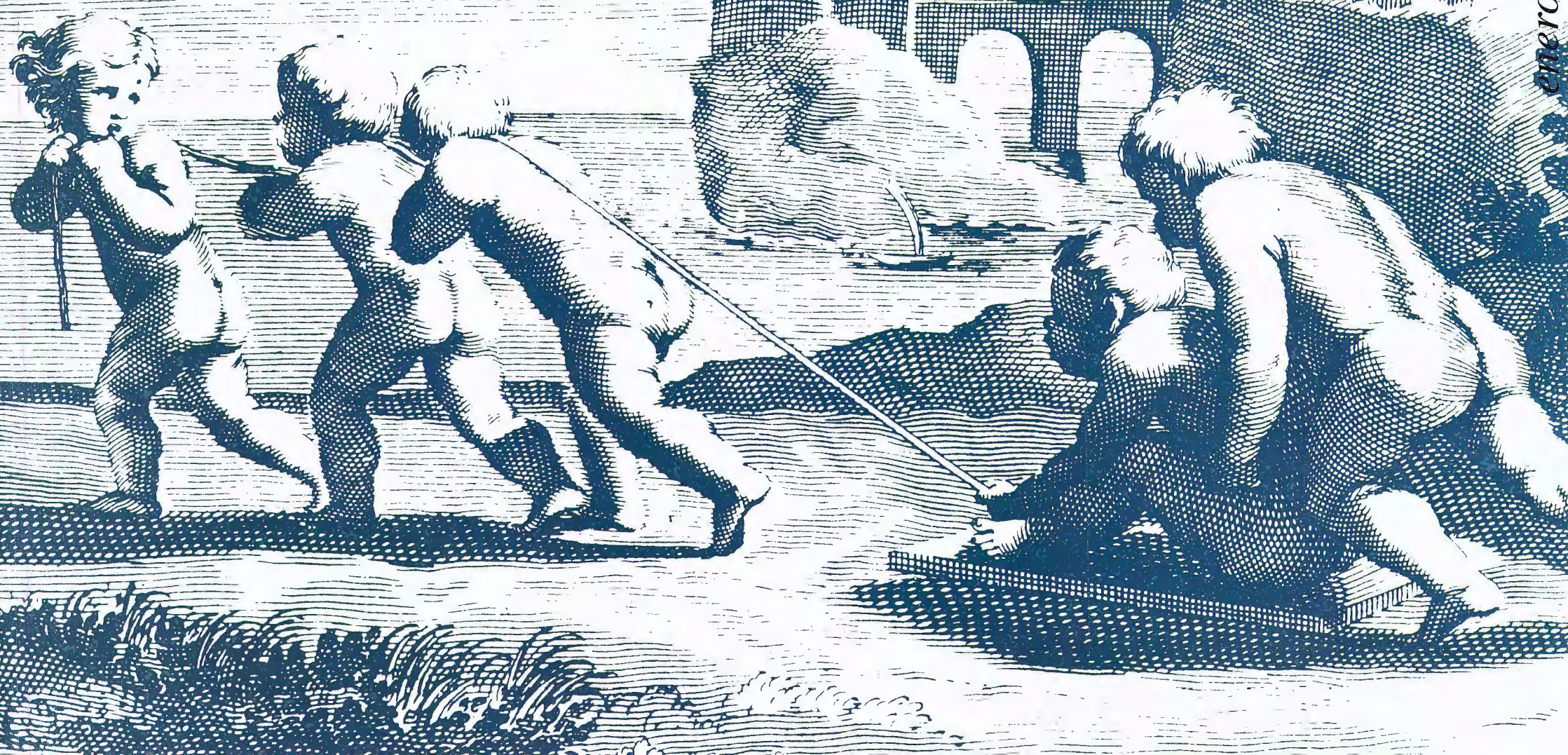
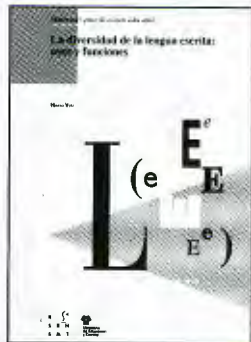


in-fan-cia 29

educar de 0 a 6 años



Colección **Dossiers Rosa Sensat** Materiales para la acción educativa



Títulos de la colección

1. *El interculturalismo en el currículum. El racismo.*
M.R. Buxarrais, I. Carrillo, M. del Mar Galcerán,
S. López, M.J. Martín, M. Martínez, M. Payà,
J.M. Puig, J. Trilla y J. Vilar.
120 pág. PVP 1750 ptas.
2. *La educación física. Del nacimiento a los tres años.*
D. Canals.
200 pág. PVP 2750 ptas.
3. *Técnicas de expresión escrita.*
N. Vilà.
70 pág. PVP 1325 ptas.
4. *La diversidad de la lengua escrita: usos y funciones.*
N. Vilà.
52 pág. PVP 1000 ptas.

En coedición con el



Colección **Temas de Infancia** Educar de 0 a 6 años



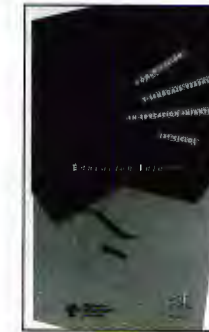
Títulos de la colección

1. *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia.*
H.R. Schaffer.
36 pág. PVP 650 ptas.
2. *Niños y niñas de 3 a 6 años y la escuela.*
M. Teresa Codina Mir.
90 pág. PVP 1275 ptas.
3. *De recién nacido a compañero.*
J. Jubert, M. Domingo Manero y M.A. Domènech.
122 pág. PVP 900 ptas.
4. *Las necesidades y los derechos de las niñas y los niños.*
Liliane Lurçat.
60 pág. PVP 575 ptas.

En coedición con el



Colección **Videos Rosa Sensat**



Serie Los videos de Educación Infantil

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

En coproducción con el



Serie La cooperación entre los pueblos. Un futuro posible

- *Un mundo plural*
- *¿Desarrollo y subdesarrollo?*

Con la colaboración del



- *La Biblioteca Escolar. ¡Ni te lo imaginas!*
- Con la colaboración de Abacus

Página abierta: LOS CUENTOS/Maita Cordero

Educación de 0 a 6 años: REFLEXIONES ACERCA DEL LENGUAJE INFANTIL (I)/Roser Ros

Educación de 0 a 6 años: PREESCOLAR NA CASA: FORMACIÓN DE PADRES EN EDUCACIÓN INFANTIL/M. Soledad Fernández

Escuela 0-3: LA LÓGICA MATEMÁTICA EN LA ESCUELA INFANTIL/Judit Cucala, E. I. *Nenes i nens*

Buenas Ideas: VOLANTE: UN JUEGO CHINO/Teresa Duran

Escuela 3-6: EXPERIENCIA DEL CARNAVAL/E. I. Andaina

Escuela 3-6: EL EDUCADOR REFLEXIVO-PRÁCTICO. HACIA UN NUEVO MODELO PROFESIONAL. CONVERSACION CON JOHN ELLIOT/Puri Biniés

Infancia y Sociedad: LOS EFECTOS VIOLENTOS DE LA TELEVISIÓN/Liliane Lurçat

Infancia y Sociedad: EL MALTRATO INFANTIL EN LA HISTORIA/Ignacio Gómez y Francisco J. Mariano

Infancia y Salud: ADAPTACIÓN AL MEDIO ACUÁTICO. ACTIVIDADES ACUÁTICAS PRENATALES Y POSNATALES/Jean Jacques Chorrin

Infancia y Salud: INFANCIA Y DIABETES/Esteve-Ignasi Gay

Érase una vez: EN LA CORTE DE DOÑA PALABRA/Roser Ros

Informaciones

Ojeada a revistas

Biblioteca

EL AÑO ARTUR MARTORELL PARA EDUCAR

Celebramos este año el centenario del nacimiento de Artur Martorell, maestro municipal de Barcelona, formador de maestros desde nuevas instancias como la Escuela de Verano, los Estudios Normales y la Escuela Normal de la Generalitat; también, desde la administración municipal, trabajó con entusiasmo para apoyar "la escuela, los niños y los maestros", como proponían los estatutos del primer Instituto Municipal de Educación de España, el IME de Barcelona, que dirigió desde 1954, todo ello buscando siempre la colaboración de ciudadanos, profesionales, administraciones.

Desde *Infancia* hemos de hacer nuestra la celebración del Año Artur Martorell, precisamente este año que se ha celebrado el Congreso de Infancia en Barcelona. Muchos de los considerandos y propuestas del Manifiesto del Congreso guardan correspondencia con la vida y figura de este maestro. Estudiante de la pedagogía de Fröbel para los más pequeños, Artur Martorell se había querido formar también en el Curso Internacional del Método Montessori, que la doctora realizó personalmente en Barcelona en 1916. Y fue un maestro como los que el Manifiesto reclama, servidor público, comprometido y responsable en una línea de política educativa para todos los niños y las niñas, con "la ciudad que se vuelca con la escuela" y la colaboración de las familias y la comunidad; extraña de la práctica, objetivamente mensurada y evaluada, la materia para la reflexión teórica y la formación de los aprendices de maestro, en todos los planes normales y especiales de formación en que trabajó; y, cuando entró en el Ayuntamiento, no sólo veló por todo lo que precisaban maestros y escuelas, sino que preparó y realizó discretamente todo lo

que era preciso para la colaboración entre las diversas administraciones en favor de la escuela de todo nivel; así los Grupos Escolares del Patronato Escolar de Barcelona, como los de Madrid, tuvieron las maestras de Parvulario, municipales, al lado de los estatales de Primaria, en los buenos tiempos. Y hay que remarcar de una manera especial la invención en los malos tiempos de una primera institución municipal, el IME, de apoyo pedagógico para todas las escuelas y maestros de la ciudad, con una dedicación especial a los de Parvulario.

Hay que situar también su interés por nuestro nivel de educación en su concepción de educación y de escuela, que nunca se limitó ni al de instrucción ni a unas edades, sino que las comprendió todas, y todos los aspectos de la vida, hasta crear aquel maravilloso poema pedagógico que fueron las Colonias Escolares de Verano, un mes de vida en común con los niños cerca de la playa, y las clases nocturnas con los adultos y las emisiones radioescolares y los conciertos corales y las visitas y la formación cívica y los intercambios escolares entre diversas ciudades de España.

También para nuestro nivel educativo querríamos aquel modelo de personalidad de maestro que fue Artur Martorell, sencillo y creativo, estudioso y entusiasta, profundo y abierto a la propia y a toda cultura, reflexivo, curioso y comunicador, al mismo tiempo. Supo sacrificar su puesto de trabajo por el honor de su modelo de escuela, sin dejar de predicar el optimismo radical del maestro: "Que el muchacho viva la sana alegría, propia, la de casa, la de la escuela y la del pueblo. Que la incorpore y haga de ella una manera de ser y de ver el mundo, los hombres y las cosas, y le habremos dado el mejor bagaje para la vida, y habremos ofrecido a la sociedad hombres nobles, abiertos, entusiastas y activos."

Que lo que valía para los muchachos valga para los maestros y las maestras de nuestro educar 0-6.

Edición y Administración:

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

Colaboran:

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

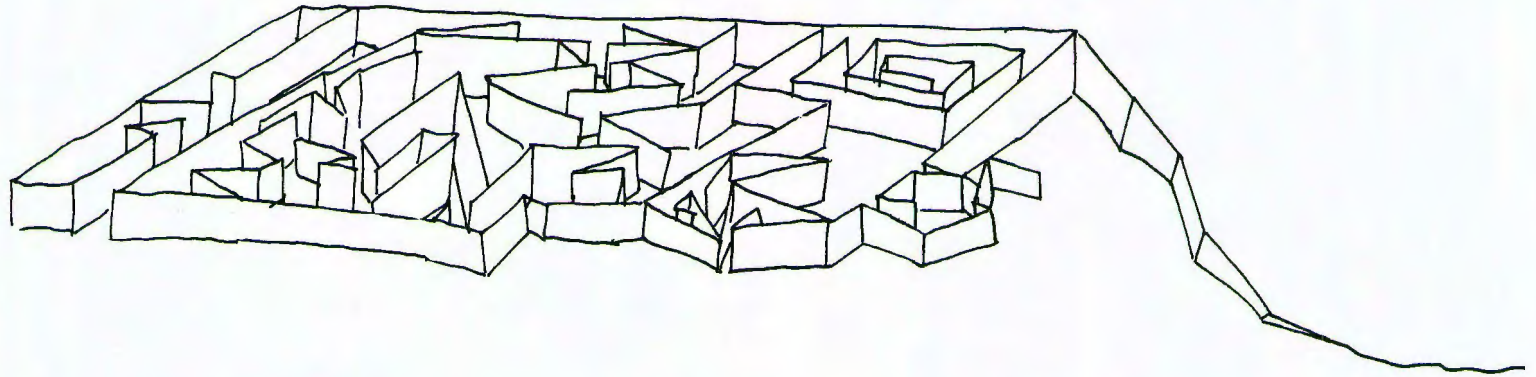
Dirección General de
Protección Jurídica del Menor.

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



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

Los cuentos



Los cuentos son relatos fantásticos que además de divertir pueden mostrar los conflictos internos con los que el niño y la niña se encuentran a lo largo de su vida. Sus diferentes personajes y situaciones ayudan a los pequeños a comprender y desarrollar su personalidad.

Dicen que en los cuentos que cuentan los abuelos y las abuelas, cerca del fuego en las noches de invierno, se encuentra el secreto de la felicidad. Sobre todo si hay varios pequeños situados en círculo.

Comentan que el mejor talismán para sumergirte en el misterioso mundo de los ojos cerrados está escondido en los cuentos que cuentan los papás y las mamás al acostarte, sobre todo si estás ya en la cama y te duermes poco antes de acabar.

Aseguran que si tienes la suerte de

tener un maestro o una maestra que te cuenta cuentos por la mañana o por la tarde o al mediodía, tendrás al alcance de tu mano la fórmula maravillosa para poder descubrir el mundo, para poder conocer a los demás y... también para entender lo más complicado: lo que está dentro de ti.

Si a Teseo le hubieran contado cuentos de pequeño, seguro que habría encontrado enseguida la forma de salir del laberinto. Porque los cuentos son eso: fórmulas mágicas que encierran la sabiduría de todos los que han vivido antes que tú. Por eso, muchos aseguran que si los has entendido con el corazón, serás capaz de afrontar cualquier dificultad que encuentres en tu vida, es decir, en ese camino iniciático que empieza el día que naces y termina el día que, tras vencer al monstruo, te atreves a vivir en el mundo de los mayores y...

Colorín colorado, este cuento se ha acabado.

Luego, cuando ya eres mayor, empieza otro diferente.

Pero ésa es otra historia.

Y... ¿de dónde provienen?

Los cuentos, como los mitos, tienen su origen en lo más profundo de la esencia cultural de cada pueblo.

Los cuentos, hasta hace unos años, eran los encargados de transmitir a la infancia los valores, las normas éticas y sociales a las que se debían ajustar, es decir, enseñaban las tradiciones culturales propias de donde habían nacido.

Por eso los cuentos chinos, árabes, hindúes... son tan distintos a los nuestros, porque cada cultura tiene unas creencias, unas formas de relación, una estructura familiar, unas costum-

bres, etc., que conforman un universo simbólico diferente.

Los cuentos, al ser relatos cortos y fáciles de recordar, podían transmitirse verbalmente de padres a hijos o, mejor dicho, de abuelos a nietos (pues eran éstos los que tenían más tiempo de contar historias).

¿Por qué son importantes los cuentos?

Porque son relatos que el niño y la niña entienden.

El cuento, al mostrar con un lenguaje simbólico personajes y situaciones muy definidas, es decir, sin contradicciones ni ambivalencias (los buenos, los malos, los guapos, los feos...) sintoniza perfectamente con el tipo de elaboración mental que el niño hace, que es siempre desde parámetros muy concretos en donde él es el centro y



en donde las cosas tienen vida por sí mismas.

Los cuentos, además de mostrar conflictos, intrigas, situaciones inesperadas, procesos de la Naturaleza, etc., también nos hablan de los miedos, inseguridades, celos, odios... que los pequeños sienten y que les llevan a sentirse culpables y, al mismo tiempo, no considerados en su justo valor. El cuento les ayuda a identificarse y proyectarse en esas situaciones y personajes, el final feliz supone una liberación y un descanso interno, además de un posible aprendizaje.

¿Qué tipo de cuentos prefieren los niños y niñas?

A los pequeños les gusta escuchar cualquier relato, historia, fábula o comentario que sea narrado por un adulto.

Sin embargo, son los cuentos clásicos los que nos hacen repetir una y otra vez sin permitirnos cambiar una sola palabra de como los contamos la primera. Esto es debido a que necesitan bastante tiempo para develar los misterios del cuento y, además, siempre descubren cosas nuevas según su grado de madurez. Cosas que no están en el relato -que siempre es el mismo- sino en la simbología que encierra o en la interpretación que realizan, pues aunque ahora las princesas no sean tan indefensas, ni los príncipes tan valerosos, ni las brujas tan perversas... ni siquiera los lobos tan temibles (probablemente porque están en extinción)... su significado profundo sigue siendo válido.

Esto hace que los cuentos clásicos sean insustituibles para nuestros pequeños, pues, aunque los tiempos han cambiado, el encanto y la magia

les sigue envolviendo como en otras épocas.

Otros cuentos que también son muy apreciados en el mundo infantil, además de las retahílas, trabalenguas, canciones, etc., de la tradición popular, son los inventados sobre la marcha por el adulto.

El valor fundamental de éstos está en la carga afectiva que llevan incorporada. Inventarse un cuento supone comunicarse con el lenguaje que los pequeños entienden, dedicarles tiempo, ajustarse a sus gustos, aprovechar el momento para enseñarles algo.

Los cuentos de imágenes o de textos demasiado simples pueden resultar interesantes si se les da una finalidad pedagógica. Si no, mejor buscar relatos actuales o clásicos en los que lo sugerente de sus palabras, lo sugestivo de

la sonoridad de sus rimas o lo atrayente de sus contenidos permita a nuestros pequeños deslizarse a través de su imaginación, para que, desde ahí, puedan llegar a entenderse a ellos mismos, a los demás y al mundo que les rodea.

Contar cuentos es un privilegio y un reto reservado con frecuencia a los que nos enfrentamos cada día con la voracidad de magia y de sorpresa que los niños y niñas exigen en cada momento.

Para contarlos, tenemos que cuidar las inflexiones de voz y la tonalidad sin intentar buscar razones ni moraleja, para que sea el propio encantamiento de las palabras el que les transporte hasta donde su imaginación les permita.

Maita Cordero



¡Mucho más que palabras! (Foto Anna Miralles)

educar de 0 a 6

REFLEXIONES ACERCA DEL LENGUAJE INFANTIL (I)

ROSER ROS

Ningún adulto con responsabilidades frente a un grupo de niños y niñas ignora hasta qué punto la actitud de que hacemos gala los mayores transparenta cuál es, en un momento dado, nuestro estado de ánimo y disposición para el trato.

Y no cabe duda de que la gran afición que muestra el pequeño por imitar todo lo que ve le hace especialmente sensible a copiar en todo a las personas que formamos su entorno más inmediato, las cuales le proporcionamos los modelos que le permitirán lanzarse por su cuenta y riesgo a exteriorizar verbalmente pensamientos, a expresar vivencias, a dar a conocer sus necesidades.

De ahí que los adultos que en la escuela infantil estamos debemos poseer, entre otras cosas, un sólido bagaje lingüístico, que en la práctica quiere decir saber hablar claro, simple, ordenado.

La actitud verbal de los adultos de la Escuela Infantil se asemeja, en cierta medida, a la que mantiene la madre con su pequeño. En efecto, estudios realizados sobre las producciones verbales que las mujeres dirigen a sus bebés demuestran hasta qué punto es buena su construcción gramatical y con qué sensibilidad aciertan a acercar el mensaje deseado al receptor: son frases cortas, precisas y dicen con una gran simplicidad de medios todo cuanto deben; denotan, en general, un alto grado de corrección, mayor que el de las frases que se intercambian los adultos entre sí, pues contienen menos elisiones, menor número de interrupciones en su emisión.

