

28 REVISTA
DE LA ASSOCIACIÓ
ROSA SENSAT
NOVIEMBRE/
DICIEMBRE 1994

in-fan-cia

ESCUELA AIRE LIBRE
ALACANT
PAÍS VALENCIÀ
DIBUJO ORIGINAL DE:
ADELA

educar de 0 a 6 años



Congreso de Infancia
 Congresso da infancia
 Haurtzaroaz kongresoa

06

Congrés d'infància

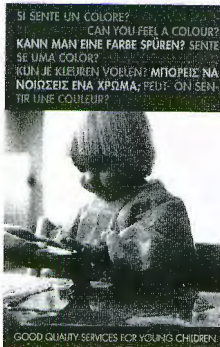


- **Congreso de Infancia. Volumen I. Educar de 0 a 6**
 Colección *Temas de Infancia*. Número extraordinario
 340 páginas

El primer volumen del Congreso de Infancia recoge una muestra de la máxima actualidad de experiencias interesantes en Educación Infantil. Cuarenta y tres experiencias de calidad, organizadas en cinco bloques temáticos (*La infancia y la tipología de servicios, La infancia y la vida cotidiana, La infancia y las relaciones familia-servicios, La infancia y la diversidad, La infancia y la ecología*), con sus correspondientes marcos teóricos, en una rica dialéctica entre práctica y reflexión que configura un tejido de calidad pedagógica.

- **Congreso de Infancia. Volumen II. Acciones y políticas educativas**
 (en preparación)
 Colección *Temas de Infancia*. Número extraordinario

Parlamentos y ponencias que, en el marco del Congreso, apuntaron una visión de futuro amplia de las iniciativas sociopolíticas en favor de la calidad de atención a la infancia.



- **Vídeo ¿Se siente un color?**
 Idea original, fotografía y texto: **Claus Jensen** • Producido por: **CAT** • VHS

Por encargo de la Red Europea de Modalidades de Atención a la Infancia, la A. M. Rosa Sensat adquirió el compromiso de difundir este interesante documento audiovisual entre los profesionales de educación infantil de las diversas comunidades autónomas, para disponer de modelos cualitativos de espacios, estilos y servicios de atención, tipos de formación, actividades cotidianas... en Educación Infantil en países de la Europa Comunitaria.

R
S
S

O
E
A

A
N
T

Associació de Mestres Rosa Sensat
 Còrsega 271, baixos
 Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80
 BBSRS 415 67 79
 08008 Barcelona

Oferta sólo para suscriptores de la revista *Infancia*. Válida hasta el 31-1-95

Congreso de Infancia. Vol I. PVP ~~3500~~ ptas.
Congreso de Infancia. Vol II. PVP ~~2000~~ ptas.
¿Se siente un color? PVP ~~2875~~ ptas.

6000 ptas.

Se atienden pedidos por teléfono y fax

Página abierta: ESTRENAR CURSO/M. Carmen Díez	2
Educación de 0 a 6 años: LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ COMO MÉTODO DE INTERVENCIÓN PRECOZ EN LOS PEQUEÑOS CON SÍNDROME DE DOWN/Josefina Sánchez y Miguel Llorca	3
Educación de 0 a 6 años: PLURICULTURALISMO, CONTENIDO TRANSVERSAL DEL CURRÍCULUM. ENTREVISTA A JURJO TORRES SANTOMÉ/M. Adoración de la Fuente	7
Escuela 0-3: LA ESCUELA INFANTIL 0-3 Y EL TIEMPO/Mercè Bassedas	13
Buenas Ideas: UN CALENDARIO AZTECA/Teresa Duran	19
Escuela 3-6: A PROPÓSITO DE "LOS JUGUETES"/Colegio Público Bernabé Figueroa	20
Escuela 3-6: EL PASO DE LA ESCUELA INFANTIL A LA ESCUELA PRIMARIA/Mercedes Mañani	24
Infancia y Sociedad: MEDIOS DE COMUNICACIÓN E IMAGEN SOCIAL DE LA INFANCIA/Ferran Casas	27
Infancia y Sociedad: LA EDUCACIÓN FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO/M. José Criado	31
Infancia y Salud: LA ATENCIÓN PEDIÁTRICA. CONVERSACIÓN CON JORDI POU/Puri Biniés	35
Érase una vez: EL SAXOFÓN QUE SE ATRAGANTÓ/Roser Ros	37
Informaciones	38
Ojeada a revistas	42
Biblioteca	44
ÍNDICE DE 1994	45

EL I CONGRESO DE INFANCIA

Se ha celebrado ya el I Congreso de Infancia, es decir, el primer congreso de *Infancia e Infància*. Congresos, jornadas y todo tipo de encuentros, seminarios y cursos sobre lo que hoy llamamos Educación Infantil, se habían celebrado desde mucho antes que el educar 0-6 tuviese este nombre. Los habían convocado instituciones académicas o profesionales, las Administraciones o los partidos políticos, en uno u otro ámbito, desde el más local al europeo, y en conexión con otros continentes. La Coordinadora de Escuelas Infantiles había convocado los últimos congresos de ámbito estatal.

El I Congreso de Infancia, convocado por las revistas de educación de 0 a 6 años, de la A. M. Rosa Sensat, ha querido recoger en su antorcha la luz de todos los fuegos que se entreven encendidos en este campo. Y en su tratamiento de los contenidos y la organización para la presentación y elaboración de propuestas, ha conseguido un ambiente y un flujo de relaciones entre personas, por afinidad en las formas y los niveles de dedicación a los problemas, que seguramente se ha convertido en lo más importante para la continuidad de la tarea. En este número de la revista se reproduce y difunde el Manifiesto que durante aquellos días se discutió y aprobó. Los lectores pueden encontrar en sus líneas el compromiso que los diversos tipos de asistentes al Congreso han querido adquirir. Los profesionales, con respecto a la calidad de su servicio, juntamente con las

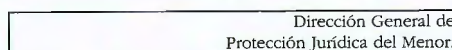
peticiones a la Administración, a las Administraciones, representadas allí también, no sólo de manera protocolaria en el Comité de Honor, sino con la presencia del Ministro de Educación y Ciencia, del Consejero de Enseñanza de la Generalitat, de diversos Directores Generales y Alcaldes. Y por encima de todo, o en la base de todo, la consideración de la educación de los más pequeños por parte de la sociedad, activamente representada en el Congreso también por miembros de las Asociaciones de Padres de Alumnos o de Vecinos. Todos participaron de aquel clima que marca como un arco del principio al final del Congreso, el canto de la coral infantil en la inauguración y el de Victòria dels Àngels en la clausura; el arco que llenó plásticamente la exposición más sobria y rica del trabajo de los profesionales con los pequeños, y la decoración más rica y sobria del trabajo de los pequeños con los profesionales.

Éste es el clima que queremos hacer extensivo a los lectores de *Infancia*, número tras número, acción tras acción, para que todos ellos también contribuyan a extender el compromiso en la mejora de la calidad de las formas y servicios de Educación Infantil. Haremos el seguimiento del Manifiesto aprobado, punto por punto, y veremos cómo entre todos, ciudadanía, profesionales y administraciones, conseguimos que el clima de entusiasta ternura y compromiso con esta Educación, que se vivió en el I Congreso de Infancia impregne toda la sociedad. En este clima habrá que avanzar hasta el II Congreso de Infancia.

Edición y Administración:

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

Colaboran:

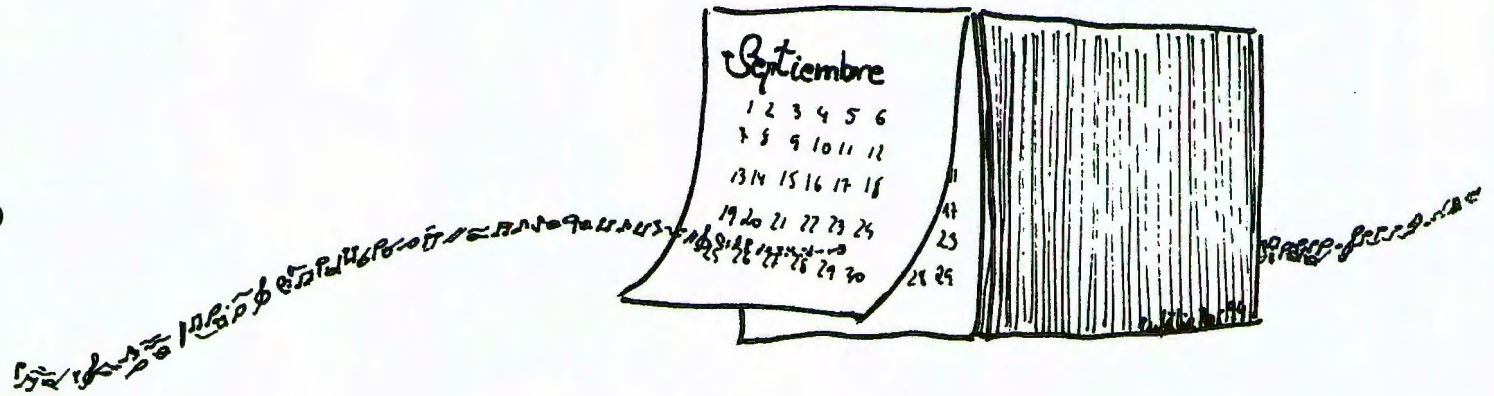


Acción positiva de la Red Europea de
Modelos de Atención a la Infancia



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

Estrenar curso



Hace poco leí un pequeño texto en esta revista, que cuenta el modo que tienen de jugar unos niños de África. Su juguete es el río. Metidos hasta la cintura en él, van golpeando el agua rítmicamente, o moviéndola con el dedo, o haciéndole cosquillas. Y se hablan con los ruidos del agua. Y se contestan. Y se tumban en ella. Y se la esconden en cuencos y en botellitas, y la van dejando caer a chorros, o a goteo. Y la suben, y la bajan, y la mecen, y se mecen en ella.

Con el agua bailan. Y cantan. Y se ponen contentos. Con el agua están juntos, y pueden inventar una y mil veces los eternos sonidos, siempre tan nuevos. Como tan nuevos son los que la juegan y la disfrutan.

Al leerlo, pensé enseguida en los ríos que nos crecen en el patio de la escuela cada año. Ríos mediterráneos, muy escasos del líquido elemento, apenas pequeños nervios de agua embarrada, que se traslada a golpe del escarabajo de tantas manos con un propósito colectivo que se define cada vez de manera distinta. Que corra mucho, que mueva hojas, que llegue aquí, o allá...

Siempre con directores en ingeniería. Siempre con hábiles artesanos. Y siempre con boquiabiertos y concentrados mirones, que aprenden de otros su futuro juego de aquí a muy poco.

Y unas veces el juego es canalizar un charco o llenarlo de hojas, y otras triturar un ladrillo a golpe de piedra para fabricar "tierra roja". O dibujar con un palo en la arena o rodar un neumático sin que se tumbe. O plantar una rama. O hacerle una casa a las mariquitas. O chupar una flor largo rato mirando, para ver cómo sabe... Y sobre todo aprender el difícil arte de hacer "una tarta" bien dura con la saliva y las manos. Se necesitan horas. Y aplicación. Y paciencia. Y confianza en que saldrá al fin...

Nosotros, los maestros, mientras tanto, vamos ensayando el también difícil arte de bajar del pedestal, y respetar y valorar como se merecen estos juegos tan cargados de sabiduría, tan personales, y al tiempo tan de todo el grupo, tan repetidos, y tan diferentes. Estos juegos tan solemnes, tan importantes, tan... de toda la vida.

Y aquí es cuando nos vienen una serie de sentimientos encontrados. Por un lado la alegría de saber que "estamos en ello", y que nos admira, nos asombra y nos entretiene todo este "tejemeje" que hacen ellos para aprender disfrutando... Y por otro las dudas, la inseguridad, el miedo. Que si sabremos hacerlo esta vez. Que si podremos estar suficientemente atentos a ellos, a lo que quieren, a lo que buscan, a lo que necesitan, a su particularísima manera de acercarse al saber, sin imponerles la nuestra.

Que si podremos acompañarles en su andadura que comienza hacia el aprender y hacia los otros sin inmiscuirnos demasiado, sin romper sus iniciativas, sin interponernos entre ellos y la realidad, sin molestarlos...

En una palabra, que si sabremos una vez más respetarlos, además de darles apoyo, estima, freno, seguridad, autonomía... y ese largo etcétera que tenemos encomendado maestras y maestros.

Estas cosas o parecidas se nos ocurren siempre cuando va a estrenarse el curso, y es que es un estreno

muy significativo, la verdad. Y nos ponemos nerviosos y expectantes, (como los mismos niños). Y por mucho tiempo que pasa... no se nos quita.

Antes pensábamos que, con la experiencia, se nos pasarían las incertidumbres. Pero no. Luego, pensamos que si acumulábamos recursos... pero tampoco. Y ahora, hemos llegado a la conclusión de que estas incómodas sensaciones son de lo más coherentes y legítimas, porque, pensándolo bien, no se puede negar la "removida" interior que supone este reiterado intento de "volver a empezar" con los niños, y meterse de nuevo en la magia, en el miedo, y en los tanteos de toda clase para entrar en el conocer y en el querer a manos llenas. Para poder sencillamente, acompañarles esas ganas de saberlo todo que tienen.

Tenemos que recibirlos, conocernos, encontrarnos... ¿Qué pasará esta vez? ¿Cómo les saldrán las "tartas de arena"? ¿Hacia dónde dirigirán este año su río?

LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ COMO MÉTODO DE INTERVENCIÓN PRECOZ EN LOS PEQUEÑOS CON SÍNDROME DE DOWN

JOSEFINA SÁNCHEZ y MIGUEL LLORCA

La estimulación precoz o la rehabilitación se han entendido normalmente como técnicas que permiten aprovechar la plasticidad neuronal, proporcionando a través de una serie de ejercicios un mejor dominio motriz, social y cognitivo.

Estas técnicas se han dirigido fundamentalmente al dominio corporal, entendiendo el cuerpo como algo instrumental donde la mejoría en muchos casos consiste en proporcionar mayor número de ejercicios que nos permitan alcanzar las habilidades deseadas.

Nuestra metodología de trabajo de corte psicomotriz se ha basado sin embargo en proporcionar no sólo los ejercicios, sino la motivación y el afecto en el que el movimiento cobra su significado. Como dice Bobath (1986), las diversas consecuciones motrices del niño -sentarse, gatear, ponerse de pie, etc.- aparecen gracias a su motivación y a su deseo de conocer y no como logros de habilidades. El cuerpo y el movimiento se conciben por tanto como medios de placer y de descubrimiento y no como herramientas de trabajo.

Nosotros hemos partido de estos principios como base de nuestro trabajo, tratando de cubrir tanto los requisitos meramente físicos (adecuado desarrollo postural) como los requisitos emocionales afectivos que aparecen indisolubles en el desarrollo global del sujeto. Varias investigaciones (F. López, 1984; García Etchegoyen, 1984, etc.) destacan cómo en los bebés discapacitados, y en concreto en bebés con Síndrome de Down, aparecen trastornos en las conductas de apego tales como la sonrisa, la inactividad y la falta de tensión al ser manipulados, así como la escasa vocalización o el poco refuerzo de la mirada. Todos estos trastornos, típicos del fenotipo de la trisomía del par 21, proporcionan un marco pobre desde el que se produce la interacción familiar y social, y dónde la falta de señales adecuadas dificulta tanto la comprensión como la relación con sus seres queridos. Es dentro de este marco donde se originan los déficits no sólo afectivos, sino



Motivación y afecto en que el movimiento cobra significado





Tensión y distensión están llenas de intencionalidad, abren comunicación...



también motrices, lingüísticos y cognitivos que presentan los pequeños con Síndrome de Down.

Teniendo en cuenta estas características así como la importancia del apego como propulsor de la exploración (Ainsworth y Bell, 1986) y como medio de desarrollo afectivo, cognitivo y social, nosotros hemos partido de la Psicomotricidad como el mejor medio para favorecer la comprensión y la expresión del niño y, por ende, todo su desarrollo.

Nuestra experiencia en criaturas con Síndrome de Down, así como las numerosas investigaciones sobre este tema, destacan los trastornos del tono como el origen de los trastornos cognitivos, lingüísticos, motóricos y sociales que aparecen asociados a este Síndrome. Por esta razón, y de acuerdo con un planteamiento de la Educación Psicomotriz como un método basado en la vivencia y en la relación, la base de nuestro trabajo se enmarca en el plano tónico, cuya primera manifestación, tal y como nos sugiere Wallon, aparece a nivel afectivo y emocional: el niño adecúa sus grados de tensión y distensión, cargándolos de intencionalidad, y convirtiéndolos en el primer mecanismo de comunicación con su madre, la cual los interpreta como los primeros estados emocionales.

El trabajo que presentamos se ha llevado a cabo con Bárbara, una niña con trisomía pura que actualmente tiene 15 meses. Empezamos a trabajar con ella cuando tenía aproximadamente un mes, con una periodicidad de dos sesiones de media hora a la semana que paulatinamente se han ido ampliando hasta una hora a medida que ha progresado su actividad.

Los padres han estado presentes en todas las sesiones, encargándose ellos mismos de grabar en vídeo este trabajo de forma que pudiésemos observar cómo ha sido la evolución de la niña y del trabajo, apreciando y contrastando juntos las dificultades que fueran surgiendo.

En un principio, este trabajo se dirigió al desarrollo de la actividad postural refleja, así como a los mecanismos de desarrollo de la sensibilidad corporal y kinestésica y a la estimulación del tono como fuente muscular y afectiva. Asimismo, este trabajo incluía ejercicios básicos de movilidad, así como balanceos, arrastres, masajes, caricias y abrazos que completaban la base del diálogo tónico y el inicio del placer sensoriomotor en el que se sustenta nuestra relación.

En todo momento hemos tratado de ir adecuando nuestro trabajo a las necesidades e intereses de la niña, teniendo en cuenta el camino que ha seguido su desarrollo y hacia dónde queríamos continuar. Para ello, buscábamos su mirada, y su sonrisa, respetando sus manifestaciones de placer y displacer, siendo éstas las que nos han ido marcando lo que debíamos trabajar dentro del marco global del desarrollo.

Esta manera de trabajar ha ido propiciando el que la niña cada vez sea más participativa y sea su propia iniciativa la que nos va indicando las pautas de intervención.

El hecho de que los padres estén presentes ha permitido que el trabajo de estimulación no se conciba como la realización de una serie de ejercicios unas horas al día, siendo el juego y las actividades de la vida cotidiana el mejor medio para potenciar el conocimiento y la relación con su hija. En este trabajo los padres se han implicado totalmente, convirtiéndose en los verdaderos terapeutas de su hija que aportan no sólo las actividades de cada día, sino el afecto necesario para un adecuado desarrollo global.

En la actualidad, su desarrollo es similar al de cualquier niño normal:

Ya se mantiene sola de pie durante el tiempo que sea necesario, su equilibrio es bastante bueno. Controla perfectamente la posición de cuclillas, que ha iniciado hace varios meses y la de rodillas. Su tono es bastante bueno, se la ve fuerte, tanto a nivel de las piernas como del tronco. En cuanto a la deambulación, empieza a dar algunos pasos sola, dirigiéndose hacia el adulto. Empezamos a trabajar ahora la marcha hacia delante, tratando de frenar su paso para conseguir mayor estabilidad y la marcha hacia detrás empujando suavemente los cojines en los que se apoya o por impulso de los brazos.

En cuanto a la motricidad fina, ya comprende lo que se le pide, ha conseguido sacar perfectamente las anillas, clavijas, y bolitas de cualquier recipiente, y se aproxima a introducirlas pero todavía no coordina lo suficiente para lograr este objetivo. Utiliza con mayor propiedad la pinza, siendo capaz de sacarse anillos y otros objetos de las manos. Tira de los cordones, arrastra cochecitos y ya ha aprendido a tirar objetos, tanto estando sentada como de pie, aunque todavía no alza los brazos para darle impulso y dirección a su tiro.

En el área socio-afectiva, Bárbara ha mejorado la atención no solo a los objetos sino también a las personas, busca a sus padres y a otras personas, es capaz de llevar juegos donde ella tenga participación, como esconderse, dar caricias y jugar a la pelota. Manifiesta placer y displacer cada vez con mayor claridad, y ha aprendido a llorar o poner cara de tristeza cuando quiere algo que no consigue, y a reír, aplaudir y dar botes cuando está contenta. Es una niña con bastante carácter, pero al mismo tiempo tolera bien las frustraciones. Su sonrisa cada vez es más abierta y menos forzada, apareciendo ya la carcajada de manera natural.

A nivel cognitivo ha mejorado su atención y, como decíamos anteriormente, su comprensión de las cosas, aunque se hace necesario seguir insistiendo en la realización de actividades de construcción, como puzzles, torres e hileras. En la construcción de las torres, a veces es capaz de apilar dos cubos. Aunque no señala aún las imágenes, ya se queda más tiempo mirando las láminas de los cuentos



Interaación, iniciativa, participación...





¡Aupa!



que ahora empiezan a llamar su atención; empezaremos a trabajar con láminas de niños donde ella pueda señalar las partes de su cuerpo que ya conoce. Su capacidad de imitación es buena, por lo que vamos a seguir utilizándola para iniciar y favorecer sus aprendizajes.

En el lenguaje, Bárbara emite mayor número de sonidos, labiales y guturales. Todavía no utiliza ninguna palabra pero comprende perfectamente órdenes, negaciones y conceptos. Empieza a reconocer las partes de su cara, sus manos y sus zapatos. Sabe dar besos, sabe decir adiós, y hacer sonidos como los del coche, hace palmas cuando algo le sale bien, etc.

