en situaciones no estructuradas (aula, patio, servicios, etc.), en sus juegos, en sus relaciones con los otros, con el adulto; siguiendo en contacto con la familia.

2. *Conocer al grupo* que se va configurando: diferentes influencias y dependencias, jerarquías, conflictos, redes de comunicación que se establecen, preferencias y rechazos, etc.

3. *Intercambiar información con la familia*: antes de la llegada del niño a la escuela, en el período de adaptación y durante todo el proceso para despejar miedos e inseguridades, unificar criterios, comparar actitudes, enriquecer perspectivas y planificar cauces de comunicación, coordinación y participación; para ello utilizaremos las reuniones, entrevistas, cuestionarios, contactos informarles diarios, etc.

4. *Ofrecer al niño, al grupo, el marco apropiado que permita y fomente el movimiento, la acción y la comunicación*, ofrecerles seguridad y confianza mediante:

- * Un *ambiente* acogedor, estimulante y seguro (espacios, materiales, tiempos, normas).

- * *Propuestas* abiertas, significativas, lúdicas, que favorezcan el intercambio y la colaboración entre iguales. El juego tiene una gran importancia para la manifestación y resolución de conflictos y favorece nuestras posibilidades de observación.

- * Ritualizando ciertas actividades cotidianas como punto de partida para iniciar el aprendizaje de hábitos: «*rutinas diarias*».

- * *La actitud de la educadora*: dialogante, (empleando todos los lenguajes: actitud corporal, gestos, palabras, miradas, etc.); afectuosa (ofrecernos al niño, pero sin presionarlo ni agobiarle con nuestra afectuosidad); tranquila (sin prisas, para que el niño vivencie su tiempo y descubra y se integre en los

tiempos y ritmos del grupo); positiva ante sus conductas autónomas, y de confianza ante sus capacidades y posibilidades de acción.

Algunas estrategias

A.- *Antes del comienzo del curso:*

- Información previa a los padres que van a solicitar plaza.
- Agrupamiento de los nuevos alumnos (ventajas de los grupos heterogéneos...).
- Primera reunión con los padres, para conocernos y preparar conjuntamente el período de adaptación. Entrega de cuestionarios.
- Primer encuentro con los niños. En los primeros días de junio, los niños nuevos tendrían un tiempo de convivencia en el colegio con el grupo que está en el presente curso. El personaje fantástico de la clase, la bruja Pirulí, nos visita para conocerles y contarles nuestro cuento: «El conejito».
- Fiesta de despedida -fiesta de acogida. A finales de junio, para los padres y niños del grupo-clase actual y para los que estarán el próximo curso.

B.- *Al comenzar el curso*

- Entrevista con los padres en los primeros días de septiembre, antes de empezar las clases. Recogida y comentarios sobre el cuestionario.
- Incorporación paulatina de los niños al aula. Irlos recibiendo en pequeños grupos, comenzando con un horario reducido y dando la posibilidad de que el padre o la madre puedan permanecer en el aula, participando incluso de determinadas actividades (contar un cuento, enseñar una canción, manejar un títere, intervenir en un juego...).
- Segunda reunión con los padres a final de septiembre, para intercambiar información sobre cómo se va desarrollando el período de adaptación y hacerles partícipes del proyecto de trabajo para los próximos días.

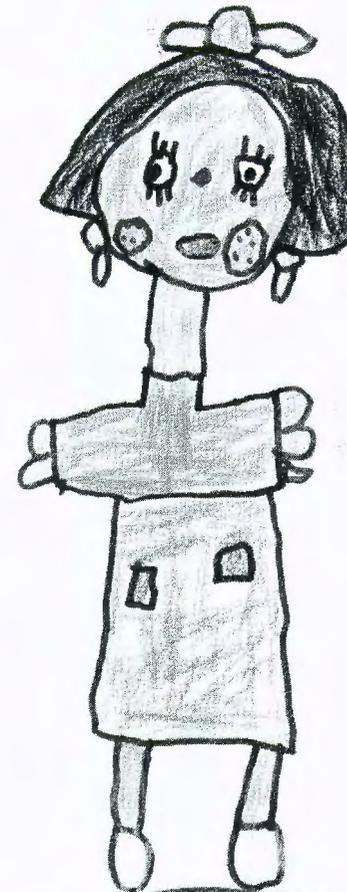
C.- *Seguimiento y evaluación:* Observación minuciosa y recogida de datos sobre:

- Las manifestaciones de inadaptación, estando atentos al canal de expresión que el niño o la niña utiliza: rabietas, aferrarse al objeto que trae de casa, escaparse, situarse al lado de la puerta, «pegarse» al adulto, inhibiciones... No confundir llanto = inadaptación / no llanto = adaptación; podríamos considerar como adaptados a niños «resignados».
- La terminación del proceso.
- El desarrollo del proyecto y nuestra actitud.

Todo lo anterior será más efectivo y tendrá mayor sentido si ha sido elaborado y revisado en el seno de un equipo educativo coherente e interactivo.

G.M.

 Mónica



Esta es Mónica



escuela 3-6

SOMOS MÚSICOS DE HONORES

M. CARMEN DÍEZ

Esta Primavera, la escuela al completo se sumergió en un aromático baño musical del que no ha habido modo de desprenderse.

Ciento ochenta niños, y unos cuantos maestros armados de ilusión y de tambores, nos pusimos en camino hacia la música...

Una tarde fresquita de mayo

Una vez demandada la ayuda externa, entramos en el tema de la mejor manera que se nos ocurrió, y fue bailando. Así que «una tarde fresquita de mayo» (justo como dice la canción), nos reunimos para aprender y disfrutar de un nuevo baile. Era una animada danza inglesa, «Grand Square», que nos hizo deambular a contundente ritmo, mientras nos reíamos y sudábamos todos a una.

Al día siguiente, nos juntamos para cantar nuestras canciones predilectas, y eran tantas, que acabamos con las gargantas medio cascadas. Lo cual no impidió que se estableciera una de ellas como «elegida del momento», y quedara en la categoría de «himno», que se repite y repite desde entonces, y que se fue solicitando a todo músico que venía a ofrecernos algún recital. Sin embargo, la canción no tiene nada de extraordinario, así que no sabemos si habrá sido la letra (que nombra a la familia), la pegadiza melodía, o la participación que sugiere a los deseosos artistas, lo que originó un éxito tan fulminante. O quizás todo a un tiempo. Dice así:

«Mi familia, sí, señores
somos músicos de honores
y tenemos una orquesta
por muchas generaciones.
Si tú quieres que te enseñe
a tocar la melodía,

pues depende del instrumento
que tú tengas ese día.
Si toco la trompeta, tara tara tareta
Si toco el clarinete, tere tere terete...»

El tercer día, subimos un poco «el volumen», y presentamos a Antonio Vivaldi, con su violín, su pelo pelirrojo, y sus magníficas «Cuatro estaciones». Contamos algo de su vida, hablamos de su obra, y lo fuimos escuchando, en medio del silencio y la oscuridad de la sala. Unas velas por aquí y por allá acompañaban el nuevo ambiente, que privilegiaba el oído y el sentimiento. Algunos niños se cogieron de la mano, otros cerraban los ojos, había quien proponía en voz baja bailar, quien sonreía, y hasta quien se adormilaba. Un momento muy bonito.

El teatro de ese viernes fue: «Las zapatillas gastadas de bailar», y en él cuidamos más que nunca los fragmentos musicales, que iban apareciendo a lo largo de la representación. Seguíamos en la onda musical.

Y, por supuesto, en cada clase, fabricamos instrumentos, debatimos sobre «para qué vale la música», constatamos el sonido de cada objeto que nos pillaba a mano, cantamos, bailamos, y escuchamos música... exhaustivamente, como pasa siempre cuando una cosa interesa de veras. Los niños aportaban cintas con sus canciones preferidas, instrumentos, graciosos comentarios...:

- «Mi madre dice que le da vergüenza venir al colegio a bailar el cha-cha-cha, pero que va a ver si se le quita» (Alba)
- «Mis padres también bailaban, pero cuando eran novios» (Mireia)
- «Mi papá se recoge músicas de todos nuestros amigos: Beethoven, Tchaikovsky, Verdi...» (Gorka)
- «Pues mi padre se graba los pasodobles toreros, porque dice que lo ponen muy contento» (Mario)
- «Mi madre dice que soy una bailona» (Esther)
- «A mi la música me hace mucha falta» (Luis)

Y también vivencias familiares llenas de ternura, como ésta que sigue a continuación:

La guitarra del abuelo

El abuelo de Borja y de Jorge era pastor, y según cuenta a los nietos, durante largos años, se cargaba a diario la guitarra al zurrón, y se tiraba al monte con las ovejas. Seguramente, además, cantaba mucho y bueno, porque los de su casa lo nombran como si siempre tuviera la música prendida, así que los nietos han recibido de él no sólo su cariño, sino su afición a la música... y su pequeña guitarra.

Cuando los mellizos contaron en sus respectivas clases esta historia, pusieron tanto orgullo y entusiasmo, que todo el mundo acogió como mítico el nom-





brado instrumento, así que será fácil imaginar las alegres caras y la emoción ambiental el día en que aparecieron con la guitarrita empaquetada para que la vieran los compañeros.

Y tenían razón. Era una guitarra pequeña, «tamaño niño», hecha de madera tosca y sin adorno alguno, salvo unas clavijas talladas a mano... por el abuelo, y un olor a viejo, y a caricia... considerables.

Todo el colegio tocó la guitarra del abuelo. Todo el colegio la dibujó. Y hasta le hicimos una foto, de recuerdo. Esta guitarra inauguró la exposición de instrumentos, que fue aumentando día a día, y ocupando lugar preferencial en todas las clases.

¡Gracias, abuelo!

Pero además, se han hecho tantas cosas...:

- * Un gran mural en la entrada del colegio, que recoge los programas de los recitales realizados, las «Crónicas Musicales», fotos, dibujos...
- * Exposición de instrumentos.
- * Audiciones.
- * Bailes.
- * Canciones.
- * Orquestas, bandas, cuartetos, solos...

* ... Y toda una sarta de actividades derivadas que han dejado completamente tambaleadas las programaciones. Ya no nos quedan objetivos por cumplir, hemos visto gradaciones de cinco tamaño de platillos en una clase de tres años, mezclas de color para alcanzar el tono exacto de marrón de la maleta del acordeonista, figuras con toda suerte de detalles para lograr unas manos «en alto» tocando las castañuelas, unos brazos doblados por el codo para sujetar los dos palos del tambor o, simplemente, para salir bien guapos en los dibujos, como el que Carmen titulaba con gran propiedad: «Florencio y yo».

Los padres, por su parte, nos han dicho que los niños preguntan y preguntan sobre temas relativos a la música, y que tocan y bailan sin parar, además de ir probando cómo suenan las cosas, e interesándose por oír discos, y saber qué instrumentos van sonando, y quién «inventó» tal o cual pieza.

El asunto, pues, ha trascendido, y el ambiente musical se ha instalado en los coches, las cocinas y los salones de las casas. Todo el mundo está encantado de ver a los niños prendados por la música. Y nosotros también. Por eso hemos decidido:

- 1.- Que el tema de la hoguera que quemaremos este año será: la música.
- 2.- Que de aquí en adelante este proyecto global formará parte de nuestro quehacer educativo, por su valor de aglutinador grupal (casi, casi tribal), de consolador, y ... de gozoso acompañante del aprendizaje.
- 3.- Que lo que hemos vivido este mes de mayo, tenía por fuerza que «pasar a la historia», por si alguien al leerlo se anima a meterse, como nosotros, en

este perfumado y acogedor océano musical, que ha resultado estar... tan templadito.

Dos crónicas musicales

¿Está dulce la dulzaina?