Esta actitud y las producciones verbales que de ella se derivan no son fruto de

los conocimientos teóricos que acerca de la evolución del niño posee la madre, sino que más bien nacen de la intuición de que para contribuir al desarrollo cognitivo y social, en otras palabras, para comunicarse con él, es necesario hacerlo de ese modo.

Claro está que los profesionales que tratan con pequeños, además de basarse en su intuición y experiencia, cuentan con un conocimiento teórico-práctico de los factores que influyen en el desarrollo de los contextos comunicativos y de los distintos lenguajes que les son inherentes, tales como las etapas evolutivas, el grado de maduración del pensamiento infantil... Sería de gran ayuda para profundizar en este acercamiento al modo de hablar de niños y niñas poner en marcha de forma periódica y concienzuda (con la ayuda, por ejemplo, de medios técnicos tales como el cassette o el vídeo) las variadas producciones verbales que intercambian niños y niñas entre sí, así como sus interacciones con el adulto.

Esta forma de proceder permitiría la existencia de una serie de reflexiones sobre lo que es el lenguaje infantil. Semejante recolección verbal podría llevar a detectar, por ejemplo, cuáles son los "errores" más comunes de uso del lenguaje cometidos por niñas y niños, así como ser la demostración palpable de cómo un contexto formativo y positivamente enriquecedor en el plano comunicativo y el lingüístico es capaz de ayudar a éstas y éstos a subsanar y corregir tales errores. En efecto, es propio de la inexperiencia infantil el cometer "errores" en las formas del verbo, dando lugar, por ejemplo a "ponido" por "puesto"; es también corriente que se "equivoken" en la concordancia pronombre-verbo, dando lugar a cosas como "yo come" en lugar de "yo como"; también es común oír cómo no saben todavía elegir los artículos que preceden ciertos nombres "difíciles" como "la vabo" por "el lavabo", "el fante" por "el elefante".

Claro está que esta recolección de datos debería servir para que los profesionales que la practican intentasen hallar, mediante tal proceder, las estrategias que permitiesen a tan infantiles usuarios pasar de forma natural del "error" a un correcto uso de las formas. La actitud del adulto no debería consistir, simplemente, en corregir externamente, imponiendo formas "correctas" pero que están lejos de la lógica infantil. Querer corregir los "errores" del niño con frases como "No digas eso, di..." no conduce a ninguna parte. No hay que olvidar que el niño en fase de aprendizaje es aún incapaz de reflexionar sobre la lengua.

Mejor será partir de lo que el niño ha construido "erróneamente" para reconstruirlo y estructurarlo de forma completa, adecuándose a las posibilidades de comprensión del niño y a la situación. Por ejemplo: ante un error del tipo "Yo come un caramelo" seguir adelante con la conversación diciendo simplemente "Si, tú comes un caramelo y yo también como un caramelo", todo ello sin hacerse ilusiones sobre la eficacia profunda y duradera de su intervención en esta fase de aprendizaje pues no es cuestión de que el niño razone sobre el "error". Más bien,

el niño logrará elegir intuitivamente gracias a la acumulación de la experiencia verbal adquirida en el transcurso de intercambios dialogados con el adulto que adapta su lenguaje a las posibilidades de su pequeño interlocutor.

La maestra es una de las personas adultas mejor situadas en el contexto escolar y que poseen el conocimiento suficiente de cada niño y niña y quien mejor sabe cuánto tiempo necesita para construir por sí solo la frase adecuada. Lo verdaderamente importante aquí es que la comunicación no se eche a perder y que el niño registre en su cabecita cómo se puede formular estructuralmente su demanda, aunque no la haya hecho él solo. Así, si la situación se repitiera o se produjese algo parecido, el niño llegaría a poder expresarse de forma autónoma.

Pero hay otros factores, esta vez de índole extralingüística, cuyo conocimiento es también fundamental para los intercambios que el profesional pueda tener con el pequeño. En estas primeras edades no podemos dejar de tomar en consideración cosas como la afectividad (hasta qué punto se hayan establecido o no esos lazos entre el niño y el adulto), el grado de integración del pequeño en la vida del grupo, los niveles de comunicación que el niño sea capaz de mantener con sus iguales y con los demás adultos, etc. Respecto al bagaje cultural, puede que el pequeño proceda de lugares con distinta lengua y costumbres, que tenga sus habilidades verbales bien desarrolladas, medianamente desarrolladas o poco desarrolladas; puede también que los usos y costumbres verbales de los adultos con quien convive el pequeño coincidan con los de la escuela; puede que la estabilidad afectivo-emocional que mantiene el niño con su entorno y con los adultos que de él se ocupan sea muy precaria, ello sin negar la actual variedad de tipología de estructuras familiares, factor que hace más necesario que nunca tener una actitud abierta, comprensiva y positivamente integradora.

Con frecuencia se dan situaciones y bueno sería que se discutiera en los equipos de educadores cómo suele resolverlas cada cual; también se podría tratar de llevar la cuenta de las veces que se dan, así como en qué alturas del curso se dan más, en qué situaciones y con qué adultos...

Sería también deseable comentar estos aspectos con los adultos que viven en la casa con el niño para conocer cuáles son los hábitos lingüísticos del pequeño en familia.

Ni que decir tiene que el conocimiento de todos esos factores extralingüísticos debe permitirnos una mayor calidad en la búsqueda de estrategias comunicativas. Sólo una escuela basada en esa voluntad y cuyos profesionales se preocupan por conseguir esos objetivos podrá constituir una verdadera ayuda para el desarrollo y crecimiento de los pequeños que a ella acuden.



¡En plena acción!

educar de 0 a 6

PREESCOLAR NA CASA: FORMACIÓN DE PADRES EN EDUCACIÓN INFANTIL

M. SOLEDAD FERNÁNDEZ

Preescolar na Casa nace en 1977 como resposta a unas necesidades muy concretas de un país, Galicia, con una extensión aproximada de 30.000 kilómetros cuadrados y una población de 2.700.000 habitantes dispersa en 32.000 núcleos. Si bien nace como consecuencia de las carencias de Educación Preescolar detectadas en el medio rural gallego, la propia práctica educativa hace descubrir la necesidad de formación de padres, más allá de lo que, en aquellos momentos significaba la educación preescolar. Es por ello que su nombre inicial pasa a completarse con el de Formación de Padres en Educación Infantil y abarca desde los cero años (momento de la concepción).

Como programa de Formación de Padres en Educación Infantil pretende combatir las raíces de la discriminación, de la marginación, de la pronta selectividad cultural, de la dependencia, de las desigualdades y de la injusticia que vienen determinadas por la ignorancia y por las limitaciones culturales.

Preescolar na Casa es un programa que toma su nombre de la acción educativa que, con carácter exclusivo, realiza la familia antes de que el niño o la niña asistan a un centro educativo.

Como tal programa pretende contribuir de una manera eficaz a compensar algunas carencias y a reducir los desajustes que tienen su origen en las diferencias de entorno social, cultural y económico, realizando así una doble función:

- aprovechar al máximo y estimular las capacidades infantiles,
- prevenir de posibles deficiencias que se manifestarían de una manera más clara en posteriores etapas educativas.

Tales pretensiones resultan ser realistas y efectivas al tener muy en cuenta:

- la influencia de los primeros agentes educativos: los padres, la familia,
- la dispersión de la población rural gallega a la cual va dirigido el programa,
- las múltiples posibilidades de aprendizaje que ofrece el entorno.

Por entender que “la participación activa de los padres constituye una de las claves del éxito de la Educación Infantil”, se pretende:

- que sean conocedores de la importancia de la acción educativa en los primeros años de la vida y de las actitudes y tareas educativas a poner en práctica para una buena Educación Infantil;
- que estén dispuestos a reflexionar sobre la práctica educativa cotidiana y a trabajar de una manera sistemática, regular y programada en la Educación Infantil de sus hijos e hijas, utilizando todos los medios a su alcance.

Este programa se articula, fundamentalmente, por medio de unas reuniones que se celebran con periodicidad quincenal, de septiembre a junio, y en las que participan familias de uno o varios núcleos de población (más bien esto último).

El orientador (profesor de EGB) es la persona del programa responsable de una zona de actuación y que, residiendo en ella, participa con los padres en la reunión que tiene, a lo largo del curso, un día, hora y lugar fijos de celebración (casas particulares, locales sociales, escuelas abandonadas...). (Ver cuadro resumen de grupos y familias que participaron en el programa el pasado curso 93-94).

En estas reuniones -de dos horas de duración- padres y orientador reflexionan, profundizan y sistematizan lo que puede y debe ser la educación del ser humano desde el momento de la concepción.

GRUPOS	FAMILIAS DE NENOS/AS POR IDADES							TOTAL
	0	1	2	3	4	5		
LUGO	283	120	240	511	532	16	—	1419
OURENSE	149	36	89	166	182	39	1	513
A CORUÑA	129	84	146	304	287	37	9	867
PONTEVEDRA	38	20	38	130	125	11	—	324
GALICIA	599	250	513	1111	1126	103	10	3113
ASTURIAS	—	—	—	1	1	—	—	2
ZAMORA	—	—	1	—	1	—	—	2
TOTAL	599	250	514	1112	1128	—	10	3117

Curso 1993-94: Grupos



- Convenio con Consellería de Educación
- ▼ Convenio con Ministerio de Asuntos Sociales (0,5 I.R.P.F.)
- Convenio con Ministerio de Asuntos Sociales-Consellería de Familia-Concellos

Para todo ello se cuenta con unos materiales adecuados que los mismos orientadores elaboran y otros medios que el programa pone a su disposición.

Finalidad del programa

El programa pretende cumplir, entre otras, las siguientes finalidades:

- que todos participen de los bienes de la cultura y del saber en mayor amplitud por medio de la educación;
- que los niños y niñas del campo no estén en condiciones de inferioridad y que no sean víctimas del fracaso escolar;
- que la información-aprendizaje que se pretende para los padres redunde en una mejor atención al ser humano desde el momento de la concepción y por lo tanto en un mejor desarrollo de las capacidades físicas, afectivas, intelectuales, creativas y sociales;
- que los padres sigan participando en todo el proceso educativo de su hijo o de su hija entendiendo la escuela como un completamiento de la acción educativa familiar;
- que los niños y niñas crezcan física y psíquicamente sanos, intelectualmente competentes (curiosos, observadores, comprobadores, creadores...) y afectivamente equilibrados (con una autoimagen positiva, seguros en su relación con los demás);
- que los padres asuman el aprendizaje como medio para comprender la realidad y elaborar las respuestas necesarias.

Objetivos del programa

Hacer que los padres descubran y asuman su papel de primeros e insustituibles educadores de sus hijos e hijas y, en consecuencia, conseguir unos padres, madres y familia:

- conscientes de la importancia de la acción educativa en los primeros años de vida, y conscientes de los papeles a desempeñar por la familia y por la escuela en la Educación Infantil;
- conocedores de las necesidades fisiológicas y psíquicas, intelectuales, afectivas y motrices de los niños y niñas, de las posibilidades de la Educación Infantil y de las tareas y actitudes más convenientes a poner en práctica;
- dispuestos a trabajar en la educación de sus hijos e hijas de una manera reflexiva, sistemática y constante.

Para la consecución de estos objetivos se parte del principio básico de que es necesario empezar temprano, evitando males posiblemente traumatizantes y de

muy difícil compensación, interviniendo cuando las posibilidades de desarrollo son mayores, y los déficits todavía no han aparecido.

Medios o instrumentos

Además de las reuniones que, como ya hemos dicho, se celebran con una periodicidad quincenal, y del material específico elaborado por los propios orientadores, el programa dispone de otros medios entre los que cabe destacar:

Biblioteca para padres, para niños y para orientadores.

Ludoteca con objetos y juegos propios de esta edad.

Folletos que se consideran de utilidad para los padres.

Revista. Publicación mensual que se envía por correo a todas las familias participantes en el programa.

Radio. Un programa de radio de emisión semanal en Radio Nacional de España en Galicia.

Televisión. Un programa de emisión semanal en la Televisión de Galicia.

Preescolar na casa en televisión: Educación Infantil na Familia

En septiembre de 1990, Preescolar na Casa y la Televisión Pública de Galicia, en un esfuerzo conjunto de medios técnicos y humanos, ponen en marcha un programa de emisión semanal que desde octubre a mayo forma parte de la parrilla de programación: "Preescolar na Casa-Educación Infantil na Familia".

Este programa toma su nombre de la acción educativa llevada a cabo por la familia en casa, antes de que el niño o la niña asistan a un centro educativo.

Cuando tanto se habla de la influencia de la televisión en las relaciones familiares y sociales, y muy especialmente en la formación del niño y de la niña, cuando tanto se habla de la necesidad de que la televisión inserte contenidos educativos, Preescolar na Casa y la Televisión de Galicia están haciendo posible la utilización de este medio para un importante fin: hacer llegar propuestas de reflexión y acción educativa a la sociedad en general y a la familia en particular, en lo que se refiere a una mejor atención a la infancia.

Por lo tanto, los objetivos que se pretenden son:

—*Divulgar* los conocimientos relativos a la etapa de gestación del ser humano como etapa de desarrollo importante en sí misma y como medio para evitar la subnormalidad y las deficiencias de todo tipo.



Reuniones de Preescolar na casa.





En la grabación participan las familias con sus hijos.

—*Aportar* elementos para la reflexión sobre la importancia de las experiencias tempranas que vive el ser humano, así como la conveniencia de una estimulación adecuada.

—*Persuadir* de las muchas posibilidades que las familias tienen para responder adecuadamente a las necesidades globales del niño o de la niña: alimentación, salud, higiene, salud física y mental, desarrollo de la comunicación, afectividad, etc.

—*Valorar* la relación adulto-niño/a, la curiosidad infantil, la actividad espontánea y el juego del niño y de la niña como desencadenantes de procesos de aprendizaje y desarrollo físico, intelectual, emotivo-afectivo, etc.

—*Ofrecer* canciones, cuentos, adivinanzas y otras actividades generadoras de un desarrollo óptimo.

—*Descubrir* la importancia de los elementos físicos y humanos del entorno en el proceso de aprendizaje y de la construcción de la personalidad del niño o de la niña. El aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo son el resultado de un largo proceso que puede y debe empezar en el entorno familiar.

—*Mostrar* la construcción de juguetes sencillos por parte de los padres, de la familia y proponer la construcción de otros con la participación de los propios niños y niñas, de acuerdo con su edad.

—*Proponer* la lectura de libros de interés educativo para la preparación de los padres, de la familia y de libros adecuados a las diferentes edades de los niños y de las niñas.

—*Reflexionar* sobre las propias conductas en cuanto que los padres, la familia, son el modelo de identificación para los más pequeños.

—*Tomar* conciencia de la necesidad de una educación solidaria y no sexista, atendiendo, especialmente, a las propias actitudes y comportamientos.

En definitiva, se trata de dar respuesta a las necesidades del ser humano desde el mismo momento de la concepción, considerándolo en toda su globalidad, de tal manera que el proceso educativo iniciado en la familia se lleve a cabo con la mayor garantía.

Sólo así este niño o esta niña serán capaces de analizar la realidad en la que están inmersos y vivir en armonía consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.

LA LÓGICA MATEMÁTICA EN LA ESCUELA INFANTIL 0-3

JUDIT CUCALA
E. I. *NENES I NENS*

El inicio del trabajo

Durante tres cursos, en nuestra escuela hemos realizado un trabajo basado en la reflexión sobre la presencia de la lógica matemática en la actividad de los más pequeños.

Se trataba de un tema difícil de concretar, ya que en estas edades tempranas los procesos de aprendizaje son globales y nos resultaba difícil extraer de ellos las actividades puramente lógico-matemáticas. Pero a pesar de esta característica de nuestro trabajo, veíamos que existen unos materiales, unas actividades, más relacionados con el lenguaje matemático que otros. Empezamos a observar y analizar situaciones cotidianas (la llegada de los niños a la escuela, la hora de la comida, etc.) y momentos de juego (el juego heurístico, la cesta de los tesoros, juegos con material inespecífico, la canasta del lenguaje, etc.) para extraer de ellos las acciones de los niños que se aproximaban a conceptos matemáticos como *seriación*, *agrupación*, *relaciones*, *clasificaciones*, y otros.



Observar, explorar, discriminar...

¿Qué entendemos por lógica matemática en la escuela infantil 0-3?

Las actividades lógico-matemáticas son aquéllas que acercan a las niñas y los niños al conocimiento de:

- Las cualidades de los objetos.
- Las cantidades de objetos.
- El espacio que les rodea.

Las cualidades de los objetos

En la escuela existe una gran diversidad de material a disposición de los pequeños. Tenemos especial cuidado tanto en su selección como en su presentación. No recurrimos únicamente al material didáctico que existe en el mercado, sino que lo elaboramos con objetos de la vida cotidiana, con elementos naturales y procedentes de reciclaje. A la hora de presentarlos, lo hacemos de manera que resulten atractivos y el niño pueda utilizarlos cuando quiera. Aunque la mayoría de las veces este material no tiene un único uso posible, los educadores sí lo ofrecemos con unos objetivos concretos. La experimentación con estos objetos favorece experiencias como las siguientes:

- Conocimiento de diferentes materiales (metal, plástico, madera, corcho, goma, vidrio, tela, cartón, etc.).
- Conocimiento de distintas texturas (suave, rugoso, etc.).
- Discriminación de diferentes objetos según sus características (no siempre verbalizándolas: por ejemplo, hemos observado que algunos pequeños en la cesta de los tesoros siempre escogen los juguetes que hacen ruido, o los juguetes blandos, etc.; paralelamente, otros juguetes son rechazados).
- Establecer agrupaciones (conjuntos), relaciones de equivalencia (clasificar, emparejar), relaciones de orden, y relaciones de otros tipos distintas a las de orden o equivalencia (correspondencias, seriaciones).
- Observación minuciosa de fenómenos cambiantes, de objetos cuyas características cambian.

Una de las primeras actividades matemáticas la constituyen las *relaciones de equivalencia*. Éste es un primer paso mental en que el pequeño interacciona con objetos, los relaciona y decide si son iguales o no. Este ejercicio matemático ya se da en la primera propuesta que hacemos, en la escuela infantil 0-3, en el primer año de vida: la cesta de los tesoros. El niño observa y explora las diferentes cualidades de los objetos de la cesta y empieza a discriminar algunas de ellas y a buscar los objetos iguales.

Más adelante, en el juego heurístico, las *correspondencias* constituirán la actividad

primordial. La experimentación, el reconocimiento de las diferencias, llevarán al niño a iniciar *agrupaciones* según las cualidades de los objetos. En el momento de la recogida del material, con la intervención de la maestra, el niño *clasifica* los materiales en las bolsas.

Otros materiales más utilizados en los grupos de dos a tres años, como la canasta del lenguaje (colecciones de objetos de madera, metal, cerámica, etc.) o el material inespecífico (conchas, piedras, pelotas pequeñas, fichas de colores, contenedores de diferentes medidas, etc.), también potencian *relaciones; clasificaciones* según el tipo de material; *ordenaciones*, por ejemplo, según el tamaño de los objetos; y *seriaciones*, que serían las acciones más complejas, ya que consisten en la repetición de una colección de elementos respetando un orden.

La cuantificación

Entendemos la cuantificación como un proceso largo, que puede surgir en el juego libre, en las actividades cotidianas o en cualquier momento.