Hemos introducido el señalar y ya comienza a hacer algún intento, así como el soplar, actividad ésta importante para favorecer la aparición de los fonemas.

A modo de conclusión podríamos decir que el trabajo con estos niños puede conseguir un mejor desarrollo motor y social, permitiendo que sea el interés, la motivación y el afecto los verdaderos motores de la maduración. En este trabajo, el contacto con los padres y con el terapeuta no se vive por la criatura como administradores de ejercicios costosos, sino como personas con las que puede jugar y divertirse, siendo el juego su principal medio de desarrollo, al igual que para cualquier otro bebé de su misma edad. Si queremos propiciar la integración y la normalización de estos niños, hemos de empezar por favorecerles un trato semejante desde los primeros momentos, y esto no significa que favorecer su aprendizaje sea un duro suplicio, sino, precisamente, y siguiendo las pautas del desarrollo del niño normal, hemos de conseguir que sus experiencias sean más ricas, más variadas y más divertidas para que, también en ellos, la motivación y el deseo de conocer sean el motor de su desarrollo. Tratamos en definitiva de posibilitar a través del juego la iniciativa, siendo el papel del adulto escuchar el deseo del niño, responder mediante la disponibilidad corporal, e ir poco a poco andamiando su desarrollo, con paciencia, ofreciéndole dentro de sus juegos nuevas posibilidades que vayan permitiendo salir de sus círculos repetitivos y descubrir nuevas formas de interacción, tanto con los objetos como con el adulto. En todo este trabajo es fundamental la expresión espontánea de la niña, así como la imitación de su actividad, teniendo en cuenta que, debido a la pobreza de sus esquemas, le vamos a ir devolviendo un poco más cada día tanto en la relación, como en la exploración del entorno y en el desarrollo de la comunicación.

J.S. - M.II.

Bibliografía

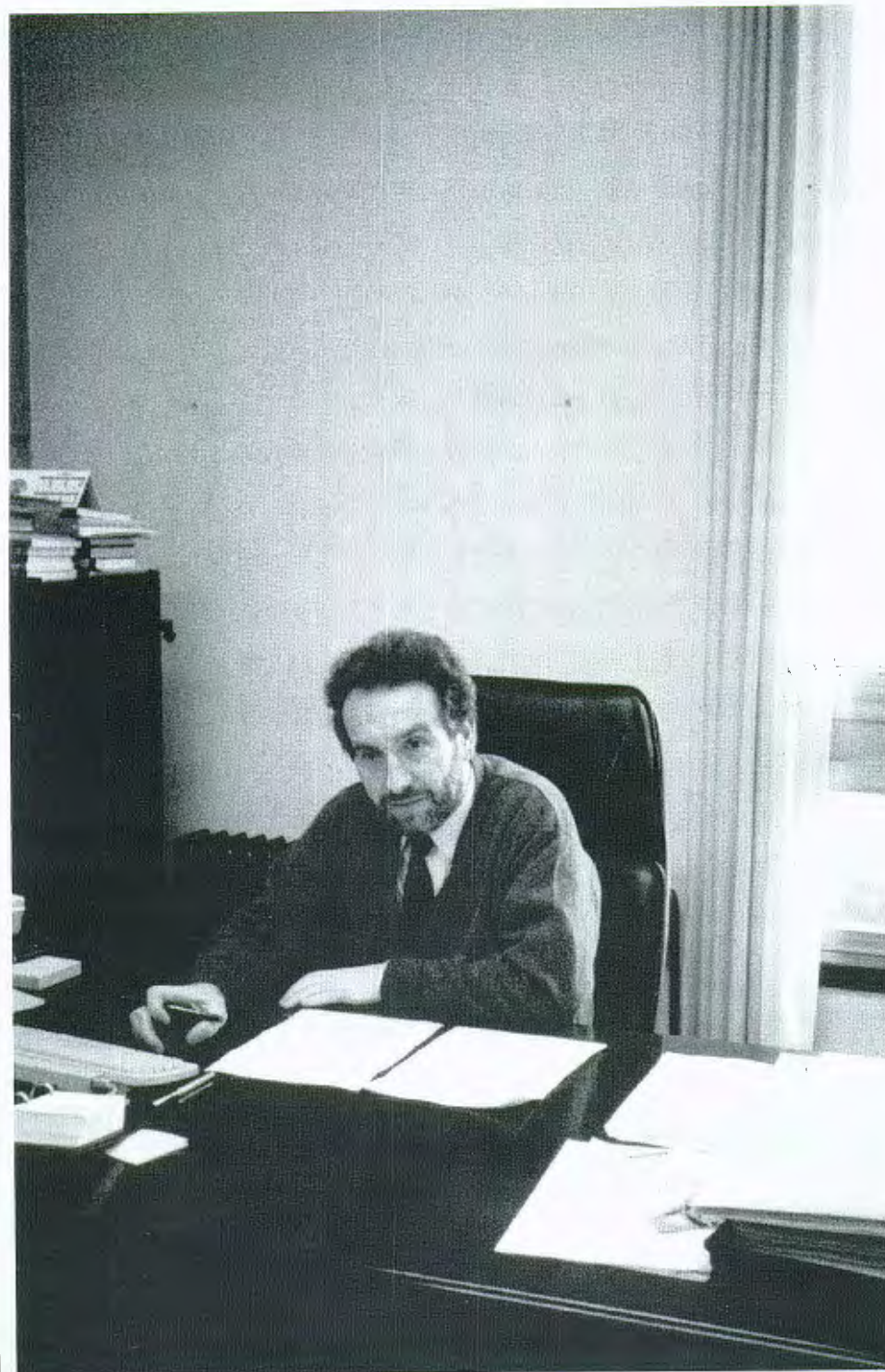
CANDEL, I. (1982): "Estimulación precoz en el síndrome de Down" *Boletín de la Asociación para el Estudio Científico del Retraso Mental*, 1, pp. 65-68.
 FLOREZ, J. y TRONCOSO, M.V. (1991): *Síndrome de Down y Educación*. Salvat. Santander.
 LÓPEZ, F. (1984): "El apego" en PALACIOS, J. y otros: *Psicología evolutiva*, vol. 2. Alianza. Madrid.
 PUESCHEL, S.M. (1991): *Síndrome de Down. Hacia un futuro mejor. Guía para los padres*. Salvat. Santander.

PLURICULTURALISMO, CONTENIDO TRANSVERSAL DEL CURRÍCULUM. ENTREVISTA A JURJO TORRES SANTOMÉ

M. ADORACIÓN DE LA FUENTE

Resulta obvio conocer que en Europa existen diversas culturas. También dentro de España existen culturas diferentes que, en muchas ocasiones, conviven en el interior de cada centro escolar; e incluso en el seno de la propia aula o grupo de estudiantes. Esto induce a una mayor apertura a otras culturas, idiomas, modos de vida..., al mismo tiempo que requiere una mayor comprensión, flexibilidad, apertura y tolerancia. En la entrevista mantenida con el profesor Jurjo Torres Santomé realizamos un análisis del Pluriculturalismo, tanto desde una óptica amplia -europea, española-, como desde otra más restringida -centro escolar, aula- y toda la transversalidad que eso conlleva.

Pregunta: Profesor, últimamente leemos y escuchamos con cierta profusión un cúmulo de términos: Pluriculturalismo, multiculturalismo, intraculturalismo, interculturalismo, diversidad cultural, escuela comprensiva, diversificación, inte-



Jurjo Torres Santomé

gración, ... ¿En qué medida se puede relacionar estos términos con la educación?

Respuesta: En realidad estos términos están y estuvieron siempre en educación. Otra cosa es que fuésemos más o menos conscientes de ellos. Todos estos términos se refieren a las mismas cosas, pero con énfasis diferente (unos dan prioridad a una cuestión frente a otra). Todos ellos nos hablan de una forma de comunicación de cultura, de una socialización de las personas. En el fondo de lo que se trata es de que la humanidad es diversa y de que hay diversas culturas. La cuestión es si eso se contempla o no en educación y qué tratamiento de ello se hace en la escuela. Si tomamos una variable: sexo, raza, nacionalidad, edad... estaremos haciendo educación multicultural en la medida en que contemplemos y nos preocupe que hay determinados colectivos que "no existen", que su realidad no aparece contemplada en el sistema educativo.

No es un problema de términos que suenen mucho, no es un problema de nomenclatura. Lo que se debe mirar es lo que significan esos términos para cada persona, cual es el énfasis que aparece, porque aunque parezca que no, son énfasis muy diferentes y los resultados previsiblemente también lo son.

P.: *Estamos en la Comunidad Europea y uno de sus objetivos en educación es el pluriculturalismo. ¿Cómo se reflejaría esto en política educativa?*

R.: Esto significa que las Instituciones Educativas tienen cierta obligación de crear una especie de conciencia europea. Personalmente, esto me parece fácil de hacer, en la medida en que son culturas con un "estatus" semejante -aunque algunas un poco mejor respecto a otras. Por ejemplo, la cultura alemana o la inglesa, no tienen ningún problema en explicar la importancia de esa cultura. El problema aparece cuando tratamos de analizar, cuando profundizamos un poco más. Vemos que cada uno de los estados europeos tienen dentro de sí culturas que también son europeas y que no aparecen representadas. Un pluriculturalismo pasaría por contemplar todas las culturas que existen.

La enseñanza de culturas europeas en la CE, lo que no se puede olvidar es que además de eso que se llama cultura alemana, inglesa, holandesa... existe una cosa que se llama *cultura gitana*; y que éste es un colectivo que está por toda Europa y que, a lo mejor, no aparece como cultura europea. Quizá tampoco aparezca como cultura europea la cultura bretona, gallega, vasca, galesa, catalana, etc. El problema está en qué tratamiento se hace de esas culturas para que alcancen el respeto y la dignidad que merecen. Y no para que acaben sometidas por centralismos aún mayores. Corremos el peligro de que la presión de superculturas (como pueden ser la inglesa o la alemana) se utilice para aplastar o para acomplejar más a otras culturas que no tienen tanta extensión territorial y que tradicionalmente grupos más poderosos vienen considerando inferiores.

Por eso, a mí, la palabra pluriculturalismo no me gusta mucho, me parece unapalabra muy larga. El pluriculturalismo contemplaría el estudio de culturas que están a un mismo nivel de valoración y prestigio, e incluso de desarrollo. Cuando ese nivel, esa equiparación, ese equilibrio no existen; o donde hay culturas sometidas y culturas que oprimen a otras, ese término no me parece claro. De ahí que a mí me guste más utilizar los términos: cultura antirracista o educación antirracista. La palabra "anti" enfatiza que tenemos que trabajar para que eso desaparezca. En el sentido de que esos pueblos y culturas sometidas alcancen una valoración igual a los de mayor prestigio.

P.: *La política educativa, ¿permite o hace posible una educación multicultural?*

R.: Un programa educativo se posibilita o no desde estructuras políticas. Cuando en un estado existe una legislación que permite atender estos aspectos, será más fácil poder realizar una educación multicultural. Dependiendo de que un estado esté más o menos centralizado, consentirá o no trabajar en la escuela estos temas. Tanto desde la política educativa que se legisle, hasta las condiciones de trabajo, el ambiente educativo, los recursos etc., de manera que hagan factible este tipo de trabajo.

P.: *¿Cómo se contribuye a hacer una política educativa racista?*

R.: Pues trabajando con materiales, recursos, tareas escolares... donde poblaciones enteras no aparecen. En un país como éste, donde empieza a ser muy visible en los centros (principalmente en los centros públicos) población gitana, y empiezan a aparecer alumnos y alumnas magrebíes, bosnios, dominicanos, polacos... Una política educativa racista pasaría por ignorar esos grupos o considerar que son inferiores y, de alguna forma, hay que trabajar para que se comporten y aprendan a ser y hacer como la población mayoritaria (española, gallega, catalana, castellano-leonesa... o como la queramos etiquetar).

P.: *¿Qué hace la Universidad para formar docentes en educación pluricultural?*

R.: Actualmente, en la Universidad se están elaborando nuevos Planes de Estudio. Estos Planes se confeccionan bajo las directrices que aprobó el Consejo Superior de Universidades, y (para sorpresa de muchos y muchas) en esas directrices, que, de alguna forma, establecen las asignaturas, las materias e incluso los contenidos obligatorios, no aparecen contenidos de Educación Pluricultural.

Me preocupa que el Estado español, en esta implantación de Planes de Forma-

ción de Profesorado en las Universidades, no vea como obligatorias cuestiones como: Educación multicultural, educación para la diversidad, educación antirracista... El alumnado universitario tiene que conocer: didáctica, psicología, estadística, etc., pero no conceptos multiculturales. Yo estimo que deberían estar incorporados estos aspectos en dichos Planes de Estudio para asegurar y garantizar que los estudiantes salen con una determinada formación.

Concretamente en la Universidad de La Coruña -en mi departamento y con algún profesor o profesora con los que trabajo y me relaciono más directamente- creímos importante incorporar estos contenidos multiculturales y lo hemos hecho. En otras Escuelas Universitarias de Formación de Profesorados o en otras Facultades a lo mejor no aparecen.

En las carreras universitarias no hay ni un solo "Descriptor" de las materias que contemple estos aspectos de *diversidad cultural*. Esto me parece grave, porque profesores y profesoras que se están formando -tanto en Escuelas Universitarias como en Universidades- no estudian lo que es una cultura gitana, por ejemplo, que es una cultura que ciertamente se van a encontrar en las aulas; o una cultura portuguesa africana... Pero además de no conocer esas culturas, se tienen muchos prejuicios hacia ellas (porque la sociedad los tiene). La forma de deshacer esos prejuicios es estudiando seriamente lo que representa esa cultura, el porqué de esa cultura y cuáles son sus valores.

P.: *En la Formación Continuada del Profesorado, ¿se aborda la Educación Pluricultural?*

R.: En la Formación Permanente del profesorado se están repitiendo, más o menos, los mismos valores y vicios de la estructura de Formación Inicial. Diría que no hay una política clara de formación. No hay líneas claras, no hay programas oficiales intencionadamente visibles en esa dirección y obligatorios para todo el sistema educativo.

Alguien puede decir que en tal CEP o en tal CEFOCOP o en determinado MRP, se trabajan estos temas. La respuesta suele ser: sí, porque allí está una persona que tiene interés por estas cuestiones; entonces forman un grupo de trabajo con personas que también tengan esa preocupación y aparezca por allí. Entonces se bajará, se estudiará y se investigará acerca de Educación Multicultural.

Hay cosas que no me parecen hoy de recibo; en un Estado como éste, que vigila la ortodoxia, controla los materiales de libros de texto..., que no vigile realmente esa ortodoxia, es decir: si en la ley aparece contemplado que se trabajen dimensiones transversales del currículum, quiere esto decir que no debería aprobarse ningún libro de texto que no contemplase eso. El Estado español debería hacer



Necesitamos un programa de Formación del Profesorado que incida en aspectos multiculturales.

un "programa de choque" de Formación del Profesorado, para formar, desarrollar e incidir en aspectos multiculturales.

P.: *Estamos en un período de Reforma Educativa. ¿Cuál cree que es el tratamiento de la diversidad que se está realizando en la LOGSE y sus desarrollos?*

R.: Hay un tipo de error que, a mi modo de ver, se está empezando a construir. Éste es fruto de los pesos culturales que tienen unas determinadas formas de análisis de la realidad. Porque hoy, cuando se nombra en una institución escolar o de formación, la palabra diversidad, normalmente se tiene tendencia a verla desde un punto de vista individual. Se tiende a pensar que por diversidad entendemos solamente: diferentes ritmos de aprendizaje, diferentes expectativas, diferente rendimiento escolar... Incluso en aspectos intelectuales un niño o niña es diferente a otra u otro porque rinde menos, saca peores notas, etc.

Creo que hay un discurso [(psicologicista) -anotación personal de la entrevistado-] muy fuerte que es interesante conocerlo, pero no supervalorarlo, ni colocarlo como único discurso. La LOGSE está teñida por este discurso. Ese error de entender siempre la diversidad como esas peculiaridades individuales. Esas peculiaridades individuales existen, pero la palabra *diversidad* esconde y se refiere a otras diversidades -más de grupo, de pueblo, más culturales- que, a lo mejor, son las que muchas veces explican esas peculiaridades individuales.

El análisis debe ser realizado desde ópticas más amplias: qué tareas, qué contenidos, qué propuestas de trabajo, qué énfasis se tiene que poner para contemplar las peculiaridades y conectar con ese grupo social, con ese colectivo del género, con esa raza... más que tratamientos individuales que, al final, nos impiden incluso analizar donde está el motor o la clave.

La diversidad debe contemplar, además de aspectos típicamente individuales, dimensiones más colectivas. Se debe prestar más atención a esos grupos que están por debajo de esas diversidades y las explican.

P.: *¿Podrían tener alguna relación la "Educación Pluricultural" y el "Fracaso Escolar"?*

R.: Cuando se analiza el fracaso escolar, si se analiza a título individual, sabemos que este niño o niña tiene un determinado problema. Pero cuando sumas las peculiaridades y analizas esas peculiaridades que tienen los niños y niñas que tienen éxito escolar, y las que tienen fracaso escolar; la estadística puede darnos una gran sorpresa. Muchos de los fracasados y fracasadas del sistema educativo pertenecen a grupos de una cultura determinada, viven en grupos de población

con menos servicios y más déficits de todo tipo, pertenecen a familias con menos recursos sociales, y quizá pertenezcan incluso a una raza. Cuando un colectivo fracasa quiere decir que el sistema escolar está sesgado, en el sentido de que con las tareas escolares que propone, está primando a un determinado colectivo.

P.: *¿Qué implicaciones tendría el pluriculturalismo en el currículum?*

R.: Cuando no tenemos programas oficiales en los que no es intencionadamente visible, y en las escuelas no sea explícita esa diversidad cultural, estaremos haciendo los que yo denomino: *Currículum para turistas*.

Por ejemplo, un día se estudia la cultura gitana porque se hace referencia a un cantaor flamenco, o se buscan situaciones de cooperación entre los sexos el día Internacional de la mujer... Éste sería el mismo planteamiento cultural que puede hacer un turista cuando va a un sitio: mira la superficialidad o cuáles son los tópicos mayores del país (En España nos veían a todos y todas con guitarra, castañuelas y toreando). Ese mismo conocimiento que puede tener un turista es el que tenemos de los gitanos, de los magrebíes y de todas esas culturas. Yo creo que ese tipo de *currículum para turistas* está muy en la escuela, sin que el profesorado se dé cuenta. Y eso me reafirma más esa atención que debemos prestar al currículum oculto.

P.: *Estamos en una Comunidad Autónoma con lengua propia: gallega. En España hay también otras lenguas -además del castellano-: euskera, catalán, romaní-caló... Profesor, ¿qué papel desempeña la lengua en el contexto de diversificación cultural?*

R.: Contemplar la diversidad quiere decir contemplar la cultura. Uno de los signos más visibles, y que en muchos casos identifica una cultura, es el idioma. Atender a esa diversidad cultural significa incorporar ese idioma y trabajarlo. La ventaja de esa rápida incorporación de idiomas en el Sistema Educativo es la flexibilidad que tienen los estudiantes para los idiomas y la facilidad con que aprenden más de uno en la niñez.

Investigaciones realizadas coinciden en que cuanto antes se enseñen los idiomas, más fácilmente se aprende su idioma e incluso, posibilita crear estructuras para aprender otros. Entonces, si una persona tiene una lengua debe desarrollarla (no aprenderla). Trabajar de espaldas a ella significa contribuir a mutilar o a coartar esa cultura.

Una de las formas que hubo siempre para aniquilar una cultura fue prohibir su expresión lingüística. En muchos lugares como Galicia, Euskadi, Cataluña..., si no se trabaja esa lengua, significa claramente que estamos contribuyendo, o que la escuela colabora con proyectos para hacer desaparecer dicha cultura. La escuela tiene que transmitir ese legado cultural para contribuir a enriquecer la cultura.

P.: *Pensando en un centro escolar de Educación Infantil, ¿cómo integrar la Educación Pluricultural?*

R.: Esto afectaría a todo lo que acontece -al clima escolar- dentro del centro. desde la decoración del centro, los recursos, los espacios, juegos... hasta aspectos en los que el centro va a poner mayor énfasis como: grandes metas o finalidades educativas en las que ese centro se enmarca, el propio profesorado y las relaciones que se establecen, las relaciones con las familias, los contenidos que se van a trabajar, los centros de interés, las actividades, qué recursos y cómo se usan, qué formas de organización de espacios existen, el horario... Todo ello afecta.

Aunque parezca algo trivial: la decoración de un centro, a la que se le presta poca atención, o cuando se le presta se hace, muchas veces, sin analizar el significado cultural de los adornos. Uno se cansa de llegar a un centro y encontrarse con las paredes pintadas -similando Disneylandia. Cuando voy a Los Ángeles o a Florida, o cuando se vive allí, es lógico encontrar este tipo de decoración; pero, aquí, francamente, no tiene mucho sentido.

A los espacios también afectaría. Debería haber algo que identificara ese centro. Si vamos a Inglaterra y entramos en un colegio, encontramos cantidad de campos y palos para jugar al cricket. Aquí debería haber espacios, ámbitos de juego y juegos que son autóctonos y por eso deberían estar ahí, por ejemplo: juegos de llave, de bolos, de rayuela, de peonza, de billarda (bigarza), etc.

Un Proyecto Educativo Pluricultural debería normalizar y tener presente cada día, en las tareas que se realicen, a esos colectivos que más nos preocupan y que se sienten atacados. La escuela debe contribuir, debe ayudar a legitimar esa cultura.