Lo que ha pasado hoy no sabemos si ha sido porque estos instrumentos nos son tan cercanos, que, sólo con oírlos, se nos llena el cuerpo de ganas de fiesta, o porque venían los músicos con las miradas tan bien puestas en los niños, en su momento y en sus posibilidades, que han logrado poner «marcha» y alegría en todos los presentes en cosa de segundos. Ha sido increíble.

Tatachín, tatachón

Tatachín, tatachón, decían hoy los instrumentos de la banda joven de la Algueña, representando a todos los demás, que no nos han podido visitar. Tatachín, tatachón, y los ocho músicos sentados en «el escenario», con sus sonoras maletitas y sus atriles con «las letras de la música de verdad».

Tatachín, tatachón, tronaban después los niños imitando lo que habían visto y oído, desde los gestos imperiosos del que tocaba el bombo, hasta la extraña forma que tenían de llamar a los platillos (platos). Desde cómo levantaba las cejas el que tocaba el clarinete, hasta la forma del saxofón, que es, como nos decía Joan, «como la letra de mi nombre»: J.

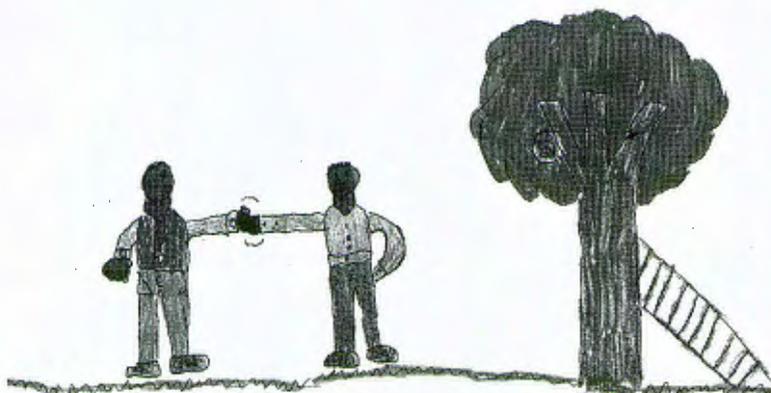
Ha sido realmente bonito este «presente cultural» que hemos recibido hoy, y además con todas las connotaciones... que hay que tener. Por una parte, ofrecer a los niños un espectáculo musical a su medida, pero serio y bien preparado. Con una presentación de los instrumentos y sus sonidos. Con una variedad grande en las piezas ofrecidas (clásicas, modernas, de baile...). Con un recorrido, (aplaudidísimo, por cierto), por las obras clásicas que ellos más conocen: El Lago de los Cisnes, El Septimínio de Beethoven, El Danubio Azul, Katiuska...

Y, por otra, con las connotaciones afectivas, tan importantes e imprescindibles, que comenzaron con las aclamaciones a gritos al requinto, que tocaba Rosa (maestra en prácticas en la escuela), siguieron con el encuentro festivo y placentero del baile, y se mantuvieron, sobre todo, por la actitud abierta y disponible de los músicos hacia los niños y por ese haberles puesto tan cerca y tan deseable la posibilidad de ser músico, o de disfrutar con la música, sea uno chico o chica (había tres chicas tocando), mayor o pequeño, moreno o pelirrojo.

Pues sí, tatachín, tatachón, ahora resulta que todos quieren ser músicos y «meterse»... en la banda de la Algueña.

¡Casi nada!





LA PERCEPCIÓN DE LA REALIDAD A TRAVÉS DE LAS IMÁGENES TELEVISIVAS. UN ESTUDIO SOBRE LA HUELLA DE LA VIOLENCIA TELEVISIVA EN LA MENTE INFANTIL

MARTA SADURNÍ

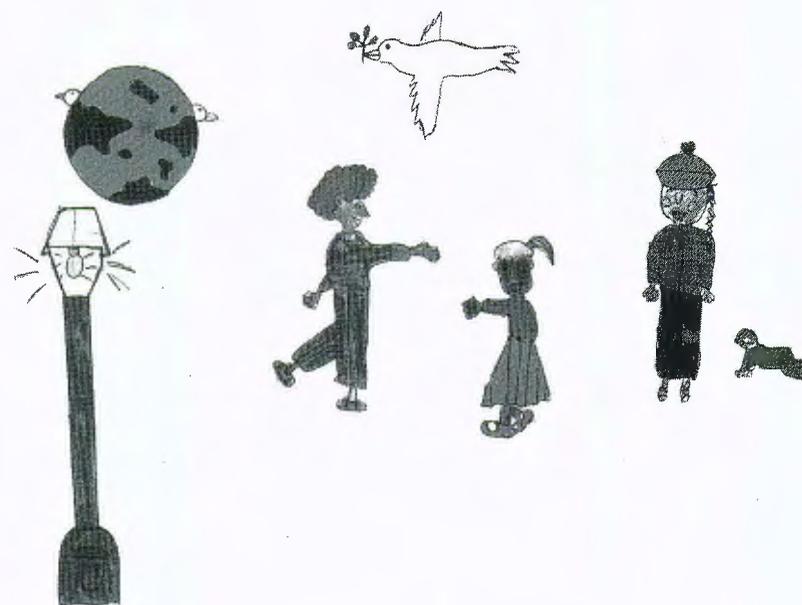
La lucha por los derechos humanos y la creación de la llamada «cultura de la paz» es uno de los objetivos fundamentales que persigue la Unesco y hacia los que canaliza numerosos esfuerzos. La educación es el medio a través del cual el respeto por los valores humanos, la comprensión de la diversidad, los conceptos de justicia y libertad pueden germinar y crecer estableciendo redes de cooperación y de ayuda mutua entre seres de distintas naciones. Sin embargo, como reconoce Federico Mayor, no es una tarea fácil. Día a día asistimos a la violación reiterada de los derechos humanos y al aumento de comportamientos insolidarios. «Con profundo dolor y pesar –escribe Mayor (1990)– nos vemos obligados a reconocer que la paz no estriba en las circunstancias ni en la política siquiera, sino que exige la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.» La Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI estudia y debate de qué manera la educación puede lograr que los distintos pueblos aprendan a convivir en respeto mutuo. En esta misma línea el manifiesto de Sevilla sobre la violencia (1986), adoptado por la UNESCO en 1989, proclama que la guerra o cualquier otra forma de violencia no es consecuencia de nuestra naturaleza biológica que nos impulsa a las acciones agresivas. Los autores del manifiesto, científicos originarios de muchos países, ponen especial relieve en destacar que el comportamiento del ser humano no

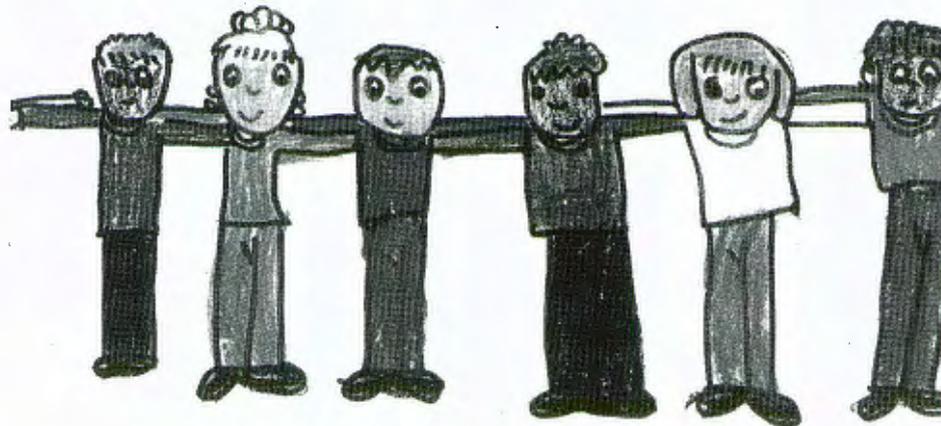
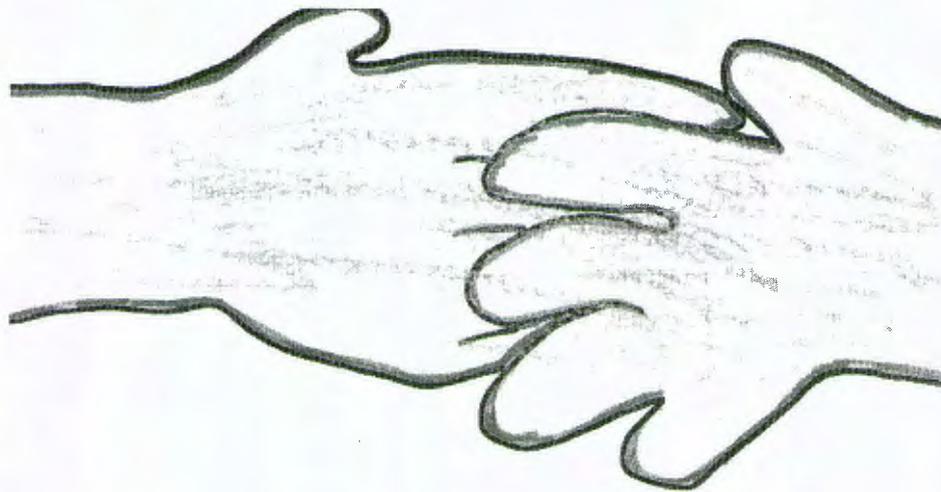
viene determinado por una configuración genética sino, que la personalidad de cada individuo se desarrolla en función de un marco educativo y social. Es incorrecto decir que la guerra es consustancial a nuestra manera de ser porque forma parte de un bagaje filogenético que compartimos con otras especies animales. El hombre no está determinado exclusivamente por sus genes, el aprendizaje y el entorno social son factores sumamente importantes. La cultura, siguiendo a Vigotsky, es constitutiva de la mente humana; por ello es posible afirmar, uniéndonos al texto del manifiesto, que la guerra es una invención social y que en su lugar se puede inventar la paz.

Algunas escuelas de enseñanza primaria y secundaria han incorporado a sus programas educativos iniciativas pedagógicas destinadas a fomentar el desarrollo de comportamientos cooperativos dentro del marco propuesto por la Unesco. La escuela intenta contribuir de esta manera a que el ideal democrático de dignidad, igualdad y respeto por la persona humana arraigue en las mentes infantiles, mentes en proceso de formación. Bajo la guía de sus maestros los niños son capaces de elaborar textos y dibujos que muestran la interiorización conceptual que los niños han hecho sobre la noción de paz. Para representarla se valen de actitudes algo estereotipadas que denotan la idea de cooperación: abundan las manos entrelazadas, las miradas sostenidas, la referencia al trabajo compartido, la aceptación de los demás en su diversidad...

¿Reproducen los niños estos mismos temas cuando se les propone hacer algún dibujo libre? En el taller de dibujo los niños cuyas muestras hemos recogido fueron animados a que pintasen «lo que más te guste», «lo que quieras», «acerca del tema que desees». El resultado fue de una sorprendente coincidencia temática: la mayoría de los dibujos infantiles expresan violencia en mayor o menor grado. Los niños dibujan acciones agresivas y los resultados de la misma: cuerpos agujereados a balazos, sangre, armas, gestos de amenaza... Sorprende el contraste entre la fuerza de la representación espontánea de los semejantes como competidores y antagonistas frente a la imagen del otro como cooperador transmitida por los programas educativos escolares.