No diseñamos actividades exclusivamente para cuantificar, sino que aprovechamos aquellas situaciones en las que pueden darse experiencias numéricas o de medida, y les pedimos a los niños que cuantifiquen. Estas situaciones se pueden producir en diversas actividades: cuando el niño se mira al espejo y le preguntamos cuántos ojos tiene; a la hora de comer, cuando le preguntamos si quiere más comida; en los rincones de juego, al proponerle que ponga un plato para cada muñeca; con el material inespecífico, en que cada niño tiene un montón de piedras y conchas y les preguntamos quién tiene más; en la celebración de un cumpleaños, cuando les preguntamos cuántas velas hemos de poner en el pastel; o cuando revisamos quiénes de ellos no han asistido aquel día a la escuela. La lista podría ser larguísima. A poco que reflexionemos, nos daremos cuenta de la gran cantidad de situaciones lógico-matemáticas que se producen durante un día y de las posibilidades que tenemos de enriquecerlas.

Las nociones y conceptos que trabajamos son: *uno, dos, tres, muchos, pocos, un poco*, comparar *muchos* y *pocos*, comparar *muchos* y *uno, más, menos, ninguno* o *nada, ninguno* y *todos*.

La exploración del espacio

En estas edades, el niño explora el entorno más inmediato, un entorno lleno de objetos, con cualidades diversas, con cantidades de cosas, situadas en el espacio. La exploración del espacio empieza con sus propios movimientos. Reconoce y sitúa los objetos en el entorno respecto a sí mismo, y su acción le permite adquirir una orientación espacial. A medida que crece, mejora la capacidad de situar los objetos que no están presentes, y empieza a construir mentalmente el espacio, es decir, lo organiza. Esta experiencia constituirá la base para el posterior conocimiento de la geometría.

En la escuela infantil 0-3 tenemos muy en cuenta este tercer aspecto cuando organizamos, con especial cuidado, el espacio-clase y la escuela, y pensamos en unos materiales que faciliten este conocimiento. La clase de lactantes está pensada y organizada para permitir y potenciar el movimiento y la exploración del entorno. El primer espacio del niño en la escuela infantil 0-3 es el rincón del colchón, un rincón cómodo y acogedor con muchos objetos (la cesta de los tesoros, los móviles...) que estimulan el movimiento. Con el paso de los días, cuando empieza a desplazarse, el niño de pocos meses quiere descubrir lo que hay más allá del colchón y consigue llegar hasta la canasta de los pañuelos o la estantería de los cuentos, y acaba reconociendo dónde está el espacio para dormir y dónde prepara la comida la educadora.

La estructuración del aula en rincones de juego facilita la organización espacial. En el grupo de los mayores, el niño, al cabo de un tiempo de estar en la clase, sabe dónde ir a buscar papeles y rotuladores si quiere hacer un dibujo; sabe dónde se guardan las piezas para encajar y los rompecabezas, qué tipo de material contienen los armarios de la cocinita, con qué puede jugar si va al rincón de las construcciones y dónde está la basura.

El uso de algún tipo de material inespecífico facilita la experimentación del espacio. Por ejemplo, el juego con cajas de cartón de distintas medidas y formas permite múltiples experiencias: meterse dentro, llenar las cajas grandes con cajas pequeñas, apilarlas y levantar torres o construcciones complejas, etc.

La observación por medio de un material nuevo

A partir del análisis general de lo que veníamos haciendo, constatamos la necesidad de concretar el campo con el objeto de profundizar más. Pensamos en buscar un nuevo material que facilitara la observación de las actividades lógico-matemáticas, y surgió la idea de crear un juego lógico con material inespecífico que pudieran utilizar todos los niños de la escuela, y con el que podríamos observar los diferentes usos según sus edades. Escogimos un material que cumplía este requisito: un juego lógico con pinzas de tender la ropa. Durante dos semanas, todos los miembros del equipo iniciamos la búsqueda del material. Pretendíamos que hubiera la mayor variedad posible de pinzas (diferentes medidas, formas y colores), y, una vez terminada la recopilación, hicimos una selección y las agrupamos por cualidades, como se hace con los juegos lógicos. El material quedó distribuido formando juegos por gama de colores, juegos por parejas (dos de cada forma y color), y juegos con combinaciones de formas y colores (tres colores y dos formas, tres colores y una forma, dos colores y tres formas, etc.). Distribuimos un juego para cada grupo clase junto con unas bandejas que harían la función de contenedor.



Agrupaciones, ordenaciones, igualdades y diferencias.



La presentación y utilización de este material fue grabada en vídeo y analizada por el equipo, y, como suele pasar, los resultados de esta actividad superaron las expectativas, ya que este material, además de posibilitar *relaciones de equivalencia* y *agrupaciones*, permite realizar un trabajo espacial interesante, tal como nos mostraron los niños con las construcciones que realizaban con las pinzas. Este resultado, imprevisto para nosotros, nos hizo reflexionar sobre nuestra actitud como educadores, las expectativas que a menudo tenemos cuando proponemos un juego, las ideas prefijadas, y los resultados que esperamos. Cuando ofrecíamos las pinzas esperábamos que los niños hicieran agrupaciones, que relacionaran los elementos por su forma y color, que jugaran con las cantidades, etc., pero no habíamos previsto que hiciesen una rueda después de engancharlas unas con otras, realizando así un trabajo de exploración del espacio. Este hecho nos hacía pensar en la importancia de la actitud abierta de la maestra, que no ha de esperar una respuesta única, sino estar atenta a todo aquello que pueda suceder y considerar que todo es válido.

La hora de comer: un ejemplo de actividad lógico-matemática

La hora de comer pretende ser, además de una actividad destinada a la satisfacción de una necesidad vital, un momento de comunicación, autonomía y placer. Por ello, procuramos que durante la comida cada niño tenga su espacio para comer cómodamente y al mismo tiempo esté con sus compañeros. El niño come solo, y se levanta a guardar el plato cuando termina o pide repetir si quiere más. Se potencia la autonomía. Pero también podemos entresacar otras actividades. Cuando la maestra le da a un niño las cucharas para que las reparta a sus compañeros, esta acción potencia una actividad lógico-matemática, ya que, de una manera espontánea, está pidiéndole al niño que establezca *correspondencias*.

Pero esto, que se hace de manera espontánea, puede resultar mucho más interesante si se programa de manera consciente.

Creemos que el trabajo de la lógica matemática en la escuela infantil 0-3 supone, e implica, que el adulto ha de saber analizar las situaciones desde un punto de vista lógico-matemático, y ha de saber enriquecerlas. Así, el hecho de repartir las cucharas es importante para que el niño se sienta responsable y colabore en las tareas de la clase, pero, además, hemos de ser conscientes de que constituye un importante ejercicio para su estructuración mental.

Hemos de ser capaces de analizar las situaciones cotidianas, no dejarnos llevar por la rutina, programar el cómo y el porqué de cada acción, y mejorar y modificar lo que haga falta.

Situaciones lógico-matemáticas durante la comida

Cuando ponemos la mesa, los niños reparten platos, cubiertos y vasos, estableciendo así una *correspondencia término a término*. Todos los niños han de tener un plato, ninguno puede tener dos ni puede haber ningún niño sin plato.

Esta actividad de repartir se puede proponer de maneras diferentes. Una opción es que la educadora ofrezca las cucharas al niño que ha de repartir, bien dándole el número exacto de cucharas, o bien dándole cucharas de más o de menos, es decir, que el niño se encuentre en la situación de que hay más cucharas que comensales o viceversa. Resulta interesante ver cómo lo resuelve.

Otra propuesta consiste en dejar que ellos organicen la manera de repartir. Los platos y las cucharas están en el carro de la comida, y los niños que reparten utilizan estrategias diferentes: cogen todos los cubiertos de una vez, o bien hacen un viaje para cada repartición.

El momento de repartir la comida también es importante, ya que permite trabajar las *cantidades continuas* y las *discretas*. Por ejemplo, cuando les ponemos la sopa, preguntamos a los niños si quieren *mucha*, *poca*, *un poco*, o si quieren *más*. Y el día que para comer hay albóndigas o croquetas, les preguntamos *cuántas* quieren. También en este caso podemos plantear la pregunta de modo diferente: podemos preguntar a los niños la cantidad, y ponérselas nosotros, o bien dejar que se las pongan ellos y observar si han cogido las que decían. Otra opción posible consiste en realizar el juego de ponerle al niño una cantidad distinta de la que había pedido, y ver si se da cuenta de ello.

Esta manera de trabajar implica que la comida no puede ser un trámite rápido, sino que es necesario programarlo y organizarlo de manera que se puedan llevar a cabo estas actividades.

Conclusiones: la actitud de la educadora

Habitualmente, cuando hablamos de educación infantil abandonamos el lenguaje matemático. No hablamos de la lógica matemática de una manera consciente a pesar de que se presenta en muchas de nuestras propuestas y actividades. Las observaciones y reflexiones realizadas durante los debates nos han hecho reparar en ello.

El inicio de este trabajo, la primera fase, no fue lo más difícil. Hacer una recopilación teórica no presenta dificultades una vez se dispone de todas las fuentes, pero las discusiones sí fueron largas y costosas, y en muchos momentos parecía que nos quedábamos atascados en un punto muerto sin saber muy bien cómo

continuar. Los ejemplos suscitaban otros ejemplos, y cada vez debíamos detenernos y reflexionar sobre si tal o cual actividad tenían algo que ver con la lógica matemática.

Pero, poco a poco, las definiciones se aclaraban.

Sobre la lógica matemática en la escuela infantil 0-3 nos quedan muchos temas por tratar (profundizar en el trabajo del espacio y la geometría, el tiempo, las posibilidades de la música...).

Sin embargo, además de las definiciones matemáticas y las actividades, en este trabajo hemos dado mucha importancia a la actitud de los educadores. Entendemos que el trabajo de la lógica matemática en la escuela infantil 0-3 empieza por el adulto. Es importantísimo que seamos capaces de realizar un análisis constante de las actividades desde un punto de vista matemático con el objeto de ir enriqueciéndolas (ofrecer nuevos materiales, ampliar las propuestas y las dificultades). En cualquier momento pueden surgir situaciones lógico-matemáticas, y es importante que los educadores las aprovechemos. Tuvimos ocasión de comprobar (mediante grabaciones en vídeo) que no siempre sabíamos recogerlas, unas veces porque íbamos demasiado deprisa y las pasábamos por alto, y otras porque se resolvían de manera poco adecuada, adelantándonos a la respuesta del niño o descuidando la secuencia lógica de nuestras demandas y acciones. Por ejemplo, en la filmación de la comida en el grupo de los mayores, una educadora le pregunta al niño cuántos trozos de pescado quiere. El niño responde: «dos». La educadora coge dos pedazos, les quita las espinas, y se los ofrece ya troceados. En aquel momento la maestra no repara en que el niño no puede comprobar si tiene dos trozos. Esto constituye un ejemplo de lo que debemos modificar en nuestra intervención. No llegamos a conclusiones innovadoras, pero consideramos que lo más importante es la reflexión particular en torno a la atención que hemos de dedicar a lo que sucede a nuestro alrededor, a ser más sensibles a las situaciones que provocan los niños, y, de este modo, ajustar nuestra respuesta o nuestra demanda para hacer más rico aquel momento. Hay que confiar en la competencia del niño, y saber esperar y observar cómo resuelve los problemas. Este ha sido para nosotros el hito más importante.

J.C.-E.I. N.N

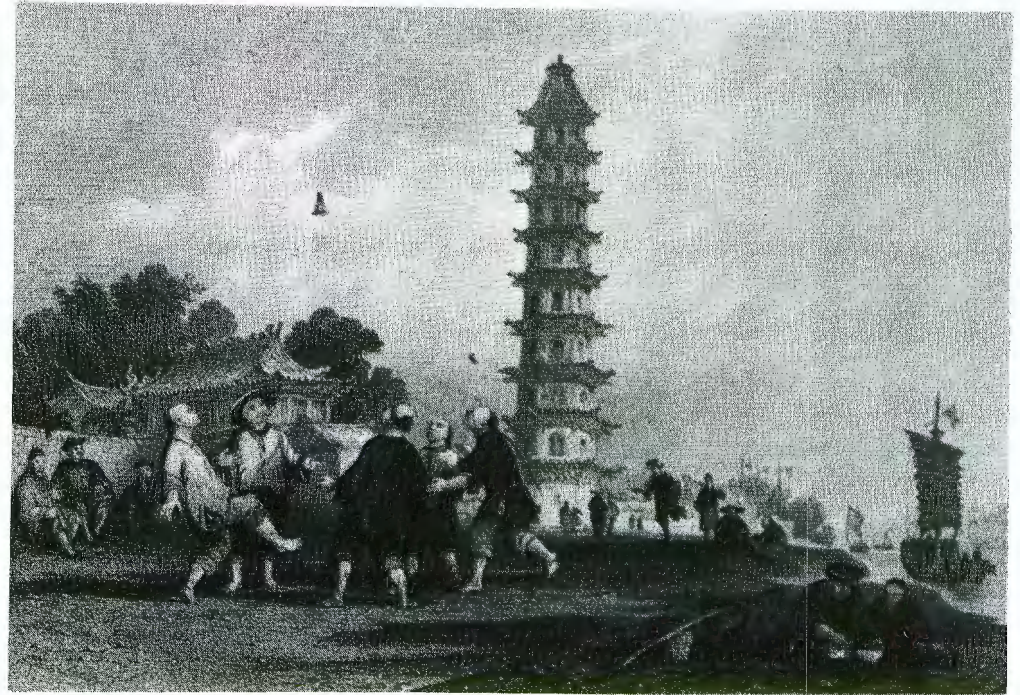
Bibliografía

- CANALS, M. A.: *Didàctica de la matemàtica al parvulari*, Barcelona, Rosa Sensat y Ed. 62, 1979.
CANALS, M. A.: *Per una didàctica de la matemàtica a l'escola*, Vic, Eumo, 1989.
PALACIOS, J., A. MARCHESI y C. COLL: *Desarrollo psicológico y educación*, vol. I, II, III, Madrid, Alianza Psicología, 1990.
KAMIL, C. y R. DEVRIES: *El conocimiento físico en la educación preescolar*, Madrid, Siglo XXI, 1983.
Orientacions i programes. L'educació a la Llar d'infants i al Parvulari, Barcelona, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
Curriculum. Educació infantil, Barcelona, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.



Arriba, abajo, delante, detrás...

Volante: un juego chino



Chinos jugando al volante según un grabado inglés de hacia 1840.

En China, Japón y Corea hace más de 2.000 años que se juega al volante, juego que consiste en lanzar por los aires una pelota emplumada, con la ayuda del pie o de una raqueta, sin que caiga al suelo, por equipos o individualmente, para ver quién es capaz de lanzarla más veces hacia arriba.

Para hacer un volante necesitaremos una pelota de porexpán o de corcho, de unos 5 centímetros de diámetro, que pintaremos de un color brillante, y en la que, con la ayuda de un punzón, clavaremos diez plumas grandes de pollo (si queremos, podemos añadir otras más pequeñas, de plumón). Si, al jugar, cantamos aquellos versos que dicen “Volante, volante, dime la verdad, ¿cuántos años viviré? Uno, dos, tres, cuatro...”, mejor.

EXPERIENCIA DEL CARNAVAL

E. I. ANDAINA

Introducción

Resulta difícil transmitir en pocas líneas la experiencia de la fiesta de Carnaval en nuestra escuela, porque lejos de reducirse a unos días de celebración, empapa la vida de las aulas durante un largo período de tiempo. Además, en el curso 93-94, la experiencia realizada ha abierto importantes interrogantes educativos dentro de la comunidad de adultos (padres, madres y educadores), que fueron motivo de debate tanto en el claustro como en las asambleas de las aulas.

Contexto educativo

Todas las fiestas populares tienen un lugar muy especial a lo largo del curso, y se trabajan a través de Centros de Interés que culminan el día de la fiesta. Son experiencias vivas, muy motivadoras para los niños y niñas, que vienen de una tradición que no debemos perder: El Magosto, Navidad, San Juan y, por supuesto, el Carnaval.

En Carnaval, además de todo lo referente a “disfrazarse y transformarse” trabajamos, de forma específica, la *imaginación* y la *fantasía*. Es una fiesta que nos permite convertir sueños y cuentos en realidad.

Ya al iniciarse el curso, cada aula elige su nombre, que siempre responde a una temática común para toda la escuela. Así, este curso hacemos referencia a los distintos cuentos, y partiendo de esa idea de convertir a Andaina *en el mundo de los*



Sueños, cuentos, cantos, realidades...

cuentos, los más pequeños son los duendes, les siguen los piratas, cerditos/as, lobos/as, patos feos, dragones y, por último, los habitantes del castillo.

Cada una de las aulas va conociendo aspectos relacionados con los personajes, costumbres, escenarios e historias de los cuentos relacionados con su denominación.

Se trata de que cada uno se interese por el mundo de los cuentos partiendo de la identificación con aquel/aquellos que más directamente van a vivir desde el inicio de curso por ser "su clase la que es". Este objetivo, que se irá alcanzando a lo largo del curso, cobra especial relevancia cuando llega el Carnaval. Esta fiesta, con toda su magia, nos ofrece la posibilidad de "transformarnos" en esos personajes de los cuentos. Para eso necesitamos:

**El disfraz:* Cada clase confecciona el disfraz que corresponde a su nombre, lleno de significado para el niño.

Evitamos así reproducir esquemas consumistas y estereotipados (Supermán, dinosaurios, bellas y bestias...).

**Los materiales* que utilizamos para la elaboración de los disfraces son sencillos y sobre todo baratos: cartón, bolsas de basura, papeles diversos... junto con una gran dosis de ganas de trabajar y muchas ideas con las que hacemos disfraces vistosos y originales.

**Los padres y madres* tienen un papel protagonista. Así queremos que sea y así lo demandan ellos.

En cada clase se crea un taller permanente al que acuden los que quieren y puedan, para ayudar a diseñar y elaborar los "trajes" de los chavales y de ellos mismos. Resulta impresionante para todos ver que, tanto padres, madres, maestras y niños, estamos disfrazados.

El ambiente que se crea en los días previos al carnaval resulta indescriptible. Además, siempre hay una sorpresa, el personal no docente de la escuela también se disfraza. Todos esperamos impacientes ver lo que el tema de los cuentos les sugiere a la cocinera, a la secretaria... son sorpresas que esperamos todos los años.

Desde las aulas se crean diferentes comisiones como la de los fotógrafos, reporteros de vídeo... que se encargarán no sólo de plasmar la fiesta, sino también de que queden reflejados los preparativos.

**El escenario:* El patio interior de la escuela se prepara también para celebrar el

carnaval. Madres, padres y todo el personal del centro, junto con los niños, vamos decorando con murales, diversos detalles y motivos el espacio que el "gran día" se convertirá en el país de los cuentos.

En resumen, ésta es una fiesta que reúne y aglutina a toda la escuela.

Desarrollo de la experiencia

Ya en el mes de enero vivimos una serie de situaciones que fueron introduciéndonos en una historia que resumimos a continuación:

"En un país muy lejano viven las hadas. Hay una que es la que hace los cuentos. Esos cuentos que nosotros conocemos y que tanto nos gustan (Caperucita Roja, Blancanieves...).

Un día, un brujo envidioso de ese poder del hada, hizo un encantamiento, convirtiendo al hada en un montón de barro, en Lama, arrebatándole así sus poderes.

En Andaina, que es *el país de los cuentos*, está la solución de este problema, y por eso, en nuestra escuela ocurrirán muchos fenómenos fantásticos".

1.- Aparecieron unas huellas extrañas de color marrón, que iban por todo el patio de la escuela y parte del jardín.

Entre los niños mayores (los de cuatro y cinco años), los razonamientos eran:

—"Serán de un fantasma"

—"...o de una flecha que lanzó Lucky Luck". Se lo piensa mejor y dice "Lucky Luck sólo lanza tiros". Entonces se conforma con "Serán de un ladrón que al entrar dejó pintura".

—"Fue un oso"

—"O de una excavadora con barro que fue manchando todo"

—"O de un pintor que vino de noche"

—"O de un topo que salió por el agujero (jardina)"

—"O de un monstruo"

—"O de un gigante"

—"O de un marciano"

Les sugiero que no hay huellas hechas con los dedos, entonces dicen:

—"Los caminos iban a las clases... ¿por qué no los seguimos?"