Cuando me refiero a otras culturas, no quiero decir que todo lo que pertenece a una cultura sea bueno. Al igual que otras culturas más normalizadas también tienen defectos: tenemos defectos y debemos corregirlos. Hay quien dice, por ejemplo, que la cultura gitana es machista. Y las otras culturas también lo son. Pero eso no es una idiosincrasia de una cultura, no es algo inamovible. Por eso hay que contribuir a trabajarlo, reconociendo los defectos para subsanarlo.

P.: *Usted que ha realizado investigaciones y que ha analizado múltiples libros de texto. ¿Qué tratamiento realizan éstos de la diversidad cultural? A su modo de ver.*

R.: Yo soy una especie de -gran maníaco- contra los libros de texto tal como se vienen concibiendo hasta ahora. Si los hiciesen de otra forma, no me importaría rectificar. El problema es que un libro de texto está producido por una editorial que busca rentabilidad económica. Hay muchas formas de buscar rentabilidad, pero, si buscas mucha rentabilidad, tienes que hacer un libro de texto que se



Un Proyecto Educativo Pluricultural debería hacer normal la presencia de las culturas en el contexto y la actividad cotidiana

pueda emplear en muchos sitios y en una gran variedad de situaciones. Esto, de alguna forma, atenta contra esas diversidades culturales. Máxime en Educación Infantil, donde lo próximo y lo cotidiano tienden a ser más visibles de lo que pueda ser un texto universitario para COU o para estudios universitarios.

Si editas un material que pretende venderse desde La Coruña a Las Islas Canarias e incluso a países en los que se hable la misma lengua, como Sudamérica; pues se tratarán tópicos, pero no aparece nada multicultural. Es muy difícil que las imágenes que allí aparecen, sean próximas a ti, conecten contigo.

De ahí mi manía hacia ese tipo de libro de texto. Máxime ahora que está tan de moda: *libros globalizados*, ¡pobre globalización!, donde quedó. Tienden a decir que todos los intereses son innatos; es decir, que todos los niños y niñas tienen los mismos intereses, y eso no es así. Por ejemplo, a los niños y niñas de La Coruña les interesa "El Deportivo", pero no todos los niños y niñas de España tienen ese interés.

En el fondo parten de conceptos "rusionianos" y de conceptos innatistas -defecto en el que cayó Decroly-, de pensar que hay intereses innatos y que esos intereses son iguales para todos los niños y niñas, independientemente del contexto sociohistórico y geográfico en que estén viviendo.

P.: *¿Qué materiales curriculares favorecen la Educación Pluricultural?*

R.: A mí me parece que habría que ir a recopilar materiales con mayor flexibilidad. Preocuparse por ir haciendo colecciones temáticas de fotos, de cintas de música, de entrevistas, de encuentros con gente, de libros de todo tipo...

En definitiva de materiales mucho más flexibles, a los que puedas recurrir en diferentes situaciones e incorporarlos en cualquier momento; por ejemplo cintas de vídeo, imágenes... No comprendo cómo un recurso como el vídeo se está utilizando tan poco en la escuela. Hoy hay cantidad de documentales muy válidos y otras grabaciones.

P.: *¿Será por falta de medios económicos?*

R.: Mira, yo creo que dinero hay y no hay. Hoy compras una cinta de vídeo de 3 ó 4 horas por 400 pts. y mira todo lo que puedes meter ahí. A veces en TV hay documentales muy interesantes que se pueden grabar. También están los Centros de Recursos y otras Instituciones que hacen préstamos totalmente gratis. Por ejemplo en La Coruña, en "La casa de las Ciencias", hay un fondo de vídeos grandísimo, que prestan a todos los centros, pero los centros no van allí, bien por pereza o por falta de información.

Muchas veces no es cuestión de dinero, sino de ideas. Independientemente de que tenemos que reconocer que las cantidades de dinero destinadas a educación no son suficientes. Curiosamente, cuando revisamos las grandes innovaciones educativas, no sobresalen porque hayan dispuesto de grandes cantidades de dinero, sino más bien al contrario. Hay un personaje, en cierto sentido paradójico, como Celestín Freinet, que hizo toda una revolución de la pedagogía, precisamente porque no tenía dinero y tuvo que echar mano de recursos muy *ambientales*.

P.: *¿Cómo fomentar actitudes positivas para potenciar la diversidad cultural o la educación Pluricultural?*

R.: Incorporando lo que de positivo tienen esos colectivos y esos grupos culturales. Todo grupo cultural tiene unas cosas que hace mejor; subrayando eso, estamos contribuyendo a crear expectativas positivas.

Cuando se realizan tareas escolares, dependiendo de en lo que nos fijemos -lo que está bien o lo que está mal-, cambiará el sentido. Hay una tendencia, que se hace con buena intención, pero de resultados negativos; por ejemplo: esto, como sabe que lo hace bien, ya no hace falta que se lo diga. Pero esto, que lo hace mal, sí se lo digo.

El problema es que la persona se construye expectativas e imágenes de sí mismo sobre lo que las demás personas le dicen. Cuando a un niño o a una niña le dicen siempre lo que está haciendo mal y nunca lo que está haciendo bien, estamos contribuyendo a que se forme una imagen personal negativa. El problema es que casi siempre nos preocupa detectar los errores, y a eso le prestamos mayor atención. Esto, en colectivos sociales donde su familia o su ambiente los margina, ridiculiza o castiga continuamente, es más preocupante.

Descubrir esos lazos de solidaridad, esas cosas buenas que tienen esas culturas sería positivo.

Por ejemplo: un folklore tan importante como puede ser el andaluz, le debe mucho a grupos marginados, como puede ser la cultura gitana. Una actitud positiva sería hacerle ver a esas personas que tienen posibilidades y capacidades.

LA ESCUELA INFANTIL 0-3 Y EL TIEMPO

MERCÈ BASSEDAS

La escuela infantil 0-3, en tanto que servicio educativo para las niñas y los niños menores de tres años, debe reunir unas condiciones especiales para atenderlos adecuadamente y favorecer su desarrollo.

Dado que un niño menor de tres años no se puede considerar un escolar en el sentido normativo de la palabra, es necesario que la escuela que lo acoga disfrute de unas condiciones óptimas y diferentes de la escuela primaria. Se trata más bien de que el niño desarrolle unas capacidades motrices, cognitivas, afectivas y de relación interpersonal, antes de que aprenda unos contenidos académicos determinados.

Entre los aspectos que, desde siempre, se han considerado claves para dar un buen servicio a los pequeños -los profesionales, los espacios, los materiales, las propuestas educativas, las relaciones entre la escuela y la familia, etc.- el tiempo es uno de los más olvidados.

Sin embargo, el tiempo puede ser un factor básico que hay que tener en cuenta cuando se plantea el tema de la mejor organización y funcionamiento de la escuela infantil 0-3, si bien nunca se valora como un aspecto prioritario que haya que considerar y revisar.



Cada uno tiene un desarrollo autónomo, un ritmo, unas adquisiciones y vivencias propias en diferentes momentos.



Rutinas que construyen tiempo.



Este concepto, en su más amplio sentido, incluye aspectos de calendario, de horario, de estancia, de ritmo, etc., que deberían ser tan relevantes como otros que se plantean en la concepción de una escuela para los más pequeños. Por otra parte, dibuja una concepción de escuela infantil 0-3 determinada, ya que vehicula ciertas actitudes y comportamientos de tolerancia, de flexibilidad y de respeto a la diversidad, sin duda tenidos en cuenta por los profesionales que se dedican a estos primeros años, pero que no siempre son fáciles de poner en práctica.

Una reflexión sobre las implicaciones que tiene el concepto de tiempo en el triángulo niño-maestro-familias, núcleo de la escuela, puede ayudar a valorar su importancia.

El tiempo y el niño

Hay que tener en cuenta que, para el menor de tres años, la noción del tiempo, entre otras, se construye a medida que interactúa con el entorno en las diferentes situaciones que se le proponen.

Aspectos muy ligados al tiempo, como la duración de las acciones, la secuencia y el orden temporal, el recuerdo, etc., pasan de estar vinculados al aquí y al ahora a poder ser representados y evocados en el pensamiento.

Esto hace que, cuando pensamos en estos conceptos en construcción, no nos podamos guiar sólo por la concepción adulta de estos aspectos, ya que, por ejemplo, para un lactante de ocho meses, ocho horas son como siete u ocho días para el adulto.

Esta idea de que la noción del tiempo se construye progresivamente permite entender la necesidad de ciertas propuestas educativas como las "rutinas diarias" en el hacer cotidiano, que facilitan la adaptación de la criatura a situaciones nuevas a partir de situaciones ya conocidas.

La adaptación del niño a ciertas situaciones nuevas será cada vez mejor a medida que establece con su entorno unos vínculos estables que le posibiliten ir haciendo suyo lo que le rodea.

Las características psicológicas de los niños nos hablan de la importancia de tener en cuenta las necesidades y demandas requeridas para que su estancia en la escuela infantil 0-3 sea totalmente satisfactoria.

Por este motivo, creemos que es la escuela la que ha de posibilitar las condicio-

nes necesarias. Es necesario que la escuela se adapte a las necesidades del pequeño y de su familia.

De la misma manera que existen diferencias entre las características del mundo adulto y el del niño, también existen diferencias fundamentales entre los pequeños. Cada uno tiene un desarrollo autónomo, un ritmo, unas adquisiciones y unas vivencias propias en diferentes momentos, lo que comporta, sobre todo en estas edades, un tratamiento real de esta diversidad.

Todo ello está muy vinculado con la organización de la escuela infantil 0-3, la cual, para atender a una demanda diversificada, debería poder flexibilizar ciertos aspectos establecidos de la escuela de los pequeños: grupos de edades, propuestas educativas, horarios..., puesto que todo ello contribuye al bienestar del niño en la escuela.

El tiempo y la familia

Hasta ahora hemos hablado del niño como protagonista de la escuela, pero no podemos olvidar, sobre todo en estas edades tempranas, la importancia de los padres en la educación de los pequeños.

Por tanto, es necesario tener en cuenta la diversidad de familias que buscan en la escuela una solución para compaginar el bienestar del niño con su integración en el mundo laboral y social.

La hora de entrada, la hora de salida, las horas de estancia, el calendario, son muchas veces temas conflictivos en lo que se refiere a la relación entre la escuela y los padres. Sabemos que algunas madres a veces no llevan a sus pequeños a la escuela infantil 0-3 debido a la rigidez de los horarios, que no se adaptan a sus necesidades.

Resulta obvio que se necesita una cierta organización en las instituciones, que es conveniente que las familias la conozcan para adaptarse en la medida que puedan; pero seguramente no haría falta que la oferta horaria fuera como la de la escolaridad obligatoria. Hay diferencias bastante evidentes en la edad de los niños.

El tiempo y el maestro

Sobre el tiempo de estancia en la escuela, la hora de entrada y la de salida, existen unos criterios establecidos que han marcado las características de ciertas escuelas.

N O V E D A D



- ¿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
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Córcega 271, bajos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80
RSBBS 415 67 79
08008 Barcelona

La Educación Física. Del nacimiento a los tres años

Boletín de pedido

Nombre _____ NIF _____
 Dirección _____ Tel. _____
 Población _____ CP _____

Ejem.	Colección Dosiers 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	

Gastos de envío 100

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

Algunos profesionales acordaron que el niño no podía estar en la escuela menos de cuatro horas ni más de ocho. Una medida muy apropiada, si se piensa que hay que dar un margen prudente de estancia en la escuela, pero problemática si se mantiene de manera única y restrictiva.

La diversidad de situaciones requiere, a nuestro entender, a partir de unos criterios mínimos profesionales, una adaptación a la realidad de cada familia para favorecer la posibilidad de disfrutar de un servicio de calidad para los pequeños que no pasa necesariamente por mantener el ya clásico horario escolar de nueve a cinco.

Respecto a la propuesta de actividades por parte de los maestros y cómo se aplican a los niños, también hay ciertos aspectos vinculados con el tiempo.

Por un lado, el tiempo que cada niño necesita para desarrollar una actividad es muy personal y requiere una comprensión por parte del adulto, que pasa por respetar este tiempo.

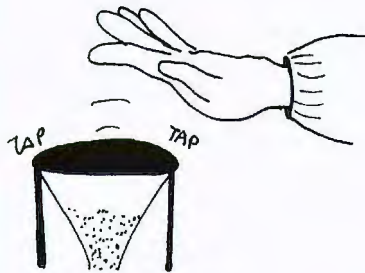
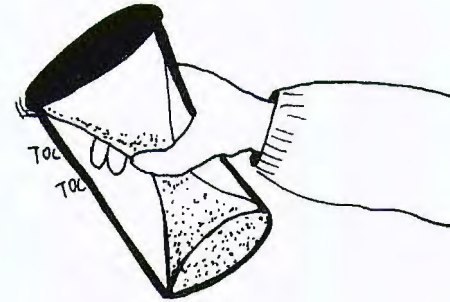
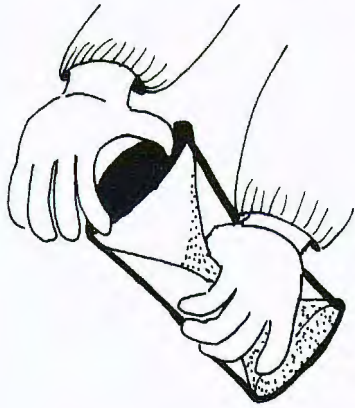
Esto comporta probablemente una propuesta diversificada de actividades, ya que existen diferentes caminos para la consecución del objetivo educativo previsto. Quizá no es necesario que en un mismo día todos los niños hagan lo mismo o que lo hagan a la vez. Seguramente es más enriquecedor para el niño interactuar con los otros, resolver individualmente una tarea y entretenerse experimentando, que dejar un trabajo a medio hacer o, sencillamente, resolverlo rápidamente como respuesta a lo que se le pide, sin más tiempo ni posibilidades de encontrar su solución al problema que plantea la maestra. La prisa del adulto, cuando propone actividades, no es la del niño, y esto hay que tenerlo siempre en cuenta.

A veces, la prisa y la ansiedad del maestro desgraciadamente obstaculizan el aprendizaje. En cambio, es sorprendente ver cuánto rato puede estar una misma criatura en una misma actividad, disfrutando y aprendiendo, si las condiciones preparadas por la maestra -espacio, material, tiempo- lo permiten.

Las capacidades básicas del niño se desarrollan progresivamente en situaciones y momentos muy diversos en los que, solo o acompañado por el adulto, se implica.

La intervención del maestro puede favorecer o inhibir la actividad del niño de acuerdo con qué se propone, cómo se propone y, también, cuándo se propone.

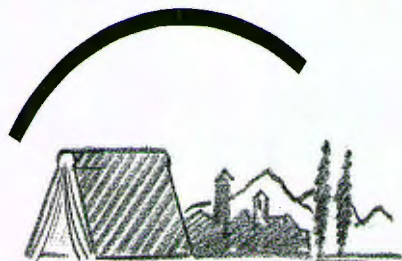
quisicosas y quisicasos



III Jornadas de INFANCIA Y APRENDIZAJE-CL&E

Más allá del currículum: la alternativa sociocultural a la educación

Madrid, 27 de febrero a 2 de marzo de 1995
Ciudad Escolar de la Comunidad de Madrid



Destinatarios

Educadores, investigadores y especialistas de la educación preocupados por la renovación conceptual y técnica de la educación y por los problemas humanos básicos del desarrollo de la infancia en los nuevos marcos históricos y culturales.

Por qué y hacia dónde

Ante el acelerado y arrollador cambio social, cultural, escolar y profesional, la situación educativa y la tarea de los educadores se presenta más difícil y problemática, y la propia Reforma genera no sólo avances, sino también nuevas incertidumbres y complicaciones. En este escenario la perspectiva Sociocultural parece poder ofrecer una alternativa moral, social y cultural a la vez que técnica y profesional. Su fuerza puede estribar en devolver la comprensión y líneas de actuación y control sobre un mundo que se nos escapa y un ejercicio profesional que sin saber cómo ha dejado de ser uno de los más relevantes socialmente y más apasionantes del mundo. Recuperar desde la realidad la ilusión y dotarla de instrumentos de acción es el objetivo de estas jornadas dirigidas tanto a la realidad sobre la que trabajamos como a nosotros mismos.

Estructura

Las Jornadas estarán estructuradas en cinco módulos que cubren contenidos predeterminados (módulos 1 a 4) y contenidos abiertos (módulos 5 y 6)

Módulo 1. Conferencias

Su finalidad es proporcionar una panorámica sintética y actualizada de las principales ideas fuerza de la perspectiva sociocultural vygotskiana, tanto las teorías para comprender el porqué de nuestros problemas, como las metodologías y técnicas para aplicar a la práctica concreta. Aunque habrá traducción simultánea se ha intentado privilegiar a conferenciantes hispanohablantes para facilitar la interacción y el diálogo horizontal más allá de la propia exposición

Conferencias:

- ✓ *ABC sociocultural: problemas y soluciones centrales de la educación desde una perspectiva vygotskiana actual.* GRUPO CIEDH
- ✓ *Comunidad, escuela y conocimiento. El diseño cultural de la didáctica.* LUIS MOLL (Universidad de Arizona en Tucson)
- ✓ *Cultura, comunidad y escolarización. La tarea del maestro desde las raíces socioculturales.* ELSIE ROCKWELL (Departamento de Investigaciones Educativas. Instituto Politécnico Nacional. México)
- ✓ *Cómo utiliza el maestro y cómo utilizar mejor la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo).* GORDON WELLS (Ontario Institute for Studies in Education)
- ✓ *La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva sociocultural.* BERNARD SCHNEUWLY (Universidad de Ginebra).
- ✓ *Alfabetización, educación y formación de adultos.* JUAN DANIEL RAMIREZ (Universidad de Sevilla)
- ✓ *El aprendizaje sociocultural de las matemáticas: el diseño y uso de mediadores instrumentales y sociales.* SERENA VEGETTI (Universidad La Sapienza, Roma)
- ✓ *El aprendizaje guiado y sus implicaciones para la educación.* BARBARA ROGOFF (Universidad de California, Santa Cruz).
- ✓ *De la defectología de Vygotski a la educación personalizada y especial.* ALBERTO ROSA (Universidad Autónoma de Madrid).
- ✓ *Integración cultural e integración escolar.* ANA VASQUEZ (C.N.R.S. París)
- ✓ *Las reformas educativas ante el debate socio-cultural.* CÉSAR COLL (Universidad de Barcelona. M.E.C.)
- ✓ *Currículum cultural y currículum escolar. De la comprensión sociocultural del niño cambiante a la redefinición de la tarea educativa* AMELIA ALVAREZ (Fundación Infancia y Aprendizaje), PABLO DEL RIO (Universidad de Salamanca) e IGNASI VILA (Universidad de Gerona)

Módulo 2 . Simposios invitados de innovación-formación

- Innovación teórico-metodológica
- Algunas innovaciones didácticas concretas

Módulo 3 . Simposios invitados de exploración y debate.

Módulo 4 . Escenarios taller y "prototipos".

Demostraciones y exposiciones in vivo del diseño instrumental o de mediaciones en contextos de actividad para la educación. Se procurará exponer al menos un número suficiente de prototipos para que se visualice y experimente con el "cómo se hace" en la didáctica SC. Irán acompañados de la explicación de la arquitectura (ingeniería cognitiva y de sistemas de actividad) y justificación psicopedagógica

COMUNICACIONES ABIERTAS/PRESENTACIONES LIBRES

Tratamos de evitar expresamente el formato "mesa de lectura de comunicaciones libres" que suelen convertirse en un suplicio para los que escuchan y los que hablan y servir muy poco al intercambio de saberes al que pretender servir. Para articular una presencia verdaderamente activa de presentadores y asistentes hemos pensado en dos fórmulas:

Módulo 5. Zona de Conocimiento Mutuo

Sesiones de presentación de líneas de trabajo/diseños didácticos/experiencias/ recursos, etc. Los contenidos se agruparán en ámbitos temáticos por el comité organizador y se asignará a un coordinador que se encargará de la marcha de la sesión. El esquema básico para presentar comunicaciones. Los interesados en presentar comunicaciones *deben* solicitar el formulario diseñado a tal fin.

Módulo 6. Zona de Colaboración Profesional

Se habilitarán espacios y tiempos para un intercambio informal entre asistentes a las Jornadas sobre sus inquietudes, problemas, etc. Desde el primer día de las sesiones, habrá un tablón de anuncios y un mostrador de la organización específicamente dedicado a este módulo.

Los interesados en convocar una reunión informal con antelación a la publicación del programa podrán solicitarlo al Comité Organizador, aunque en este caso se pide que la solicitud venga avalada por un equipo o grupo de personas que garanticen la celebración de la sesión.

Horario y funcionamiento

Las Jornadas tendrán lugar en la Ciudad Escolar de la Comunidad de Madrid, en un entorno agradable y relajado (zona norte: pinares, edificios amplios, buena comunicación). Las comidas (el último día comida especial de clausura), el café, material inicial (carpeta documentación), etc. estarán incluidos en la inscripción. Esto facilitará tanto la asistencia como, una vez allí, la dedicación relajada al programa, que tendrá la siguiente estructura diaria: Conferencia - café - Conferencia - Sesión (simposia) - comida - Sesión (simposia) - descanso - Sesiones de programa abierto + prototipos (Módulos 4, 5 y 6)

Tarifas de inscripción

	Hasta el 30-11-1994	A partir del 1-12-1994
Tarifa regular	20.000 ptas.	25.000 ptas.
Tarifa especial *	15.000 ptas.	20.000 ptas.

*Sólo para suscriptores en activo de INFANCIA Y APRENDIZAJE y/o CL&E, y estudiantes (Se están gestionando becas de ayuda parcial para viaje de asistentes de Latinoamérica.)