Es fácil advertir la influencia de algunas series televisivas en la recreación de los personajes dibujados (*Bola de Dragón, Tortugas Ninja...*). Es sabido que los niños ocupan un tiempo considerable de su quehacer cotidiano en la contemplación de imágenes televisivas. Algunas investigaciones denuncian el alto nivel de violencia que puede encontrarse en horas de audiencia destinadas básicamente a un público infantil. El estudio de Angel B. Espina (1991) pone de relieve que, en 140,5 horas de emisión, el total de conductas agresivas asciende a la cifra de 824 y que curiosamente el mayor número de estas conductas se presenta en los espacios infantiles dedicados a los dibujos animados en primer grado, y seguido por los telefilms o series, largometrajes e informativos. Predomina el tipo de violencia física, aunque la violencia psicológica y moral, sobre todo amenazas verbales, insultos y desprecios, presentaba una curva ascendente. Otros estudios avalan la investigación de Espina. Actual-





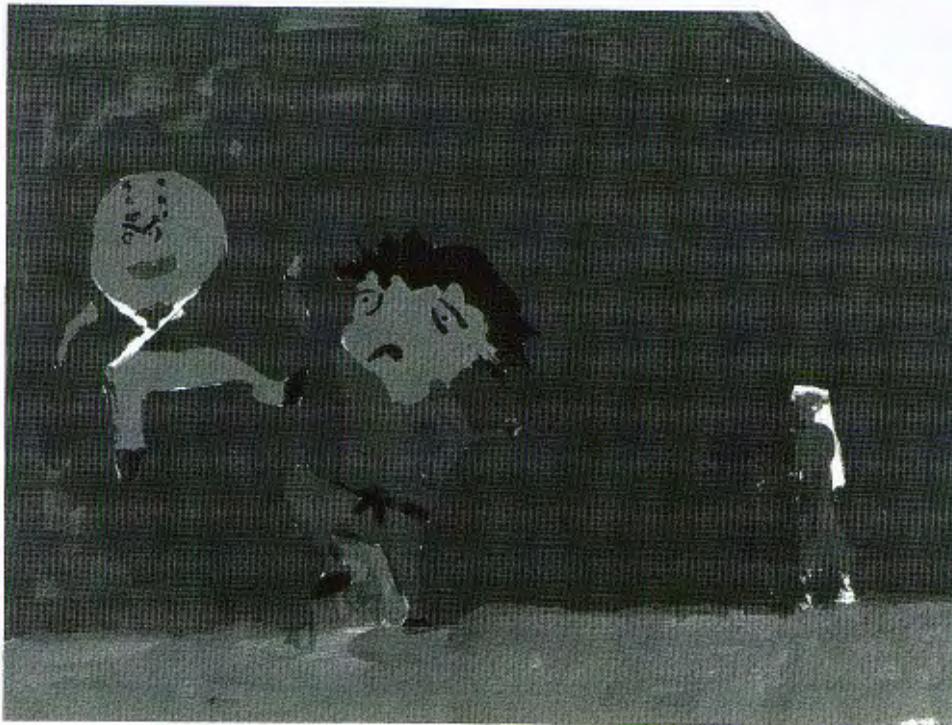
mente en Estados Unidos es famosa entre los niños una serie de dibujos animados en la que el protagonista es un sujeto cuyo perfil psicológico podría definirse por la ausencia total de códigos éticos. En las Islas Británicas un equipo de expertos ha corroborado recientemente (*El País*, abril 1994) el impacto negativo de los vídeos sobre la conducta infantil a raíz del conocido «caso James».

No podemos afirmar que existe una sencilla relación de causa-efecto entre la contemplación de modelos de comportamientos violentos en las pantallas y un aumento de la agresividad infantil, menos aún que esta agresividad se traduzca de inmediato en actos delictivos. Este tipo de conclusiones a las que la prensa es algo aficionada relativizan la complejidad de la cognición humana. Sin embargo, podemos interpretarlas como la punta saliente de un iceberg que merece la pena explorar. En principio voy a sostener que la computación de imágenes provoca algo más que una mera recepción pasiva por parte del individuo. La televisión puede ser una herramienta de mediación cultural a través de la cual el ser humano se reorganiza o construye cognitivamente. Mi propósito es ofrecer unas líneas de reflexión y análisis acerca de cómo el ser humano forma el conocimiento que guía sus acciones en un mundo compartido. En concreto presentaré tres premisas como muestra de la necesidad de abrir un serio debate ético acerca del uso de nuestras tecnologías en la formación del psiquismo.

De la ficción a la realidad

Las producciones televisivas pueden considerarse textos narrativos. Los elementos de una narración (personajes, sucesos, sentimientos) no tienen un significado propio, intrínseco, sino que deben interpretarse en función de la trama o texto que los envuelve. Los textos o tramas imaginarias que se suceden en un relativo televisivo son transcripciones más o menos distorsionadas de acontecimientos que tienen lugar en la vida real. Los textos televisivos no son una copia exacta de esa realidad, los narradores-guionistas nos ofrecen una lectura algo distinta de ella.

El hecho de que los textos televisivos puedan desviarse de un patrón que consideramos «normativo» forma parte de la capacidad que tenemos los adultos de distinguir lo que es habitual en nuestro mundo de lo que es excepcional. Ambos dominios son fácilmente comprensibles para nosotros porque forman parte de una red de significados comunes, forman parte de un conocimiento cultural que compartimos. Estos significados nos ayudan a interpretar lo que vemos, a considerarlo de una manera u otra. En este sentido podemos decir que la televisión nos ofrece *representaciones simbólicas* o *tipificaciones culturales* de un horizonte de vida común.



pactos que pudiera producirle la visión de alguna muestra de dolor o sufrimiento humano. No es corriente ver a niños en las visitas a enfermos graves en los hospitales, los documentales acerca de los estragos de la guerra que contienen imágenes de gran violencia también suelen ser evitados. Sin embargo, se toleran perfectamente imágenes que utilizan la violencia en registro lúdico. Nuestros niños ven cómo los héroes televisivos se hieren, mutilan, matan, torturan... y su conciencia no sufre por ello. Los padres lo sabemos y por ello les permitimos que vean esas producciones con más o menos tranquilidad. Muchos padres llevan a sus pequeños al cine a ver *Robocop* o *Terminator* pero a muy pocos se les ocurriría que los niños vieran *La lista de Schindler*. Podríamos alegar que los héroes de ficción matan «a los malos» o que tienen buenos motivos para hacer lo que hacen. Es cierto que casi todas las emisiones televisivas que utilizan la agresividad y la violencia como «divertimiento» para los pequeños incluyen fines éticos. Así, los malos son los que «tratan de dominar a la humanidad» o «los que intentan destrozarse la tierra» y por tanto está «justificado» el combate. Ésta podría ser una lectura muy superficial de los hechos. Pero hay consideraciones de mayor trascendencia que espero exponer en las líneas que siguen.

Una de las razones por las que la violencia se considera un simple «divertimiento» televisivo reside en que las expresiones de los personajes presentan una gran pobreza y estereotipia de manera que no hacen mella en los sentimientos infantiles. Sus rostros son parecidos y adoptan configuraciones tipificadas de «enfado» «cólera» «alegría» o «tristeza», de manera que el espectador no sufre ni empatiza emocionalmente con sus héroes. Los niños desde muy pequeños pueden tener acceso a los estados mentales de los demás, lo que en la literatura científica se conoce como «teoría de la mente» así lo propugna. Pero este *acceso al otro* no se produce por un proceso de naturaleza estrictamente cognitiva. No debemos olvidar que el otro es alguien que, como yo, además de pensar y creer, siente. El ser humano no es solamente una mente capaz de pensar, desear o creer; también es mente/cuerpo capaz de sentir.

La emoción y el sentimiento se expresan a través del cuerpo y del rostro humano. A través de estas expresiones no sólo tenemos una «cognición» del otro, sino que sus emociones despiertan en nosotros emociones complementarias a partir de las cuales regulamos nuestras acciones mutuas. Y esta comunidad, este engarce de dos sistemas emocionales, este reconocerse en los sentimientos del otro hace que el otro no sea un simple objeto para mí y se constituya en un verdadero *otro yo*.

Los niños son por naturaleza extremadamente sensibles a las emociones humanas por eso no nos sorprende leer que a los llamados niños verdugos se les entrene en matar y torturar pero se les impide que vean el rostro de sus víctimas.

Educar para la paz: de la resolución de conflictos a través de la acción a la resolución de los conflictos a través del diálogo

Mi última consideración gira en torno a la idea de que la violencia al ser expresada a través de la acción es particularmente impactante para los niños. Esto es así porque el movimiento y la acción son preeminentes en un sistema motivacional todavía primitivo como es el del niño. Entender la resolución de un conflicto a través de la acción agresiva o violenta es fácilmente aprehensible para la mente infantil. Las series de dibujos animados que gozan de la popularidad infantil utilizan constantemente este recurso. El lenguaje está «salpicado» de numerosas onomatopeyas que refuerzan los efectos inmediatos de la acción «crash», «boom», etc.

Pero los seres humanos tenemos la alternativa de la negociación por el diálogo. A través del lenguaje ambos interlocutores pueden llegar a un consenso mutuo, a un principio de cooperación. Este principio es el que justifica precisamente la aparición del lenguaje en el hombre, según defienden algunos autores. En 1927 Gracia de Laguna escribió a propósito de este tema: «¿Para qué sirve el lenguaje? ¿Qué función objetiva cumple en la existencia humana? La respuesta no es difícil de encontrar: el lenguaje es el gran medio por el cual se lleva a cabo la cooperación humana. Los hombres no sólo hablan para expresar ideas y sentimientos sino para suscitar respuestas en sus semejantes y para influenciar en sus actitudes y sus acciones.»

Con el habla uno comunica sus intenciones, sus deseos, sus promesas y hace explícito para el otro sus planes u objetivos. Todo ello requiere una mayor elaboración y sutileza por parte de los guionistas. Requiere, además, liberarse de la ideología de la competición como marco de las relaciones humanas.

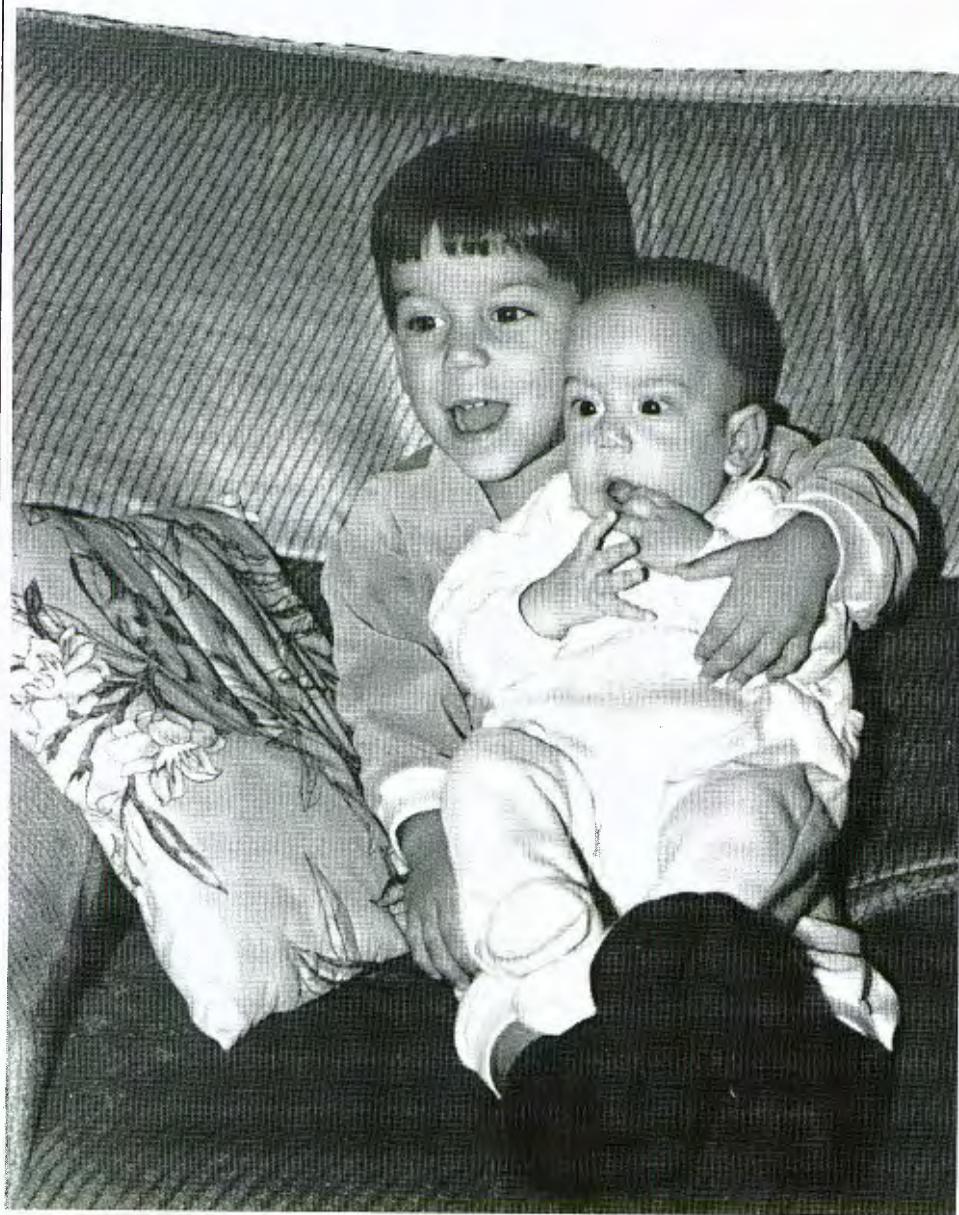
La televisión pudiera ser un recurso educativo más para presentar a nuestros niños modos de resolver conflictos que se basen en el diálogo y el respeto mutuo, un recurso para que los niños ahonden en el concepto de alteridad, del otro como ser humano. Los educadores no debemos renunciar a ello. Los niños tienen ese derecho.