Lo hacemos, y descubrimos, después de preguntar en todas las aulas, que no hay

nadie. Comprobamos también que los caminos se acercan a las puertas de las clases, pero no entran... ¡Lo que haya sido, se quedó en la puerta mirando!

2.- Aparece un árbol cuyas hojas son de papeles de muchos colores y sus raíces parten del techo del patio.

Posteriormente, Lama dejará en él un mensaje en el que dice lo que le ocurrió, y nos pide ayuda.

A partir de aquí, el árbol se convertirá en el medio de comunicación entre Lama y nosotros.

3.- A estos elementos se suma algo que trasciende al ámbito familiar y que después revisaremos. Se trata de la desaparición de los cuentos, tanto en las casas como en la escuela.

Llegan los primeros niños comentando que en su casa habían desaparecido los cuentos. Hablamos en el corro, en algunas casas aún no había ocurrido nada y en la escuela tampoco. Les animo a hacer una pócima (recordando una receta del taller de cocina del día anterior) para evitar que desaparezcan los que aún tenemos. ¡Quedamos en esperar al día siguiente! pero... la pócima no funcionó. Los cuentos desaparecieron en todas partes.

Partiendo de este hecho, provocamos la elaboración de nuestros propios cuentos. En cada aula se va perfilando un cuento alusivo al nombre de la misma. Estos cuentos los llevaremos para casa (habrá uno para cada niño/a), cubrirán el pasillo de la entrada de la escuela (así los podremos comentar en grupo), se los regalaremos a los amigos y amigas de otras aulas...

Además, y visto que la pócima no nos había funcionado, hacemos una reflexión sobre la necesidad de un mago para que funcionen estas cosas. Así es como los habitantes del castillo (los mayores de la escuela) hablamos de ir en la búsqueda de un mago... ¿A dónde?, pues a un castillo. Comentamos que conozco uno que vive en el Castillo de Santa Cruz (Ayuntamiento de Oleiros) y que hablaré con él para ver si nos puede recibir.

Y... ¡Hubo suerte! Llegamos allí, le contamos lo que ocurría, y nos dijo que “después de que la luna se acostase dos veces, vendría a vernos a la escuela, con alguna solución”.

Tal y como él dijo, así lo hizo. Traía un papel en el que venía escrito (con símbolos), este mensaje: Para deshacer el “hechizo” del brujo tendríamos que:

—Llamar a Lama colocando una hoja en el árbol extraño.



Los hilos que tejen los acontecimientos...

—Prepararle una pócima con: un trozo de seta de los duendes, una pluma del loro Isidoro de los piratas, cemento de la casa de los tres cerditos, un pelo de lobo, una pluma de las patas, fuego de los dragones y palabras mágicas del castillo.

—Además, Lama tendrá que escuchar una canción de cada clase.

Pasaron varios días y llamamos a Lama, al día siguiente ella respondió diciendo que nos visitaría el día de la fiesta de Carnaval. Con ese mensaje venía un calendario donde nos señalaba el día... ¡Qué emoción!

Todo terminó con la fiesta en la que vimos como Lama se convirtió de nuevo en el hada de los cuentos, y, al mismo tiempo, iban saliendo de una montaña un montón de cuentos.

Evaluación, perspectivas y crítica

Como experiencia debemos evaluarla globalmente como positiva, ya que nos ha permitido:

—Acercarnos a una experiencia divertida para la mayoría, e interesante para todos, puesto que estamos hablando en todo momento de los sentimientos y emociones que nos estaba provocando.

—Además, nos ha ayudado tanto a madres y padres, como al equipo educativo a extraer conclusiones importantes sobre la utilización de la fantasía, a partir de las situaciones provocadas en los niños.

Nos centraremos en lo concreto de la experiencia relatada para llegar luego a conclusiones más generales.

Comenzaremos por el hecho de la desaparición de los cuentos, debido al papel que jugó. Para ciertos niños y niñas el saber que era alguien, que sólo conocían por los dibujos de un cuento (creado por nosotras para apoyar toda la experiencia) hubiera entrado en su casa provocó ciertas angustias. Éstas se fueron resolviendo según los casos.

Algunas de las respuestas fueron:

—Que aparecieran de nuevo los cuentos en sus casas.

—Hablar de que el brujo hacía esto desde el país en donde vive, pero ningún brujo puede salir de allí nunca.

En este sentido, la llegada del mago Merlín sirvió de tranquilizador ya que reforzó

esa idea de neutralizar los poderes del brujo, partiendo de lo que estábamos haciendo entre todos.

En este momento se ve necesario el análisis y valoración siguientes, para extraer las conclusiones generales de esta experiencia:

1.-Optamos por hacer vivir a los niños una historia que no les pertenece, pero que considerábamos de interés educativo en su contenido, posibilitando así una serie de experiencias distintas a lo cotidiano, con motivo de la fiesta de Carnaval.

Una vez aquí, nos reafirmamos en esta línea, haciendo dos consideraciones:

A. Estas historias deberán partir del desarrollo de la creatividad y de imaginación infantil, así como del incuestionable protagonismo de los niños y niñas en toda experiencia educativa. Es decir, hacer que esa experiencia esté, aunque provocada por el adulto, más ligada a sus intereses.

B. Sería interesante complementar estas historias con otras que, a diferencia de las primeras, aparezcan como meras dramatizaciones, en las que los personajes se puedan incluso vestir delante de los niños... ¿Restaría el efecto sorpresa motivación para la actividad? ¿Serían vividas estas historias de mejor modo por los niños?

2.- El estar demasiado preocupados por la contextualización de los personajes (lugar en el que aparecerían, cosas que harían...) hizo que nos despistáramos de lo que debiera ser prioritario desde los ojos de los niños. Esto es, los límites necesarios de la historia (tiempo de duración, trascendencia al ámbito familiar...) y a la funcionalidad de cada personaje (derivaciones en la vida cotidiana, proximidad a los niños y niñas...).

3.- Aunque la desaparición de los cuentos se hizo de forma diferente en cada casa (ya que cada adulto adecuó las situaciones según las problemáticas que suscitó en casa y en la escuela), esto planteó más interrogantes en los niños y niñas, que se solucionaron de maneras muy distintas.

Vamos más allá y vemos necesario señalar que ante las preguntas de los niños y niñas sobre la existencia o no de los personajes, la respuesta de los adultos ha de ser, desde la ética y la responsabilidad profesional, de aproximación a la realidad, más que la de alimentar el engaño.

EL EDUCADOR REFLEXIVO-PRÁCTICO.

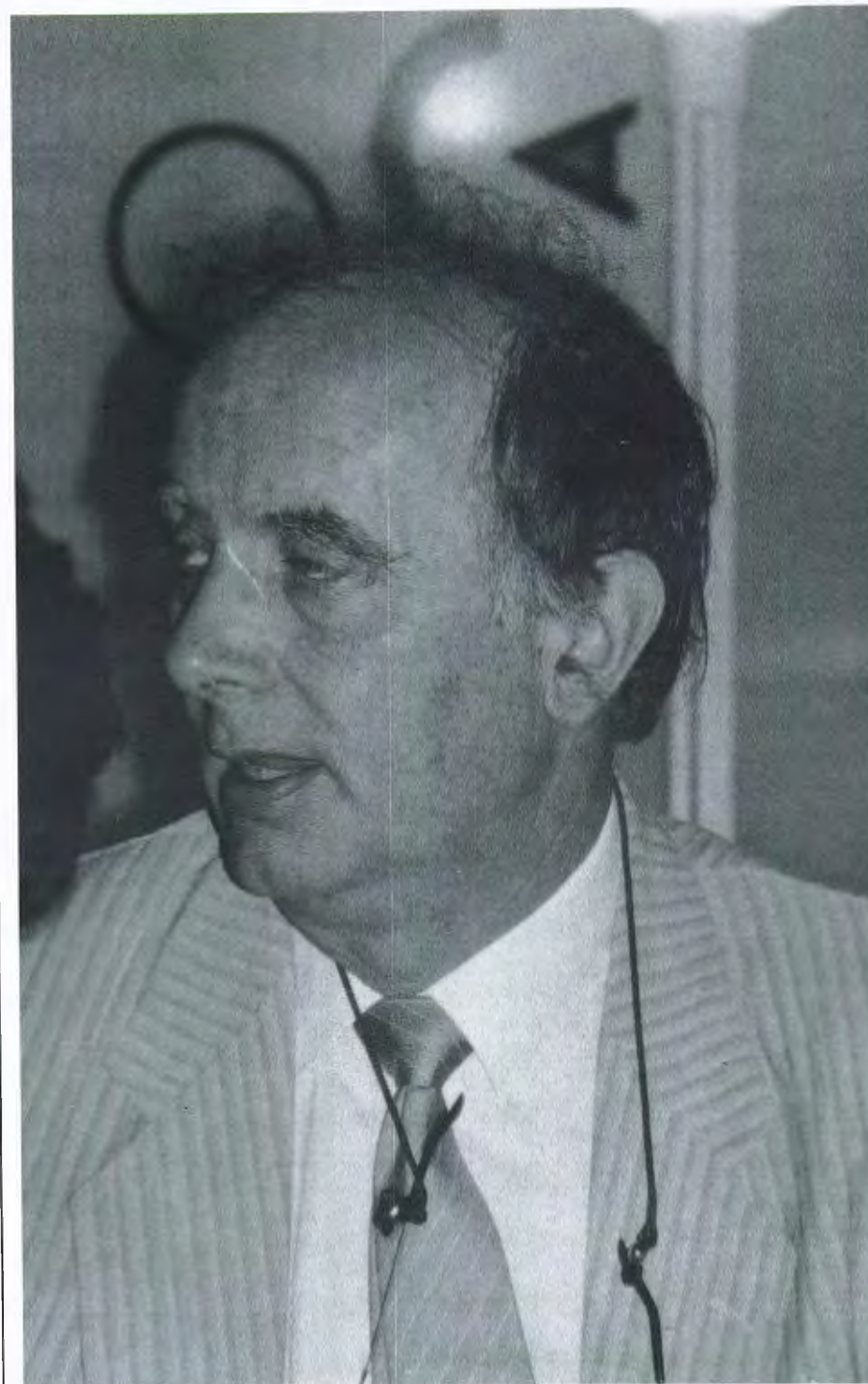
HACIA UN NUEVO MODELO PROFESIONAL.

Conversación con JOHN ELLIOT

PURI BINIÉS

El concepto *investigación-acción* nos trae a las mientes automáticamente el nombre de John Elliot. Elliot fue, en la década de los setenta, su gran impulsor. Veinte años después, este profesor británico, que elevó la praxis escolar a la altura de las teorías pedagógicas, nos habla de un nuevo concepto en la educación: el del profesor *reflexivo-práctico*. Éste es para John Elliot el único modelo profesional con capacidad de adaptación ante los importantes y numerosos cambios que caracterizan al mundo actual.

Al recordar los palmetazos contra su cabeza y las de sus compañeros, John Elliot desmenuza sin compasión el prestigioso sistema educativo británico, al que compara con un campo de concentración. En su opinión, la rígida disciplina de las aulas y la memorización de datos y lecciones con unos contenidos completamente ajenos a los intereses de los alumnos no conduce sino a la asfixia y fracaso del sistema educativo. Para John Elliot, es imprescindible hacer un replanteamiento del currículum escolar, idear nuevas estrategias didácticas, conocer mucho mejor al niño-alumno... Y todo esto desde la praxis escolar, desde la observación práctica y la reflexión teórica de un educador reflexivo-práctico. Éste es el extracto de una relajada conversación en la que la obsesión británica por los minutos y segundos brilló por su ausencia.



John Elliot.

Infancia. *¿Qué tipo de escuela deben tener las niñas y los niños de 0 a 6 años?*

John Elliot. Una escuela en la que haya una plena colaboración entre maestros y padres, para que el cambio del hogar a la escuela no sea nunca traumático, para que maestros y padres se vean como aliados, como socios de un proyecto común. Una escuela en la que los padres informen a los educadores acerca del comportamiento de su hijo en casa, con el objeto de que el educador conozca mejor la personalidad del niño. En la que el acceso de los padres a la escuela de sus hijos sea algo natural, en la que se satisfagan no sólo las necesidades intelectuales de los niños sino también las emocionales y sociales. En la que los aprendizajes no sean aburridos por definición. Siempre he creído que a los niños se les debería enseñar a leer con buena literatura infantil, y no con las frases sin ningún atractivo literario que se utilizan en todas las escuelas.

I. *¿Cuál es el error más importante que se comete, en general, dentro del marco escolar?*

J.E. Principalmente, el desconocimiento del niño en cuanto individuo. Los maestros, muy a menudo, sólo ven a los niños como escolares y deben entender que estos dos conceptos, niño y escolar, son inseparables.

Para conseguir cautivar a sus alumnos y llevarlos hacia los aprendizajes, se debe tener muy en cuenta esta dualidad, y saber satisfacer las necesidades de las dos vertientes. Como niño, hay unos intereses y unas necesidades a nivel emotivo, social, de relación con los compañeros... que la escuela debe saber satisfacer, porque muchas veces estas necesidades son más importantes para los niños que cualquier necesidad de tipo intelectual. La motivación y el interés por los conocimientos sólo pueden crecer si se respeta y favorece el desarrollo armónico del niño en cuanto que individuo. Muchas veces, si en la escuela no se enseña gran cosa es porque no conocemos suficientemente a nuestros alumnos, sus intereses, sus mecanismos de aprendizaje...

Por otro lado, el sistema escolar parece empecinado en una única idea: no se puede aprender nada que sea atractivo. Esto, junto con un currículum pensado únicamente para una élite, serían los principales errores de los sistemas educativos.

I. *Acerca de la formación del profesorado, ¿cree usted que tiene la suficiente calidad?*

J.E. En general, la formación de los futuros profesores parte de un error muy

grave: se les enseñan las principales teorías sobre educación y después se les envía a hacer prácticas. Y eso que teoría y práctica son inseparables, que las teorías sólo son válidas si son aplicables a una situación real...

En las escuelas de profesorado, las teorías se deberían construir mucho más desde la práctica educativa, y una vez más quiero insistir en que todas mis teorías educativas parten de mi experiencia directa en el aula; de otro modo no tendrían ningún valor. Falta mucha investigación en las Escuelas de Magisterio, investigación sobre los problemas concretos y reales del aula, y, por extensión, falta también mucha investigación por parte del profesorado en activo...

Precisamente yo reivindico el modelo del profesor reflexivo-práctico porque es el que, partiendo de la realidad escolar concreta, conecta la teoría con la práctica, reflexiona y, por tanto, investiga acerca de la propia praxis educativa.

I. *¿Qué opinión le merece el hecho de que el profesorado de la enseñanza básica sólo necesite una diplomatura para ejercer, y no una licenciatura como los profesores de los alumnos mayores?*

J.E. ¿Qué es más fácil, enseñar ciencias a un niño de 6 años o enseñarlas a un chico de 17? La formación de uno y otro profesorado debería tener la misma importancia; es un gran error que los maestros de los niños más pequeños tengan una formación de menor calidad, ya que las primeras edades son básicas, precisamente, para que se establezca una buena relación entre el niño y el marco escolar, entre el niño y los aprendizajes.

I. *¿Qué opina acerca de la Reforma Educativa que se realizará en nuestro país?*

J.E. Cuando los políticos hablan de reformas educativas, siempre me pregunto qué es en realidad lo que quieren cambiar. En principio desconfío de estas reformas, porque los cambios que introducen son más aparentes que reales.

Los cambios reales en educación sólo se consiguen si los maestros se involucran, y por esta razón los gobiernos deben destinar recursos humanos y materiales a las escuelas, que favorezcan el reciclaje profesional para la mejora real de la formación del profesorado, que apuesten de verdad, y con los recursos necesarios, por una mejora de la calidad en la enseñanza.

LOS EFECTOS VIOLENTOS DE LA TELEVISIÓN

LILIANE LURÇAT

I. Las particularidades de la situación televisiva

1. Una situación mediatizada con lo real: efecto de desrealización

La televisión introduce la vida pública en las casas en forma de imágenes. Los niños, pues, acceden a una forma invertida del mundo: la televisión no es el mundo, sino una ilusión de éste de la que sólo se ven las imágenes¹. Esta suerte de iniciación va acompañada de un alejamiento de lo real. En efecto, los niños y las niñas, espectadores y oyentes, están inmersos en una situación en la que se sirven únicamente de la vista y del oído. Desde el principio, esta relación mediatizada con los seres y cosas, que impone la televisión doméstica, ha modificado las etapas de la iniciación. Esta es la paradoja de la situación televisiva: crea la ilusión de que acerca a la gente a la realidad, pero, de hecho, la separa, la escinde. El acercamiento a la realidad necesita de la actividad, del uso de los cinco sentidos, de la acción sobre las cosas y de la relación directa con los otros².

Daniel Boorstin ha reservado un capítulo de su gran fresco *Historia de los americanos*³ a las transformaciones aportadas por la televisión, a las que compara con un cataclismo que modifica progresivamente la relación con la realidad: «La televisión ha introducido un halo de incertidumbre en torno a la experiencia cotidiana [...]. La experiencia directa empezaba a hacer falta. [...] En este supermercado, en el que se proporcionaban los sucedáneos de la experiencia directa, se borraban las antiguas líneas de demarcación. [...] Una nueva niebla, que hasta ese momento



El acercamiento a la realidad necesita actividad, uso de los cinco sentidos, acción, relación..

ninguna máquina había podido fabricar, rodeaba al universo televisado y terminaba, finalmente, invadiendo el mundo real. Los americanos también se acostumbraron a esta neblina, se sentían tan cómodos en ese vaho tranquilizante, en ese reconfortante, que la propia realidad, con sus vivas aristas, con las drásticas separaciones que operaba entre las personas, los lugares, las fechas y las condiciones meteorológicas, al final adquiría un cierto aire vagamente irritante.»

La relación mediatizada con lo real favorece el hábito de creer más que los de analizar e intentar entender: la imagen lleva en sí misma su propia credibilidad, sin que haga falta la referencia a cualquier realidad exterior. Se esfuma la distinción entre lo real y lo imaginario, entre lo verdadero y lo falso. No es necesaria para el disfrute del telespectador, ni tampoco intelectualmente, ya que la actitud crítica no se desarrolla: no hace falta entender para dejarse absorber por la imagen.

2. Una relación inmediata con el ambiente: el contagio emocional

La televisión crea un ambiente que favorece el unísono emocional⁴. Tiene un potente efecto sobre la sensibilidad. Se puede entender su impacto emocional si se considera al conjunto de los telespectadores como una masa inmensa, desgajada frente a las pantallas, que siente simultáneamente las mismas emociones, sin conocerse ni encontrarse, que comparte los mismos implícitos y los mismos referentes. En el último siglo y en los comienzos de éste, los doctores Liébeault⁵ y Bernheim⁶, principalmente, y autores de formaciones diversas, como Gustave Le Bon⁷ y Tarde⁸, han tratado el tema de las sugerencias y del contagio de las masas y los públicos.

Georges Dumas es autor de una actualización del concepto de contagio mental⁹. El contagio es un término médico: «Contagio es la transmisión de una enfermedad de un individuo a otro por contacto inmediato o mediato». Cuando se trata de hechos psicológicos se habla de contagio moral o mental: «El contacto es inmediato cuando el sugestionante pone en acción directamente a través de la vista, del oído, o por correspondencia epistolar la influencia de un contagiador. El contacto es mediato cuando la influencia nociva se ejerce mediante la prensa y los libros, como pasa a menudo con el contagio de la morfinomanía».

Personalmente yo utilizo el concepto de contagio emocional¹⁰ para hablar de la acción contagiosa de la televisión a través de las emociones. El vínculo entre emoción y sugestión era bien conocido por los sabios que utilizaron la hipnosis, como Pierre Janet¹¹: «cuando se estudia el mecanismo de la emoción, siempre se advierte que la emoción juega un papel importante y que es útil emocionar al sujeto para hacerle aceptar una sugestión».