Forma de pago

- España: TRANSFERENCIA BANCARIA (CAJA MADRID.2038.1757.28.6000293817. Carretera de Canillas, 134, 28043 Madrid)
- Extranjero: CHEQUE EN PESETAS CONVERTIBLES

La inscripción quedaría realizada tras rellenar y enviar a:
FUNDACION INFANCIA Y APRENDIZAJE. Ctra. de Canillas, 138-16-C. 28043 MADRID, (Tel: 388 38 74). El boletín (o copia) que se adjunta, junto con fotocopia de la transferencia bancaria correspondiente o cheque (si es fuera de España) y, en su caso, nº de suscriptor o acreditación de estudiante.

BOLETIN DE PRE-INSCRIPCION

Nombre y Apellidos
Dirección
Población C.P. Tno.
Provincia Fax

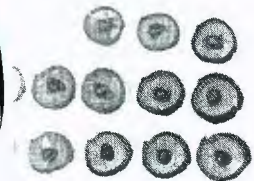
Marque con una x lo que proceda:

- Para asistentes Suscriptor de INFANCIA Y APRENDIZAJE Suscriptor de CL&E
- Pre-inscripción Sólo información adicional

- Para ponentes * Comunicación libre (Módulo 5). Solicito modelo de presentación: por fax, nº por correo
- Solicitud espacio-tiempo (Módulo 6)

*Para presentar comunicaciones será precisa la inscripción a las Jornadas

UN CALENDARIO AZTECA EN CLASE



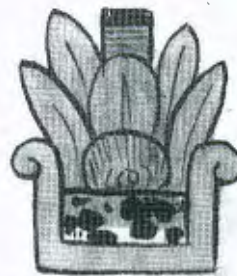
na tlac tli Vney
cuintli. q quiere
ezir. treze perillos.



ce Vcu matli
q quiere. dezir
Vna mona.



Vme malinali
q quiere dezir dos
veruas deste
nombre por q
ezir quiere dezir
malinale



Vei acatl quiere
dezir tres cañas.



En este año de dos conejos
por vez de 1530 tembló la
tierra tres veces

En este año de dos conejos y de 1530 tembló la tierra tres veces (del Codex Magliabechiano).



escuela 3-6

A PROPÓSITO DE LOS JUGUETES

COLEGIO PÚBLICO BERNABÉ FIGUEROA

Una Educación Infantil de calidad pasa necesariamente por el continuo contacto y trabajo compartido de los dos núcleos que más directamente inciden en los niños: la familia y el centro. La familia, como primer contexto de socialización de los pequeños, donde se realizan sus primeros aprendizajes, donde se establecen los más importantes vínculos emocionales y donde adquieren pautas y hábitos de su grupo sociocultural, es fundamental en el desarrollo infantil. Por ello, la familia no puede quedar al margen de la labor del centro porque ésta será correcta si la comunicación y coordinación padres-educadores funciona de verdad.

Es importante conseguir una participación activa de las familias desde la escuela infantil y mantenerla después. Así podemos observar y aprender nuevas formas de comunicación con los pequeños y cómo estimular su desarrollo. De ello se beneficiará el centro porque su labor tendrá proyección en las casas, las familias porque podrán asumir su tarea de educadores con más positivismo y alegría. Y sobre todo las niñas y los niños porque al trabajar de manera coordinada familia-escuela, recibirán una formación coherente, sin contradicciones en conocimientos y actitudes.

Nuestro Seminario se planteó involucrar en las actividades a las familias; para ello aprovechando el tema del regalo de Papá Noel de la fiesta de Navidad, planteamos una reunión con todos los padres, que aprovechamos para empezar la implicación en nuestros talleres y para ir introduciendo temas transversales:

— la educación afectivo-sexual,

- la educación para la paz,
- la educación para el consumo.

Consideramos que los objetivos marcados en los programas generales referentes a estos aspectos tendrán que ser primero tratados con las familias y luego en la clase. Estos temas, que por sus especiales características no pueden encontrarse en un área determinada, ni en un tema concreto, sino que han de impregnar toda la labor educativa, se pueden incluir en la programación de la unidad didáctica "Los juguetes", en cuyo objetivo general se recoge: "Que alumnos y alumnas vayan logrando un desarrollo integral e igualitario a través de juegos y juguetes cooperativos, creativos y no sexistas, fomentando en el alumnado el cuidado y valoración de los juguetes, así como que vayan asumiendo una actitud crítica frente al consumismo."

Sabido es que el juego y los juguetes constituyen el modo peculiar de interacción con el medio para los niños y niñas de estas edades y, por tanto, su más importante medio de aprendizaje. De ahí, la especial atención que familias y educadores debemos prestar en contrarrestar con juegos y juguetes cooperativos, creativos, activos, no sexistas, etc., la corriente que publicidad y sociedad en general plantea en torno al tema; en la que los beneficiados no son precisamente los niños. Al mismo tiempo se pretende desarrollar actitudes de crítica, de cuidado, de valoración hacia los juguetes, y de socialización, ya que el aprendizaje de las reglas de los juegos colectivos les permite construir su relación con los otros.

No siempre las familias conocen las posibilidades educativas de los juguetes. Por ello, surge este proyecto:

- Implicación familias en el aula
 - Temas transversales referidos a los juguetes
- } Reunión → Taller de padres
↓
Preparación Fiesta Papá Noel

Implicación de las familias

Con el pretexto de la fiesta de Navidad, se cita a los padres para una reunión en la que se decidirá si comprar o realizar entre todos el regalo que Papá Noel traerá a los niños. Se empieza con una especie de juego: separados en grupos, analizamos el supuesto práctico en el que ellos han fijado la cantidad a gastar.

Cada grupo tiene una moderadora que propondrá:

- que las familias elaboren una lista única de regalos,
- que participen todos, animando a los más tímidos y encauzando a los más lanzados,
- llegar a un acuerdo, no por ceder para que no hayan discusiones, sino que en la discusión se vea si se tienen en cuenta las características de los juguetes en



cuanto a aspectos: económicos, sociológicos, educativos, lúdicos, sexistas, higiénico-sanitarios...

La labor del moderador no será directamente participativa, aunque podrá efectuar preguntas que lleven a reflexionar o a salir de un conflicto.

Con los acuerdos de cada grupo se hace una puesta en común.

Se enlaza con los aspectos de los contenidos transversales que nos ocupan, y con las características que debemos tener en cuenta a la hora de elegir los juguetes. En un interesante cambio de impresiones con una gran participación, se dieron opiniones tan diversas como “el comprar juguetes es tirar el dinero porque ellos luego se entretienen con cualquier cosa”, hasta “no me importa gastar lo que sea con tal de satisfacer la ilusión que le hace tal juguete” o “quiere lo que tiene su amiguito y si no se lo compro quedará desconsolado”.

Los puntos más destacados que tratamos de transmitir fueron:

- lo importante es el juego, no el juguete;
- seleccionar los juguetes en función del provecho que los pequeños les saquen: por edad, gusto, posibilidades de juego, etc.;
- contrarrestar la publicidad llevándoles a ver los juguetes en realidad y conversando con ellos sobre la conveniencia o no de determinado juguete, etc.;
- buscar la variedad, es decir juguetes educativos, deportivos, lúdicos, creativos, cooperativos, etc.;
- elegir para ellos y no para nosotros.

En cuanto a los juguetes sexistas y bélicos, les prestamos atención especial comentando cómo juegan en clase en el rincón de las casitas, de los disfraces o construcciones de una forma natural niños y niñas. No hubo que dar demasiadas explicaciones sobre estos juegos porque los padres manifestaban su acuerdo no pareciendo tener problemas al ver a sus hijos con juegos tradicionalmente tachados de niños, o de niñas. Sin embargo, a la hora de elegir, los descartan, no por sus prejuicios, sino porque las criaturas prefieren otras cosas. De todas formas, se aportó bibliografía para los que quisieran documentarse, se trató en la conversación de desmitificar esos conceptos y se apuntaron los beneficios de otros juegos.

El tema de los juguetes bélicos fue tratado de manera resumida y aportamos las conclusiones elaboradas en el Seminario y sus opiniones.

Los juguetes bélicos han existido siempre, sólo que antes se proporcionaban a los niños sin ningún remordimiento. Organismos como la Asociación Pro-derechos Humanos o Cruz Roja, con campañas como “Aprende a jugar, aprende a vivir” y “Desarma tus juegos”, invitan a la reflexión y a una mayor responsabilidad a la hora de elegir los regalos de los hijos. También el Parlamento Europeo lleva años

recomendando disminuir la venta de juguetes bélicos y se ha prohibido comercializar los que puedan confundirse con armas reales.

Se va creando un interés por evaluar los pros y los contras de este tipo de juguetes.

Últimamente estudios de psicólogos americanos introducen que jugar a las armas es inofensivo, es sólo una etapa normal en el desarrollo que pasa sin incidentes y que no convierte a los niños en adultos violentos.

Está comprobado que la televisión tiene un efecto inmediato sobre el mercado infantil. En 1987 el aumento de emisión de programas violentos en Norteamérica coincidió con una espectacular subida en las ventas de juguetes bélicos (un 700% de incremento). Algunos estudios demuestran la relación causa-efecto no sólo en estos juguetes; otros, por ejemplo los *Gremlins* o *Alf*, han registrado éxitos de ventas coincidiendo con su programación.

Si antes preferían imitar a Superman o jugar a indios y vaqueros, ahora imitan a las Tortugas Ninjas o juegan a los *Transformers* y si antes pedían un Colt 45, ahora prefieren una pistola intergaláctica de rayos láser.

Pero ningún estudio demuestra que jugar con armas implique usar luego las reales. Lo que sí parece cierto es que jugar a matarse da un sentimiento de poder y seguridad en una etapa llena de miedos y frustraciones.

De todas formas la actitud frente a los juguetes bélicos tendría que variar según el contexto, porque no es lo mismo jugar a la guerra en paz que donde haya una disputa bélica real.

Si a los niños se les enseña los valores de la vida y la dignidad humana por encima de todo, ellos diferenciarán perfectamente las escenas de horror del Telediario y las de ficción de las películas.

En definitiva, frente a la polémica es *conveniente prohibir o no los juguetes bélicos* se podría concluir:

- No a las posturas radicales: no hay que incentivar el uso y disfrute de aquéllos, pero prohibirlos hará que se conviertan en más atractivos. Si no se les proporcionan, ellos adoptarán cualquier otra cosa (pierna de muñeca, secador, etc.) con la que puedan fantasear y sentirse poderosos.
- Comprar con vista: cuando les interese mucho este tipo de juguetes, sería mejor comprar armas imaginarias que cumplan el objetivo en vez de imitaciones de las reales.
- Conversar con los pequeños haciéndoles ver las armas como elementos de destrucción, y fomentar la paz como el mejor de los valores.
- Canalizar la agresividad.

Sería preocupante que un niño mostrara interés obsesivo o desmedido por estos juguetes. Habría que analizar qué pasa en su familia, qué valores se les está transmitiendo. Los juegos de representación son como una reanimación para el corazón infantil cuando sienten pena, miedo o rabia. Sus juegos nos pueden resultar crueles y chocantes pero en realidad son válvulas de escape para sus frustraciones (no me dejan comer chicle), su pena (papá se ha ido), su rabia (la "seño" me ha gritado), sus miedos (el médico me hará daño). Cuando se sienten impotentes, indefensos, furiosos o asustados necesitan desahogarse y liberarse de esos sentimientos cambiando en sus juegos los papeles y los aspectos de la vida cotidiana que les frustra.

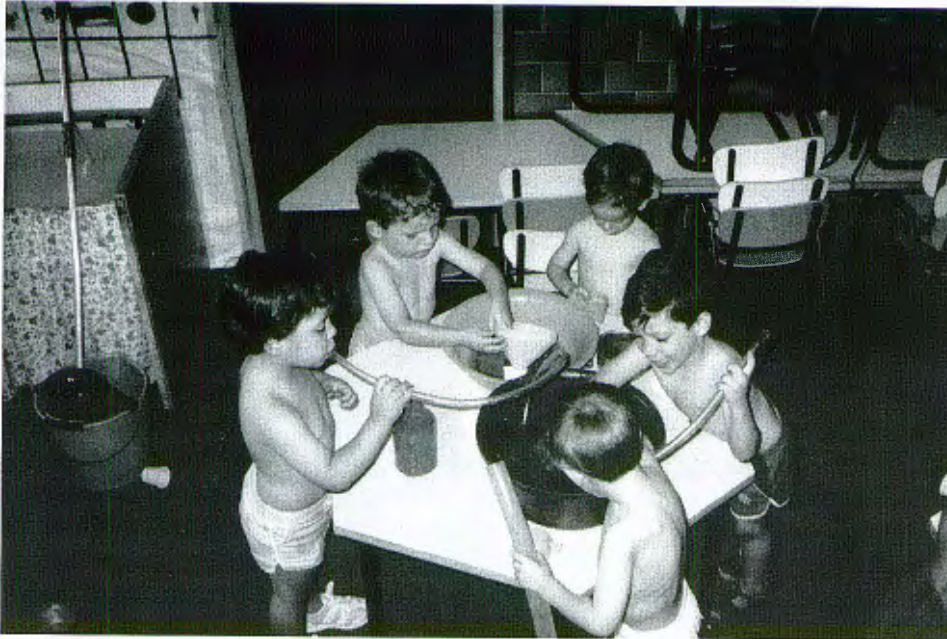
La experiencia de años anteriores nos ha demostrado que, por más recomendaciones que hagamos para la compra del regalo de Papá Noel, en cuanto a precio, tamaño, etc., siempre nos encontramos con quien peca tanto por exceso como por defecto, y luego son los disgustos y desconsuelos para muchos pequeños. Se propuso un juguete igual para todos, pero, en vez de comprado, realizado por padres y maestras. Después de un pequeño debate en el que se acuerdan los distintos aspectos, se concluyó:

- Realizar un juguete muy sencillo, hecho por los padres en el taller que las maestras prepararíamos.
- Se muestran algunas posibilidades y se elige el caballito de madera.
- Se acuerdan materiales y forma de realizarlo:
 - Un padre carpintero compra y trae la madera al Colegio.
 - Las maestras, con el dinero de los niños, compramos además las pinturas, cola, disolvente, papel de lija, cordel y proporcionamos pinceles y botes.
 - Habilitamos el aula de pretecnología como taller.
 - Se aportan las herramientas: caladoras y taladros.
 - Se organiza un horario durante una semana de 5 a 9 para que puedan asistir todos los padres respetando sus jornadas laborales diferentes. El primer día se cortaron todas las cabezas y se lijaron. Los demás días, grupos diferentes se dedicaron a pintar, a hacer los detalles, a retocar. Y se dejaron secar completamente.

La fiesta fue muy bonita. A los pequeños les encantó el Papá Noel y por supuesto el regalo, y hubo quien dijo: "Me parece precioso este planteamiento; es, en verdad, bello que las mamás y los papás hagamos el regalo de nuestros hijos". Aquella madre lo comentó tan espontáneamente que a las maestras nos hizo olvidar algunas tardes demasiado ocupadas...

C.P. - B.F.





¡De julio...

escuela 3-6

EL PASO DE LA ESCUELA INFANTIL A LA ESCUELA PRIMARIA

MERCEDES MAÑANI

Quizá, escribir de la futurible, de lo que pasa después de los 6 años cae un poco fuera de nuestro contexto inmediato, pero es una realidad la preocupación que nos invade al final de curso, cuando sabemos que se van y que están a punto de... Hablar bien, leer, escribir, recoger autónomamente y un largo etcétera, marcado en nuestros buenos objetivos de etapa, objetivos didácticos y en nuestra mente "a sangre y fuego".

Sabemos también, que hay un largo y cálido verano (borrador de pensamiento escolar) que atravesar hasta llegar a otras manos conocidas en algunos casos y en otros totalmente desconocidas.

¡Sabemos tantas cosas que cuanto más sabemos peor nos ponemos!

Es un examen final cada septiembre cuando reciben en 1º de primaria a "nuestros niños y niñas" y nos dicen ... ¿Qué cimientos, qué masilla hemos puesto para comenzar la obra?

El vivir el mes de junio como de preparación intensiva y el mes de septiembre como examen final de idoneidad profesional sumerge a educadores, padres y

educandos en conflictos múltiples que nos van a llevar a la realidad que vivimos de año en año.

¿Qué pasa?, ¿qué puede llevar a una mejor adecuación entre la Escuela Infantil y la Primaria?

El proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva unos elementos que tendremos que considerar en E.I. y en Primaria; padres, educadores y educandos.

Los padres durante el período de sus hijos e hijas en E. I. los sienten muy pequeños, van y vienen de la Escuela con una tranquilidad completa, sabiendo que “van bien” que “progresan adecuadamente” y ya habrá tiempo para preocuparse por los conocimientos que tendrán lugar a la entrada al mundo de la competitividad.

Los alumnos y alumnas se sienten seguros, aún no están para “aprender”, sino para vivir día a día las experiencias que conforman la vida en la Escuela, siendo cada vez más autónomos y poniendo mil cuidados en sus realizaciones.

Los educadores, sabiendo la etapa evolutiva por naturaleza propia, viven junto con los niños y niñas esos momentos mágicos del descubrimiento primero de un sinfín de acciones y la evolución de su pensamiento.

Al grito de *¡Que experimenten!* se lanzan en la preparación de proyectos y situaciones que van a dar vida propia a la etapa como tal.

Socialmente, la consideración de la etapa está en pleno cambio, pasando de tener la concepción de que los niños y niñas en estas primeras edades tenían que estar bien atendidos (nadie lo ha dudado nunca) y estar en... a que durante estas edades el niño y la niña establece su personalidad y estilo cognitivo, con lo cual la preocupación por cómo se lleve a cabo este proceso se instaurará.

La concepción de la infancia como un bien escaso poco a poco se está haciendo patente y la preocupación de concebir espacios, ciudades y centros donde el proceso educativo se establezca adecuadamente va realizándose, en un mundo contradictorio en el que la vida está perdiendo importancia y el hambre, la guerra y el deterioro de calidad de vida es patente.

¿Dónde establecer el punto de unión entre las etapas que conforman la educación? ¿Cómo establecer el nexo para que el proceso continúe? ¿Es necesario cuidar este paso?

Éstas y muchas otras preguntas nos podemos formular cuando pensamos en la situación que se establece en los centros cada curso cuando hay que “pasar” a Primaria nuestra clase.



a septiembre!

En Primaria la escuela es gratuita y obligatoria y “los aprendizajes son más serios”. Ésta es una frase oída una y otra vez pero que no nos resuelve el tema.

Si las etapas tienen entidad en sí mismas tienen por lo tanto unos objetivos propios que cubrir, pero también contemplan el proceso evolutivo del niño y la niña en cada una de ellas y los objetivos se expresan en capacidades y esto es único en cada uno de los niños y niñas.

De aquí podemos deducir la obligatoriedad de la coordinación entre las distintas etapas y ciclos en función de dicho proceso.

La coordinación siempre se nombra como panacea de la educación; coordinación entre educadores, entre éstos y los padres, entre la Escuela y la Administración, pero con nombrarla no se efectúa a nivel real el aprendizaje que supone llevarla a cabo.

¿Qué hacer en la que nos ocupa?, ¿cómo establecer qué pasos y cómo darlos para que el proceso educativo continúe?

Si el modelo educativo que nos ocupa tiene como protagonista a los niños y niñas, partiremos de lo que les rodea para establecer criterios de coordinación, así los espacios, los materiales, la metodología ajustada a su proceso evolutivo serán las pautas comunes establecidas.

¿Qué estrategias llevar a cabo para la coordinación?

En primer lugar, el conocimiento mutuo por parte de los equipos de Infantil y Primaria de los objetivos de las etapas y del establecimiento de los aprendizajes en cada una de éstas.

En segundo lugar, establecer las acciones que veamos oportunas teniendo en cuenta nuestro contexto (centro, familias, plantilla), para planificar como una acción educativa el paso de Infantil a Primaria.

Si equipos de Infantil y Primaria asumen esta labor, como algo más, dentro de su quehacer educativo, tomarán decisiones de cómo llevarla a cabo y al incluirlo en su P.E.C. y en su labor día a día, enriquecerán tanto esta tarea como a la entidad de cada una de las etapas.

Las frases célebres que oímos muchos educadores de E. I. respecto a cómo llegan a primaria: “No saben coger el lápiz”, “están infantiles”, “los habéis mimado”, “han jugado mucho”, “se lo han pasado demasiado bien”, “no tienen disciplina para estar sentados tiempo” ...

Y las que decimos en E.I. “ya llegarán y los sentarán”, “aprovechar a jugar que el año próximo a trabajar”, “pasarlo bien, que os queda poco”, “el año que viene que seréis mayores”...

Estas frases y otras por el estilo perderán su significado peyorativo y esa confrontación que implícitamente se tienen y en algunos casos explícita se terminará por falta de contenido.

Al comentar en distintos grupos el tema que nos ocupa y las estrategias que ponían en marcha, las actividades que planteaban eran las siguientes:

- Actividades conjuntas en el último trimestre.
- Reunión de los equipos de Infantil y Primaria para ver qué aprendizajes habían adquirido los niños y niñas.
- Informes haciendo hincapié en el nivel madurativo.
- Explicar a la clase qué van a hacer y cómo es el educador o educadora que van a tener.
- Visitas al grupo que está en 1º por parte de la educadora o educador de Infantil.

Las familias no se contemplan en principio como elemento a tener en cuenta, en estas acciones.

Queda así el tema, aún por profundizar en estas acciones, por plantear otras y retomando día a día el reto que supone conseguir una mayor calidad de vida en educandos, docentes y familias, sin fórmulas mágicas pero sí en la “escucha” de todos.