M.S.

Bibliografía

- DE LAGUNA, G. (1927/1963): *Speech: its function and development*, Bloomington, Indiana University Press.
- ESPINA BARRIO, A. (1991): «Antropología y Comunicación: la violencia en las emisiones televisivas», en *Cuadernos de Realidades Sociales*, nº 37-38, págs. 83-96.
- MAYOR, F. (1993): «La Educación y el Desarrollo humano», en *Unesco: Acción Mundial en pro de la Educación*. Publicaciones Unesco.
- SADURNÍ, M. (1993): *La Ontogénesis del Significado: aproximaciones desde un marco interactivo*. Tesis Doctoral, U.A.B.
- UNESCO (1992): *El manifiesto de Sevilla sobre la violencia*, Publicaciones Unesco.





Las estructuras sociales no facilitan suficientemente la organización de la vida de las familias con hijos pequeños.

SER MUJER, SER MADRE

PAOLA TOSI

Hablar de la maternidad es uno de los grandes temas de actualidad hoy en día, especialmente tras conocerse el aumento de la tasa de natalidad en Italia. ¿Qué les ocurre a las madres del próximo «dos mil»?

En su libro *Il bambino della notte* (Mondadori, 1990) Silvia Vegetti Finzi nos da pie a que reflexionemos sobre la maternidad y a que podamos comprender su complejidad y, a la vez, su capacidad para plantear profundos interrogantes en torno a un proyecto que comprende tanto la mente como el cuerpo de la mujer. En una entrevista, la autora pone de relieve un proceso psicológico complejo y, en la introducción, nos explica el itinerario: «...Entender la maternidad desde un punto de vista femenino supone infringir una poderosa tradición que se ha venido apoyando en la aparente evidencia y naturalidad del hecho de ser madre, para encubrir el proceso lleno de dificultades que lleva a la niña a convertirse en madre en una sociedad basada en la figura prioritaria y central del sexo masculino...».

Ahora que la maternidad ha dejado de ser un destino y un implícito deber familiar y conyugal, el deseo de tener hijos parece haberse frenado y se ha aplazado el momento de la concepción; también es cierto, además, que ha aumentado la edad a la que las mujeres tienen su primer, y a veces único, hijo. ¿Por qué no se reconoce la maternidad como un valor social? Silvia Vegetti Finzi explica: «En nuestra sociedad se ha utilizado siempre la maternidad para marginar a la mujer, para justificar su exclusión del mundo del trabajo, de la política, de la sociedad donde se dan intercambios diversos, postergándola a la vida privada. Observo frecuentemente en las mujeres el miedo a la maternidad como un pretexto para legitimar su propia exclusión. Esto las lleva muchas veces a no querer hablar ni siquiera de maternidad; la propia cuestión en sí les resulta incómoda, por temor a afrontar temas que consideran conflictivos sobremanera.»

Tener un hijo hoy en día es un asunto particular, una decisión personal y, a menudo, solitaria, porque las estructuras sociales, insuficientes y poco flexibles, no ayudan a la familia. Los primeros años que la madre pasa en casa con el niño son por lo común, según Silvia Vegetti Fizi, «Años de soledad, porque el marido, normalmente, está todo el día fuera de casa, y si la mujer no va a trabajar (con todos los problemas de la doble carga que ello supone) se queda sola en casa con el niño, lo que puede llevar consigo una excesiva concentración sobre el hijo. La soledad puede llegar incluso a ser patógena en según qué casos. Existen, por otro lado, entidades como el «Tempo per le famiglie» que prestan una ayuda importante, pues tratan de atenuar las situaciones de soledad.

Las energías maternas son tan ricas en pensamientos, en afectos y en emociones, que resulta excesivo concentrarlas únicamente, y en todo momento, sobre el niño; pueden emplearse también en otro tipo de relaciones. Una madre, por ejemplo, puede atender a otro niño, entablar amistad con otras madres o utilizar su experiencia ayudando a otra madre más joven; puede emplear su *filón de energías maternas* en otras muchas situaciones y no sólo concentrarlo en el hijo que, luego, se halla *sobrecargado de emociones y anhelos expectantes.*»

Ser mujer y ser madre supone, por tanto, un proceso fundamental que hay que adquirir: las predisposiciones a la maternidad hay que estudiarlas y analizarlas y no acelerarlas automáticamente por el hecho de poseer una fisiología biológicamente femenina. Sin olvidar las dificultades, el libro se hace eco de un firme mensaje de esperanza al considerar la maternidad como «*proyecto de creatividad*».

La autora especifica: «Tradicionalmente se ha considerado la maternidad como el hecho de traer un hijo al mundo, esto es, convertirse lisa y llanamente en madre. Pienso, en cambio, que debemos revisar totalmente el concepto de maternidad si partimos del hecho de que la mujer nace ya, en tanto individualidad femenina, con unas facultades maternas, posee un cuerpo preparado para ser madre y tiene impulsos, asimismo, de carácter materno. Debemos entender este conjunto de energías físicas, psicológicas, cognitivas, afectivas y emotivas como una potencialidad que se halla ya orientada hacia la maternidad, pero que puede hacerse extensible a otros terrenos.

Es necesario que rechacemos la visión estereotipada de la maternidad entendida como sumisión y sacrificio, como entrega personal sin límites. Hay, pues, que redefinirla y tener presentes otros componentes que no han sido considerados todavía, como la creatividad: la madre aporta *algo nuevo*, porque ningún niño se parece a otro y cada maternidad supone un acto de procreación, un dar a luz también de forma psicológica con una gran dosis de creatividad.



La maternidad es también un proyecto de creatividad.



La infancia necesita espacios, ritmos de tiempo naturales, afecto, emociones...

Sin embargo, tal proceso de creatividad parece como si estuviera reprimido en muchas mujeres. Silvia Vegetti nos recuerda: «Se da el caso de mujeres que se ufanan de haber pasado los nueve meses del embarazo *como si nada*, esto es, olvidándose completamente de aquel deber y actuando como siempre lo han hecho, ejerciendo incluso profesiones altamente competitivas y que exigen un gran esfuerzo. Esto me parece insulso, porque se pierde en gran medida la relación madre-niño que, como sabemos, se inicia de manera intensa durante el período de gestación.»

Respondiendo a las dudas que a muchos de nosotros nos han surgido a propósito del proceso de igualdad entre el hombre y la mujer, la autora añade: «No hay que temer tal diferencia; ésta es negativa si mantenemos semejante orden de valores y prioridades. La maternidad debería alcanzar en la vida de la mujer una relevancia que actualmente no posee. Tenemos un dato sumamente interesante: muchas trabajadoras no hacen uso de los permisos que les concede la ley durante los meses de embarazo y del puerperio –y que han sido una conquista de las propias mujeres– por miedo a verse en desventaja y discriminadas en su carrera hacia el éxito. Este hecho, además, lo dice todo por lo que respecta a las prioridades.» Silvia Vegetti Finzi sigue insistiendo en el enfoque de la maternidad como proyecto de vida en la mujer y arroja nueva luz sobre el papel que el niño ejerce en el seno de la familia: «El niño es un bregador nato y abre para todos nosotros nuevos espacios de alegría y de felicidad. El niño es capaz de liberarnos del estrés, *juega a nuestro favor*, porque reclama espacio: “Mamá, vamos a jugar; mamá estáte conmigo”; *¡el niño lucha a favor de la convivencia y para mantener vivas las relaciones; es el héroe de las relaciones familiares, no un pelmazo!*»

Tras estas palabras se encierra de forma evidente una reconsideración del alcance de la infancia, y se hace visible la necesidad de detener un poco nuestra carrera desenfrenada contra el tiempo, para encaminar las energías hacia una experiencia, *la maternidad*, que necesita espacios, tanto los concretos dentro de la casa como los abstractos de la mente. Se trata, en definitiva, de una experiencia que, ante todo, conlleva un montón de afectos y emociones, un difícil proceso que comprende toda una vida, pero que deja sus huellas imborrables en los rostros de nuestros hijos e hijas, los próximos hombres y mujeres del futuro.¹

P.T.

Bibliografía

VEGETTI FINZI, Silvia: *Il bambino della notte*, Milano, Mondadori, 1990.

1. Extraído de *Bambini*, septiembre 1992, págs. 20-22.

PARA COMPRENDER EL DÉFICIT ATENCIONAL

OMER SILVA

En la actualidad el interés por saber más sobre el «déficit atencional» es creciente; artículos de revistas, periódicos, noticias y charlas abordan el problema como un aspecto interesante en el desarrollo de los niños. Tal es así que en los Estados Unidos diversas publicaciones científicas informan desde distintos ángulos sobre el niño con problemas de atención, como también de los grupos de apoyo que crecen a un ritmo asombroso a medida que padres y educadores se comprometen más por ayudar a estos niños y jóvenes en las responsabilidades escolares.

Mientras la preocupación por el DA aumenta, en este mismo sentido lo hacen las controversias que rodean a esta condición en lo que se refiere a sus efectos o consecuencias para la vida. Con respecto a las causas y el tratamiento pareciera ser que no todo está claro, como asimismo las discrepancias que surgen en torno a las necesidades educacionales de estos niños: ¿son sujetos de atención especial cuando el rendimiento escolar se encuentra severamente impactado?

Este trabajo es parte del marco teórico del proyecto S-91-50 patrocinado por la Dirección de Investigación y Desarrollo, Universidad Austral de Chile, Valdivia.