Si la relación con lo real está mediatizada, la vivencia televisiva engendra un con-

tagio emocional inmediato. Así es como se puede hablar de la fuerza de la acción de la televisión sobre las emociones. Ella posibilita los mimetismos o las imitaciones inconscientes y conscientes inducidas por su fuerza sugestiva. Todo lo que se enseña está impregnado de emociones y hace creíbles las informaciones puestas en escena o cualquier otro acontecimiento cuya representación parece objetiva y neutra. La ilusión de verdad proviene de la ilusión de la inmediatez del acontecimiento, acreditada por la carga emocional.

3. Contagio y sugestión: la publicidad

La publicidad televisada explota este poder de sugestión de la televisión. Según Guy Durandin¹², la publicidad constituye una parte importante de los medios de comunicación: el 40 %, e incluso más, para los diarios y el 100 % para una cadena de televisión privada. El desarrollo de la ciencia psicológica contemporánea, escribe este autor, como la reflexología de Pavlov, la psicología profunda, el psicoanálisis de las masas, han suscitado que se pongan en funcionamiento técnicas de influencia que se consideraban científicas. Vance Packard¹³ lo ha demostrado de manera remarcable al hacer el análisis de los trabajos que él mismo denomina como los grandes maestros de la persuasión clandestina. El psicoanálisis de las masas, escribe, se convirtió, en las campañas de persuasión, en el fundamento de una poderosa industria en el terreno comercial y también en el político, cuando los partidos llamaron a los «persuasores» profesionales con motivo de las elecciones presidenciales de 1956 en Estados Unidos. Siempre es el mismo principio: «se actúa más fácilmente sobre las actitudes de la gente a través de sus emociones que por su inteligencia».

Por otro lado, Vance Packard es el primero en denunciar el uso de las imágenes subliminales. Se trata de una estimulación subconsciente o subliminal que se sitúa por debajo del linde de la percepción consciente. Se basa en el descubrimiento de que el cerebro puede grabar imágenes ultra-breves y sonidos susurrados sin que tengamos consciencia de ellos. La industria publicitaria se basa, en parte, en los trabajos de los hipnotizadores. En la *Revue de l'hypnotisme* de 1902¹⁴, se puede leer una definición de hipnotismo que parece muy moderna: «El hipnotismo es un nombre para un grupo de medios empíricos gracias a los que podemos llegar a tomar posesión de las facultades subliminales».

II. Los efectos violentos de la televisión: efectos miméticos y actos sugeridos

1. Un debate escamoteado

Podemos entender la acción violenta de la televisión con los elementos de que ahora disponemos. En primer lugar, el efecto de irrealidad para una relación

mediatizada con lo real, que permite toda clase de confusiones o amalgamas al negar las distinciones indispensables para el ejercicio del juicio racional. En segundo lugar, los contagios para la acción inmediata de las imágenes y del ambiente en las emociones. En tercer lugar, al reforzar estos efectos de la situación televisiva: la manipulación sofisticada de los deseos y los móviles. Esta manipulación utiliza técnicas psicológicas que inducen a la imitación automática por la acción subconsciente o subliminal y a la imitación más o menos consciente por la sugestión.

En los debates acerca de la violencia, se atribuye, a veces, la responsabilidad de los efectos a los telespectadores demasiado jóvenes o demasiado impresionables. La televisión sería, entonces, el revelador de la debilidad humana y no el inductor de efectos nefastos, cosa que anula toda discusión acerca de los contenidos. No habría ejemplos sugestivos sino, únicamente, personas frágiles que se deberían conocer como tales. De este modo, se olvida el papel esencial de la imitación, en particular en las edades sensibles de la infancia y, con toda seguridad, de todos los efectos calculados dispuestos gracias a los sofisticados métodos de manipulación del deseo.

Es necesario que entendamos cómo el espectáculo de la violencia mostrado de manera repetitiva puede desembocar en la imitación impulsiva o, más aún, sugerir actos violentos realizados de forma consciente, es decir, provocar la imitación en sus dos niveles: la imitación mimética, inconsciente de sí misma, y la imitación consciente.

2. La existencia de efectos violentos

En Estados Unidos, se ha observado muy pronto un aumento de los actos agresivos y criminales, sobre todo entre la población menor de 15 años, coincidiendo con la generalización de la televisión. El tema que constantemente fue objeto de debate, y que aún lo es, es el de la responsabilidad de la televisión en este aumento. Lo único cierto en todo esto es que sólo se le pueden imputar aquellos actos que se han calcado miméticamente de lo que se ve en televisión.

En Estados Unidos se realizan encuestas oficiales de manera regular. El secretario general de la Salud ha garantizado la publicación de las «Relaciones de la televisión y el comportamiento social». Ya en 1972, cuatro de cada cinco volúmenes editados con este objetivo estuvieron dedicados a estudios que tratan de los efectos de los programas de violencia en televisión. Muy palpablemente muestran que entre 1952 y 1972, según datos del FBI, el número de jóvenes detenidos por delitos graves y violentos ha aumentado en un 1.600 %. Estos datos corresponden al período en que la televisión ha adquirido una creciente importancia.

Marie Winn, que cita estos hechos en su libro *TV Drogue*¹⁵, escribe: «La entrada

Las necesidades y los derechos de las niñas y los niños

Liliane Lurçat

Colección **Temas de Infancia, 4**

60 pág. PVP 575 ptas.



- • • Recogemos en este volumen cinco conferencias impartidas por **Liliane Lurçat**, discípula de Henri Wallon. Las aportaciones de esta investigadora se plantean en un tono que propicia el debate a partir de una disección dura de la realidad escolar y social.

R O S
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80
08008 Barcelona

En coedición con el



Ministerio
de Educación
y Ciencia

Distribución: **Celeste Ediciones, S.A.** • Fernando VI, 8, 4º derecha 28008 Madrid
Tels.: (91) 310 05 99 / 08 96 • Fax: (91) 310 04 59

de la televisión en los hogares norteamericanos ha traído la peor epidemia de violencia juvenil que he conocido en el país». El aspecto que más le ha impactado es la brutal transformación de los niños y niñas que pasan más de treinta horas a la semana frente al televisor, primera generación de niños telespectadores. «Esta generación —dice— borra la diferencia entre sueño y realidad [...] Es como si nuestra sociedad hubiera engendrado un nuevo tipo en la persona del niño homicida que no siente ningún remordimiento y que apenas es consciente de sus actos.» Marie Winn escribe, incluso: «El factor común que caracteriza a estos muchachos transformados, que matan, que torturan y que violan, parece ser una especie de indiferencia emocional que les permite cometer crímenes increíbles con una total ausencia de sentimientos “normales”, como la culpabilidad y los remordimientos».

Las encuestas más recientes han confirmado estos análisis conjuntamente con estas inquietantes estadísticas sobre el aumento de la agresividad y la criminalidad de los jóvenes. Joshua Meyrowitz¹⁶ cita también las cifras del FBI. Entre 1951 y 1981 se observan los siguientes aumentos, observados entre los jóvenes menores de quince años: detenciones por homicidio, 500 %; atracos a mano armada, 175 %; violaciones, 4.000 %.

3. Cómo actúa la televisión

La televisión ejerce un efecto fascinante en los niños y niñas, que en general son activos e inquietos. La televisión los inmoviliza y los capta. La inmovilización favorece la impregnación de aquello que se ve con regularidad. La impregnación es una poderosa forma de aprendizaje que opera sobre todo durante los primeros años de la vida, pero también en todas aquellas situaciones en que no es necesario saber que se aprende. Por consiguiente, una persona aprende sin saberlo, sin saber qué es lo que aprende. La violencia de la situación televisiva se manifiesta en esta especie de captura del que ve y que no puede desengancharse sin esfuerzo. La televisión crea un estado de receptividad psíquica especial por su naturaleza y prestigio. Su acción se asemeja a una sugestión permanente.

Marie Winn habla del estado hipnótico de los niños y las niñas que ven televisión durante mucho tiempo. Se refiere a una especie de éxtasis. Según muchos padres, entrevistados por ella, el niño parece inmerso en una «verdadera catalepsia». Aquí reencontramos el vocabulario de los hipnotizadores del siglo pasado. Y precisamente en favor de esta fascinación actúa la carga emocional de las producciones con efectos calculados, al utilizar la velocidad y la violencia para atrapar al telespectador. La emoción tiene una gran fuerza de contagio, y los niños, más que los adultos, son víctimas de este contagio emocional. La violencia de la televisión actúa por medio del contagio emocional y puede engendrar mimetismos. Así se pueden entender las epidemias provocadas por ciertos espectáculos o ciertas escenificaciones de las informaciones. Se ha denominado efecto Werther¹⁷

al suicidio mimético de la televisión. La proyección de la película *Deer Hunter* (*Viaje al fondo del infierno*), que incluye una sesión de ruleta rusa, impulsó a veintinueve jóvenes norteamericanos, de edades comprendidas entre los ocho y los treinta y un años, a dispararse un tiro en la cabeza.

Los efectos de la sugestión, independientemente de los que se obtienen por medio de la publicidad, se observan en series que, en sí mismas, parecen de buena calidad. El último ejemplo que se conoce es el de un chico llamado Romain, que imitó a Mac Gyver cuando daba la fórmula real de un explosivo improvisado, pero muy eficaz, hasta el punto de que él y su compañero se mataron. En este caso, la inducción a la imitación se ha obtenido por la seducción que ejerce este héroe.

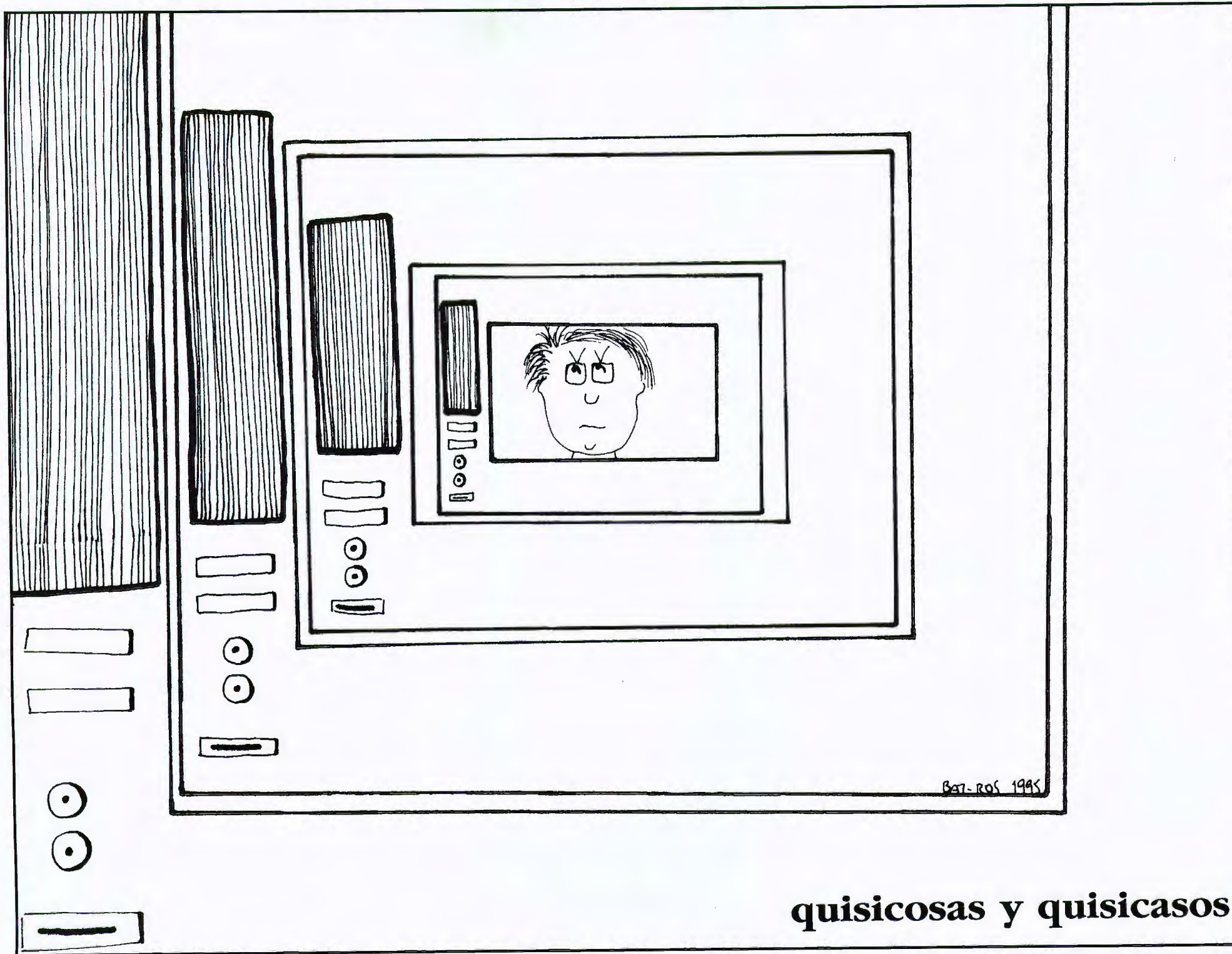
Los mimetismos se aprecian en el hombre y también en el animal; son, pues, conductas arcaicas. La sugestión es propiamente humana porque pasa por el lenguaje. En la televisión se da la inducción de actos automáticos bajo la forma de mimetismo y de imitación por inducción.

Se debería reflexionar acerca de una deontología de los medios de comunicación, sobre la base de un mejor conocimiento de los efectos, queridos o no, en la sensibilidad y en las conductas.

L.L.

NOTAS

1. L. Lurçat, *Le jeune enfant devant les apparences télévisuelles*, ESP, 1984.
2. L. Lurçat, «Imprégnation télévisuelle et attitudes scolaires», en *Les 2-7 ans à l'heure de l'Europe*, Actas del coloquio, Nathan, 1991.
3. D. Boorstin, *Histoire des américains*, Laffont, 1991, tercera parte, cap. 44, col. Bouquins.
4. L. Lurçat, *A cinq ans seul avec Goldorak*, Syros, 1991.
5. A. Liébeault, *Le sommeil provoqué et les états analogues*, Octave Doin, 1889.
6. H. Bernheim, *La suggestion et ses applications à la thérapeutique*, Octave Doin, 1891.
7. G. Le Bon, *Psychologie des foules*, Paris, PUF, 1983 (1.ª ed. 1895).
8. G. Tarde, *L'opinion et la foule*, Paris, PUF, 1989 (1.ª ed. 1901).
9. G. Dumas, «La contagion mentale», *Revue Philosophique*, año 36, T. LXXI, enero-junio de 1911.
10. L. Lurçat, *Violence à la télé. L'enfant fasciné*, Syros, 1989.
11. P. Janet, *De l'angoisse à l'extase*, t. II, Félix Alcan, 1928.
12. G. Durandin, *L'information, la désinformation et la réalité*, Paris, PUF, 1993.
13. V. Packard, *La persuasion clandestine*, Paris, PUF, 1989 (1.ª ed. 1958).
14. M. Mangin, «Le mécanisme de la suggestion d'après les travaux de F. Myers de Cambridge», *Revue de L'hypnotisme*, 1902, p. 259.
15. M. Winn, *TV drogue*, Fleurus, 1979.
16. J. Meyrowitz, «L'enfant adulte et l'adulte enfant. La fusion des âges à l'ère de la télévision», en «Le passé et son avenir. Essais sur la tradition et l'enseignement», *Le temps de la réflexion*, VI, Gallimard, 1985.
17. «Approche culturelle et éducative a un problème de la violence», Consejo de Europa, Documento 5013, Estrasburgo, 1983



quisicosas y quisicasos

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 2.190 ptas.



EL LAPIZ

- **FIESTA Y ESCUELA RECURSOS PARA LAS FIESTAS POPULARES**
J. Colomer
PVP 1.320 ptas

- **RINCONES DE ACTIVIDAD EN LA ESCUELA INFANTIL (0 A 6 AÑOS)**
M. J. Lagüa, C. Vidal
PVP 1.320 ptas.

- **COLONIAS ESCOLARES ORGANIZACIÓN, ACTIVIDADES Y RECURSOS**
A. Parcerisa
PVP 1.320 ptas.

- **DEL PROYECTO EDUCATIVO A LA PROGRAMACIÓN DE AULA**
S. Antúnez, Ll. M. del Carmen, F. Imbernón, A. Parcerisa, A. Zabala
PVP 1.650 ptas.

- **PROGRAMACIÓN DE AULA Y ADECUACIÓN CURRICULAR**
Ignasi Puigdemívol
PVP 1.540 ptas.

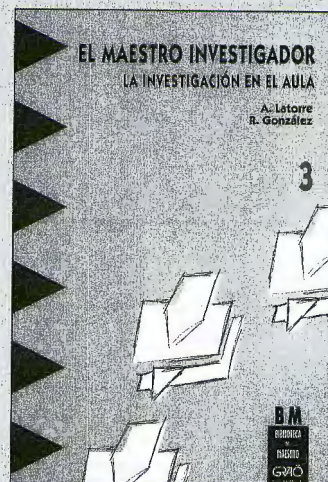
- **ENSEÑAR LENGUA**
Daniel Cassany / Marta Luna / Glòria Sanz
PVP 3.850 ptas.

BIBLIOTECA DEL MAESTRO

- **EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO**
S. Antúnez
PVP 850 ptas.

- **APRENDIZAJE EN GRUPO EN EL AULA**
P. Arnaiz
PVP 850 ptas.

- **EL MAESTRO INVESTIGADOR / LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA**
R. González, A. Latorre
PVP 850 ptas.



- **LA COMUNICACIÓN NO VERBAL / ACTIVIDADES PARA LA ESCUELA**
A. Forner
PVP 850 ptas.

- **INTEGRACIÓN EN EL AULA DEL NIÑO DEFICIENTE EL PROGRAMA DE DESARROLLO INDIVIDUAL**
S. Molina
PVP 970 ptas.

- **OBSERVACIÓN EN LA ESCUELA**
M. T. Anguera
PVP 850 ptas.

- **¿ENSEÑAR O APRENDER? LA ESCUELA COMO INVESTIGACIÓN QUINCE AÑOS DESPUES**
F. Tonucci
PVP 850 ptas.

- **ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE**
I. Vila
PVP 850 ptas.

PUNTO Y SEGUIDO

- **¡AY, QUE RISIA! SELECCIÓN DE CUENTOS HUMORÍSTICOS**
Grupo Cocabamba
PVP 1.200 ptas.

- **101 JUEGOS JUEGOS NO COMPETITIVOS**
Rosa M. Guitart
PVP 1.320 ptas.

- **28 MÁSCARAS, CARETAS Y ANTIFACES**
J. M. González, J. Passans
PVP 1.320 ptas.

MIE. MATERIALES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

- **LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM POR PROYECTOS DE TRABAJO / EL CONOCIMIENTO ES UN CALIDOSCOPIO**
F. Hernández / M. Ventura
PVP 1.941 ptas.



EL MALTRATO INFANTIL EN LA HISTORIA

IGNACIO GÓMEZ y FRANCISCO J. MARIANO

El tema del maltrato provoca actualmente una honda preocupación entre todos nosotros. Consideramos inadmisible que se maltrate a un niño o a una niña¹. La denuncia de situaciones de maltrato infantil se han convertido en un deber propio de la ciudadanía. Nuestras creencias nos obligan a actuar decididamente en tales casos. Pero ¿ha sido esto siempre así? ¿Qué camino se ha recorrido a través de la historia para llegar a tal grado de sensibilización? ¿Qué ocurre en otros países? A estos y otros interrogantes vamos a intentar contestar en el siguiente artículo.