Nos faltaría ver qué pasa en Infantil con la división de la etapa en dos ciclos, que en su mayor parte no están en el mismo centro ni pertenecen a la misma Administración, y cómo se plantea la coordinación interciclos para dar coherencia y entidad propia a la etapa.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN E IMAGEN SOCIAL DE LA INFANCIA

FERRAN CASAS

La influencia de los medios, especialmente la de la televisión, sobre la infancia ha sido objeto de múltiples estudios, desde diversas perspectivas. Actualmente, se viene dando creciente importancia al análisis de la cultura de masas, es decir, al estudio de los contextos de valor sobre los que se elevan las descripciones de la realidad social. Vamos a plantear una serie de reflexiones sobre la cultura de masas ya existente en nuestra sociedad acerca de la infancia, y sobre la cultura acerca de la infancia que transmiten nuestros MCS.

Un problema básico (el clásico del huevo y la gallina) se nos plantea cuando nos preguntamos: ¿La imagen social que dan nuestros MCS sobre la infancia es fiel reflejo de las representaciones sociales mayoritarias en nuestro entorno sociocultural? O bien: ¿Los MCS están transmitiendo una imagen, creada autónoma y artificialmente, sobre nuestros niños y niñas, que está influenciando fuertemente nuestras representaciones sociales sobre los mismos?

Otra cuestión básica que nos debemos plantear es: ¿Además de una cultura -adulta- sobre la infancia, existe una cultura de la infancia, una cultura infantil? ¿Son



los niños y niñas sujetos activos que tienen capacidad para seleccionar informaciones y establecer criterios ante los mensajes de los medios, distintos de los adultos? Y en el supuesto de aceptar una respuesta afirmativa: ¿Cómo se interrelacionan las culturas infantiles y adultas? ¿Inciden los MCS de la misma manera sobre la una y la otra?

De hecho el estilo de relación de los niños y niñas de nuestros días con las nuevas tecnologías es visiblemente distinta que la que mantiene la generación de sus propios padres, lo cual preconiza un cambio cultural para la próxima generación de adultos en este contexto. También son a todas luces distintos muchos de sus hábitos de consumo cultural. Algunos autores han empezado a defender que ha nacido una nueva cultura de los medios que ha tecnificado el modo infantil de relación con el mundo. Según los mismos, el papel cultural jugado por la televisión es clave en este sentido, aunque no puede analizarse sin integrar como contexto la perspectiva de la economía política en relación con la televisión, sin la cual sólo podemos tener una comprensión parcial de las audiencias infantiles.

Estudios desarrollados en el contexto organizacional muestran la edad como inversamente relacionada con el uso de ordenadores y de comunicaciones mediadas por ordenador. Aunque no disponemos de datos sistemáticos, parece que esto es al menos en parte extrapolable a la vida doméstica: muchos niños aprenden a manipular mejor y más rápidamente que un gran número de adultos los vídeos, y, cómo no, los videojuegos, para los que habilidades sorprendentes pueden observarse a edades muy tempranas.

En la interacción cotidiana entre niños y adultos, el uso de videojuegos adquiere, en algunos casos, el carácter de conflicto intergeneracional, que hace recordar otros conflictos anteriores entre adolescentes y adultos (como, por ejemplo, la aparición de la música beatle): Los adultos, construyéndose una imagen estereotipada, muestran su desagrado u oposición manifestando generalizaciones indebidas ("los videojuegos son todos violentos") y evitando interactuar con los niños en relación a los mismos. La ignorancia adulta, percibida por los niños como "evidente error", abre puertas a la incomunicación sobre el tema, reforzando la identidad diferencial de cada grupo.

Informaciones para adultos y para niños: El fin de una diferencia

Volvamos a nuestras preguntas cruciales: ¿Qué imágenes transmiten los MCS acerca de los niños y niñas? ¿Mantienen estas imágenes relación con las representaciones sociales mayoritarias en nuestro entorno cultural?

Una representación social adulta tradicional, por ejemplo, se refiere a las informa-

ciones que se les pueden proporcionar a los niños, e incluía el supuesto de que algunas informaciones sobre la "vida" deben reservarse a los adultos, dado que los niños no pueden entenderlas o asimilarlas adecuadamente. El "sentido común" mantenía que unas informaciones *no* deben dárseles y otras deben *sólo* dárseles adaptadas a sus capacidades de asimilación y comprensión.

En base a la sobreestimación de las incapacidades ("aún no") de los miembros del grupo-niños (ocultando obvias dificultades atribuibles a los propios adultos para una adecuada comunicación adulto-niño), en determinados contextos sociales, los adultos han tendido durante décadas a "sobreprometer" a los niños de determinadas informaciones (sobre sexualidad y sobre la muerte, por citar sólo dos ejemplos). Ello ha llevado a que la propia Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (Asamblea General de 20-11-89) incluyera claramente el derecho a la información de todo niño y niña:

"art. 13.- El niño tendrá derecho a la libertad de expresión. Ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas..."

"art. 17.- Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación social y velarán por que el niño tenga acceso a información y materiales procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral, y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes: a) alentarán a los medios de comunicación de masas a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño..."

Hoy en día, sin embargo, la universalidad de los MCS, y particularmente de la televisión, nos han llevado al extremo totalmente contrario y ha hecho que los niños dispongan fácilmente de todo tipo de informaciones e imágenes, incluso de muchas sobre las que hay un amplio consenso sobre la perjudicialidad para su bienestar (violencia, consumismo desmedido, etc.), muy a pesar de las representaciones adultas sobre las necesidades de niños y niñas. Muchos adultos, especialmente padres y madres, se han sentido impotentes ante la avalancha de mensajes, y se han "rendido" a la televisión, interactuando poco con el niño sobre la televisión.

Televisión para niños y construcción de imágenes sobre el mundo infantil

Refiriéndose a los programas infantiles, Velarde (1992) afirma que "la producción televisiva multinacional elude actos con los que sólo pudiesen identificarse los miembros de un país, de una clase social, o de un colectivo". Una buena parte de

los programas televisivos y de los argumentos de las películas que se ven en el cine, vídeo y televisión apuestan por mensajes “universales”, que puedan ser comprendidos desde cualquier cultura. Con ello se persigue un objetivo de alcanzar un mercado planetario con alta rentabilidad comercial. Pero, también con ello, se vende una cultura superflua y fácil, simplificadora de la realidad.

Cada grupo de edad percibe a través de los MCS una serie de “modelos” ideales y universales de comportamientos deseables para el grupo-niños en general, y para cada subgrupo de pertenencia en el que el sujeto se puede también incluir (según sexo, edad, estatus, etc.).

Algunas investigaciones con audiencias de niños españoles han sido desarrolladas por Younis (1988, 1992). En su primer estudio, en que analiza a fondo las percepciones de los niños y niñas en relación a los Pitufos, nos muestra como todas las respuestas infantiles expresan un orden conciso y cerrado del mundo: hay que elegir entre seguridad o inseguridad; hay que defenderse de un medio hostil y la pertenencia a la comunidad ofrece una panacea contra la inseguridad. Este mito de la seguridad se muestra mucho más aceptado por las niñas que por los niños.

Los medios y la imagen adulta acerca de los niños

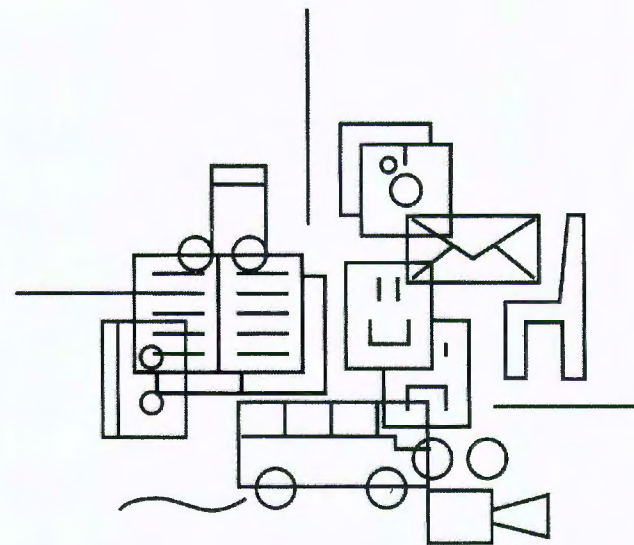
Los mensajes que aparecen sobre niños y niñas en los medios, en espacios destinados a adultos, por lo que cabe suponerlos de interés adulto, son fundamentalmente de dos tipos:

- a) informaciones sobre problemas graves que afectan a sujetos infantiles,
- b) en contextos publicitarios, simbolizaciones sobre las excelencias de la niñez.

En el estudio sobre la aparición de noticias acerca de niños en prensa española, a lo largo de 5 años, desarrollado por Rodríguez (1989), se demuestra como el 77% de todas ellas se refieren al niño o niña como víctima, especialmente como víctima de actos violentos, de accidentes, de agresiones sexuales y de malos tratos.

Sólo en un 19% de las informaciones el niño puede ser considerado el protagonista de la noticia. En un 4% de los casos el niño es considerado un consumidor pasivo y un 8% de las informaciones se refieren a estudios o trabajos relativos a la infancia.

Este mismo autor concluye que “resulta obvio que el mundo de los niños no interesa a los periodistas más allá de la anécdota puntual... La triste realidad es que el 76% de las noticias publicadas provienen de fuente policial y/o judicial, es decir, no se deben tanto a un interés informativo específico por parte del periodista,



como a la recepción casual de comunicados procedentes de oficinas de prensa o informantes oficioso/oficiales de los estamentos mencionados”.

No es de extrañar, en consecuencia, que las representaciones sociales sobre problemas infantiles acuciantes, como pueden ser el maltrato y el abandono, se basen en creencias poco acordes con la realidad, acompañadas de grandes lagunas de información.

En contraste paradójico con esta imagen pública de la infancia, está la imagen que dan los mensajes publicitarios: El niño interesa en cuanto a objeto simbólico cargado de connotaciones positivas: felicidad, inocencia, suavidad, alegría, porvenir favorable, etc.

Muchos anuncios en los que aparecen niños están diseñados particularmente para ilustrar la felicidad que muestra un niño cuando posee un determinado producto, que se supone le puede comprar un adulto. Felicidad y posesión de algo son dos de los elementos argumentales más explotados.

Estos planteamientos deben proporcionar grandes beneficios a los anunciantes, a juzgar por el impresionante crecimiento de la inversión publicitaria en nuestro país los últimos años (132.000 millones en 1981; 315.000 en 1985; 1.055.000 en 1990). En 1990, los gastos de publicidad en televisión ascendieron a 244.000 millones, de los cuales 4.160 correspondieron a juguetes y 50.522 a alimentación, buena parte de cuyos anuncios van dirigidos al público infantil.

Los medios nos transmiten, pues, una imagen social esquizofrénica de la infancia: en el deseo (la publicidad) es la expresión de todas las bondades relacionadas con la felicidad, mientras que en la realidad (noticias) representa mayoritariamente un grupo social victimizado.

Conclusiones: La nueva cultura infantil entre el deseo de los padres y la voluntad de los medios

Los perfiles del proceso de socialización de los niños de hoy pueden describirse teóricamente como la pérdida de la actividad de independencia, el ascenso del consumismo, la mediatización de la experiencia y la emergencia de una cultura basada en la imagen.

Los niños y niñas se han convertido en consumidores de imágenes, y ello ha formado parte del estilo de vida de los mismos desde los años 60, hasta el punto de que algunos autores hablan de iconomanía. La cultura verbal ha sido desplazada por la icónica. Los niños extienden su experiencia a través de la televisión, pero perdiendo experiencia directa. Los medios, especialmente los audiovisuales, han

inventado y siguen inventando nuevos bienes culturales de modo sintético. En conjunto, ejercen un dominio sutil sobre los niños, que es un moderno dominio cultural, y que introduce incluso hábitos culturales (alimenticios, por ejemplo) poco adecuados para el sano desarrollo infantil.

Los niños son tan adictos a la televisión como la organización familiar se lo permite, y tanto o tan poco críticos como su formación les deje. Incluso en países como Suecia, donde se han hecho esfuerzos para que los padres sólo permitan que los niños vean los programas que les van dirigidos, se ha encontrado que cerca del 75% de los niños entre 3 y 8 ven regularmente programas que nos les van especialmente dirigidos.

Una consecuencia positiva de esta realidad es que los niños y niñas de hoy saben mucho más sobre el mundo adulto que cualquier generación anterior. Aunque, como hemos ya apuntado, muchos adultos han optado por no interactuar con los más jóvenes en relación con las nuevas tecnologías, lo cierto es que, mayoritariamente, las relaciones de los adultos con los niños se han vuelto mucho más tolerantes y dialogantes. La cultura infantil busca sus formas propias de expresión a edades cada vez más tempranas. Si ello se da en el contexto de un grupo familiar y en un entorno general de adultos dialogantes, e interesados por la perspectiva del niño, posiblemente estaremos abriendo las puertas a una generación que habrá llegado a una comprensión crítica de nuestro mundo mucho más tempranamente. Probablemente, esta capacidad crítica es el único antídoto a la inmersión homogénea hacia la que la comercialización universal de los medios parece estar llevando a la audiencia infantil.

Porque, ciertamente, los heterogéneos datos que hemos podido recopilar de estudios científicos, parecen apuntar hacia la conclusión de que la imagen de la infancia que en general ofrecen los MCS no se corresponde en buena parte con las imágenes representadas sobre niños y niñas por la mayoría de los adultos de nuestro entorno cultural. ¿Cuál de ambas será la imagen que integrarán las representaciones sociales sobre la infancia en nuestro próximo futuro?¹

F.C.

Bibliografía citada

- RODRÍGUEZ, J. (1989): *La infancia y la prensa*, I Congreso Internacional Infancia y Sociedad, vol. 3, 41-51, Madrid, M.A.S., 1991.
- VELARDE, O. (1992): *Los arquetipos de los MCM: Héroe y antibéroe de los niños*, REIS, 57, 167-178.
- YOUNIS, J.A. (1988): *El niño y la cultura audiovisual*, Sta. Cruz de Tenerife, Centro de la Cultura Popular Canaria.
- YOUNIS, J.A. (1992): *La televisión como dispositivo de mediación educativa en la socialización infantil*, Anuario de Psicología, 53, 127-136.

1. Extraído de la contribución al Simposium “Medios de Comunicación e Infancia”, IV Congreso Nacional de Psicología Social, Sevilla, 25-9-93.

LA EDUCACIÓN FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO

M. JOSÉ CRIADO

La familia no es sólo el medio afectivo y tranquilizador para el desarrollo psíquico del niño, es además un medio sociocultural en el que se producen una serie de acciones y reacciones. El niño en contacto con la familia descubre al otro, al grupo, la coacción, las prohibiciones, las limitaciones de su expresividad, la rivalidad, la solidaridad, a la vez que el sistema de valores de la clase social a la que pertenece.

El mecanismo de esta adaptación resulta siempre según Werry de una dosificación de fuerzas opuestas: por una parte el impulso vitalista y centrífugo del yo en expansión, que tiende a rechazar todo obstáculo; por otra parte la fuerza coaccionante del grupo familiar que se resiste a esta expansión. Del equilibrio de ambas fuerzas resulta la base definitiva del comportamiento del niño. Esta situación ambivalente supone una adaptación recíproca a unas exigencias contradictorias. El niño debe adaptarse a su medio y su medio ha de modificarse en función de su presencia. Este juego de fuerzas supone exigir más al niño según va madurando, pero a la vez estar receptivo a las necesidades de éste en cada momento, pues el medio no es algo fijo e inmutable, sino algo subordinado al niño. Quizá resulte conveniente para su comprensión detenernos en momentos concretos. Un ejemplo claro ocurre alrededor de los 2,5 años de edad, con la crisis de la oposi-



ción. El niño debido a la creciente capacidad de deambulación y manipulación adquiere la conciencia del yo. Esto significa que gracias a sus progresos tiene la idea de lo que puede hacer.

Este sentimiento de poder lleva al niño a un deseo de independencia para actuar libremente sin tener en cuenta la coacción de los adultos. Existen una serie de conductas que nos expresan el deseo de independencia y autoafirmación como son las "reacciones de prestancia". El niño trata de hacerse valer, de acaparar la atención, especialmente en presencia de personas extrañas, lo expresa con gestos, con mímica, en definitiva le gusta ofrecerse como espectáculo. También es verdad que una simple observación basta para ruborizarlo. Otro ejemplo es el uso del pronombre yo, lo hace de forma imperiosa que marca su voluntad de imponerse. De igual forma utiliza la palabra *mío* que indica el nacimiento de la noción de propiedad. Otro signo de autoafirmación son las reacciones de defensa. El niño en cada agresión pasa al contraataque. El niño se muestra indócil y terco.

Las reacciones del niño que hemos descrito son la fuerza de expansión, siendo el complemento las reacciones de la familia "al cortar los vuelos" y replegar los impulsos del niño. Mientras era un bebé indefenso los padres lo tratan con indulgencia. A medida que el niño crece, los padres comienzan a sentir la presión social y la responsabilidad de preparar al niño de acuerdo con la cultura y la sociedad en que viven. Y es precisamente a partir de los dos años cuando se considera el momento oportuno para actuar, pues se espera que el niño aprenda a controlar esfínteres, a comportarse en la mesa, a realizar alguna cosa por sí mismo, esperan que demuestre mayor tolerancia a la frustración, etc. ¿Qué le ocurre al niño ante esta situación? El niño se resiste a perder los privilegios que tenía y ante los obstáculos de la familia reacciona de forma agresiva; entonces, ¿cuál es la solución a este conflicto? Pueden darse varias soluciones, pero unas ayudarán al niño más que otras.

- 1.- Cedemos a las pretensiones del niño sin poner límites a sus deseos.
- 2.- Ponemos en práctica una actitud excesivamente autoritaria, cortando todas las iniciativas del niño.
- 3.- Encauzamos sus deseos, aceptando unos e imponiendo otros, o lo que es lo mismo le imponemos una disciplina.

Esta tercera solución psicológicamente es la más adecuada. De esa manera se ha producido el equilibrio del que hablábamos más arriba, el niño ha cedido en parte y nosotros nos hemos acercado a sus necesidades para no decirle a todo que no. El resultado será una buena adaptación para el niño.

Esta actuación se repetirá en todas las situaciones: el niño nos exigirá y nosotros tenemos que encontrar el equilibrio entre dejarle cada vez más libertad, pero no

toda la que él quiere. Si abusamos y decimos a todo no, caeremos en el autoritarismo y si decimos a todo sí en el "dejar hacer". Este juego de fuerzas supone exigir más al niño según va madurando, pero a la vez estar receptivos nosotros a las necesidades del niño en cada momento, pues el medio, como más arriba hemos dicho, también debe modificarse. Vamos a detenernos un poco más en las consecuencias que se desprenden de actuar de una manera o de otra. Si nos encontramos con unos padres autoritarios que recurren a continuar prohibiciones, provocarán vergüenza en el niño cuando éste se equivoque, se reforzará en éste la falta de autonomía, pues se le impide actuar según un principio interior, impulsándole a obrar por temor a una sanción exterior. A la vez el niño adquiere el sentimiento de su propio valor y la desconfianza de sí mismo, privándole de la oportunidad de aprender por sí mismo. Y lo mismo le ocurrirá cuando vaya al colegio, se encontrará incapaz de competir con los demás en situaciones de igualdad, pues al ser en exceso dependiente fracasará en todo lo que se requiera iniciativa e independencia. El resultado será que o bien se retire a su casa para evitar nuevas frustraciones o que por el contrario se convierta en un niño agresivo y provocativo.

En el caso en el que el niño sea educado en la familia con indulgencia excesiva, se convertirá en el niño mimado, en el tirano de la familia. Acostumbrado a salirse siempre con la suya, fuera del hogar, con los compañeros o con los profesores al no saber ceder y los otros no estar dispuestos a hacerle concesiones tiene una convivencia difícil, ya que el hacer siempre lo que quiere, que es lo que ha aprendido en casa, le resulta poco adaptativo fuera de ella.

Sólo en el tercer caso, cuando se da una regulación de fuerzas, entre el yo y el medio, con una actitud que podía muy bien resumirse en dos palabras: firmeza y tolerancia, entonces es cuando el niño alcanza una seguridad y una autonomía. Sabe lo que tiene que hacer y lo intenta, sabiendo que si las cosas no salen bien, no pasa nada, está la comprensión de los padres. Lo importante ha sido intentarlo. El error en este caso no es paralizante, porque no ve al "otro" con los ojos abiertos para criticarle, sino que está para apoyarle y animarle a un nuevo intento. El niño será firme y tolerante consigo mismo si han sido sus padres firmes y tolerantes con él.

Existen varios trabajos de investigación en el sentido que estamos tratando que muestran qué conductas de los padres resultan ser más adaptativas tanto para la personalidad como para la socialización del niño. Aunque hay varios en la misma dirección, vamos a centrarnos en el comentario de un par de ellos. Baldwin (1945) analizó distintos patrones de conducta teniendo en cuenta la dimensión aceptación/rechazo. El afecto supone conductas que reflejan apoyo emocional, aceptación, comprensión e interés por el niño. La hostilidad supone conductas en dirección opuesta. Otra dimensión estudiada ha sido democracia/control. Baldwin define el estilo democrático de acuerdo con las siguientes características: elevado

nivel de interacción verbal entre padres e hijos, consideración del punto de vista de éstos últimos a la hora de tomar decisiones, evitación de decisiones arbitrarias, explicación de las razones por las que se han establecido las normas, proporcionar respuestas que satisfagan la necesidad del niño. El control por el contrario se caracteriza por la frecuente utilización de restricciones tajantes de conducta, así como por la ausencia de conductas democráticas recién mencionadas. Baldwin añade una tercera característica: la indulgencia/sobreprotección. Indulgencia tiene que ver con no poner límites, ni normas, haciendo el niño lo que le place en cada momento. Sobreprotección alude a hacer algo en lugar del otro para evitarle posibles riesgos o frustraciones. El niño no llega a ser autónomo porque no se ejercita, le falta experiencia.