Características del Déficit Atencional

En 1987 el Diagnostic and Statistical Manual III-R publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría definió el DA en dos grandes categorías: DA con hiperactividad y DA sin hiperactividad o «indiferenciado». El primero se caracteriza por presentar marcados rasgos de inatención, impulsividad e hiperactivi-



Construir paso a paso sobre las potencialidades de cada cual.

dad, pudiendo darse antes de los siete años y que persiste por un lapso de tiempo aproximado de seis meses y que no se debe, primariamente, a otro problema o circunstancias ambientales (reacción al estrés familiar, etc.). El segundo, el DA indiferenciado, se refiere a la misma condición pero sin signos de hiperactividad; por el contrario, se trata de un niño aparentemente pasivo pero al que le cuesta concentrarse en sus tareas. Estudios recientes indican que éstos últimos tienden a mostrar mayores signos de ansiedad y problemas de aprendizaje que de conducta, como sería el caso del niño DA con hiperactividad.

Otras características o rasgos que se presentan en el DA: juega constantemente con manos y/o pies, dificultad para permanecer sentado, se distrae fácilmente, dificultad para respetar turnos en juegos o situaciones grupales, anticipa la respuesta antes de que se le termine de formular la pregunta; le cuesta seguir instrucciones orales o escritas, se cambia de una actividad a otra sin terminar ninguna, parece no escuchar, pierde cosas constantemente, inmadurez.

Ningún niño que presente DA en alguno de sus grados (leve, moderado, severo) es igual a otro, sin embargo las características de falta de concentración, hiper/hipo actividad e impulsividad son las que siempre sobresalen. Son niños reticentes a participar en actividades grupales, por lo mismo evitan casi siempre responder a preguntas orales; prefieren estar solos pasando largos períodos de tiempo en su mundo de «fantasía privada». Son olvidadizos y pierden detalles importantes o esenciales de la información; borra y cambia continuamente lo que hacen y les cuesta hacer «series» (problemas de matemáticas y deletreo). No terminan las tareas sin una supervisión constante.

Prevalencia del Déficit Atencional

Los estudios de prevalencia sobre este síndrome son escasos pero se acepta como criterio de esta condición un porcentaje que está entre un 3 a 5%, siendo más frecuente en niños. Cabe señalar que estas cifras se dan en la población infantil en edad escolar, principalmente en los primeros años de la enseñanza elemental o básica. Solamente en los Estados Unidos la cantidad de niños y adolescentes afectados por problemas de DA va desde 1'4 a 2'2 millones.

En los últimos tres o cuatro años han aparecido estadísticas nuevas, que reflejan un incremento en realidades locales, por ejemplo Nueva Zelanda 13%, Italia 12%, España 16%, Gran Bretaña 10%, China 11%, Alemania 8% (Denckla, 1989; Copeland, 1991).

Causas del DA

Son muchos los interrogantes que se manejan en torno a la causa. En el campo médico se ha asociado débilmente a diversas condiciones prenatales y/o trauma perinatal; también se explica a la luz de un «retraso maduracional»

determinado por la carga genética del organismo. Como factores contribuyentes o intervinientes se mencionan las diversas toxinas ambientales y alergias a ciertos alimentos, como asimismo aquéllos derivados de procesos educacionales, reflejados en planes de estudios sobrecargados y metodologías de enseñanza que exacerban problemas atencionales en los niños. Por otro lado se postula como causa alguna historia familiar para referirse a que el problema se hereda (factores biológicos innatos), sin embargo en muchos casos de DA no se presentan antecedentes de esta índole.

Las investigaciones en los últimos años se han inclinado hacia una explicación neurofisiológica, centrándose en las alteraciones bioquímicas del cerebro (neurotransmisores) como causa del DA; supuestas diferencias pueden ser la causa de una deficiente regulación de la atención, la impulsividad y la actividad motora. Un estudio de los años 90 y que marca un hito importante en las investigaciones neurofisiológicas del déficit atencional es el realizado por el Dr. Alan Zametkin y colaboradores en el Instituto de Salud Mental de los Estados Unidos (NIMH). Ellos han descubierto una alteración específica en el metabolismo cerebral de la glucosa que explica las dificultades atencionales.

Identificación del DA

No es una tarea difícil identificar a un niño con DA. Los mismos padres pueden observar señales del problema desde los primeros años. En el colegio el profesor de curso es el primero en darse cuenta pero le cuesta a menudo precisar un diagnóstico presuntivo. Se da cuenta por las dificultades que presenta el niño en la organización de las tareas escolares, escuchar las instrucciones o explicaciones, escritura, y en el inicio y término de sus tareas.

A un nivel de mayor precisión en la identificación y diagnóstico del niño DA se requiere, sin lugar a dudas, de una combinación de juicio clínico y evaluaciones objetivas. Ya que existe un alto índice de coexistencia del DA con otros problemas del desarrollo infantil, cualquier diagnóstico debe incluir una evaluación médica, psicológica y educacional. Los estudios de prevalencia son importantes en una primera etapa de la dimensión del DA. También es importante tener y manejar una historia detallada que incluya factores médicos, familiares, sociales y de desarrollo del niño a objeto de establecer un patrón de cronicidad o grado de DA. Con este fin se recomienda el uso de escalas de DA que puedan ser administradas por profesores, orientadores y padres para evaluar cuantitativamente la normalidad del niño con respecto a su funcionamiento adaptativo en el colegio y en el hogar. La evaluación psicoeducacional se realizará en relación al funcionamiento intelectual, procesos cognitivos (razonamiento, percepción, memoria), lenguaje, rendimiento escolar.

Tratamiento del DA

Se necesita de un enfoque multimodal en el tratamiento del DA orientado a

ayudar al niño desde un punto de vista médico, psicológico y educacional. Indudablemente esto requiere de esfuerzos coordinados de un equipo que incluya a padres y profesores para fijar las metas de un tratamiento, implementar un programa de intervención y evaluar los resultados.

La ayuda médica es de alta importancia por cuanto ya no se centra exclusivamente en la administración de psicoestimulantes, sino que también se prescriben antidepressivos cíclicos que han demostrado tener efectos altamente positivos para ayudar a centrar la atención, controlar la hiperactividad y destrezas visomotoras en más de un 80% de niños que presentan DA (Copeland, 1991).

Idealmente el tratamiento debería incluir consideraciones en torno a problemas de equilibrio psicológico que involucren la autoestima del niño y sus dificultades en la interacción familiar y social. En algunos casos puede ser de mucha utilidad la terapia familiar que junto con programas de intervención conductual y cognitiva contribuye a mejorar el DA y las destrezas sociales del niño.

El manejo educacional del niño DA debiera centrarse, dependiendo de las necesidades del niño, en la ubicación en el aula, utilizar bastante material audiovisual en la enseñanza, premiar sus esfuerzos, favorecer el trabajo grupal, mantenerlo siempre ocupado y dedicar tiempo a ejercitar la motricidad fina.

Un programa adecuado de intervención y manejo del niño DA, desde un punto de vista psicopedagógico, debe también cuidar el «estilo de comunicación» con el niño; la pasividad por parte del profesor o padre tiende a menudo a ser ignorada por el niño, mientras que un estilo *asertivo* de comunicación es mejor entendido por el niño. Por otro lado, hay que tener presente que la agresividad en la manera de dirigirse al niño tiende a producir respuestas agresivas. Por lo mismo hay que usar bastante esfuerzo positivo y presentándole alternativas de respuestas junto con esquemas visuales en las explicaciones orales.

En general diversos especialistas coinciden en que el currículum escolar es para este niño, o al menos parece serlo, demasiado avanzado para su nivel de desarrollo neurológico. En educación se sostiene que se les enseña con métodos, *neurológicamente* hablando, por encima de sus habilidades y destrezas. En consecuencia, al niño con DA le cuesta enfrentar las constantes exigencias para una atención sustentada. En una perspectiva «neurolingüística», la metodología de enseñanza se centra demasiado en estrategias de aprendizaje del hemisferio cerebral izquierdo. Dicho de otro modo, el profesor inadvertidamente exagera problemas de atención con métodos de enseñanza inapropiados.

Consecuencias del Déficit Atencional

El DA es una condición que impacta en todos los aspectos de la vida del niño, es también estable en el sentido de que la mayoría de los que son identifica-



••• ¿Cómo favorecer la expresión y desarrollo del potencial físico de las niñas y los niños?

La educación física. Del nacimiento a los tres años nos muestra modelos de experiencias e investigaciones para las acciones públicas y profesionales en favor del derecho al propio potencial.

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Córcega 271, bajos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80
RSBBS 4156779
08008 Barcelona

La Educación Física. Del nacimiento a los tres años

Boletín de pedido

Nombre _____ NIF _____

Dirección _____ Tel. _____

Población _____ CP _____

Ejem.	Colección Dosiery Rosa Sensat	PVP	Total
	<i>La Educación Física. Del nacimiento a los tres años</i>	2.600	
	<i>Técnicas de expresión escrita</i>	1.200	
	<i>El multiculturalismo en el currículum. El racismo</i>	1.650	

Deseo recibir

Gastos de envío 100

Forma de pago: _____ Total
 Adjunto cheque nominativo
 Contra reembolso (gastos de envío aprox. 350 pts.)

dos en la edad escolar mantienen sus parámetros cuando son reevaluados en la adolescencia (Barkley, 1990). Hay que tener presente también que el DA no ocurre aislado de otros problemas; muchos pueden presentar problemas conductuales con un pequeño porcentaje de dificultades de aprendizaje (25% de niños DA pueden ser objeto de atención en educación diferencial). Se trata de un niño de alto riesgo pedagógico ya que puede también presentar un bajo rendimiento escolar o ser diarmónico en el mismo. Este riesgo, sin embargo, tiende a disminuir si se realiza una identificación, diagnóstico e intervención temprana incluso en el nivel de jardín infantil y/o en los primeros cuatro años de enseñanza general básica. Esto permitirá dar los pasos adecuados para ayudar al niño DA y su familia cuidando su autoestima y evitando patrones crónicos de frustración, desmotivación y posible fracaso escolar.

Con la ayuda correcta la gran mayoría de estos niños se sobreponen a su problema o llegan a compensar esta condición que se traduce en un éxito en la escuela y en sus relaciones sociales. Por el contrario, sin ayuda y sin una identificación temprana estos niños pueden quedar postergados y disminuidos en su aprendizaje. La experiencia de otros países, principalmente Estados Unidos, con el apoyo multiprofesional adecuado y la colaboración familiar este niño crece y desarrolla la confianza en sí mismo y la autoestima. La autoimagen se torna positiva aminorando los problemas emocionales hasta que desaparecen.

Para terminar, conviene destacar:

- El déficit atencional no afecta al niño sólo en sus actividades escolares, afecta en todos los aspectos de su vida.
- El adulto responsable debe intentar conocer al niño DA en todos los aspectos de su dificultad; solamente de este modo puede ayudar adecuadamente al niño en su problema.
- Siempre hay que construir sobre las potencialidades del niño y nunca magnificar su debilidad.
- Nadie quiere que un niño sea DA. Un problema natural del desarrollo infantil no tiene por qué convertirse en algo catastrófico. Con la ayuda multiprofesional estos niños tienen más que una buena oportunidad para crecer felices, saludables y ser individuos productivos.

O.S.

Bibliografía

BARKLEY, R.A.: *Attention Deficit Hiperactivity Disorders*. The Guilford Press, Nueva York, 1990.
 COPELAND, E.D.: *Medications for Attention Deficit Disorders*. SPI Press, Georgia, 1990.
 DENCKLA, M.B.: *Attention Deficit Disorder, Hiperactivity, and Learning Disabilities: Current Theories and Practical Approaches*. Ciba-Geigy Pharmaceutical Co., 1989.
 SILVA, O. y FERNÁNDEZ, E.: «El Niño con Déficit Atencional», *Revista de Educación*, 188: 10-19, 1991 (MINEDUC/CPEIP, Stgo.).
 ZAMETKIN, A.J. et. al.: «Cerebral Glucose Metabolism in Adults with Hyperactivity of Childhood Onset», *The New England Journal of Medicine*, 323(20):1361-1366.