Existen dos grandes corrientes interpretativas en torno a la historia de la infancia, a saber: Por un lado, la defendida por Philippe Ariés en su obra *Siglos de Infancia* en la que mantiene que el niño en épocas anteriores era un ser feliz, puesto que podía mezclarse con personas de diversas edades mientras realizaba un aprendizaje natural de todo lo concerniente a la vida. Pero que en los comienzos de la época moderna se inventó un estado especial llamado infancia (Rousseau tuvo bastante que ver en ello) que dio origen a una concepción de la familia que destruyó esa supuesta amistad y sociabilidad.

De Mause en su *Historia de la infancia*² propugna una tesis contraria a la de Ariés y esbozó en 1968 la teoría psicogénica de la historia en la que propugnaba, entre otras cosas, que el avance de la calidad de vida en la infancia ha sido posible gracias a que, en sucesivas generaciones, los padres y madres se han sabido poner en el lugar de los niños y tratarles como a ellos les hubiese gustado ser tratados en su infancia. A todo esto habría que sumarles el nivel de creencias que trataremos un poco más tarde. Los datos que maneja De Mause son impresionantes. Nosotros vamos a repasar, brevemente, algunos temas en concreto como son los del infanticidio, la venta de niños y el abandono.



Respecto al infanticidio³, los medievalistas suelen negar su existencia como hecho generalizado en la Edad Media por la inexistencia de registros en las fuentes eclesiásticas. Pero baste como dato que “Todavía en 1527 un sacerdote admitía que en las letrinas resonaban los gritos de los niños echados en ellas. (...) es posible que antes del S.XVI el infanticidio sólo se castigara esporádicamente” (DE MAUSE, 1982, p. 54). En la Inglaterra anglosajona existía la presunción legal de que los niños pequeños que morían habían sido asesinados si no se demostraba lo contrario.

Si hablamos de abandono⁴, no debemos pensar sólo en el abandono físico de los niños y niñas en las iglesias o en los basureros públicos⁵, sino también en la venta de los niños como esclavos (un dato, en Rusia, la venta de niños no se prohibió legalmente hasta el S. XIX), o en la entrega a las “amas de cría” para su “cuidado”. En 1780, el jefe de policía de París estimaba que de los 21.000 niños nacidos cada año en esa ciudad, 17.000 eran enviados al campo con nodrizas, 2.000 ó 3.000 eran llevados a hospicios, 700 eran criados en el hogar por amas de leche y sólo 700 eran criados por sus madres⁶. Rousseau en *El Emílio* insistía en que fueran las propias madres quienes amantaran a sus hijos y, gracias al tratamiento que hace de estas edades, nace el concepto de infancia: “La naturaleza quiere que los niños sean niños antes que hombres”⁷.

¿Por qué ante nuestros ojos estas acciones nos parecen atrocidades y no se las parecían a nuestros antepasados? La respuesta está en el cuerpo general de creencias con el que cada época ha manejado sus asuntos. La psicología cognitiva nos enseña que nuestras creencias sobre las múltiples facetas de la vida determinan nuestros comportamientos. Los programas de intervención con los que se trabaja hoy en día parten de este presupuesto. Los padres que escuchan a su hijo llorar y piensan que lo hace por fastidiar son más propensos a cometer actos de maltrato que otros que comprendan que el llanto sea debido a hambre, dolor, sed... Hasta el S.XIX no aparece el interés por la protección infantil como consecuencia de la revolución industrial, pero más con carácter de beneficencia que de responsabilidad del Estado. El trabajo infantil continúa (de hecho existe en 1994 en los países asiáticos y latinoamericanos) y “que se protegiera a los niños de las perjudiciales consecuencias del trabajo es algo que sólo comenzó a suceder cuando faltó trabajo. El desempleo de los adultos, sobre todo durante la recesión económica de los años 30, tuvo un efecto mucho más grande en la erradicación del trabajo en los campos y las factorías del que tuvieron los estudios empíricos sobre el crecimiento y el desarrollo de los niños”⁸.

En Estados Unidos, el cambio de enfoque cultural y de sensibilidad se instaura con el llamado “Child Welfare Movement”. En 1825, la sociedad neoyorquina para la Reforma de los Delicuentes Juveniles funda un refugio destinado a los niños vagabundos y, sólo secundariamente, a niños abandonados y maltratados. En 1871 se funda en Nueva York la “Society for the Prevention of Cruelty of Children” y siguiendo su ejemplo se crearon muchas otras asociaciones con objetivos similares tanto en EEUU como en Europa, fundándose en Inglaterra en 1884 la sociedad nacional para la prevención de la crueldad al niño (NSPCC).

El síndrome del niño golpeado se describe por primera vez en 1868 por Ambroise Tardieu, catedrático de medicina legal en París, tras los hallazgos obtenidos en las autopsias de treinta y dos niños golpeados o quemados, siendo el primer caso documentado de niños abusados en EEUU, el caso de Mary Ellen retirada del cuidado de sus padres adoptivos.

Tuvo que pasar bastante tiempo para que John Caffey diera a conocer en 1946 sus observaciones sobre la inexplicable asociación entre hematomas subdurales y alteraciones radiológicas anormales en los huesos largos. En 1953, su discípulo Silverman establece que causas traumáticas de las lesiones. Algunos años después, en 1957 y en 1965, Caffey publica nuevos casos de los malos tratos que corroboraban el origen traumático de los mismos.

En 1961, Henry Kempe organiza un simposio interdisciplinario en la Reunión Anual de la Academia Americana de Pediatría, sobre el síndrome del niño golpeado, y en 1962 el Journal of the American Medical Association publica una descripción completa del síndrome desde el punto de vista pediátrico, psiquiátrico, radiológico y legal, así como las primeras cifras de incidencia correspondientes a los EEUU⁹. Su denominación, “Síndrome del niño golpeado” (Battered Child Syndrome) queda acuñada en la literatura médica mundial.

En la década de los 70 surge a nivel universal un gran impulso de los movimientos asociativos profesionales, comenzando a funcionar en 1977 la sociedad internacional para la prevención del abuso y la negligencia al niño (ISPCAN), contando con una prestigiosa publicación oficial “CHILD ABUSE NEGLECT” que ha representado conjuntamente con las convenciones internacionales, un gran impulso a la profundización científica del tema.

Si nos referimos a España, tenemos que llegar al año 1988 donde aparece la Asociación Catalana (1988), seguida de la Madrileña (1989), País Vasco, Andalucía y Murcia (1990)... poniéndose en marcha la Federación de asociaciones que permite la conexión y el intercambio de experiencias y criterios con otras asociaciones en el plano internacional.

Aunque en 1959 se aprueba la Declaración Universal de los Derechos del Niño, ésta no se incluye en el ordenamiento jurídico de los países, hasta que en 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención de los Derechos del Niño, siendo ratificada en 1990 por el Estado Español. Todavía en 1992 anda el Parlamento Europeo aprobando nuevas resoluciones, en este caso “La carta europea de los derechos del niño”. Pero esto no es obstáculo para que siga habiendo maltrato a la infancia: Curiosamente, el trabajo infantil, que es otra forma de maltrato, presenta la siguiente contradicción: la mayoría de los países que toleran el trabajo infantil dentro de sus fronteras han ratificado la convención 138 de la OIT (Organización Internacional del trabajo), que prohíbe el trabajo a los menores de 16

años. Los curtideros de El Cairo, excavar arcilla para la fabricación de ladrillos en Bogotá, la extracción de carbón en las minas colombianas de Boyacá, las cerrajerías de la India son sólo unos pocos ejemplos. En Moscú se calcula que hay unos mil niños vendiendo sus cuerpos, y las cifras del tercer Mundo son, como dice Michael S. Serrill¹⁰, escalofriantes: unas 800.000 prostitutas menores de edad en Thailandia, 400.000 en la India, 250.000 en Brasil, 60.000 en Filipinas. Existen grupos de turistas occidentales (pedófilos y pederastas) que son atendidos por agencias turísticas que les proporcionan los servicios requeridos. Cómo será la situación que hasta ha surgido una nueva organización para combatirlo: "End child prostitution in Asian Tourism" (Acabar con la Prostitución Infantil en el Turismo Asiático).¹¹

Las creencias vigentes son, por una parte, responsables de estos comportamientos y, por otro, la miseria reinante en esos países. Economía y Educación son los dos raíles por los que debe discurrir todas las acciones encaminadas a acabar con el maltrato en la infancia.

Prevenir y tratar esta situación no es tarea fácil, más bien al contrario, se requiere una gran cantidad de esfuerzo y una labor coordinada que implique a la administración pública, a los profesionales y a la sociedad en general.

Estamos pues ante un reto para los profesionales relacionados con la infancia y los responsables políticos, de ampliar el nivel de conciencia de la sociedad y galvanizar su preocupación en tratamientos efectivos y servicios de prevención.

I.G.-FJ.M.

Notas

1. El mismo Kevin Cotsner en su película "Un mundo mejor", aún siendo un fugitivo perseguido por la justicia, no permite que se maltrate a los niños.
2. Ver la extensa bibliografía de *Historias de la infancia* que nos presenta DE MAUSE.
3. Nuestra actualidad también tiene datos: En Brasil, se creó una investigación parlamentaria para estudiar el fenómeno de los asesinatos de niños de la calle y se estableció que entre 1988 y 1990, fueron asesinados en todo Brasil 4.611. *El País*, 15/8/1993.
4. Cifras oficiales revelan que siete millones de niños abandonados por sus padres pululan (actualmente), en las calles y plazas de los 4.000 municipios de Brasil". Ricardo Soca: "Los hijos de Herodes". *El País*, 15/8/1993.
5. VEYNE, Paul: *Historia de la vida privada*, Tomo I, Taurus, 1987, p. 62.
6. DE MAUSE, Lloyd: "*Historia de la infancia*", Alianza Editorial, 1982, p. 64.
7. ROUSSEAU, J.J.: *Emilio o la Educación*, Edaf, 1977.
8. FELT, J.: *Hostages of fortune: Child labor reform in New York State*, Siracusa. N.Y., Siracuse University Press, en LOMAX, E.: *Pautas científicas del cuidado infantil*, Debate, 1986, p. 24.
9. El 16 de Agosto de 1971, el New York Times calculaba que en EEUU había menos de 1 millón de niños maltratados. De Mause, muy acertadamente, hace el siguiente razonamiento: "Esto quiere decir que, si en EEUU hay actualmente menos de 1 millón de niños maltratados, habría un momento histórico en el que la mayoría de los niños eran maltratados según el significado que hoy damos a ese término". (DE MAUSE, p. 18).
10. SERRILL, M.S.: "Deshonrar niños". *El País*, 20/6/1993.
11. En el Festival de teatro de Edimburgo de 1994, el grupo teatral "Hataitip Payomyong" está representando una obra que trata sobre el drama de la prostitución infantil en Thailandia. La obra, titulada *Daeng entre dos mundos* pretende sensibilizar a los espectadores sobre el drama que viven más de medio millón de niñas en ese país.





Favorecer un desarrollo armónico en todas sus facetas...

infancia y salud

ADAPTACIÓN AL MEDIO ACUÁTICO. ACTIVIDADES ACUÁTICAS PRENATALES Y POSNATALES

JEAN-JACQUES CHORRIN

¿Hemos de considerar una buena forma física o una buena salud?

Los organizadores mundiales de la salud consideran ésta no sólo como la ausencia de la enfermedad, sino también como un estado completo de bienestar físico y moral. Por nuestra parte, y en el campo que nos interesa -es decir, las actividades acuáticas del niño muy pequeño y las actividades prenatales y posnatales-, retendremos sólo una parte de la definición: "alcanzar un estado completo de bienestar físico y moral". Todo lo que favorezca la evolución o el desarrollo de un individuo con el objetivo de obtener un espíritu sano en un cuerpo sano participará de su buena salud. A partir de esta reflexión, podemos plantear una nueva pregunta.

¿Cómo favorecen nuestras sociedades modernas el desarrollo armónico de los individuos?

Comúnmente se constata que en el mundo occidental se da prioridad a las actividades intelectuales, y que se descuidan las actividades físicas. Cada uno de nosotros puede comprobar en su entorno el predominio de las actividades de despertar sensorial en la educación de los niños pequeños y la ausencia prácticamente total de las demandas motoras.

Esta actitud, debida principalmente a la evolución de nuestros modos de vida, puede hacernos temer que lleguemos a una disminución de la resistencia física y de las capacidades físicas de las generaciones futuras, lo cual, por supuesto, debe distinguirse de la esperanza de vida, que se basa en la evolución de las condiciones de vida y en las políticas de salud que se llevan a término.

El éxito económico y comercial de las actividades físicas, como el *jogging*, el *fitness*, el *aerobic*, el *aguagim*, muestran que en la edad adulta existe una toma de conciencia del desequilibrio existente, y este hecho se da muy particularmente en las clases sociales más acomodadas.

No obstante, los medios médicos están divididos en lo que se refiere al interés de las prácticas deportivas. El deporte practicado a alto nivel con un seguimiento médico deficiente o sin respetar las reglas de la fisiología de la adaptación al esfuerzo puede presentarse como muy peligroso para la salud. Sin embargo, el cuerpo médico reconoce que el hombre es un todo en cuyo desarrollo y evolución convergen necesidades de actividades tanto físicas como intelectuales.

En este marco, las actividades de adaptación del niño pequeño al medio acuático -entre ellas, las actividades acuáticas prenatales y posnatales como las que se llevan a cabo en el seno de la FNNP- aportan un plus al buen desarrollo del niño y una mejora de su salud en una faceta determinada?

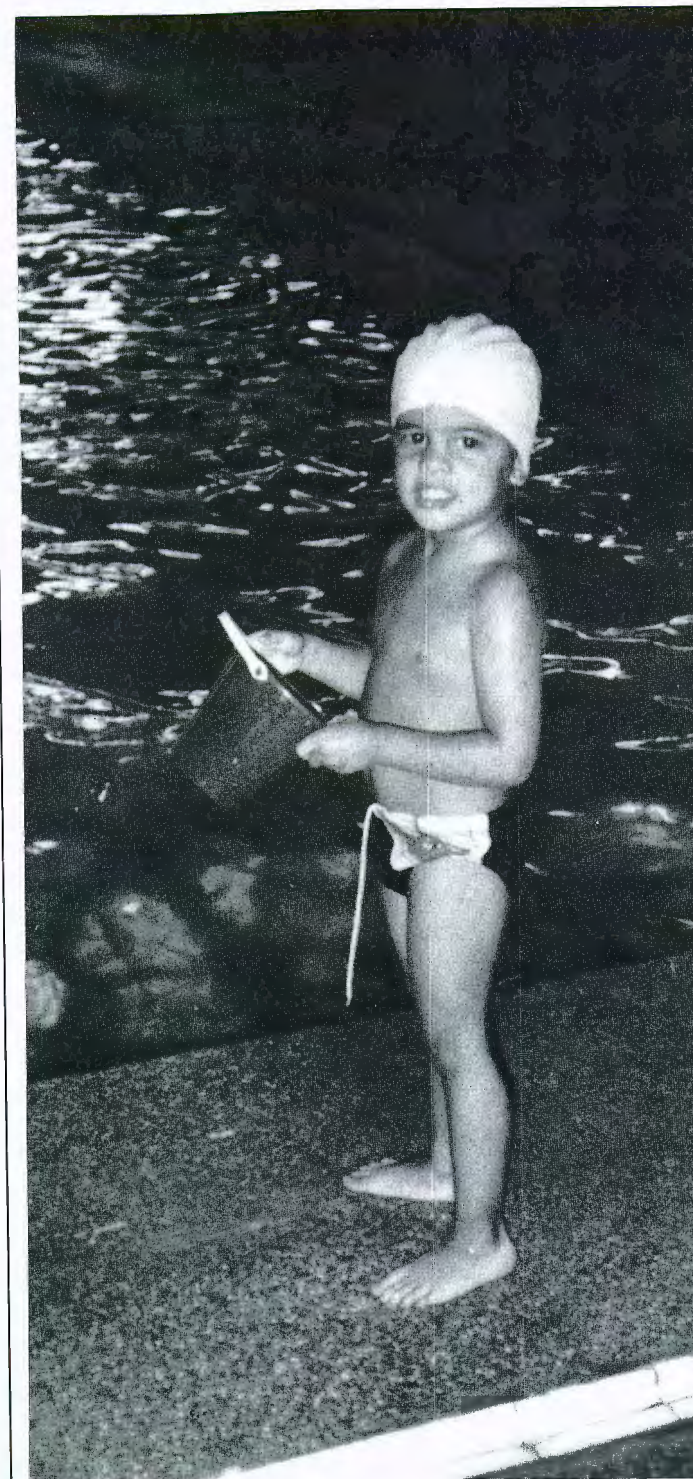
Es toda una problemática a la que intentaremos responder.

Desde el origen de esta actividad, los iniciadores, como Jacques Vallet o el doctor Guy Azemar en Francia, han hecho referencia a la constatación de que en diversos países de África, de la Polinesia, en las regiones de los lagos o a la orilla del mar, en que la población vive cerca de grandes extensiones de agua, la educación incide más en el movimiento y la adaptación al medio acuático. En estas condiciones, los niños adquieren, mediante el simple hábito, una autonomía acuática que les permite desplazarse rápidamente por el agua y tener muy pronto capacidades motoras importantes.

A partir de esta observación, podemos plantearnos tres preguntas:

- ¿Puede existir la adquisición de una autonomía acuática sin la enseñanza estructurada?
- ¿Cuáles son las posibilidades de aprendizaje que permite el simple hecho de encontrar situaciones experimentales?
- ¿Qué valor, qué importancia, se ha de dar desde la primera edad a situaciones de movimiento en las que el cuerpo del bebé, del niño pequeño, sea muy solicitado, al contrario de nuestras sociedades modernas, en las cuales el universo del bebé y del niño pequeño se limita a su cuna o al reducido espacio de su parque de juegos?

El escaso tiempo de que disponen los padres después de su jornada de trabajo para ocuparse de sus hijos, la necesaria seguridad del entorno, comporta un confinamiento de los niños en situaciones que permiten, obviamente, despertarlos sensorialmente gracias a juguetes de múltiples formas y colores, y bien concebi-



... tanto físicas como intelectuales y sensoriales.

dos; pero aunque este despertar sensorial es fundamental, no se ha de descuidar por este motivo el despertar corporal. Una obra excelente de Francis Campagne reflexiona sobre los papeles del objeto en el desarrollo del niño y el trabajo pedagógico. Recuerda y muestra hasta qué punto esta situación de juego es rica, y que la situación "él juega" no es una situación de reposo.

Jean Piaget, psicólogo suizo sobradamente conocido por los especialistas en la infancia y en la enseñanza, ha mostrado en sus trabajos la relación existente entre el desarrollo motor e intelectual del niño. Permitiendo actuar al niño sobre el mundo que le rodea, dejamos que adquiera las bases indispensables para la estructuración de su pensamiento. Por este motivo, los especialistas en la infancia insisten en la necesidad de iniciar muy pronto a los niños en las actividades motoras adaptadas a sus posibilidades intelectuales y al nivel de su desarrollo físico. El problema que persiste es que cualquier adulto ha de saber adaptarse a las posibilidades del niño y no pretender adaptar al niño a sus propios deseos de verle realizar proezas.

Los especialistas en neurobiología —como el profesor Changeux, o el profesor T.N. Wiesel, premio Nobel de medicina 1981— han evidenciado muy bien, de manera experimental en los animales, los mecanismos de maduración del cerebro y la necesidad de estímulos específicos, con el fin de que se instalen las estructuras neuronales que permitirán la adquisición de funciones vitales e indispensables, tales como la marcha, la visión, etc.

Recordemos las experiencias del profesor T.N. Wiesel, quien demostró, en el mico pequeño, que, si se le pone un parche en un ojo desde su nacimiento, y se le mantiene tapado de esta manera durante algunas semanas, el ojo privado de estímulos luminosos se ve afectado de una ceguera definitiva. La experiencia ilustra, si todavía fuera necesario, estos conocimientos, que acentúan la necesidad indispensable de estímulos sensoriales para lograr el asentamiento, durante el desarrollo del niño, de las estructuras neuronales de base, que acabarán por especializarse después de algunos meses y de diversas etapas de maduración.