La combinación de características que resultó ser más adaptativa para el niño fue la siguiente: estilo afectivo-democrático-no indulgente, que resulta ser precisamente la mejor combinación para que el niño consiga un autoconcepto positivo.

Cuando decimos que este estilo es el que resulta más adaptativo para el niño, queremos decir que se han estudiado las repercusiones, la influencia que tiene en la personalidad de los niños. Así Baldwin en un estudio realizado con niños comprendidos entre 3 y 5 años, encontró que, con padres democráticos que solían dar también bastante afecto y apoyo emocional a sus hijos, éstos se distinguían por: ser extrovertidos, tanto en situaciones favorables como hostiles; participar activamente en la escuela, tener una posición superior en su grupo y mostrar curiosidad y originalidad. Los niños muy controlados en sus casas eran pasivos y conformistas. La indulgencia pareció fomentar características muy similares al exceso de control: pasividad, falta de originalidad, y tendencia a ocupar una posición inferior en el grupo de compañeros.

Un estudio posterior de Baumrind (1967) llega a conclusiones parecidas. Esta investigación está realizada con niños de guardería y tiene como objetivo conocer las pautas de conducta familiares y su repercusión en la personalidad del niño. Para ello se dividió a los niños en tres tipos de estructura personal según su conducta. Los niños de estructura I eran los más competentes, contentos e independientes. Al ser más realistas y más confiados en sí mismos, se podían controlar bien. También mostraban conductas exploratorias. Los niños de la estructura II eran medianamente confiados y capaces de controlarse a sí mismos, en cierto modo descontentos, inseguros, temerosos, más propensos que los de estructura I a volverse hostiles o regresivos en situaciones de tensión. Los niños de estructura III se manifestaban como los más inmaduros y dependientes de todos, con menos capacidad de control y menos confianza en sí mismos.

Seguidamente se correlacionó la estructura de personalidad con los métodos de crianza en la familia y se encontró que las madres del grupo I ejercían un control firme, exigencias de ciertos niveles de madurez, buena comunicación con los





hijos y buen cuidado de los mismos. Las madres del grupo II eran menos cuidadoras y atentas con sus hijos en comparación con otros grupos. Las madres del grupo III eran afectuosas y atentas, pero ejercían poco control y pocas demandas de madurez sobre sus hijos.

La síntesis de esta investigación nos demuestra que en el marco del hogar, si se prestan atenciones y cuidados a los niños de esta edad, se ejerce control y se exigen ciertos niveles de madurez a los niños, se fomenta en ellos la madurez y la competencia. Por el contrario estas características no se consiguen si se utiliza una disciplina autoritaria, severidad en los castigos, abundantes restricciones o la protección excesiva.

De todo lo que acabamos de decir se desprende que en la familia pueden darse estilos de educación muy diferentes con consecuencias también muy distintas, quedando probado cuáles son las dimensiones de conducta de los padres que resultan más positivas para el desarrollo equilibrado de sus hijos.

Nos gustaría hacer una última consideración mencionando que hay investigaciones que correlacionan dos elementos: conductas paternas y motivación del logro. Los autores de estos estudios señalan que esta característica se desarrolla en la edad preescolar y muy en relación con la educación familiar. Las conductas paternas que parecen favorecedoras de la motivación del logro son: el apoyo emocional (incluso cuando el niño fracasa), la estimulación de la independencia, el refuerzo del éxito y la realización de tareas con el niño.

MJ.C.

Bibliografía citada

- BALDWIN, A.L. y otros (1945): "Patterns of parent behavior", Psychol. Monogr. 58.
BAUMRIND, D. (1967): "Child care practice anteceding three patterns of preschool behavior", Genet. Psychol. Monogr. 75.

LA ATENCIÓN PEDIÁTRICA Conversación con JORDI POU

PURI BINIÉS

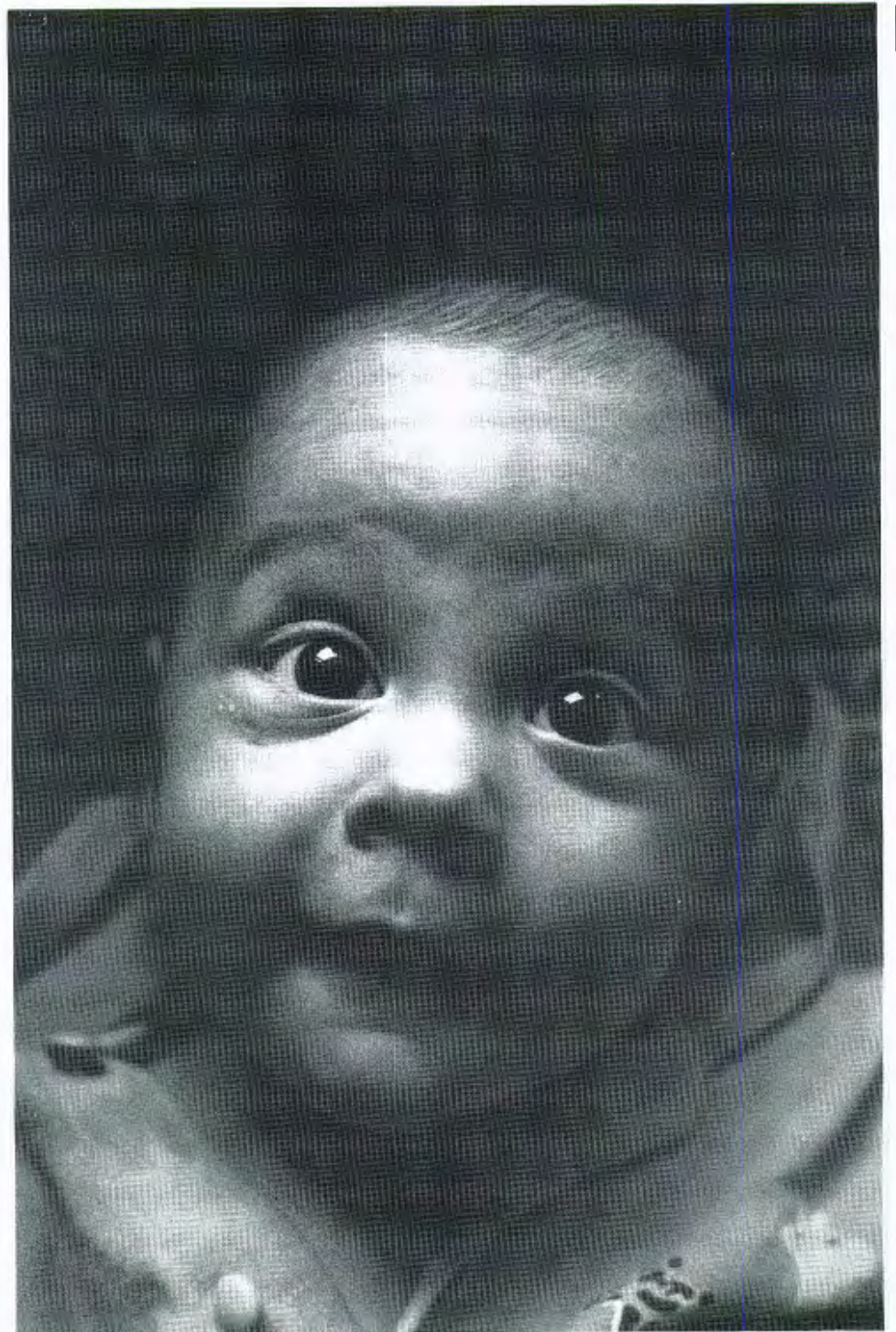
A través de esta conversación con el pediatra Jordi Pou, jefe de Pediatría del Hospital de Sant Joan de Déu, hemos querido analizar el estado actual de la atención pediátrica que reciben nuestros niños y niñas, así como los principales problemas sanitarios que les afectan. Las patologías sociales, los accidentes o el abuso de medicamentos son algunos de los temas que se tratan.

Infancia: *¿Cómo ve usted la atención pediátrica actualmente en nuestro país?*

Jordi Pou: Creo que la evolución que sigue la pediatría es muy buena. Hemos avanzado muchísimo en la atención social de la infancia, en medicina, en tecnología. Las infecciones, malformaciones y patologías graves han disminuido mucho. Sin embargo, hoy en día tenemos patologías nuevas, derivadas, principalmente, de problemas sociales: malos tratos, SIDA, drogadicción en adolescentes, alteraciones de conducta en el ámbito psicológico y psiquiátrico...

I.: *¿Y qué puede hacer la pediatría ante estas nuevas patologías tan ligadas al medio social?*

J.P.: Dentro de la pediatría existe, precisamente, una rama denominada pediatría social. Los pediatras no hemos de perder de vista que el niño es una persona muy ligada a su entorno, y que muchos de sus problemas pueden derivar de éste. Además, los pediatras trabajamos en el entorno del niño. Cuando hacemos puericultura no tratamos al niño: educamos a la madre, a los padres. Hoy en día, cada vez más, los pediatras se acercan a otros especialistas, como pueden ser los psicólogos, los asistentes sociales... y cada vez se trabaja más en equipo, en cola-



La tarea del pediatra consiste, sobre todo, en hacer que la familia entienda qué es una criatura, qué necesidades tiene y cómo evoluciona psicológicamente.

boración con las escuelas, etc. Los pediatras piden muchos informes a los maestros, a los psicólogos... No digo que todos los pediatras lo hagan; pero, en cualquier caso, se tendría que hacer. Y éste es un concepto que impartimos en nuestro centro universitario de formación de nuevos pediatras.

I.: *La acción educadora que realiza la pediatría sobre la población, ¿es suficiente?*

J.P.: No. La educación de la población nunca es suficiente, y el pediatra no puede realizarla solo. Es un problema de todos. La educación sanitaria no es una tarea exclusiva del pediatra: la han de hacer, también, las instituciones, la escuela, los diplomados en sanidad... Nosotros tenemos cierta influencia mientras el niño es pequeño, pero, a medida que crece, la perdemos. Sin embargo, hay que decir que, en general, la educación sanitaria de la población ha mejorado mucho. Los trastornos que derivan de problemas de puericultura han disminuido muchísimo.

I.: *¿Cuál es el papel del pediatra?*

J.P.: Los pediatras han de dar unos consejos, unas normas, diferentes y adecuados a cada niño y a cada familia. La tarea del pediatra consiste, sobre todo, en hacer que la familia entienda qué es un niño, qué necesidades tiene y cómo evoluciona psicológicamente. Si el pediatra consigue esto, ya ha hecho lo que tenía que hacer. Muchas veces las familias se imaginan un niño ideal, que no coincide con el niño que en realidad tienen. Querrían un niño que comiera mucho, que durmiera bien, que fuera bueno; y resulta que tienen un niño travieso, que no come y que no duerme.

Entonces van al pediatra para que haga que el niño cambie: le piden vitaminas; le piden todo tipo de cosas... en lugar de entender que ese niño es así y que han de aceptarlo como es, sin convertirlo en otro. Si el pediatra consiguiera esto último, habría cumplido con su labor. Por otra parte, ha de establecer todas las normas de sanidad, vacunas, medicaciones, prevención de accidentes, etc.

I.: *Respecto a las vacunas, recientemente se han producido algunos casos de muerte súbita después de administrarlas. ¿Se conocen realmente en pediatría los riesgos de las vacunas?*

J.P.: Por lo que respecta a la muerte súbita, se desconocen las razones. Si la muerte se ha producido después de la administración de una vacuna, no se puede hablar de muerte súbita, sino de muerte a consecuencia de una vacuna. Las vacunas que se están administrando actualmente tienen muchos años de seguimiento. El tanto por ciento de complicaciones es perfectamente conocido, las contraindicaciones de las vacunas son muy claras, y en este sentido no hay ninguna duda. Sabemos cuál es el riesgo, las complicaciones que pueden crear, y

también sabemos cuál es el riesgo de la enfermedad y cómo las vacunas benefician a la población.

I.: *Los accidentes son hoy en día una de las principales causas de patología y mortalidad infantil. ¿Qué puede hacer la pediatría en este sentido?*

J.P.: Efectivamente, a partir del año y medio de vida los accidentes empiezan a ser una de las primeras causas de patología y mortalidad. La tarea de los pediatras consiste en estudiar estos accidentes y sensibilizar a la población. En el seno de la Societat Catalana de Pediatria existe un grupo de trabajo sobre la prevención de accidentes. Se han establecido los consejos de prevención que los pediatras han de ir dando a los padres a lo largo del seguimiento pediátrico del niño que realizan. Se han hecho comunicaciones y trípticos sobre la seguridad en el hogar...

I.: *¿Son seguros los productos de puericultura que abarrotan las casas? ¿Las firmas comerciales se ponen en contacto con los pediatras para su fabricación?*

J.P.: En este terreno existe un enorme vacío legal. Hay firmas que trabajan en estrecha colaboración con los pediatras y fabrican productos muy bien pensados y seguros, y otras que no. Existe, por parte de los pediatras, un desconocimiento importante de todos estos productos, debido, sencillamente, a que no reciben información sobre éstos.

I.: *Respecto a la medicación, ¿hoy en día no se abusa un poco de ella?, ¿no toman los niños, en general, demasiados antibióticos?*

J.P.: Sí; en general, se abusa mucho de los antibióticos. Y esto es culpa de todos. Los padres creen que, hoy en día, en el siglo XX, los niños se han de curar inmediatamente. Por motivos laborales, necesitan llevarlos a la escuela; y el médico, como hay mucha presión en cuanto a denuncias, etc., se cubre las espaldas recetando antibióticos aunque no siempre son necesarios, ya que en cualquier caso serán menos dañinos que una enfermedad grave que no haya sido correctamente diagnosticada.

I.: *¿Y qué deberíamos hacer para evitar este abuso?*

J.P.: Educarnos todos mejor, que haya más confianza entre la familia y el médico, y que la gente admita que las enfermedades no son culpa de nadie, que los niños padecen muchas durante un período en el cual crean inmunidades, y ello hace que, de adultos, padezcan menos.

EL SAXOFÓN QUE SE ATRAGANTÓ

Esto es lo que había:
 érase, pues, que se era
 un saxofón callejero.
 Un músico era su dueño,
 de ésos que van tocando,
 a cambio de unas monedas,
 melodías por las calles
 cercanas a los comercios
 de ciertas grandes ciudades.
 Así rezaba su coplilla:
 MUSIQUILLAS OFRECEMOS
 A CAMBIO DE MONEDILLAS
 QUE A RUMBOSOS NO NOS GANAN
 NI EL REAGGE NI EL ROCK-AND-ROLL.
 QUE A RUMBOSOS SÍ,
 NO NOS GANAN NO,
 NI EL REAGGE NI EL ROCK-AND-ROLL.

Y ocurrió que, en cierta ocasión,
 habiendo musiqueado
 por las calles y plazuelas,
 todo el día sin parar,
 les acechó un percance
 de padre y muy señor mío:
 que se atragantó el saxo
 y ya no podía sonar.
 Pensó el músico:
 ¿Qué cosa
 habrá podido causar
 semejante contratiempo?
 ¿Será una moneda que,



ROSER ROS

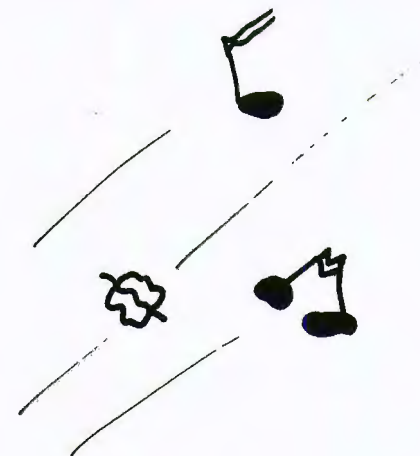
arrojada por su dueño,
 se ha metido en el saxo
 dejándole a él sin voz
 y a mí, sin ningún sustento?

Queriendo salir de dudas,
 el músico muy valiente
 la escala empezó a entonar
 y estupefacto observó
 que una de las muchas notas
 que sonaron aquel día
 atravesada se hallaba
 y el saxofón casi ahogaba.

Con mucha delicadeza,
 la nota logró enderezar
 pudiendo así liberar
 de la panza muchas otras
 y lo que es más importante:
 ¡el saxo volvió a sonar!

Y también se oyó la copla:
 MUSIQUILLAS OFRECEMOS
 A CAMBIO DE MONEDILLAS
 QUE A RUMBOSOS NO NOS GANAN
 NI EL REAGGE NI EL ROCK-AND-ROLL.
 QUE A RUMBOSOS SÍ,
 NO NOS GANAN NO,
 NI EL REAGGE NI EL ROCK-AND-ROLL.

Y así, de este modo,
 el saxofón callejero
 y su musical dueño
 pudieron seguir tocando
 melodías por las calles
 cercanas a los comercios
 de ciertas grandes ciudades,
 ¡El señor sea loado!
 Y colorín colorito,
 bartos de tanto instrumento,
 digamos, con Santa Rita:
Lo que se da no se quita.
 ¡Por ser el último cuento,
 no se lo lleve el viento!



Libros al alcance de los niños

Princesas de papel

Ni los psicólogos con mayúscula como Bruno Bettelheim, Jung o el mismísimo Freud, ni los pedagogos de enjundia como Janer Manila o Gianni Rodari, se han hartado nunca de decir y repetir a diestro y siniestro lo importante que resulta, para el feliz desarrollo de las mentes infantiles, una parcela de magia en sus cuentos.

Quando la sociedad era mucho más patriarcal de lo que es ahora, los cuentos mágicos, los de príncipes y princesas, ocupaban un espacio importante en todos los hogares, ya fuesen leídos o escuchados. Pero, por lo que llevamos observado, en las últimas décadas, estos relatos han sido arrinconados, y en el espacio cognitivo de lo fantástico, que debe estar en algún meandro de las mentes de nuestros niños, abundan más los vampiros y los fantasmas que las princesas. ¿Quizá porque la modernidad las considera ridículas? ¿Tan soberbia es Doña Moderna cómo para creerse más perenne que el lenguaje simbólico?

Y quede bien claro que no hablamos de las princesas que ocupan las páginas de la prensa del corazón, sino de las que descienden de linajes tan incuestionables como el de Blancanieves, Cenicienta o Blancaflor. Si algo llega a oídos de nuestra chiquillería sobre estas heroínas es, casi siempre hoy en día, una descafeinada adaptación de apenas dos folios, cuando en el folklore oral un buen cuento maravilloso puede durar horas y horas de magia. El aprendizaje lector de los pequeños no da para más, y del aprendizaje oral transgeneracional vale más darle por perdido, mal nos pese a todos.

Con cuánto placer, pues, observamos cómo algunos autores contemporáneos, sin sobrepasar las líneas permitidas por el todavía torpe aprendizaje lector de los más pequeños, crean para ellos cuentos de nuevo cuño protagonizados por princesas. Sin ridiculizarlas, sin minimizar su rol simbólico, sin alejarlas del aura que todavía tienen entre la parroquia infantil. Al contrario, posibilitando que el "yo" superlativo que anida en todo chiqui-

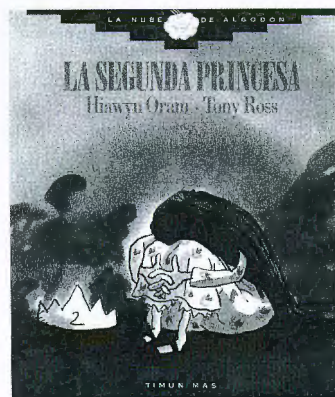
tín pueda identificarse con lo que les ocurre a las princesas coronadas. Y es que en un breve recuento de lo que se edita hoy para las primeras edades, se observa a simple vista que las historias de la cotidianidad ocupan mayor proporción que aquellas otras que permitirán la transición hacia lo maravilloso o lo fantástico. No hay que olvidar que un buen aprendizaje lector no se basa sólo en saber lo que dice un texto, sino en descubrir que los textos esconden un amplísimo abanico de posibilidades comunicativas.



Tony ROSS:
Yo quiero ser...
Madrid, S.M., 1994.
(Los Piratas; 23)

Una pequeña princesa se percata de cómo está creciendo y decide, por tanto, que ha llegado el momento de prepararse para lo que tenga que llegar a ser. ¿Cómo tiene que ser, cuando sea definitivamente mayor? Lo pregunta a su padre y a su madre, al ministro y al almirante, al cocinero y a la criada, quienes le dan respuestas claras y concisas: "tienes que ser buena", "tienes que ser limpia", "tienes que ser valiente"... ¿Qué niño o niña no ha oído alguna o muchas veces estas frases? Si los dibujos, además, ayudan a complementar y redondear tan deliciosa historia, escrita en letra cursiva, encadenándose unos a otros hasta formar un todo que se resuelve magistralmente al final, no cabe duda de que muchos niños y

niñas, van a encontrar en este cuento el manual para cumplir su anhelo de “ser la princesa (o el príncipe) de la casa”.