PREMATUROS DE HOY «LA NUEVA OLA EN LA INFANCIA»

JOSÉ ANTONIO LUENGO

La sofisticación técnica de los servicios de cuidados intensivos y el significativo progreso en la ciencia neonatológica están posibilitando, en los últimos años, una nueva perspectiva en la concepción, determinación y valoración del denominado niño prematuro. Tradicionalmente considerado, un parto prematuro puede quedar definido como un «nacimiento entre las 28 semanas contadas a partir del primer día de la última regla, hasta el fin de la semana número 37, es decir, 36 semanas y 6 días sin tener en cuenta el peso al nacer» (Chou-raqui, Medjadji, Jouhet, 1984). Sobre la base de esta acotación global del concepto, resulta notorio el hecho de que, en sólo 5 ó 6 años, mucho se han modificado los parámetros que, en la actualidad, concretan la realidad de la prematuridad, no porque hayan dejado de ser válidos los elementos de la definición, sino porque aquélla se empeña en mostrarnos la «extensibilidad» de las cifras (hacia abajo) de que es capaz la ciencia médica.

Nos estamos refiriendo al niño «*gran prematuro*», esa persona de apenas 26 ó 27 semanas de gestación y 700 u 800 gramos de peso, que, acompasando un, en ocasiones, desconocido diseño de la naturaleza, se aventura en la más vieja de las empresas en las que el ser humano ha podido embarcarse en su historia: nacer, sobrevivir, crecer y madurar...



Son numerosos los aspectos sobre los que puede extenderse cualquier análisis sobre la realidad que estamos considerando: etiología, prevención y riesgos de mortalidad y morbilidad, características anatomofisiológicas, alteraciones y trastornos más frecuentes...

Nuestra intención es aproximarnos especialmente al ser global que ha nacido en singulares circunstancias y a la relación que éste establece, dentro de su particularidad, con el entorno próximo, el que no puede (ni debe) evitar (tecnología) y el que emocional y afectivamente le correspondería (padres-familia), o mejor, le corresponderá.

Un niño prematuro con peso adecuado a su edad gestacional, es decir, aquél que ha nacido con una edad de gestación significativamente inferior a la especificada como ordinaria (entre 38 y 40 semanas) y que presenta un peso de recién nacido, así como una maduración anatómica y fisiológica acordes con su grado de prematuridad en cuanto a cronología gestacional, es, en principio, un ser en el que pueden determinarse no pocos indicadores de sensible inmadurez para la vida extrauterina.

No hablaremos aquí de aquéllos que, además de haber nacido con 30, 31 ó 32 semanas, presentan un peso no adecuado al correspondiente a esta edad gestacional, situación de la que cabe esperarse por añadidura un riesgo evidente de alteración neurológica, a consecuencia de la reducción en la captación de oxígeno y nutrientes a lo largo de la gestación.

Sin la utilización de sofisticados aparatos técnicos, con la sola capacidad de observación de sus *características anatómicas y físicas* no resulta complejo concretar en nuestro pequeño una serie de hallazgos externos, fieles reflejos de su propia singularidad. Encontramos un bebé con la piel extremadamente delgada, translúcida, enrojecida y en algunos casos, edematosa; una capa de lanugo cubre su cuerpo en totalidad, presentando ya pelo en la cabeza, cejas y pestañas; apenas pueden observarse la areola y el pezón en las zonas mamarias; la planta de los pies es lisa, con la existencia de dos únicos pliegues superficiales en la parte anterior de la planta; sus orejas son planas, indefinidas, con un pabellón auricular en el que difícilmente se detecta tejido cartilaginoso; el escroto es pequeño y liso, con escasos pliegues; los huesos del cráneo se palpan sensiblemente blandos...

Toda una suerte de características, ajenas a la ordinaria visión de un recién nacido a término, sano y potente, fuerte y «generoso»...

Sin embargo, no son estos hallazgos los únicos que pueden describirnos las características de nuestro pequeño «protagonista». Utilizando, asimismo, el fiable procedimiento de la observación, encontraremos unos datos relacionados con *la postura y los movimientos espontáneos y provocados* que, al igual que los aspectos relacionados con su apariencia y rasgos físicos, confirman la realidad de una gran inmadurez general. A las 24 horas de vida, recostado

sobre la espalda, determinamos un tono muscular extremadamente bajo, con los brazos y piernas extendidos y con escasa movilidad espontánea, reflejo de succión débil y falta de armonización con la deglución, una reacción de chupeteo lenta y torpe, con un lento período de latencia, una «sinergia de Moro» débil e intermitente, una inexistente o mínima deambulacion automática, una prensión palmar suficiente pero con escasa fuerza, un prácticamente ausente reflejo pupilar, y, entre otros hallazgos, una escasísima resistencia a cualquier maniobra que pretenda realizarse sobre determinados segmentos corporales (flexiones y extensiones de cuello), respuesta a la posición vertical (sujetándole por debajo de los brazos, el cuerpo se escurre de las manos), horizontal (hipotonía brazos y piernas extendidas), etc.

De mayor importancia pueden resultar aquellos datos que nos hablan de la inmadurez en los diferentes *sistemas que deben regular el funcionamiento integral del recién nacido*. Estamos refiriéndonos a los sistemas cardiorespiratorio, digestivo, nervioso... En el plano vascular puede presentarse un cierre tardío del canal arterial que puede desembocar en una insuficiencia cardíaca de importancia. En el terreno respiratorio son frecuentes dos hallazgos: las apneas (particularmente importantes cuando son superiores a los 15 segundos) y la denominada respiración periódica, circunstancia en la que se alternan de forma regular los períodos de apneas con algunos movimientos respiratorios. Sus necesidades energéticas hacen del plano nutricional un compendio de particularidades que deben mimarse al máximo para un adecuado proceso de mantenimiento y crecimiento: el prematuro tiene necesidad de aportes elevados, si bien su tolerancia digestiva es mediocre, especialmente en los primeros días; presenta pérdidas digestivas y urinarias que hacen complejo el mantenimiento, por ejemplo, de los azúcares, elementos de gran utilidad en ciertas circunstancias patológicas (infección). Su capacidad de termorregulación resulta prácticamente nula y la actividad física está limitada a los cuidados (en un niño sin patología), debiéndose evitar al máximo situaciones de estrés ambiental (agitación, ruidos...).

Es el sistema nervioso, tal vez, el que de forma más determinante se halla en una situación de evidente vulnerabilidad: algunos factores de carácter vascular como la variación en la tensión de los vasos sanguíneos, constituyen un factor significativo de riesgo de hemorragias intracraneales y de las consiguientes secuelas neurológicas. Del mismo modo, la calidad de los aspectos nutricionales es un factor fundamental para el adecuado crecimiento cerebral, de manera que pueda ir discurrendo análogo al que se hubiera producido dentro del útero...

Éstos y otros datos pueden ser ilustrativos de la concreción en hallazgos de lo que, de forma ordinaria, viene denominándose como la inmadurez del prematuro y en el caso que nos ocupa (en el momento actual de progresión de la ciencia neonatológica) de la inmadurez del «gran prematuro».

En tales circunstancias, en semejantes condiciones anatómicas y fisiológicas, difícilmente puede pensarse en que el bebé habite en un mundo extraútero habitual, normalmente cargado del conmovedor círculo de emociones, sentimientos y afectos que desde el «minuto uno de vida» rodea, envuelve y dibuja el entorno familiar del recién nacido «a término». Difícilmente podemos imaginar que, antes de discurrir dos, tres y hasta cuatro meses, podamos ver al pequeño ser en los brazos de su madre, de su padre, en la cuna de una habitación... Difícilmente ha de pensarse en unos «primeros pasos» en este mundo fuera del útero artificial, ajeno al contexto monótono, aunque imprescindible, de la incubadora.

En este aséptico entorno, en este «apartamento de lujo» vive sus primeras experiencias vitales... Un mundo mecánico caracterizado por los zumbidos, los tic-tacs, los cables, los electrodos, las sondas respiratorias... Un hábitat sofisticado del que emanan la humedad y el calor adecuados, la fuente de nutrición precisa, el oxígeno necesario para un correcto ritmo respiratorio y sus consecuencias en la nutrición celular...

Y, entre tanto, alguien espera, y, a veces, desespera. Varias son las dudas que asaltan al contexto familiar que, aturcido, es protagonista conjunto de esta historia: *¿Sobrevivirá? ¿Estaremos preparados para atenderle cuando podamos acunarle en nuestro regazo? ¿Se desarrollará sano y fuerte? ¿Será un niño como «los demás»?..*

En el contexto argumental planteado, la posibilidad de contestar a éstas y otras cuestiones de parecida naturaleza se configura como una dimensión fundamental de carácter científico, si bien con unas connotaciones sociales y éticas altamente significativas. *¿Y es que sobrevivir después de nacer con apenas 26 ó 27 semanas de gestación y menos de 1 kilo de peso, verse inmerso en un relato de atenciones y cuidados tan singular como el reseñado y soportar los frecuentes trastornos asociados (respiratorios, cardiovasculares, hematológicos, digestivos y nutritivos, metabólicos...) tiene, evidentemente, sus riesgos!* Así, los citados avances tecnológicos en la atención y tratamiento neonatológico del «gran prematuro» han venido dando paso a la necesidad de potenciar la creación de programas de seguimiento y estimulación de esta «infancia de riesgo». En efecto, es de resaltar la celeridad y sensibilidad con que determinados centros hospitalarios han adaptado y adecuado sus perspectivas y estructuras de atención a este tipo de población. Asimismo, resulta imprescindible citar los recientes intentos interinstitucionales por coordinar planes, tareas y actuaciones concretas, por aunar y equilibrar «lenguajes» y códigos, por «modernizar» y agilizar los procesos corresponsables de registro de información y toma de decisiones (planificación conjunta de programas, creación de bases de datos coordinada...). Tal vez no sea necesario significar lo insuficientes y dificultosas que semejantes experiencias suponen en relación a la problemática abordada. No obstante, es en este incipiente entorno organizativo y experiencial donde pueden verse ordenados e interpretados los datos de segui-





miento que vienen generándose y que han de permitir desvelar las numerosas claves que subyacen a la aventura tecnológica, científica y ética que estamos considerando.

Recientes investigaciones (citadas en la I y II Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias, organizadas por el grupo de Estudios Neonatológicos -G.E.N.M.A.-, Madrid, 1990 y 1991) han aportado datos que determinan, para los prematuros con peso de recién nacido menor a 1.000 grs., un porcentaje de mortalidad cercano al 45%, correspondiendo a los bebés que logran sobrevivir unas cifras aproximadas al 55%. De éste último grupo, un 67% parece desarrollarse sin secuelas de ningún tipo, mientras que un 14% presentarían secuelas de carácter moderado y un 19% de carácter grave. Entre otras «lecturas», estos datos reflejan que un porcentaje próximo al 33% de los «grandes prematuros» que logran sobrevivir pueden sufrir diversas afecciones y secuelas, entre las que cabe destacar las de naturaleza neurológica, que cursan habitualmente con trastornos y sintomatología motriz. Bien es cierto que estos porcentajes, tomados en su conjunto y comparándolos con los propios de muy escasos años atrás, pueden tener una interpretación positiva (mejora de las condiciones peri y neonatológicas, aumento significativo de las probabilidades de supervivencia y decremento de la morbilidad en niños nacidos con muy baja edad gestacional...) Sin embargo, desde una óptica diferente, se está significando una situación que, aun reconociendo la franca progresión en un abordaje y tratamiento técnicos, no debe dejarse pasar por alto en la esfera de la reflexión social y ética. «Ganarle terreno» a la naturaleza y a sus «naturales orientaciones» determina, sin lugar a dudas, un complejo y costoso equilibrio del que no podemos ni debemos evadirnos en la actualidad.