No obstante, es necesario perfilar inmediatamente esta afirmación. No se trata, efectivamente, de hacer creer que todo cabe en nombre de la necesidad de estimular a los niños. Se han de denunciar todas las prácticas que, a fin de seleccionar o mejorar las especies, encuentran en estos conocimientos científicos un soporte ideológico nefasto para los intereses de los niños, puesto que se les propondrían técnicas manipuladoras o de adiestramiento con el objetivo de seleccionar futuros campeones o de crear superdotados. El objetivo que se ha alcanzado no es éste.

Lo que hay que entender es la necesidad de conseguir un equilibrio armónico entre las diferentes formas de despertar del niño. El despertar corporal que reali-

zamos en el marco de las actividades acuáticas se orienta a reequilibrar una armonía necesaria entre el despertar sensorial, el despertar corporal, el despertar afectivo y social, y el despertar del lenguaje, todos los cuales desempeñan un papel en el desarrollo de los individuos. Es en este sentido en el que las actividades acuáticas del niño pequeño pueden participar en la mejora de su salud.

Nuestras experiencias con niños muy pequeños nos llevan a insistir en el hecho de que el adulto ha de saber adaptarse al niño y a sus posibilidades. No podemos aplicar a los bebés los métodos clásicos de educación física, en los cuales reproducimos un gesto, y, cuanto más lo repetimos, más lo perfeccionamos. En el caso de los bebés, hemos de tomar conciencia del alcance de sus posibilidades.

Hemos de saber estar atentos, saber mirar, saber proponerles situaciones adaptadas a las posibilidades del momento. Para evolucionar y progresar, el niño ha de ser activo, y las situaciones que preconizamos apuntan al hecho de que el niño se estimule viviendo situaciones de juego como resultado de su propia elección, actuando sobre el medio más que soportándolo. El medio acuático permite proponer a los niños posibilidades de juego muy variadas, y, como consecuencia, es una fuente de estímulos muy diversos: ruidos, consistencias, olores, dimensiones, sensaciones nuevas de fluidez, de flotación, nociones de espacio comparables a la ingravidez. La piscina ofrece muchísimas posibilidades para que el niño ejercite estos sentidos.

Nuestra honestidad nos obliga a observar que estas sensaciones pueden ser percibidas en otros lugares distintos de la piscina, como en casa o en la escuela, pero el desarrollo del niño es cuestión de mucho tiempo. Permitirle "vivenciar" experiencias motrices originales de mayor envergadura que aquellas a las que puede acceder en el universo familiar es, sin duda, útil para el desarrollo de su motricidad. Creemos que los progresos de las ciencias, especialmente de la neurobiología, confirmarán de manera más científica, más cuantificable, lo que hoy afirmamos empíricamente.

Hemos dicho que la salud del niño no es únicamente su motricidad; es, en el ámbito familiar, el interés y el afecto de los padres. Llevar a los padres a la piscina para pasar una o dos horas a la semana jugando con los hijos puede parecer a los observadores serios una aportación tan insignificante como una gota de agua en el océano; pues bien: nada más lejos de la realidad. Esta aportación entraña un acto importante de amor y de interés. Es un momento privilegiado y único que comporta que los padres jueguen y se ocupen totalmente de su hijo; no repartirlo con las tareas de la casa —cocina, teléfono, preocupaciones profesionales—, sino estar allí, por él, totalmente disponible en una comunicación total padres-hijo. Este interés que dedicamos al hijo, este reconocimiento, esta comunicación a través del juego, favorecen la construcción de la familia y, gracias a ella, esta noción de buena salud.

Investigadores como el doctor Guy Azemar o el profesor Jean Lecamus se han interesado especialmente en las interacciones del niño pequeño con su madre y su padre con el medio acuático. De esta forma, han distinguido diversas categorías de comportamiento (comportamientos calificados como hiperprotector, manipulador, facilitador, fluctuante, indiferente, e inactivo) y de actitudes de los padres (expectativa, activa, iniciativa, manipuladora, autoritaria, sobreprotectora). Asimismo, han mostrado que en nuestra actividad el comportamiento del niño no era idéntico fueran quienes fueran los padres. Su estudio también pone en cuestión modelos teóricos de la relación padres-hijo, como los de Freud, Winnicott o Lacan; pero este es un objetivo muy complejo, y remito al lector a sus obras si el tema le interesa especialmente.

Sin entrar en el detalle de los casos médicos, y recordando que para nosotros esta actividad es, antes que nada, una actividad de animación y de distensión, podemos decir que, para un observador médico o psicólogo, estas sesiones constituyen una ocasión para constatar claramente las dificultades relacionales en el seno de la familia. Los padres que no saben jugar con sus hijos, los que proyectan sus inquietudes y sus angustias en ellos o en su papel de educador, son más numerosos de lo que nos creemos. Desdramatizar la relación padres-hijo mediante situaciones de juego permite el reencuentro con otros padres, y constituye una participación ciertamente modesta, pero útil para la buena salud de la familia. El destino del niño es vivir e integrarse en la sociedad. Nuestras actividades proponen, desde la primera infancia, una socialización.

Ésta es una etapa indispensable que permite al niño construir su propia identidad y descubrir a los otros y el mundo que le rodea. Basta de mirar los intercambios entre los niños en las alfombras, los intercambios de objetos, tocar y descubrir su cuerpo y el cuerpo del otro, un cúmulo de actos simples que se dan y que participan de la ayuda del niño para construir las referencias de su entorno.

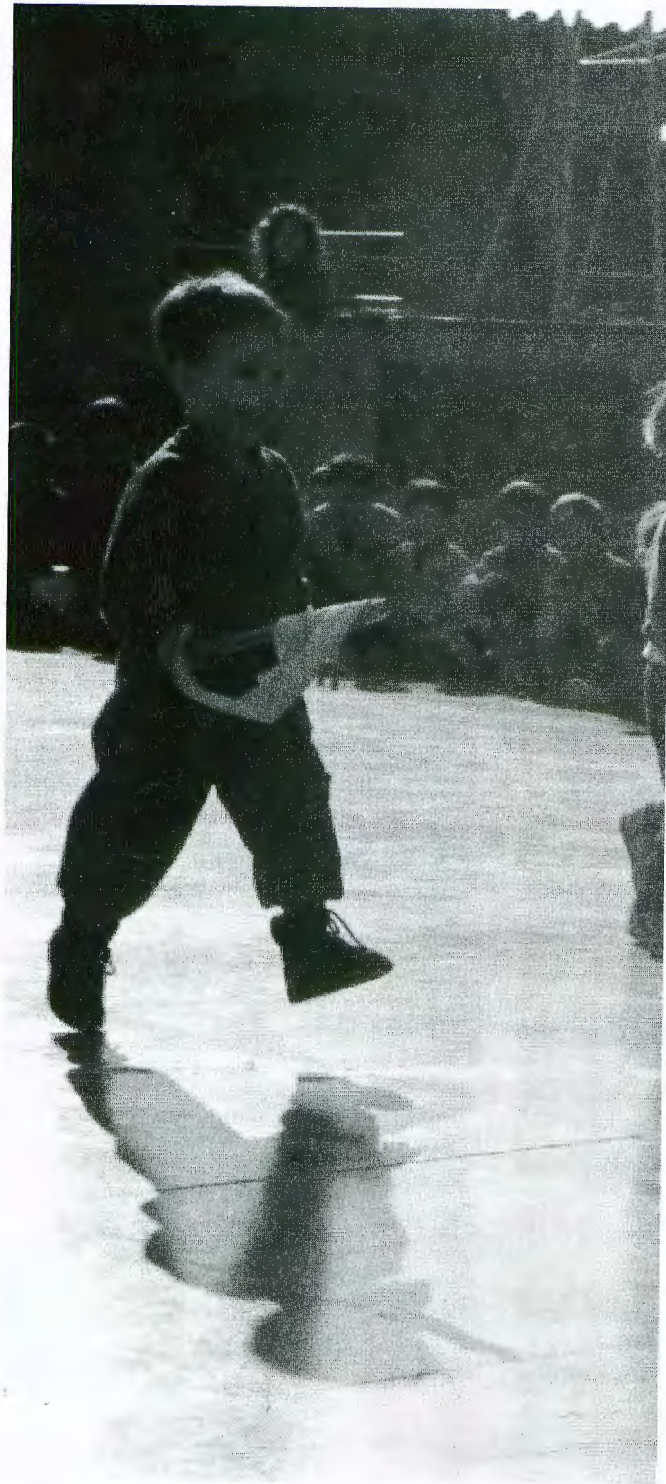
Más esencial, más específico de nuestra actividad, es el encuentro con el agua. El miedo al agua es, paradójicamente, una motivación frecuente de los padres para participar en nuestras actividades. Existe un gran número de personas que desean que su hijo no sea como ellos, inhibidos por su miedo al medio acuático. En este marco de referencia, nuestro trabajo es importante. Primero hemos de hacer cambiar de idea a los padres que vienen con esta motivación. A menudo sucede que no son conscientes de ello, y en tanto no constatan las dificultades que tienen con sus hijos, su rigidez, sus pánicos o los miedos de los niños, no nos decidimos a abordar la cuestión. Es muy interesante no olvidar que el rechazo al agua, o las dificultades del niño con el medio acuático, pueden ser debidos a la angustia de los padres.

JJ.CH.

Fragmento de la ponencia presentada al 2.º Congreso de actividades acuáticas.



El placer de la autonomía.



El ejercicio físico periódico...

INFANCIA Y DIABETES

ESTEVE-IGNASI GAY

Corresponde a la enfermedad definida como «*Diabetes mellitus* tipo I» o «*Diabetes infanto-juvenil*».

¿Qué es?

Este tipo de diabetes es un síndrome caracterizado por un trastorno crónico del metabolismo, que consiste en una deficiencia del organismo para «quemar» o metabolizar la glucosa (el principal azúcar del cuerpo) que circula por la sangre procedente de la alimentación; así pues, este azúcar se va acumulando hasta alcanzar un nivel excesivo en que comienza a afectar a distintas partes del cuerpo. Esta situación se conoce médicamente como *hiperglucemia* (hiper-gluc-emia: demasiado-azúcar-en sangre).

Su causa básica es la permanente disminución de la producción de *insulina*, que es una hormona producida por el páncreas y la responsable del paso de glucosa al interior de las células para ser quemada inmediatamente, obteniéndose así energía para el cuerpo, o bien almacenada como reserva energética para cuando se necesite en futuras ocasiones.

¿Por qué se produce?

No se conoce exactamente la causa de esta enfermedad, pero se asocia a factores hereditarios y a factores desencadenantes como quizá un tipo de virus lento, mecanismos autoinmunitarios desencadenados por otra enfermedad grave...

¿Qué frecuencia tiene?

Los estudios epidemiológicos realizados sobre la frecuencia de la diabetes en diferentes países coinciden en el hecho de que el 4 % de la población general presenta esta enfermedad. Así pues, se estima que en Cataluña hay aproximadamente unas 240.000 personas afectadas, lo que indica que la diabetes es la enfermedad metabólica más frecuente.

En los lactantes la frecuencia es muy baja. Con la edad aumenta: a los cinco años se estima que hay un diabético por cada 1.430 niños, y a los dieciséis el incremento llega a uno por cada 360 adolescentes.

¿Cómo se trata?

El tratamiento consiste en equilibrar las variaciones del azúcar en la sangre, con el control de su nivel, la administración de la dosis adecuada de insulina, una alimentación racional, ejercicio físico periódico y un ritmo de vida ordenado y regular.

Sin embargo, conviene saber que, a pesar de las recomendaciones generales que explicamos a continuación, cada niño y cada niña tiene unas características distintas, tanto de desarrollo como de funcionamiento orgánico, así como unos patrones de comportamiento (estilos de vida) y unas condiciones ambientales diferentes. Todo esto tiene como consecuencia que en el tratamiento se utilicen unos mismos elementos, pero que se apliquen de distinta manera, circunstancia que debe conocer la persona que tenga a estos niños a su cargo.

¿Qué necesidades específicas presenta?

Análisis de glucosa en sangre: hasta que el niño no cumpla los siete u ocho años no podrá realizarlo por sí solo; por esta razón, deberá efectuarlo el adulto que cuide de él. Generalmente, son los padres los que acostumbran hacerlo en casa por la mañana y por la tarde, previamente a la administración de insulina.

Administración de insulina: la alimentación del niño diabético no ha de ser distinta de la del resto de familiares o compañeros de la escuela; se trata de seguir una alimentación adecuada a la edad, equilibrada, variada y regular. Es decir, el diabético necesita que se cumplan las pautas dietéticas generales que todo el mundo debería seguir:

— Comer poco, a menudo y con un horario regular. Las comidas deben distribuirse de la forma siguiente: desayuno en casa (10 % del total de las calorías dia-



...la alimentación sana y equilibrada, un ritmo de vida ordenado y regular...

rias), en la escuela (15 %), comida (30 %), merienda (15 %), cena (15 %) y un refrigerio antes de acostarse (5 %).

- Evitar comer entre horas.
- Preferir el pescado a la carne, desechar la grasa visible de los embutidos y carnes, consumir preferentemente aceite de oliva antes que otros aceites vegetales.
- No abusar del azúcar refinado.
- Se deben consumir alimentos ricos en fibra en las principales comidas diarias: verduras, hortalizas, frutas y/o productos integrales.
- Los alimentos deben ser variados, bien cocinados y atractivos. Se evitará la repetición de platos.
- Preferentemente, se beberá agua mineral, con o sin gas, limonada natural o bien bebidas *light*.

Ejercicio físico: Debe ser diario, regular, de una duración de 45 a 90 minutos, evitando caer en el agotamiento; será estimulante y divertido (lo que se consigue más fácilmente si se practica en grupo que de manera individual).

Horarios regulares: Es muy importante que los adultos que atienden a niños y niñas diabéticos pongan mucho cuidado en enseñarles unos hábitos regulares como respuesta a sus necesidades de salud: descanso, trabajo, alimentación, ejercicio físico y tiempo libre. Se ha de procurar hacerlo siempre a la misma hora.

¿Qué complicaciones pueden presentar el niño o la niña afectados de diabetes?

Si los niños están bien cuidados no han de presentar ninguna complicación; ahora bien, en la práctica, por circunstancias que unas veces se pueden prever, pero que otras son inesperadas, se producen grandes oscilaciones del azúcar o de la insulina en la sangre. Estas oscilaciones son conocidas como:

Hiperglucemia:

Se produce cuando hay un aumento muy importante de glucosa en sangre.

Los síntomas que la acompañan aparecen lentamente, y son:

- Boca seca y sed intensa.
- Sensación de hambre.
- Necesidad de orinar con frecuencia.
- Olor dulzón del aliento.
- Cansancio.
- Piel seca y enrojecida.

- Molestias de estómago.
- Pérdida de peso.
- Vómitos.

Todo esto *puede suceder* en las circunstancias siguientes:

- Olvidar la dosis habitual de insulina.
- Análisis incorrectos.
- No cumplir con el régimen dietético.
- Padecer una enfermedad infecciosa.
- Sufrir de estrés.

Para saber *cómo actuar* se debe tener en cuenta que en este caso el paciente lo pasa mal, pero no tiene consecuencias inmediatas. Si el niño o la niña sabe inyectarse y dosificarse la insulina, lo harán ellos mismos y continuarán con su vida normal en la escuela. Si se producen vómitos, se debe avisar a los padres y acompañar a los niños a su casa.

Hipoglucemia:

Se llega a esta situación cuando la sangre tiene demasiada insulina o poco azúcar.

Los *síntomas* que la acompañan pueden manifestarse de repente, o bien lentamente, entre cinco minutos y una hora; generalmente, el niño diabético suele reconocer el estado de hipoglucemia y actúa rápidamente tomando azúcar blanco o unas galletas. Los síntomas son:

- Sensación de mareo y palidez.
- Sudoración fría y sensación de hambre.
- Visión borrosa o doble.
- Dolor de cabeza.
- Palpitaciones.
- Sensación de debilidad.
- Labios y lengua con sensación de sequedad.
- Dificultades para mantener la atención.
- Irritabilidad.
- Habla descoordinada.
- Si está dormido, se despierta bruscamente, con castañeteo de dientes.
- Pérdida del sentido si no se trata a tiempo.

Estas *molestias pueden suceder* si:

- Se ha administrado demasiada insulina.
- Existe retraso o poca regularidad horaria en las comidas.

- No se han efectuado correctamente los análisis.
- Se ha descuidado la ingestión extra de alimentos antes de practicar un deporte o ejercicio intenso.

En este caso, *hay que actuar con rapidez*. El niño debe tomar azúcar disuelto en agua, zumo de frutas, caramelos, terrones de azúcar, galletas u otros alimentos ricos en azúcares. Si la hipoglucemia es muy importante se puede llegar a diez o más terrones de azúcar.

Si *el niño o la niña están inconscientes*, o los síntomas no desaparecen, no se les debe dar nada por la boca; se les inyectará glucagón por vía subcutánea e intramuscular. El glucagón moviliza el azúcar acumulado en el hígado y eleva el nivel de azúcar en la sangre; esta inyección no tiene ninguna contraindicación. Transcurridos unos diez minutos, se recuperarán y deberán ingerir algún alimento rico en azúcares para acabar de rehacerse.

Si no se tiene glucagón, hay que avisar a los padres y/o trasladar a los niños al centro hospitalario más próximo, e informar de que se trata de niños diabéticos.

¿Qué se debe tener en cuenta en la escuela?

Al empezar el curso, si se *incorpora* un niño nuevo al grupo, el educador preguntará a los padres si su hijo o hija presenta alguna característica especial de salud, como es el caso de la diabetes. Si la respuesta es afirmativa, se les debe convocar pronto para que expliquen el papel del niño y de los adultos en el cuidado de la enfermedad, ya que se debe evitar hacer de sustituto del médico, y no se deben seguir unas pautas generales, sino las recomendadas por el pediatra que efectúa el seguimiento médico. Conviene recordar que no existen enfermedades de manual, sino que se trata de personas enfermas con nombre y apellidos en un ambiente físico, psíquico y social particular.

Puede ser que las sospechas del educador, al observar que uno de los niños del grupo tiene más sed, y come y orina más que sus compañeros, muevan a los padres a consultar al pediatra para que les oriente al respecto. Si resulta que el niño es diabético, no se incorporará a la escuela infantil 0-3 o 3-6 hasta que se haya fijado el tratamiento adecuado para mantenerlo controlado.

Si el educador necesita más información, puede consultar al Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico de la zona.

Si se trata de la escuela infantil 3-6, se debe situar al alumno afectado en un *lugar del aula* cercano a la puerta, y acordar con él la manera de que salga discretamente cuando tenga que ir al baño y/o a beber.

NOVEDAD VÍDEO

Comunicación y lenguaje verbal en Educación Infantil (2º Ciclo)

Guión y realización: Agustí Corominas

Serie: Los vídeos de Educación Infantil, 3

Formato VHS • Duración 18 min • PVP 2.875 ptas.



- • • Este vídeo ofrece una serie de estrategias, situaciones y materiales para el trabajo de comunicación y lenguaje en el 2º Ciclo de Educación Infantil, en del marco de la Reforma Educativa.

R 
S **E** **N**
S **A** **T**

Associació de Mestres

Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80
08008 Barcelona

En coedición con el



Distribución: **Celeste Ediciones, S.A.** • Fernando VI, 8, 4º derecha 28008 Madrid
Tels.: (91) 310 05 99 / 08 96 • Fax: (91) 310 04 59

Se debe conocer si el *plan dietético* del niño incluye la posibilidad de tomar algún alimento extra a ciertas horas, como zumo de frutas o un bocadillo.

El educador deberá estar preparado para actuar inmediatamente cuando haya signos de que el niño o la niña padece *hipoglucemia*. Hay que saber que a un diabético no le puede causar ningún trastorno importante el hecho de que le den un terrón de azúcar más; por esta razón, en caso de duda, dadle azúcar.