Hiawyn ORAM y Tony ROSS:
La princesa segunda
Barcelona, Timún Mas, 1994.
(La nube de algodón; XX)

Para quienes ya gustan de historias algo más pasionales y sustanciosas, con algo más de texto en letra impresa y con los expresivos trazos de Tony Ross, el mismo ilustrador del cuento anterior, ésta es su aventura, que, curiosamente, parece enlazarse con la primera que hemos reseñado. Cuentan que, hace algunos años, había en un palacio no tan lejano, una princesa que tenía la desgracia de ser la hermana segunda de la heredera del trono. Ser princesa debe de dar gusto cuando puedes dar por seguro que te tocará ser reina, pero si sólo eres la “segunda”, no queda otro remedio que ir a por todas, montártelo de pérvida, camelar a la cocinera para envenenar a la causante de tus males, mal les pese a los reyes y a la corte en pleno. ¡Triste sino, el de los “segundones”!
A no ser que su situación se trate con humor y desenfado, como en este atractivo cuento, verdadero espejo mágico de la realidad de muchos niños y niñas.

Otros libros con elementos maravillosos sin tergiversar



Kveta PAKOVSKA
El pequeño rey de las flores
Madrid, Kókinos, 1993.



Montse GINESTA:
Cuando llega la noche
Madrid, S.M., 1991.
(Los duros del Barco de Vapor; 12)

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. Laguña, 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, L. M. del Carmen, F. Imbernón, A. Parcerisa, A. Zabala
PVP 1.500 ptas.

- **PROGRAMACIÓN DE AULA Y ADECUACIÓN CURRICULAR**
Ignasi Puigdemívil
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 RISAS! 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.



Congreso de Infancia

Una suma de números: 639 congresistas inscritos, 61 ponentes (representantes de otros tantos equipos de trabajo), 109 personas de organización (de los Consejos de Redacción de las revistas *Infancia e Infància*), un millar largo de público asistente en los actos de inauguración y clausura... nos hablan del éxito, de la necesidad, del empuje del Congreso de Infancia celebrado en Barcelona los pasados 3, 4 y 5 de noviembre.

Cifras muy altas para un congreso, cifras que hablan sobre todo del enorme interés de los profesionales (maestros y educadores mayoritariamente) de esta, ahora ya sí oficialmente, etapa educativa. Unos profesionales procedentes de las diversas Comunidades Autónomas del Estado y de algunos países de Europa y Sudamérica, que aportaron al Congreso sus experiencias educativas y descubrieron en el Congreso experiencias, investigaciones y acciones de otros profesionales y expertos. Porque este Congreso quería ser, y ha sido, sobre todo, un foro de discusión, intercambio y aprendizaje.

Desde la A. M. Rosa Sensat y las revistas *Infancia e Infància*, organizadoras del Congreso, se quiso estructurar este encuentro en tres ejes básicos: un marco práctico, lleno de las experiencias educativas más interesantes que se llevan a cabo actualmente para la infancia de 0 a 6 años; un marco teórico, para dar voz a los investigadores y especialistas en la etapa 0-6; un marco socio-político, con la exposición de acciones de política educativa dirigidas a este sector de la población infantil. Y como conclusión, y como exigencia, el Manifiesto aprobado el último día del Congreso, donde se pide la dedicación del 1% del PIB a la Educación Infantil, así como la formación universitaria también para los profesionales que educan a las niñas y los niños de 0 a 3 años.

Desde la organización se ha querido también que el trabajo, las ideas, las experiencias pedagógicas presentadas en este Congreso vayan más allá, alcancen aún y por mucho tiempo a un mayor número de profesionales.

Por eso la muestra gráfica de experiencias educativas que podía visitarse durante el Congreso se ha hecho itinerante, intentando así prolongar lo que uno de los congresistas definía en su comentario evaluativo como "una de las mejores tareas para nuestros niños y niñas y su futuro".

Puri Biniés

Periodista especializada en Educación





Con voz de maestro *Un epistolario sobre la experiencia docente*

J. Cela
J. Palou

Celeste Ediciones
Colección Rosa Sensat
Premio Rosa Sensat de Pedagogía 1992

Este libro es una reflexión en voz alta sobre distintos temas que confluyen en un punto común: **la educación.**

Jaume Cela y Juli Palou son maestros y amigos desde hace mucho tiempo. Ello les ha ayudado a mantener, a lo largo de un curso escolar, una relación epistolar para tratar, de forma seria y distendida al mismo tiempo, incisiva, en algún caso, distintos aspectos relacionados con la pedagogía.

R O S A
S E N
S A T

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


CELESTE

Fernando VI, 8, 4º
28008 Madrid
Tels.: (91) 310 05 99
Fax: (91) 310 04 59

ojeada a revistas

Conocimiento del medio

GAVALDA, A.: "El coneixement del medi social a l'educació infantil", *Comunicació Educativa*, 7, marzo 1994, pp. 18-20.
AUTORES DIVERSOS: "El ciclo vital de las plantas", *Cuadernos de Pedagogía*, 227, julio-agosto 1994, pp. 52-56.

Didáctica

CARMONA, G., GALLEGO, A., RAFOLS R. M. y TORRES, G.: "El método de propuestas", *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, julio-agosto 1994, pp. 27-31.

Educación

DE BEN, M. A.: "La asamblea en educación infantil", *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, julio-agosto 1994, pp. 32-35.
PUJOL, R. M.: "Nuestro papel de cada día", *Cuadernos de Pedagogía*, 227, julio-agosto 1994, pp. 47-51.

Espacio

GRAVAUD, C. y REINHARD, J.-C.: "L'espace-coin chez le jeune enfants scolarisé en l'école maternelle", *Psychologie & Education*, 17, junio 1994, pp. 53-66.

Familias

ESCAIOLA, E.: "Padres y educadores: un encuentro singular", *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, julio-agosto 1994, pp. 24-26.
FERRAROTTI, W.: "Proposte d'interazione scuola-famiglia", *Scuola Materna*, 18 (monográfico), julio 1994, pp. 39-46.

Innovación

HUGUET, T.: "Evaluación, diversidad y cambio en Educación Infantil", *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, julio-agosto 1994, pp. 19-23.

Métodos

FRABBONI, F.: "L'educare nel metodo agazziano", *Infanzia*, 9-10, mayo-junio 1994, pp. 2-8.

Programación

DEL CARMEN, M.: "La organización del currículum de Educación Infantil en clave de atención a la diversidad" *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, julio-agosto 1994, pp. 5-12.

PUJOL, M. A.: "La programació a l'educació infantil", Guix, 201-202, julio-agosto 1994, pp. 35-42.

Psicología

FERRAROTTI, W.: "Bambini soli", *Scuola Materna*, 1, agosto 1994, pp. 12-14.

ORTEGA, R.: "Juego, desarrollo y aprendizaje en Educación Infantil", *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, julio-agosto 1994, pp. 13-18.

Recursos

DÍEZ, C.: "Plantas de olor", *Cuadernos de Pedagogía*, 227, julio-agosto 1994, pp. 44-46.

VEGA, S.: "Un rincón de juego simbólico: "El supermercado"", *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, julio-agosto 1994, pp. 36-40.

Salud

DE TONI, T., BONATO, L. y ARIONI, C.: "Diritto alla salute: problemi delle mense scolastiche", *Scuola Materna*, 1, agosto 1994, pp. 15-18.

Sociedad

SANTELLI, L.: "Cultura, tradizione, valori: i contesti di vita del bambino", *Scuola Materna*, 18 (monográfico), julio 1994, pp. 47-53.

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

Boletín de suscripción

□ □

Apellidos Nombre

_____ □ □ □ □

Dirección

C.P. Población Provincia

Teléfono (con prefijo)

Se suscribe a In-fan-cia (6 números al año)
 Precio para 1995: 4.150,— ptas. (IVA incluido)
 Precio ejemplar: 750 ptas. (IVA incluido)
 Pago: Por talón adjunto al Boletín
 Por domiciliación bancaria

(Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

Nombre y apellidos del suscriptor

Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

Banco/Caja Agencia

Entidad Oficina Cuenta

Población Provincia

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

Firma del titular



in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA

biblioteca



J.A. YOUNIS: **El aula fuera del aula. La educación invisible de la cultura audiovisual**, Las Palmas de Gran Canaria, Librería Nogal Ediciones, 1993.

El aula fuera del aula plantea tres niveles de lectura:

Un nivel de reflexión teórica: las relaciones entre la educación que se recibe en la escuela y la que se recibe desde los medios de comunicación.

Un nivel de análisis de los medios de comunicación como mediadores que educan sobre determinados temas: la droga, las nociones de guerra y paz, Canarias y su cultura.

Un nivel de intervención educativa: ejercicios, actividades prácticas y experiencias de lectura crítica de la televisión para realizar en cualquier contexto educativo.



CONGRESO DE INFANCIA: **Volumen I. Educar de 0 a 6**, Barcelona, A. M. Rosa Sensat y Ministerio de Educación y Ciencia, Colección Temas de Infancia, número extraordinario, 1994.

Muestra del trabajo que se lleva a la práctica actualmente en educación infantil, en nuestro país y en algunos otros lugares de la Europa Comunitaria.

Se trata de un valioso compendio de 43 experiencias pedagógicas, acompañadas y apoyadas en marcos teóricos, organizado todo ello en cinco bloques temáticos que configuran un tejido de calidad educativa:

- La infancia y la tipología de servicios*
- La infancia y la vida cotidiana*
- La infancia y las relaciones familia-servicios*
- La infancia y la diversidad*
- La infancia y la ecología*

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.

ÍNDICE DE 1994

SECCIONES

Buenas Ideas

- SERRANO RODRÍGUEZ, Juan M.-Ato, ato..... núm. 23, p. 18
- SERRANO RODRÍGUEZ, Juan M.-Los niños del bosque núm. 24, p. 19
- SERRANO RODRÍGUEZ, Juan M.-La música callada núm. 25, p. 19
- OLLÉ ROMEU, M. Àngels-¿Quién se apunta al reciclaje de materiales?... núm. 26, p. 16
- OLLÉ ROMEU, M. Àngels-¿Quién continúa con el reciclaje de materia-
les? ¡Hoy reciclamos cajas de lata! núm. 27, p. 25
- DURAN ARMENGOL, Teresa-Un calendario azteca núm. 28, p. 19

Educar de 0 a 6 años

- ULSAMER, Isa-La casa de las niñas y los niños. Una institución educati-
va del kibutz israelí núm. 23, p. 4-7
- ROS VILANOVA, Roser-Leer: una acción entre la casa, la escuela y la
biblioteca..... núm. 23, p. 8-10
- CALLARI, Matilde-Crecer en la diversidad núm. 24, p. 4-8
- TRUEBA, Beatriz-El ambiente también educa núm. 24, p. 9-12
- SANUY SIMON, Montserrat-Los educadores también crecen con la mÚ-
sica núm. 25, p. 4-5
- FERRERO TORRES, Avelina-Participación de la comunidad educativa
en la escuela infantil núm. 25, p. 6-8
- SIMON LÓPEZ, Iria-La tradición oral en Galicia núm. 26, p. 4-7
- CALVO PAREDES, José A.-Primera exposición del juguete autoconstrui-
do núm. 26, p. 8-10
- CODINA MIR, M. Teresa-Lo cotidiano, ¿Factor de rutina o de profesio-
nalización?..... núm. 27, p. 4-9
- JUBERT GRUART, Joaquim-La infancia y la muerte núm. 27, p. 10-14
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Josefina; LLORCA LLINARES, Miguel-La edu-
cación psicomotriz como método de intervención precoz en los peque-
ños con síndrome de Down núm. 28, p. 3-6
- DE LA FUENTE FERNÁNDEZ, M. Adoración-Pluriculturalismo, conte-
nido transversal del currículum. Entrevista a Jurjo Torres Santomé..... núm. 28, p. 7-12

Escuela 0-3

- JUBETE ANDREU, Montserrat; MAJEM JORDI, Tere-Lo cotidiano núm. 23, p. 11-12
- MOLINA, Paola-El adulto y la conflictividad de los pequeños..... núm. 23, p. 13-17
- JUBETE ANDREU, Montserrat; MAJEM JORDI, Tere-Niños y niñas ob-
servan y experimentan..... núm. 24, p. 13-15

- GARRIDO RAMÍREZ, M. Rosa-Reflexiones sobre el papel de la alimen-
tación en la escuela infantil núm. 24, p. 16-18
- MOLINA, Paola-El valor educativo de los momentos de rutina núm. 25, p. 9-14
- COLS CLOTET, Carme-Los juegos de agua impermeabilizados núm. 25, p. 15-18
- JUBETE ANDREU, Montserrat-Espacio familiar: un servicio educativo
más para la pequeña infancia..... núm. 26, p. 11-15
- PELLICER ALMAGRO, Juanjo-La adaptación de los 3 años a la escuela
infantil núm. 27, p. 15-19
- ASILO NIDO "Gianni Rodari"-Paseando por la ciudad..... núm. 27, p. 20-24
- BASSEDAS BALLUS, Mercè-La escuela infantil 0-3 y el tiempo..... núm. 28, p. 13-16

Escuela 3-6

- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Lola-Los peques también utilizamos el avión.... núm. 23, p. 19-21
- MASNOU PIFERRER, Fina-¿Dónde tienen el sexo los delfines?..... núm. 23, p. 22-25
- JENSEN, Klaus; SAUGMANN, Lisbeth-Cuando se tiene una buena histo-
ria, debe escribirse (I) núm. 24, p. 20-26
- RODRÍGUEZ SÁINZ, M. Jesús-El trabajo dinámico de la afectividad en
educación infantil núm. 24, p. 27-28
- PIÑA LOPERA, Isabel; ROSELL PUJOL, Mercè-La granja: un circuito me-
dioambiental núm. 25, p. 21-24
- JENSEN, Klaus; SAUGMANN, Lisbeth-Cuando se tiene una buena histo-
ria, debe escribirse (y II)..... núm. 25, p. 25-28
- MARTÍN JURADO, Genoveva-¿Te acuerdas de los compañeros de clase?.. núm. 26, p. 17-19
- DíEZ, M. Carmen-Somos músicos de honores núm. 26, p. 20-23
- LURÇAT, Liliane-¿Qué es actualmente saber leer y escribir..... núm. 27, p. 26-28
- MAÑANI DUCH, Mercedes-El paso de la escuela infantil a la escuela
primaria núm. 28, p. 24-26
- COLEGIO PÚBLICO Bernabé Figueroa-A propósito de "los juguetes".... núm. 28, p. 20-23

Infancia y Salud

- GARCÍA-TARAFÁ, Teresa; TIZÓN, Jorge-Los pequeños y las familias
ante el paro: algunas reflexiones y experiencias..... núm. 23, p. 33-38
- FALGÁS FRANCO, Josep-Vacunación anticaries..... núm. 23, p. 39
- PASCUAL IBÁÑEZ, Ángeles-Las alergias y la primavera..... núm. 24, p. 33-34
- SÁINZ BERMEJO, Francesc; TIZÓN, Jorge-Infancia y migración núm. 24, p. 35-42
- COLLINA MOSTI, Graciela-El agradecimiento de los niños cuando pue-
den decir "perro" núm. 25, p. 36-38
- BENITO DE LA IGLESIA, Amado-Promoción de la salud infantil en la
escuela: la cuestión previa núm. 25, p. 39-40
- SILVA VILLENA, Omer-Para comprender el déficit atencional..... núm. 26, p. 33-36
- LUENGO LATORRE, José Antonio-Prematuros de hoy ("La nueva ola
en la infancia") núm. 26, p. 37-40
- PASCUAL IBÁÑEZ, Ángeles-Urticaria y alergia alimentaria núm. 27, p. 35-37
- GAY COSTA, Esteve-Ignasi-El invierno, el aparato respiratorio y los res-
friados núm. 27, p. 38-42
- BINIÉS LANCETA, Puri-La atención pediátrica. Conversación con Jordi
Pou núm. 28, p. 35-36

Infancia y Sociedad

- TRUEBA, Beatriz-La habitación infantil..... núm. 23, p. 26-31
- BINIÉS LANCETA, Puri-Conversación con Rosa Zaragoza núm. 23, p. 32
- QUIROZ NEIRA, Mario Hernán-El ciclo de vida de las familias adopti-
vas núm. 24, p. 29-32
- SCHAFFER, H. Rudolph-Crecimiento en una estructura cambiante..... núm. 25, p. 29-31
- BINIÉS LANCETA, Puri-Testimonio de una adopción internacional..... núm. 25, p. 32-35
- SADURNÍ BRUGUÉ, Marta-La percepción de la realidad a través de las
imágenes televisivas. Un estudio sobre la huella de la violencia televisi-
va en la mente infantil núm. 26, p. 24-29
- TOSI, Paola-Ser mujer, ser madre núm. 26, p. 30-32
- MASOKA, Kimenga-El río musical..... núm. 27, p. 29-32
- SÁNCHEZ MAJADA, Gaspar-Centros de internado y escuela..... núm. 27, p. 33-34
- CRIADO DEL POZO, M. José-La educación familiar y su influencia en
el desarrollo núm. 28, p. 31-34
- CASAS AZNAR, Ferran-Medios de comunicación e imagen social de la

infancia..... núm. 28, p. 27-30

Érase una vez

- ROS VILANOVA, Roser-Don Piano y Doña Pianola..... núm. 23, p. 40
- ROS VILANOVA, Roser-¡Vaya con el violín!..... núm. 24, p. 43
- ROS VILANOVA, Roser-A un cascabel..... núm. 25, p. 41
- ROS VILANOVA, Roser-Niña tarambana con nana..... núm. 26, p. 41-42
- ROS VILANOVA, Roser-Sueños de arpa, sueños de árbol..... núm. 27, p. 43
- ROS VILANOVA, Roser-El saxofón que se atragantó..... núm. 28, p. 37

AUTORES

- ASILO NIDO "Gianni Rodari"-Paseando por la ciudad..... núm. 27, p. 20-24
- BASSEDES BALLUS, Mercè-La escuela infantil y el tiempo..... núm. 28, p. 13-16
- BENITO DE LA IGLESIA, Amado-Promoción de la salud infantil en la escuela: la cuestión previa..... núm. 25, p. 39-40
- BINIÉS LANCETA, Puri-Conversación con Rosa Zaragoza..... núm. 23, p. 32
- BINIÉS LANCETA, Puri-Testimonio de una adopción internacional..... núm. 25, p. 32-35
- BINIÉS LANCETA, Puri-La atención pediátrica. Conversación con Jordi Pou..... núm. 28, p. 35-36
- CALLARI, Matilde-Crecer en la diversidad..... núm. 24, p. 4-8
- CALVO PAREDES, José A.-Primera exposición del juguete autoconstruido..... núm. 26, p. 8-10
- CASAS AZNAR, Ferran-Medios de comunicación e imagen social de la infancia..... núm. 28, p. 27-30
- CODINA MIR, M. Teresa-Lo cotidiano, ¿Factor de rutina o de profesionalización?..... núm. 27, p. 4-9
- COLEGIO PÚBLICO Bernabé Figuerola-A propósito de "los juguetes".... núm. 28, p. 20-23
- COLLINA MOSTI, Graciela-El agradecimiento de los niños cuando pueden decir "perro"..... núm. 25, p. 36-38
- COLS CLOTET, Carme-Los juegos de agua impermeabilizados..... núm. 25, p. 15-18
- CRIADO DEL POZO, M. José-La educación familiar y su influencia en el desarrollo..... núm. 28, p. 31-34
- DE LA FUENTE FERNÁNDEZ, M. Adoración-Pluriculturalismo, contenido transversal del currículum. Entrevista a Jurjo Torres Santomé..... núm. 28, p. 7-12
- DÍEZ, M. Carmen-Somos músicos de honores..... núm. 26, p. 20-23
- DURAN ARMENGOL, Teresa-Un calendario azteca..... núm. 28, p. 19
- FALGAS FRANCO, Josep-Vacunación anticaries..... núm. 23, p. 29
- FERRERO TORRES, Avelina-Participación de la comunidad educativa en la escuela infantil..... núm. 25, p. 6-8
- GARCÍA-TARAFÁ, Teresa-Los pequeños y las familias ante el paro: algunas reflexiones y experiencias..... núm. 23, p. 33-38
- GARRIDO RAMÍREZ, M. Rosa-Reflexiones sobre el papel de la alimentación en la escuela infantil..... núm. 24, p. 16-18
- GAY COSTA, Esteve-Ignasi-El invierno, el aparato respiratorio y los resfriados..... núm. 27, p. 38-42
- JENSEN, Klaus-Cuando se tiene una buena historia, debe escribirse (I)..... núm. 24, p. 20-26
- JENSEN, Klaus-Cuando se tiene una buena historia, debe escribirse (y II)..... núm. 25, p. 25-28
- JUBERT GRUART, Joaquim-La infancia y la muerte..... núm. 27, p. 10-14
- JUBETE ANDREU, Montserrat-Lo cotidiano..... núm. 23, p. 11-12
- JUBETE ANDREU, Montserrat-Niños y niñas observan y experimentan..... núm. 24, p. 13-15
- JUBETE ANDREU, Montserrat-Espacio familiar: un servicio educativo más para la pequeña infancia..... núm. 26, p. 11-15
- LLORCA LLINARES, Miguel-La educación psicomotriz como método de intervención precoz en los pequeños con síndrome de Down..... núm. 28, p. 3-6
- LUENGO LATORRE, José Antonio-Prematuros de hoy ("La nueva ola en la infancia")..... núm. 26, p. 37-40
- LURÇAT, Liliane-¿Qué es actualmente saber leer y escribir?..... núm. 27, p. 26-28
- MAJEM JORDI, Tere-Lo cotidiano..... núm. 23, p. 11-12
- MAJEM JORDI, Tere-Niños y niñas observan y experimentan..... núm. 24, p. 13-15
- MARTÍN JURADO, Genoveva-¿Te acuerdas de los compañeros de clase?..... núm. 26, p. 17-19
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Lola-Los peques también utilizamos el avión.... núm. 23, p. 19-21
- MASNOU PIFERRER, Fina-¿Dónde tienen el sexo los delfines?..... núm. 23, p. 22-25