Y en fin, *el tiempo pasa* y lejos quedan los artilugios de cables y zumbidos. La cuna, por fin, es ocupada por el nuevo miembro de la casa. Aún es chiquitín, requiere cuidados extra y mantiene «ocupados» a sus padres y hermanos. Pero está en casa. Si todo ha ido bien, si las circunstancias vitales han discurrido sin sobresaltos fuera de los «normales» en este período neonatal, no tardará en aliviar las dudas y las preocupaciones de quienes, inquietos y curiosos, le observan sin cesar. Crecerá, irá a la escuela, tendrá amigos... En un porcentaje elevado de casos habrá terminado la pesadilla que determinadas circunstancias se empeñaron en generar.

J.A.L.

Bibliografía

- CHOURAQUI, A., Ph. JOUHET y M. EL MEDJADJI: Revista *Enfermería Científica*, 27, junio 1984. Cap. «Prematuridad I», págs., 30-39.
- DONLEN, J. y P. LYNCH: «Madres adolescentes... Hijos de alto riesgo». Revista *NURSING*, 83, noviembre, págs. 5-11.
- JUDD, J.: «Valoración del Recién Nacido», Revista *NURSING*, 83, septiembre, págs. 17-27.
- LAUGIER, J. y F. GOLD: *Manual de Neonatología*, Masson, México, 1980.
- VOJTA, V.: *Alteraciones Motoras Cerebrales Infantiles*, ATAM-PAIDEIA, Madrid, 1991.

NIÑA TARAMBANA CON NANA

ROSER ROS

Esto es lo que había:

Una niña canturreaba
de buena mañana:

-¡Ea, escúcheme quien sea!, ¡ea!
¿Quién me compra una nana?

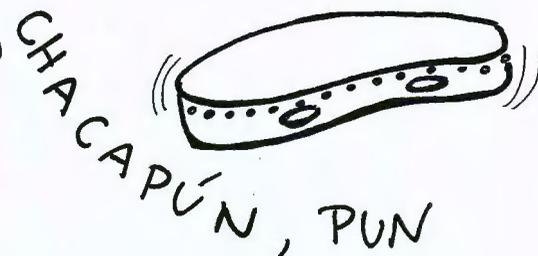
-¡Niñaauuuu! -lloró una guitarra
con su largo rasgueaaaauuu-.
Quisiera probar tu nana
y dormir hasta la mañana.

-Mi nana no es para dormir,
mi señorita guitarra,
mi nana es para jugar
siete noches por semana.

Pero las guitarras sólo
saben, ¡ay!, rasguear,
rasguear y llorar, ¡yayay!
Nada quieren jugar.

-Para ti, nana no tengo
-exclamó mi niña-. Que no.
-Y la niña allí seguía-:
-¿Quién necesita una nana?

-¡Niña! -espetóle el pandero
con su eterno ¡chacapún, pun!-,
¡préstame tu nana, anda!
que de «pun, pun» estoy barto.



-Mi nana no es para dormir
-Pero el pandero, ¡lo dicho!,
barto está de bailotear
y ya no quiere más saltar.

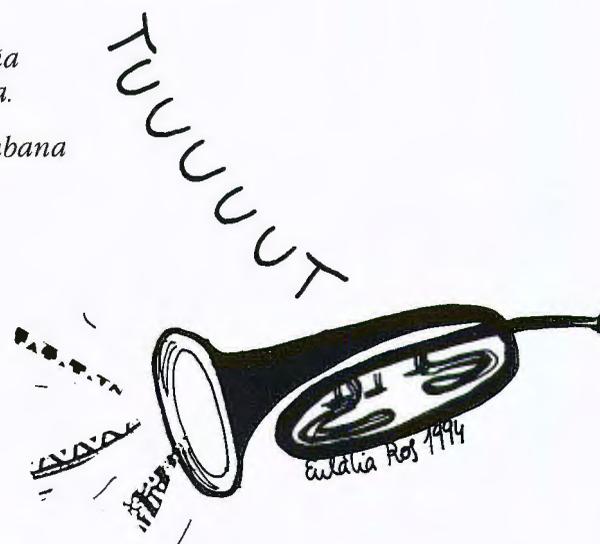
-Para ti, nana no tengo
-exclamó mi niña-. Pues no.
-Y la niña no se movía-.
-¿Quién necesita una nana?

-¡Niña! -tronó una trompeta,
rutilante silueta-.
¿A qué viene tanta nana?

-Trompeta, tarambaneta.
Abora va y me da la gana
y te regalo mi nana.
-¿Regalarme tu nana, tuuut?

Y, sí, fue y se la regaló;
y quiero que sepan todos
que con la nana y la niña
no para nuestra trompeta.

¡Ay, yay!, qué gran tarambana
era mi querida niña,
queregonó una nana,
de buena mañana:
-¡Ea!



Y colorín, colorento
ya se ha gastado este cuento.

Propuestas para la renovación de la enseñanza

BIBLIOTECA DE AULA

• EL CONSTRUCTIVISMO

EN EL AULA

C. Coll, I. Gómez, E. Martín,
T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia,
I. Solé, A. Zabala
PVP 1.990 ptas.



EL LAPIZ

• FIESTA Y ESCUELA RECURSOS PARA LAS FIESTAS POPULARES

J. Colomer
PVP 1.200 ptas

• RINCONES DE ACTIVIDAD EN LA ESCUELA INFANTIL (0 A 6 AÑOS)

M. J. Lagüía, C. Vidal
PVP 1.200 ptas.

• COLONIAS ESCOLARES ORGANIZACIÓN, ACTIVIDADES Y RECURSOS

A. Parcerisa
PVP 1.200 ptas.

• DEL PROYECTO EDUCATIVO A LA PROGRAMACIÓN DE AULA

S. Antúnez, Ll. M. del Carmen,
F. Imbernón, A. Parcerisa,
A. Zabala
PVP 1.500 ptas.

• PROGRAMACIÓN DE AULA Y ADECUACIÓN CURRICULAR

Ignasi Puigdemívol
PVP 1.400 ptas.

• ENSEÑAR LENGUA

Daniel Cassany / Marta Luna /
Glòria Sanz
PVP 3.500 ptas.

BIBLIOTECA DEL MAESTRO

• EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

S. Antúnez
PVP 790 ptas.

• APRENDIZAJE EN GRUPO EN EL AULA

P. Arnaiz
PVP 790 ptas.

• EL MAESTRO INVESTIGADOR / LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

R. González, A. Latorre
PVP 790 ptas.



• LA COMUNICACIÓN NO VERBAL / ACTIVIDADES PARA LA ESCUELA

A. Forner
PVP 790 ptas.

• INTEGRACIÓN EN EL AULA DEL NIÑO DEFICIENTE EL PROGRAMA DE DESARROLLO INDIVIDUAL

S. Molina
PVP 900 ptas.

• OBSERVACIÓN EN LA ESCUELA

M. T. Anguera
PVP 790 ptas.

• ¿ENSEÑAR O APRENDER?

LA ESCUELA COMO INVESTIGACIÓN QUINCE AÑOS DESPUES

F. Tonucci
PVP 790 ptas.

• ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

I. Vila
PVP 790 ptas.

PUNTO Y SEGUIDO

• ¡AY, QUE RISAL! SELECCIÓN DE CUENTOS HUMORÍSTICOS

Grupo Cocabamba
PVP 1.100 ptas.

• 101 JUEGOS JUEGOS NO COMPETITIVOS

Rosa M. Guitart
PVP 1.200 ptas.

• 28 MÁSCARAS, CARETAS Y ANTIFACES

J. M. González, J. Passans
PVP 1.200 ptas.

MIE. MATERIALES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

• PEDAGOGÍA DE LA SEXUALIDAD

Pere Font
PVP 1.550 ptas.

• LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM POR PROYECTOS DE TRABAJO / EL CONOCIMIENTO

ES UN CALIDOSCOPIO
F. Hernández / M. Ventura
PVP 1.850 ptas.



VI Congreso Estatal de Cooperativas de Enseñanza

Durante la 1ª semana del mes de mayo se ha celebrado en La Manga del Mar Menor el VI Congreso Estatal de Cooperativas de Enseñanza.

La Mesa de Trabajo de Educación Infantil tenía como objetivo definir la problemática de esta Etapa Educativa y elaborar conclusiones al respecto que apuntaran hacia posibles soluciones.

El grupo (20 participantes) de esta Mesa de Trabajo era representativo de la diversidad de situaciones en las que vive este sector; desde Cooperativas que defienden la etapa 0-6 como independiente, con identidad en sí misma y que requiere unas condiciones de espacio, materiales, personal especializado... específicas, hasta Cooperativas en las que el Ciclo 3-6 está planteado como apéndice del resto de Etapas y con el objetivo de garantizar las plazas de Primaria en sus centros.

Los debates se realizaron durante 3 jornadas en sesiones de 2 horas y se llegó a las siguientes conclusiones:

- 1.- Demandar una reflexión conjunta de los profesionales de Infantil y Primaria para que no se considere esta etapa como preparatoria para la siguiente, sino como etapa educativa en sí misma, lo que implica la necesidad de lazos de coordinación entre ambas etapas.
- 2.- Plantear el Ciclo 0-3 como escolarmente recomendable y el Ciclo 3-6 como obligatorio y gratuito.
- 3.- Solicitar financiación directa a los Centros para la etapa 0-6 por parte del MEC y CC.AA.
- 4.- Considerar la necesidad de Cursos de Formación y Reciclaje que permitan trabajar en la etapa a los maestros sin título y maestros procedentes de otras etapas.
- 5.- Llamar la atención a los educadores masculinos para que se introduzcan en la etapa de Infantil, dada la importancia que en ella juegan los roles sexuales.
- 6.- Plantear la necesidad de aplicar la baremación de admisiones desde Infantil en aquellos centros que tengan la Primaria concertada, lo que supondría asegurar el derecho de todo niño a disfrutar de una plaza gratuita de forma continua.
- 7.- Resaltar la importancia de la relación Familia-Escuela en esta Etapa ya que, entre todos (padres y educadores), si aprendemos a interactuar mejor, aumentaremos la calidad educativa de nuestras escuelas.

II Foro Mediterráneo de la Primera Infancia: El Niño Pequeño, Espacio familiar, Espacio social

Durante los días 24, 25 y 26 de marzo de 1994 se celebró en la localidad de Montpellier (Francia) el «II Foro Mediterráneo de la Primera Infancia: El Niño Pequeño, Espacio familiar, Espacio social».

Dicho Foro, tiene como antecedente el ya celebrado en Argelia en 1992 y como Objetivos:

- * Comprender mejor el lugar de la Infancia y de su familia en las sociedades de la cuenca mediterránea y conocer los procesos de socialización en los que ésta vive inmersa.
- * Permitir a los agentes sociales integrar en sus reflexiones la dimensión intercultural, con el fin de una mejor acogida de las familias y los niños inmersos en el proceso de migración e inmigración, tanto interior como exterior.
- * Favorecer los intercambios que se apoyan en las experiencias culturales de los participantes, para crear una red de relaciones entre los profesionales y promover intercambios de estudios y propuestas concernientes a la Pequeña Infancia en el Mediterráneo.

Este Foro ha sido organizado por las Asociaciones no Gubernamentales de Francia CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active) de Argelia l'AAEFAB (Association Algérienne Enfance et Familles d'Accueil Bénévoles) y de España, la Asociación APICAVI (Primera Infancia y Calidad de Vida).

Todos ellos miembros de la RIPE (Réseau International Prime Enfance) creada en Marly-le-Roy en noviembre de 1991.

Ha contado con el apoyo de los Ministerios de Asuntos Sociales de Francia y España, el Ministerio de Asuntos Sociales y de Empleo de Argelia, así como de la UNESCO y de la UNICEF.

El III Foro tendrá lugar en Túnez en el año 1997. Durante estos años, los países implicados mantendrán distintos intercambios bilaterales, estudiando la respectiva realidad de la Infancia y la Familia.

Libros al alcance de los niños

Primeros libros, primeras rimas

Es bien sabida la afición de los niños pequeños por los juegos fonéticos, por las consonantes divertidas (aquella vibración de la R en nuestros labios, tan atractiva: «Brrrrrrr...»), por las palabras «raras» y por los pareados. Ese camino fonético, esa magia de una música oral, tiene tal encanto que, a menudo, por ese puente pasa nuestra primera iniciación al abecedario y al mundo de las letras (y de los palotes).

No puede dejar de extrañarnos, pues, que en nuestro país sean tan escasos los libros –de texto rimado o de estrofas– que con tanto mimo se producen allende nuestras fronteras. Una larguísima tradición de *Nursery Rythms* se posa en las alacenas de los niños anglosajones. Y en Francia, los álbumes de *comptines* son tan viejos como eternamente renovados. Lo mismo ocurre en Alemania, Noruega o cualquier otro país europeo, aunque, hay que reconocerlo, algo menos en Italia y en otros países del Mediterráneo. Que este dulce mar mantenga a los poetas alejados de los niños nos parece una mentira muy difícil de tragar.

Por ello damos la bienvenida a dos libros, de presentación sencilla y muy asequibles, para celebrar el reencuentro de los niños con las rimas- Y que cunda el ejemplo.

Manuela y el mar



María OSORIO
Ilustraciones de Violeta MONREAL
Manuela y el mar
Barcelona, Edebé, 1994.

Éste es el segundo libro de una trilogía que presenta la iniciación y el asombro de una pequeña niña gitana con distintos elementos. En este caso el mar, que es presentado a Manuela mediante coplas extraídas de la tradición flamenca.

«Cuando mi niña se acuesta
y la luna se levanta,
la mar parece un espejo
con encajillos de plata.»

Coplas populares, pues, hábilmente engarzadas una con otra, mediante un leve y sencillo hilo argumental. Pero nada impide que se puedan extraer del libro, donde están sabiamente presentadas en página preferente, y ampliadas, debatidas, dibujadas, trabajadas, cantadas en la clase.

Y nada impide, tampoco, que éste sea uno de los mejores libros que tenemos a nuestro alcance, de producción propia, para trabajar no sólo la poesía, sino también la integración multicultural entre payos y gitanos. Lo que, evidentemente, dice mucho en su favor.

Antonia RODENAS
Ilustraciones de Asun Balzola
Rimas de luna
Madrid, Ediciones S.M., 1993.
(Los piratas, 9)



Doce hermosas rimas lucen en el libro, a la luz de la luna. En primer lugar porque ella es la protagonista de todas las estrofas. Y en segundo lugar, por las bellas ilustraciones que las acompañan, siempre con fondo azul, intenso. Como intensa es la lírica que desprenden:

«La luna se va a la escuela
a danzar con las estrellas.
La luna aprende a bailar
con el viento y en el mar.»

Hermoso librito, hermosa presentación, hermosos versos y hermosa la intención y aportación de ambas autoras para poner la luna, esta gran amiga de los niños, algo más a su alcance.

Que sean más, por favor, los poetas ilustradores y editores, que pongan la poesía en letra cursiva, chiquita, sencilla. Para que sean más los niños que jueguen con ella y la tengan, por su gracia, como amiga.

Otros libros, de traducción esmerada, para conocer otros poetas

Miep DIEKMANN

Ilustración de The Tjon Khing

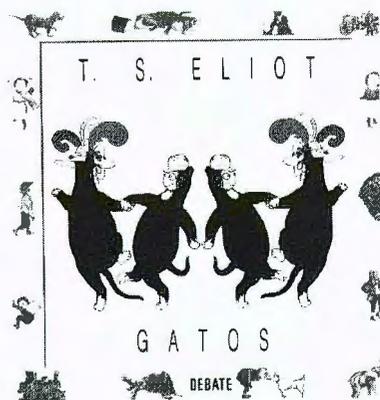
Traducción de Mario Merlino

Pasito a pasito

Madrid, Espasa Calpe, 1988.

(Austral infantil, 35)

Algo difícil de encontrar, por no ser nuevo, éste es un más que excelente libro para ayudar al niño muy pequeño a introducirse entre los vericuetos poéticos (la onomatopeya, o el retruécano).



T. S. ELIOT

Ilustraciones de Nicolas Bentley

Traducción de Mónica Rubio

Gatos

Madrid, Debate, 1993.

Una de las obras más clásicas de la literatura infantil universal, llena de historias hilarantes de gatos estafalarios, para ser leídas (que no para que las lean ellos) a los niños y niñas.

Tantàgora

...
*Premio
Rosa Sensat
de
Pedagogía
1994*

La Asociación de Maestros Rosa Sensat, en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, Edicions 62 y Celeste Ediciones, convoca su decimotercer **Premio Rosa Sensat de Pedagogía**, para incentivar el trabajo innovador de maestros y maestras y otros profesionales de la educación que, individualmente o en grupo, y a partir de un análisis de la práctica escolar, contribuya a la mejora de la calidad educativa y a la renovación pedagógica.

La fecha límite de envío de originales es el **14 de octubre de 1994**.

El veredicto se hará público el mes de **diciembre de 1994**.

La dotación será de **un millón de pesetas**, en concepto de derechos de autor.

R O S A
S E N
S A T

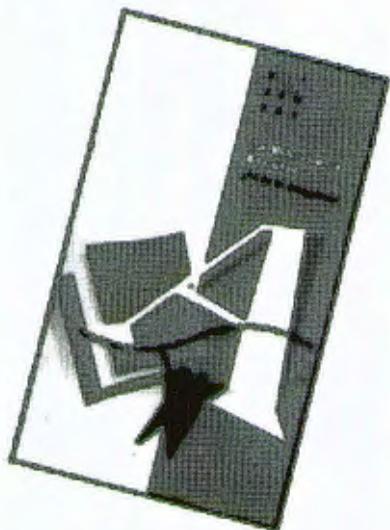
M.E.C.

CELESTE

Edicions 62

A.M. Rosa Sensat • Còrsega, 271 • 08008 Barcelona • Tel. 237 07 01

NOVEDAD



Vídeos Rosa Sensat

La Biblioteca Escolar.
¡Ni te lo imaginas!

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

ojeada a revistas

Aprendizaje

HERNÁNDEZ JORGE, J. I.: «Un modelo de microdiseño curricular. Propuesta constructivista para la Educación Infantil (0 a 6 años)», *Revista de Educación*, 301, mayo-agosto 1993, pp. 271-297.

Comunicación

COCEVER, E.: «Raccontare e raccontarsi: comunicare l'esperienza», *Infanzia*, 3-4, noviembre-diciembre 1993, pp. 16-19.

Creatividad

ROSSETTO, A.: «I bambini raccontano», *Tre/sei*, 12-13, febrero 1994, pp. 45-46.

Didáctica

VALERO CRESPO, M.: «Los centros de interés en el currículum», *Cuadernos de Pedagogía*, 222, febrero 1994, pp. 42-46.

ARTIGAL, J. M. y MONRÓS, N.: «Adquisició de l'anglès com la tercera llengua a partir de pàrvuls (4 anys)», *Butlletí de mestres*, 235, diciembre 1994, pp. 21-29.

QUINTO BORGHI, B.: «Quando i dinosauri abitavano la terra», *Tre/sei*, 12-13, febrero 1994, pp. 33-37.

Educación

SPODEK, B.: «Quais sao as origens do Curriculo na Educaçao Pre-Escolar», *Cuadernos de educaçao de infância*, 28, octubre-diciembre 1994, pp. 8-14.

CIARI, B.: «Considerazioni sulla scuola per l'infanzia», *Infanzia*, 3-4, noviembre-diciembre 1993, pp. 25-30.

Lectura y escritura

COHEN-SOLAL, H.: «Ecole maternelle: écrire», *Dialogue*, 77, enero 1994, pp. 23-25.

PROT, P.: «Apprendre à lire et à écrire: Une question de méthode», *Dialogue*, 77, enero 1994, pp. 26-28.

FERRAO, M. T.: «As linguagens audio-scripto-visual no Jardim-de-Infância», *Cuadernos de educaçao de infância*, 28, octubre-diciembre 1993, pp. 17-21.

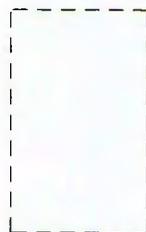
Matemáticas

FILIPOZZI MARICCHIOLO, G.: «Construire il concetto di numero naturale/1», *Tre/sei*, 12-13, febrero 1994, pp. 24-28.

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca



P. DE PABLO y B. TRUEBA: **Espacios y recursos para ti, para mí, para todos**, Madrid, Escuela Española, 1994.

Es muy importante recordar el dinamismo que existe en toda planificación ambiental: ésta siempre está sometida a un proceso de cambio, lo que implica una constante actitud reflexiva. Por ello se pretende superar en esta obra el contexto puramente pedagógico, para ofrecer recursos y pautas abiertas de organización ambiental que afecten tanto a contextos escolares como familiares, urbanos, lúdicos, sociales...

En concreto, este trabajo ayuda a valorar la influencia que ejerce el entorno en los procesos de desarrollo/aprendizaje, a diseñar la organización y la distribución de los espacios y materiales más adecuados para la atención educativa a los niños y las niñas entre 0 y 6 años, a crear ambientes y zonas de actividad que promuevan la relación entre los protagonistas de los escenarios familiares y escolares y, finalmente, a extraer de las diferentes posibilidades que ofrece el entorno los recursos más adecuados para la elaboración de materiales sencillos.

G. PEYRÚ: **Papá, ¿puedo ver la tele?**, Barcelona, Paidós, 1993.

Durante los últimos cuarenta años, investigadores de todo el mundo han estado estudiando intensamente la relación entre los niños y la televisión, y han producido más de cinco mil artículos, informes y comentarios sobre el uso del medio y su impacto en la infancia. Este libro reúne y traduce sus conclusiones *centrales*, y relata algunas de las experiencias que se realizaron.

Estas páginas ayudarán a los *padres* a compartir la televisión con sus hijos; a los *maestros*, a estimular las capacidades y el aprendizaje de los niños, a partir de las características de este medio; a los *comunicadores*, a comprender el modo en que los niños encuentran el sentido y el placer de los mensajes televisivos; a los *productores*, a conocer cuáles son las técnicas y recursos realmente preferidos por los niños; asimismo, resultarán de interés para los *estudiantes universitarios* de la comunicación, la educación y el desarrollo psicológico de los niños.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

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

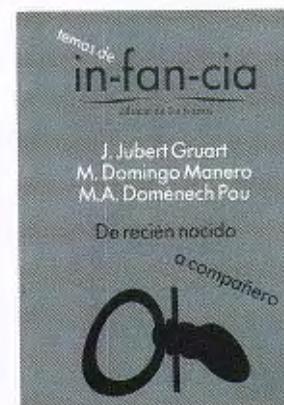
Suscripciones: Associació de Mestres Rosa Sensat. Còrsega, 271 - 08008 Barcelona.

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

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.

Boletín de pedido

Nombre _____ NIF _____

Dirección _____ Tel. _____

Población _____ CP _____

Deseo recibir los títulos: 1. N° de ejemplares: _____ P.V.P. 600 pts.
 2. N° de ejemplares: _____ P.V.P. 850 pts.
 3. N° de ejemplares: _____ P.V.P. 1.200 pts.

Forma de pago: Adjunto cheque
Contra reembolso (gastos envío aparte)

Remitan factura



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