- MASOKA, Kimenga-El río musical..... núm. 27, p. 29-32
- MAÑANI DUCH, Mercedes-El paso de la escuela infantil a la escuela primaria..... núm. 28, p. 24-26
- MOLINA, Paola-El adulto y la conflictividad de los pequeños..... núm. 23, p. 13-17
- MOLINA, Paola-El valor educativo de los momentos de rutina..... núm. 25, p. 9-14
- OLLÉ ROMEU, M. Àngels-¿Quién se apunta al reciclaje de materiales?..... núm. 26, p. 16
- OLLÉ ROMEU, M. Àngels-¿Quién continúa con el reciclaje de materiales? ¡Hoy reciclamos cajas de lata!..... núm. 27, p. 25
- PASCUAL IBÁÑEZ, Àngeles-Las alergias y la primavera..... núm. 24, p. 33-34
- PASCUAL IBÁÑEZ, Àngeles-Urticaria y alergia alimentaria..... núm. 27, p. 35-37
- PELLICER ALMAGRO, Juanjo-La adaptación de los 3 años a la escuela infantil..... núm. 27, p. 15-19
- PIÑA LOPERA, Isabel-La granja: un circuito medioambiental..... núm. 25, p. 21-24
- QUIROZ NEIRA, Mario Hernán-El ciclo de vida de las familias adoptivas..... núm. 24, p. 29-32
- RODRÍGUEZ SÁINZ, M. Jesús-El trabajo dinámico de la afectividad en educación infantil..... núm. 24, p. 27-28
- ROS VILANOVA, Roser-Leer: una acción entre la casa, la escuela y la biblioteca..... núm. 23, p. 8-10
- ROS VILANOVA, Roser-Don Piano y Doña Pianola..... núm. 23, p. 40
- ROS VILANOVA, Roser-¡Vaya con el violín!..... núm. 24, p. 43
- ROS VILANOVA, Roser-A un cascabel..... núm. 25, p. 41
- ROS VILANOVA, Roser-Niña tarambana con nana..... núm. 26, p. 41-42
- ROS VILANOVA, Roser-Sueños de arpa, sueños de árbol..... núm. 27, p. 43
- ROS VILANOVA, Roser-El saxofón que se atragantó..... núm. 28, p. 37
- ROSELL PUJOL, Mercè-La granja: un circuito medioambiental..... núm. 25, p. 21-24
- SADURNÍ BRUGUÉ, Marta-La percepción de la realidad a través de las imágenes televisivas. Un estudio sobre la huella de la violencia televisiva en la mente infantil..... núm. 26, p. 24-29
- SÁINZ BERMEJO, Francesc-Infancia y migración..... núm. 24, p. 35-42
- SÁNCHEZ MAJADA, Gaspar-Centros de internado y escuela..... núm. 27, p. 33-34
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Josefina-La educación psicomotriz como método de intervención precoz en los pequeños con síndrome de Down..... núm. 28, p. 3-6
- SANUY SIMON, Montserrat-Los educadores también crecen con la música..... núm. 25, p. 4-5
- SAUGMANN, Lisbeth-Cuando se tiene una buena historia, debe escribirse (I)..... núm. 24, p. 20-26
- SAUGMANN, Lisbeth-Cuando se tiene una buena historia, debe escribirse (y II)..... núm. 25, p. 25-28
- SCHAFFER, H. Rudolph-Crecimiento en una estructura cambiante..... núm. 25, p. 29-31
- SERRANO RODRÍGUEZ, Juan M.-Ato, ato..... núm. 23, p. 18
- SERRANO RODRÍGUEZ, Juan M.-Los niños del bosque..... núm. 24, p. 19
- SERRANO RODRÍGUEZ, Juan M.-La música callada..... núm. 25, p. 19
- SILVA VILLENA, Omer-Para comprender el déficit atencional..... núm. 23, p. 33-36
- SIMON LÓPEZ, Iria-La tradición oral en Galicia..... núm. 26, p. 4-7
- TIZÓN, Jorge-Los pequeños y las familias ante el paro: algunas reflexiones y experiencias..... núm. 23, p. 33-38
- TIZÓN, Jorge-Infancia y migración..... núm. 24, p. 35-42
- TOSI, Paola-Ser mujer, ser madre..... núm. 26, p. 30-32
- TRUEBA, Beatriz-La habitación infantil..... núm. 23, p. 26-31
- TRUEBA, Beatriz-El ambiente también educa..... núm. 24, p. 9-12
- ULSAMER, Isa-La casa de las niñas y los niños. Una institución educativa del Kibutz israelí..... núm. 23, p. 4-7

TEMAS

Adaptación

- MARTÍN JURADO, Genoveva-¿Te acuerdas de los compañeros de clase?..... núm. 26, p. 17-19
- PELLICER ALMAGRO, Juanjo-La adaptación de los 3 años a la escuela infantil..... núm. 27, p. 15-19

Alimentación

- GARRIDO RAMÍREZ, M. Rosa-Reflexiones sobre el papel de la alimentación en la escuela infantil..... núm. 24, p. 16-18

Colonias

- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Lola-Los peques también utilizamos el avión... núm. 23, p. 19-21

Cotidianidad

- CODINA MIR, M. Teresa-Lo cotidiano, ¿Factor de rutina o de profesionalización?..... núm. 27, p. 4-9
- JUBETE ANDREU, Montserrat; MAJEM JORDI, Tere-Lo cotidiano núm. 23, p. 11-12
- JUBETE ANDREU, Montserrat; MAJEM JORDI, Tere-Niños y niñas observan y experimentan..... núm. 24, p. 13-15

Cultura

- ROS VILANOVA, Roser-Leer: una acción entre la casa, la escuela y la biblioteca..... núm. 23, p. 8-10

Culturas

- DE LA FUENTE FERNÁNDEZ, M. Adoración-Pluriculturalismo, contenido transversal del currículum. Entrevista a Jurjo Torres Santomé..... núm. 28, p. 7-12
- MASOKA, Kimenga-El río musical..... núm. 27, p. 29-32

Diversidad

- CALLARI, Matilde-Crecer en la diversidad núm. 24, p. 4-8

Educación

- CRIADO DEL POZO, M. José-La educación familiar y su influencia en el desarrollo núm. 28, p. 31-34
- JUBERT GRUART, Joaquim-La infancia y la muerte..... núm. 27, p. 10-14

Educación en el mundo

- MASOKA, Kimenga-El río musical..... núm. 27, p. 29-32
- ULSAMER, Isa-La casa de las niñas y los niños. Una institución educativa del Kibutz israelí..... núm. 23, p. 4-7

Educación especial

- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Josefina; LLORCA LLINARES, Miguel-La educación psicomotriz como método de intervención precoz en los pequeños con síndrome de Down núm. 28, p. 3-6

Entorno

- ASILO NIDO "Gianni Rodari"-Paseando por la ciudad..... núm. 27, p. 20-24
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Lola-Los peques también utilizamos el avión.... núm. 23, p. 19-21
- PIÑA LOPERA, Isabel; ROSELL PUJOL, Mercè-La granja: un circuito medioambiental núm. 25, p. 21-24

Entrevistas

- BINIÉS LANCETA, Puri-Conversación con Rosa Zaragoza núm. 23, p. 32
- DE LA FUENTE FERNÁNDEZ, M. Adoración-La atención pediátrica. Conversación con Jordi Pou, núm. 28, p. 7-12

Escuela infantil

- ASILO NIDO "Gianni Rodari"-Paseando por la ciudad..... núm. 27, p. 20-24
- BASSEDAS BALLUS, Mercè-La escuela infantil 0-3 y el tiempo..... núm. 28, p. 13-16
- BENITO DE LA IGLESIA, Amado-Promoción de la salud infantil en la escuela: la cuestión previa, núm. 25, p. 39-40
- COLS CLOTET, Carme-Los juegos de agua impermeabilizados núm. 25, p. 15-18
- FERRERO TORRES, Avelina-Participación de la comunidad educativa en la escuela infantil..... núm. 25, p. 6-8
- GARRIDO RAMÍREZ, M. Rosa-Reflexiones sobre el papel de la alimentación en la escuela infantil núm. 24, p. 16-18
- JUBETE ANDREU, Montserrat; MAJEM JORDI, Tere-Lo cotidiano núm. 23, p. 11-12
- JUBE ANDREU, Montserrat; MAJEM JORDI, Tere-Niños y niñas observan y experimentan..... núm. 24, p. 13-15
- LURÇAT, Liliane-¿Qué es actualmente saber leer y escribir? núm. 27, p. 26-28

- MARTÍN JURADO, Genoveva-¿Te acuerdas de los compañeros de clase? núm. 26, p. 17-19
- MASNOU PIFERRER, Fina-¿Dónde tienen el sexo los delfines?..... núm. 23, p. 22-25
- MAÑANI DUCH, Mercedes-El paso de la escuela infantil a la escuela primaria núm. 28, p. 24-26
- MOLINA, Paola-El adulto y la conflictividad de los pequeños..... núm. 23, p. 13-17
- MOLINA, Paola-El valor educativo de los momentos de rutina núm. 25, p. 9-14
- PELLICER ALMAGRO, Juanjo-La adaptación de los 3 años a la escuela infantil núm. 27, p. 15-19
- RODRÍGUEZ SÁINZ, M. Jesús-El trabajo dinámico de la afectividad en educación infantil núm. 24, p. 27-28

Espacio

- TRUEBA, Beatriz-La habitación infantil..... núm. 23, p. 26-31
- TRUEBA, Beatriz-El ambiente también educa núm. 24, p. 9-12

Expresión

- JENSEN, Klaus; SAUGMANN, Lisbeth-Cuando se tiene una buena historia, debe escribirse (I) núm. 24, p. 20-26
- JENSEN, Klaus; SAUGMANN, Lisbeth-Cuando se tiene una buena historia, debe escribirse (y II)..... núm. 25, p. 25-28
- LURÇAT, Liliane-¿Qué es actualmente saber leer y escribir? núm. 27, p. 26-28

Familia

- BINIÉS LANCETA, Puri-Testimonio de una adopción internacional núm. 25, p. 32-35
- CRIADO DEL POZO, M. José-La educación familiar y su influencia en el desarrollo núm. 28, p. 31-34
- JUBETE ANDREU, Montserrat-Espacio familiar: un servicio educativo más para la pequeña infancia..... núm. 26, p. 11-15
- QUIROZ NEIRA, Mario Hernán-El ciclo de vida de las familias adoptivas núm. 24, p. 29-32
- SCHAFFER, H. Rudolph-Crecimiento en una estructura cambiante núm. 25, p. 29-31

Filosofía

- JUBERT GRUART, Joaquim-La infancia y la muerte..... núm. 27, p. 10-14

Folklore

- BINIÉS LANCETA, Puri-Conversación con Rosa Zaragoza núm. 23, p. 32
- SIMÓN LÓPEZ, Iria-La tradición oral en Galicia núm. 26, p. 4-7

Formación

- CODINA MIR, M. Teresa-Lo cotidiano, ¿Factor de rutina o de profesionalización?..... núm. 27, p. 4-9

Infancia

- CASAS AZNAR, Ferran-Medios de comunicación e imagen social de la infancia..... núm. 28, p. 27-30

Integración

- COLLINA MOSTI, Graciela-El agradecimiento de los niños cuando pueden decir "perro" núm. 25, p. 36-38
- LUENGO LATORRE, José Antonio-Prematuros de hoy ("la nueva ola en la infancia")..... núm. 26, p. 37-40
- SÁNCHEZ MAJADA, Gaspar-Centros de internado y escuela..... núm. 27, p. 33-34
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Josefina; LLORCA LLINARES, Miguel-La educación psicomotriz como método de intervención precoz en los pequeños con síndrome de Down núm. 28, p. 3-6
- SILVA VILLENA, Omer-Para comprender el déficit atencional..... núm. 26, p. 33-36

Interculturalismo

- DE LA FUENTE FERNÁNDEZ, M. Adoración-Pluriculturalismo, contenido transversal del currículum. Entrevista a Jurjo Torres Santomé..... núm. 28, p. 7-12

Juguetes

- CALVO PAREDES, José A.-Primera exposición del juguete autoconstruido núm. 26, p. 8-10

- COLEGIO PÚBLICO Bernabé Figueroa-A propósito de "los juguetes".... núm. 28, p. 20-23

Literatura infantil

- ROS VILANOVA, Roser-Don Piano y Doña Pianola..... núm. 23, p. 40
- ROS VILANOVA, Roser-¡Vaya con el violín! núm. 24, p. 43
- ROS VILANOVA, Roser-A un cascabel..... núm. 25, p. 41
- ROS VILANOVA, Roser-Niña tarambana con nana núm. 26, p. 41-42
- ROS VILANOVA, Roser-Sueños de arpa, sueños de árbol..... núm. 27, p. 43
- ROS VILANOVA, Roser-El saxofón que se atragantó..... núm. 28, p. 37

Medio ambiente

- PIÑA LOPERA, Isabel; ROSELL PUJOL, Mercè-La granja: un circuito medioambiental..... núm. 25, p. 21-24

Medios de comunicación

- CASAS AZNAR, Ferran-Medios de comunicación e imagen social de la infancia..... núm. 28, p. 27-30
- SADURNÍ BRUGUÉ, Marta-La percepción de la realidad a través de las imágenes televisivas. Un estudio sobre la huella de la violencia televisiva en la mente infantil..... núm. 26, p. 24-29

Mujer

- TOSI, Paola-Ser mujer, ser madre núm. 26, p. 30-32

Multiculturalismo

- DE LA FUENTE FERNÁNDEZ, M. Adoración-Pluriculturalismo, contenido transversal del currículum. Entrevista a Jurjo Torres Santomé núm. 28, p. 7-12

Métodos pedagógicos

- JENSEN, Klaus; SAUGMANN, Lisbeth-Cuando se tiene una buena historia, debe escribirse (I)..... núm. 24, p. 20-26
- JENSEN, Klaus; SAUGMANN, Lisbeth-Cuando se tiene una buena historia, debe escribirse (y II)..... núm. 25, p. 25-28

Música

- DíEZ, M. Carmen-Somos músicos de honores núm. 26, p. 20-23
- SANUY SIMÓN, Montserrat-Los educadores también crecen con la música núm. 25, p. 4-5

Observación

- JUBETE ANDREU, Montserrat; MAJEM JORDI, Tere-Niños y niñas observan y experimentan..... núm. 24, p. 13-15

Parvulario

- MAÑANI DUCH, Mercedes-El paso de la escuela infantil a la escuela primaria..... núm. 28, p. 24-26

Proyectos

- MASNOU PIFERRER, Fina-¿Dónde tienen el sexo los delfines?..... núm. 23, p. 22-25

Psicología

- CRIADO DEL POZO, M. José-La educación familiar y su influencia en el desarrollo..... núm. 28, p. 31-34
- SADURNÍ BRUGUÉ, Marta-La percepción de la realidad a través de las imágenes televisivas. Un estudio sobre la huella de la violencia televisiva en la mente infantil núm. 26, p. 24-29

Recursos didácticos

- CALVO PAREDES, José A.-Primera exposición del juguete autoconstruido núm. 26, p. 8-10
- COLS CLOTET, Carme-Los juegos de agua impermeabilizados..... núm. 25, p. 15-18

Relación con padres

- DíEZ, M. Carmen-Somos músicos de honores núm. 26, p. 20-23
- FERRERO TORRES, Avelina-Participación de la comunidad educativa en la escuela infantil núm. 25, p. 6-8

Salud

- BENITO DE LA IGLESIA, Amado-Promoción de la salud infantil en la escuela: la cuestión previa núm. 25, p. 39-40
- BINIÉS LANCETA, Puri-La atención pediátrica. Conversación con Jordi Pou núm. 28, p. 35-36
- COLLINA MOSTI, Graciela-El agradecimiento de los niños cuando pueden decir "perro"..... núm. 25, p. 36-38
- FALGAS FRANCO, Josep-Vacunación anticaries..... núm. 23, p. 39
- GARCÍA-TARAFÁ, Teresa; TIZÓN, Jorge-Los pequeños y las familias ante el paro: algunas reflexiones y experiencias..... núm. 23, p. 33-38
- GARRIDO RAMÍREZ, M. Rosa-Reflexiones sobre el papel de la alimentación en la escuela infantil núm. 24, p. 16-18
- GAY COSTA, Esteve-Ignasi-El invierno, el aparato respiratorio y los resfriados núm. 27, p. 38-42
- LUENGO LATORRE, José Antonio-Prematuros de hoy ("La nueva ola en la infancia") núm. 26, p. 37-40
- PASCUAL IBÁÑEZ, Ángeles-Las alergias y la primavera..... núm. 24, p. 33-34
- PASCUAL IBÁÑEZ, Ángeles-Urticaria y alergia alimentaria núm. 27, p. 35-37
- SÁINZ BERMEJO, Francesc; TIZÓN, Jorge-Infancia y migración núm. 24, p. 35-42
- SILVA VILLENA, Omer-Para comprender el déficit atencional..... núm. 26, p. 33-36

Servicios educativos

- JUBETE ANDREU, Montserrat-Espacio familiar: un servicio educativo más para la pequeña infancia..... núm. 26, p. 11-15

Sociedad

- BASSEDA BALLUS, Mercè-La escuela infantil 0-3 y el tiempo..... núm. 28, p. 13-16
- BINIÉS LANCETA, Puri-Testimonio de una adopción internacional..... núm. 25, p. 32-35
- BINIÉS LANCETA, Puri-La atención pediátrica. Conversación con Jordi Pou núm. 28, p. 35-36
- CALLARI, Matilde-Crecer en la diversidad núm. 24, p. 4-8
- CASAS AZNAR, Ferran-Medios de comunicación e imagen social de la infancia..... núm. 28, p. 27-30
- COLEGIO PÚBLICO Bernabé Figueroa-A propósito de "los juguetes".... núm. 28, p. 20-23
- GARCÍA-TARAFÁ, Teresa; TIZÓN, Jorge- Los pequeños y las familias ante el paro: algunas reflexiones y experiencias..... núm. 23, p. 33-38
- JUBERT GRUART, Joaquim-La infancia y la muerte..... núm. 27, p. 10-14
- JUBETE ANDREU, Montserrat-Espacio familiar: un servicio educativo más para la pequeña infancia..... núm. 26, p. 11-15
- MASOKA, Kimenga-El río musical..... núm. 27, p. 29-32
- QUIROZ NEIRA, Mario Hernán-El ciclo de vida de las familias adoptivas núm. 24, p. 29-32
- SÁINZ BERMEJO, Francesc; TIZÓN, Jorge-Infancia y migración núm. 24, p. 35-42
- SÁNCHEZ MAJADA, Gaspar-Centros de internado y escuela..... núm. 27, p. 33-34
- SCHAFFER, H. Rudolph-Crecimiento en una estructura cambiante núm. 25, p. 29-31
- TOSI, Paola-Ser mujer, ser madre núm. 26, p. 30-32
- TRUEBA, Beatriz-La habitación infantil..... núm. 23, p. 26-31
- TRUEBA, Beatriz-El ambiente también educa núm. 24, p. 9-12
- ULSAMER, Isa-La casa de las niñas y los niños. Una institución educativa del kibutz israelí núm. 23, p. 4-7

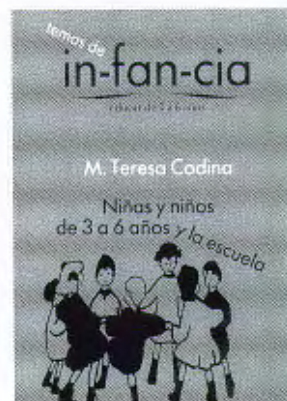
Valores

- MOLINA, Paola-El adulto y la conflictividad de los pequeños..... núm. 23, p. 13-17
- MOLINA, Paola-El valor educativo de los momentos de rutina núm. 25, p. 9-14
- RODRÍGUEZ SÁINZ, M. Jesús-El trabajo dinámico de la afectividad en educación infantil núm. 24, p. 27-28
- SADURNÍ BRUGUÉ, Marta-La percepción de la realidad a través de las imágenes televisivas. Un estudio sobre la huella de la violencia televisiva en la mente infantil núm. 26, p. 24-29

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 coedición con el



Ministerio
de Educación
y Ciencia



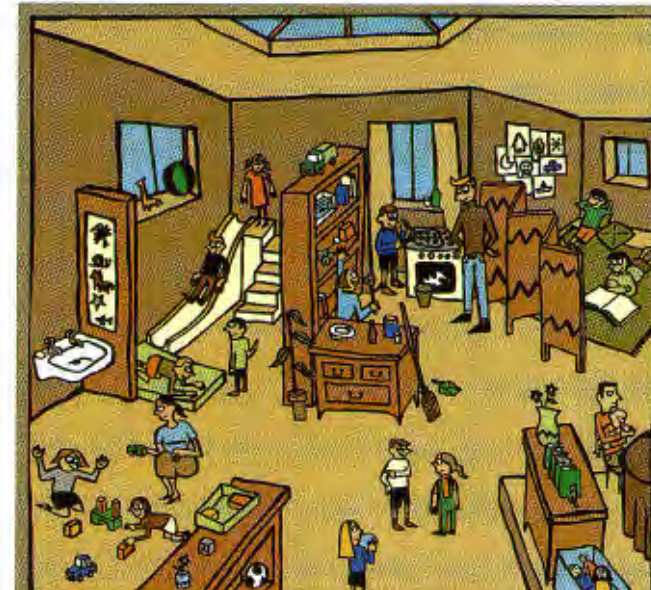
En casa también
somos iguales

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