Dad facilidades a la familia para los *análisis diarios*.

Tiene que hacer el mismo *ejercicio físico* que sus compañeros. Antes de empezar, conviene que tome algún alimento, o bien avisarle el día antes, recordándole a la familia, para que modifique la dosis de insulina y le prepare más almuerzo. Se debe tener en cuenta que, en alguna ocasión inesperada, se puede presentar una hipoglucemia.

Si se organiza una *salida*, de uno o más días, no se le debe excluir nunca. Se considerará la información que facilitaron los padres en la primera entrevista sobre la alimentación, análisis y administración de insulina. Se pedirá a los padres que faciliten glucagón, jeringuillas y tiras reactivas para el análisis y la insulina.

Si *come en la escuela*, el educador posibilitará una entrevista de los padres con el monitor del comedor, a fin de que le informen acerca de las características del niño y de los cuidados que debe darle: si es necesario realizar el análisis de orina antes de comer, si existe alguna restricción dietética y cómo actuar en caso de hipoglucemia o hiperglucemia.

¿Dónde podemos encontrar más información?

ASOCIACIÓN PARA LA FORMACIÓN Y AYUDA AL DIABÉTICO (AFAD)

Objetivo: Mejorar el tratamiento del diabético. Educación diabetológica. Mejorar la calidad de vida del diabético.

Dirección: C./ Francisco de Rojas, 9-3º, derecha, oficina 2. 28010 MADRID.

Telf.: 447-00-35

Horario: Martes y Jueves de 18 a 20 horas.

ASOCIACIÓN DE DIABÉTICOS ESPAÑOLES DE MADRID (A.D.E.)

Objetivo: Incrementar la educación diabetológica de los asociados. Dar soluciones a los problemas que afectan a los diabéticos (sociales, laborales, médicos,...). Defender los derechos de los diabéticos ante la administración. Proporcionar información actualizada sobre diabetes.

Dirección: C./ General Ramírez de Madrid, 18. 28020 MADRID.

Telf.: 570-85-51 y 570-62-43.

Horario: Lunes a viernes de 9 a 14 horas.

ASOCIACIÓN DE EDUCADORES EN DIABETES (A.E.D.)

Objetivo: Mejorar la calidad de vida de la persona diabética, ayudándole a ser lo más autónomo posible respecto a su afección. Estudiar y poner en práctica una metodología que facilite al diabético su específica formación y aprendizaje. Evaluar y acreditar los distintos métodos educacionales: charlas, cursos, publicaciones, audiovisuales, colonias, etc... Fomentar la investigación sobre educación diabetológica. Mostrar la reducción de coste social que supone la educación diabetológica.

Dirección: Avda. Menéndez Pelayo, 93-3ª planta. 28007 MADRID.

Telf.: 552-66-04.

Horario: Jueves de 17 a 19 horas.

E.I.G.

Revisión de los contenidos: Remei Cabrera, enfermera de Salud Pública. Área de Bienestar Social del Ayuntamiento de l'Hospitalet de Llobregat.

Bibliografía consultada:

- MANDE, R.; MASSE, N.; MANCIAUX, M.: *Pediatría social*, Barcelona, Labor, 1978.
 BEHRMAN, R. E.; VAUGHAN, V. C.: *Tratado de pediatría Nelson*, Madrid, Interamericana/McGraw-Hill, 1991.
 ROCA, F.; VILLALBÍ, J. R.; FIOL, C.: *Directori d'Organitzacions i Grups d'ajuda mútua de Barcelona*, 2.a edición revisada, Barcelona, Instituto Municipal de la Salud del Ayuntamiento de Barcelona, 1992.
 HASLAN, R. H. A.; VALLETUTTI, P. J.: *Problemas médicos en el aula: el papel del profesor en su diagnóstico y tratamiento*, Madrid, Santillana, 1980, col. Aula XXI.
 JAVICOLI, R.: *Elementi di medicina scolastica*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1980.
 BOLTANSKI, E.: *La médecine scolaire*, París, PUF-Paideia, 1979.
 Departamento de Pediatría del Hospital Doce de Octubre: *Pautas diagnósticas y terapéuticas en pediatría*, Madrid, Ed. A. Nogales y M. Martín, 1991.
 BRAS, J.; RIPOLL, J.; WENNERBERG, C. A.: «La morbiditat somàtica infantil i la guarderia», *In-fan-cia*, 10 (1983), pp. 36-37.

SALON INTERNACIONAL DE LA EDUCACION
INTERNATIONAL EDUCATION EXHIBITION



15-18 DE MARZO

**1
9
9
5**

**COINCIDE CON AULA -SALON DEL ESTUDIANTE
Y DE LA OFERTA EDUCATIVA-**

**I N T E R
D I D A C**

IFEMA, Parque Ferial Juan Carlos I, 28067 Madrid, España. Tel.: (91) 722 50 54 Fax: (91) 722 57



INTERDIDAC'95 SALON INTERNACIONAL DE LA EDUCACION

Estoy interesado/a como: Visitante Expositor Jornadas Técnicas CATALOGO OFICIAL
Contra reembolso 1.000.-Pta.
más gastos de envío

Empresa/Centro:

Nombre:

Cargo:

Dirección:

Ciudad:

C.P.:

Tel.:

Fax:

Para mayor comodidad y rapidez envíenos fotocopia de este cupón vía Fax: (91) 722 57 88.

EN LA CORTE DE DOÑA PALABRA

ROSER ROS

En un lugar situado entre el érase una vez y el país de las mil y una noches, estaba el castillo en el que se crió Doña Palabra, dama de alta alcurnia, larga genealogía y rancio abolengo. Su ilustre familia procedía de la antigua estirpe del verbo, es decir, del principio de todo –no hay más que recordar que “...En el principio fue el Verbo”.

Un día, la habitual placidez con que solía transcurrir la vida en aquel castillo, se vio azotada por una muy mala noticia: Doña Palabra se hallaba postrada en cama, aquejada de una grave enfermedad. Tan grandes eran sus males y tan debilitado se hallaba su ánimo que su dignísima mamá, Doña Cultura Oral, e incluso su tía, Doña Tradición –quien hallábase felizmente casada con Don Folklore– empezaron a temer por su vida.

—Hija –suplicábale la Cultural Oral, su madre–: ¿Cuál es la razón, el origen y la causa de los males que te aquejan?

—Dinos, sobrina querida –insistían día y noche, Don Folklore y Doña Tradición–, la raíz de tus desgracias para que, por ti informados, podamos solucionar tus males.

Pero Doña Palabra parecía haber enmudecido. Un hermético silencio se había

Los males de nuestra ilustre dama:

*Doña Palabra se ha enterado
de que pierde poder,
de que no se habla,
de que no se cuenta,
de que apenas se la usa,
de que ya no está de moda...*

instalado en sus estancias. Sólo los médicos de palacio, después de largas deliberaciones, pudieron diagnosticar su mal:

Ante tal situación, fueron consultados una y cien veces los más célebres maestros en esta clase de asuntos. Su opinión fue unánime, y según todos ellos, solamente cabía una salida: demostrarle con hechos fehacientes a Doña Palabra que ni era verdad que estaba perdiendo poder, ni cierto que ni se hablaba ni se contaba, y sí, en cambio, una gran mentira lo de que apenas se la usa ni que ya no está de moda.

Tan pronto tuvieron conocimiento de tan docto diagnóstico, Doña Cultura Oral, Don Folklore y Doña Tradición exclamaron aliviados:

—¡Vaya, pues no se trata más que de esto!

—¡Menudo peso me he sacado de encima!

Y después de realizar este comentario –que a los célebres maestros les pareció completamente fuera de lugar por su tono altamente frívolo– intercambiáronse los tres sendas sonrisas de complicidad. ¡Ellos sabían a quién acudir! En efecto, sabían de tres jinetes que habían sacado a su familia de más de un apuro. Y a ellos recurrieron con toda celeridad.

Como su disponibilidad era total, los tres acudieron al llamado raudos cual centellas. Al verles, Doña Cultura Oral, Doña Tradición y Don Folklore les saludaron confiados. Ahora, todo se arreglaría.

Ante el desconocimiento que de los tres demostraron tener los médicos y doctores allí reunidos, fue preciso que procediesen a su identificación:

—Señoras, señores, amable concurrencia toda: henos aquí fieles a la llamada de Doña Cultura Oral, Doña Tradición y Don Folklore, miembros todos ellos de la ilustre familia o, mejor dicho, de la antigua estirpe del Verbo –así resonó dentro de la sala. Y tan dulce y seductor era el tono de quien llevaba la voz cantante de



aquel trío, que quienes le escuchaban pronto se sintieron arropados por la calidez de su tono. El tiempo dejó de ser amazaco para convertirse en algo que les acunaba rítmicamente. Y todos, sin ninguna excepción, sintieron crecer en sus adentros unas indecibles ganas de oír más y más aquel rumor sonoro que poco a poco les iba envolviendo, hasta enseñorearse de todos sus sentidos.

—Quisiera, pues así me lo han pedido ustedes —siguió con tono melifluo y acariciador—, presentarme y presentar a mis dos compañeros. Conocida soy por el nombre de voz. Mis acompañantes responden a los nombres de oído y memoria. Muy habladores no son, pues muy otras son las funciones que les han sido encomendadas. Sólo en mí ha recaído el honor de hacerme oír.

—¡Y bien que se lo merece usted! —se oyó decir en la sala. Y aunque nadie pudo decir quién era el autor de tal comentario, cada uno pensó para sí que bien podría haber sido suyo, pues muy alejado no se hallaba de su personal modo de pensar en aquel momento.

—Gracias... —contestó la voz, afectando ligeramente el tono, cual si el rubor hubiera teñido de rojo sus mejillas—. Hemos acudido al llamado de la antigua y noble estirpe del Verbo y nuestra disposición es total para recorrer el mundo con la misión de descubrir, perseguir y atraer hasta la corte de Doña Palabra cuanto por esos mundos se cuente, ya sea cuento, ya sea dicho o noticia, pues de todo esto se encuentra.

—Ésa es, en efecto, su misión —dijo un ilustre doctor, tomando la iniciativa en el hablar—. Sólo así se podrá poner fin a los males de la ilustre dama, Doña Palabra.

—Vamos, no se demoren ustedes más —dijo otro doctor personaje— que el tiempo apremia y la enferma requiere una pronta solución a sus males.

Y tal como fue dicho, así fue convertido en acción por los tres jinetes.

Pero el semblante de los doctos y sabios maestros tomó un tinte más bien descon-

certado y un poco incrédulo, al darse cuenta de que eran sus caballerizas más bien enjutas, con un remarcable aspecto canoso y huesudo. Así que la voz se dispuso a hablar, de nuevo:

—No se preocupen vuesa mercedes por el aspecto de nuestras monturas. No olviden que las apariencias engañan. Son ellas muy apreciadas para el tipo de menester que ahora nos ocupa, pues en su ir y pasar por el mundo capaces son de alcanzar más velocidad que el viento y, asimismo, de correr tanto como el pensamiento.

Y dicho esto, emprendieron la marcha con gran gallardía y aplomo. Vistos desde la lejanía, se podía apreciar que cabalgaban los tres a la par, que de nada valen sus artes si anda cada cual a su aire.

Su único bagaje lo formaba un estandarte que al ondear mostraba la siguiente inscripción:

...corre, ve y dile; corre, ve y dile; corre, ve y dile...

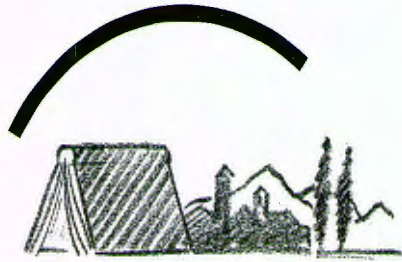
Abría la marcha la voz cargada de seducciones. Le seguía el oído, consciente de que sólo su predisposición hacia lo que se contase podría garantizarle la pervivencia. Cerraba la comitiva la memoria; su porte mostraba tal seguridad al cabalgar, que nadie podía poner en duda que el arte de explicar se perdería de no ser por ella, pues era ella la única capaz de retener cuanto se escucha.

Y si quieren ustedes saber lo que les aconteció en su largo recorrer por montañas y por valles, por mares, lagos y desiertos, ármense de paciencia y esperen al siguiente número de nuestra revista.

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. Paris)
- ✓ 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: FUNDACIÓN INFANCIA Y APRENDIZAJE. Crra. 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

Palabras de homenaje a Loris Malaguzzi

«Nos encontramos hoy aquí, en el marco de la 29.^a Escola d'Estiu de Rosa Sensat, para recordar y rendir homenaje a un profesor y amigo: Loris Malaguzzi.

Y nos encontramos entre amigos, tanto quienes escuchan como quienes debemos hoy tomar la palabra para reconstruir, a través del recuerdo colectivo, lo que ha significado su pensamiento y su acción para nosotros, maestros de los más pequeños.

Malaguzzi es una de las figuras más brillantes de la pedagogía contemporánea; en él, el diálogo entre teoría y práctica se daba de forma natural, aparentemente espontánea, y precisamente a partir de este diálogo construiría su pensamiento pedagógico.

Su personalidad rompía, o superaba, la idea del estudioso o del pedagogo clásico. Era, en cierta manera, un agitador, un provocador, un movilizador, un motor de cambio y de innovación educativa. Su curiosidad hacia los cambios sociales y los descubrimientos científicos y tecnológicos, su voluntad de comprenderlos para ponerlos al servicio de la infancia y de su educación, hacían de él y de su pedagogía una teoría y una acción excepcionales.

En la persona de Malaguzzi, pedagogía, poesía y política se fundían, produciendo ideas y acciones en favor de la infancia.

La pedagogía de Malaguzzi se fundamenta en una confianza absoluta en las capacidades de la infancia. Capacidad de crear, de inventar, de imaginar, de comprender, de expresar, de descubrir, de querer, de relacionar y de relacionarse, de divertirse y de divertirse de mil y una maneras diversas.

Es una pedagogía que se maravilla ante la diversidad y es la acogida que se estructura para facilitar que cada niño llegue a ser, por sí mismo, un ser social y sociable.

Su pedagogía es compleja: busca la seguridad a partir de la inseguridad, al individuo a partir de la colectividad, el entusiasmo a partir de la exigencia... asimismo, es compleja porque es real, concreta, práctica.

La política de Malaguzzi se ha fundamentado en hallarse al lado de los más débiles; hoy resulta difícil dilucidar si el pensamiento político le ha llevado a pensar en los niños, o si pensar en los niños le ha llevado a hacer política. Desde esta perspectiva, se ha convertido en infatigable defensor de la infancia, de sus derechos y de su valoración.

Malaguzzi era capaz de explicar y construir su pensamiento y su acción de forma poética. La belleza estaba siempre presente en su discurso y en la realidad de las escuelas en las que trabajaba.

Hacía poesía dura como el acero en la exigencia y el rigor con que trabajaba; poesía tierna y alegre en la manera de escuchar y redescubrir a cada niña y cada niño; poesía inteligente y creativa en la forma de explicar su pensamiento pedagógico.

Nuestra vinculación pedagógica con Italia no es nueva: tiene una larga tradición en Cataluña. La vinculación de María Montessori con la renovación pedagógica del país ha influido profundamente en la práctica educativa en la escuela infantil 3-6. Al reanudarse aquélla, en los años sesenta, Rosa Sensat estableció relación, desde sus comienzos, con miembros italianos. Recuerdo a Teresa Rabaggio, Fiorenzo Alfieri, Francesco Tonucci... y desde 1976 trabajamos estrechamente con Reggio Emilia y, de manera muy especial, con Loris Malaguzzi.

En aquellos años todo era clandestino: las reuniones, las escoles d'estiu, la creación de las primeras escoles bressol o el trabajo en la escuela infantil 3-6 de una manera diferente. Aquella realidad entusiasmó a Malaguzzi en una doble perspectiva: la que le permitía luchar con nosotros contra la dictadura, y la que le posibilitaba trabajar e incidir en una realidad profesional receptiva y entusiasta.

La influencia del pensamiento pedagógico de Malaguzzi y la realidad de las escuelas de Reggio Emilia resulta tangible en nuestra acción pedagógica. A lo largo de estos casi veinte años el trabajo realizado con miles de maestros en cursos, seminarios y visitas ha llegado a constituir una parte importante del tejido pedagógico de nuestro país. Con la democracia, nuestra relación se consolidó, y ello nos permitió colaborar en importantes acontecimientos pedagógicos, como las dos exposiciones de «l'occhio salta il muro» en Barcelona y Madrid, o las iniciativas conjuntas de intercambio de maestros en el marco de la 25.^a Escola d'Estiu.

XIV Premio Rosa Sensat de Pedagogía

El pasado día 16 de diciembre de 1994, tuvo lugar la entrega del XIV Premio Rosa Sensat de Pedagogía, convocado conjuntamente por A.M. Rosa Sensat, el Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones 62 y Editorial Celeste.

Entre las acciones e investigaciones promovidas por la A.M. Rosa Sensat, el Premio de Pedagogía significa una muestra más del trabajo en favor de la calidad educativa. Grupos y seminarios de intercambio y debate, cursos y encuentros, ediciones diversas, premio de pedagogía... cifran su objetivo en renovar y mejorar la práctica educativa cotidiana de cada profesional y de cada centro.

Las obras que concurren al Premio constituyen un buen ejemplo de un hacer profesional cualitativo, riguroso, entusiasta, perseverante; que construye en equipo, en discusión y diálogo; que hace del centro educativo un lugar de cultura y participación, de aprendizaje de conocimientos y valores, un lugar, en fin, de convivencia y formación de la personalidad.

En la convocatoria de este año, el Jurado decidió otorgar el premio ex-quo por unanimidad a las siguientes obras:

—El Asociacionismo Juvenil como Alternativa de Cambio Social. "Nueva Juventud de Trille", una experiencia de Desarrollo Comunitario, de la cual es autor: Cándido Gutiérrez Nieto.

Esta obra relata una interesante y singular experiencia sobre la creación y el desarrollo durante diez años de una asociación juvenil partiendo de los problemas sociolaborales de un barrio de Cádiz, analizados desde la reflexión, acción, construcción, crítica y transformación.

En la actualidad tiene creadas dos cooperativas con cincuenta jóvenes, un grupo de animación sociocultural, un grupo de animación de cárceles, pisos de acogida, reinserción de jóvenes y un centro autónomo de desintoxicación.

—Proyecto sobre el tractament del cos, el moviment i la seva capacitat expressiva i comunicativa a l'Educació Infantil, de la qual es autora: Àngels Hugas i Batlle. Es un trabajo abierto y práctico sobre una experiencia llevada a cabo en Barcelona, en la etapa de Educación Infantil, alrededor del movimiento, la comunicación y la expresión. Se basa en la importancia del conocimiento y la observación del propio cuerpo en las acciones diarias. Pretende mejorar el repertorio no verbal del niño como punto de partida de una acción educativa global, de desarrollo armónico de la persona.

La autora contextualiza la experiencia en el entorno geográfico y socioeconómico, en el grupo clase y en la escuela, sus objetivos y función. Así mismo describe con detalle y evalúa la programación seguida.

La participación en el Premio Rosa Sensat de Pedagogía se ha visto incrementada año tras año, habiendo participado en la presente edición 24 obras, 12 de las cuales pertenecen a autores de Cataluña y otras 12 a autores de otras comunidades autónomas (Andalucía, Aragón, Extremadura, castilla, Galicia, País Vasco y Madrid). Un total de 33 profesionales de la educación (maestros, pedagogos y psicólogos) con una sólida experiencia, mayoritariamente en la enseñanza pública.

Así mismo es de destacar una notable diversidad respecto a las temáticas (evaluación, bilingüismo, comunicación, creatividad y pensamiento divergente, educación especial, inserción socio-laboral, organización, pedagogía social,...), enmarcadas también en una amplia diversidad de niveles o modalidades educativas (escuela infantil, primaria, secundaria obligatoria, secundaria post-obligatoria, escuela rural y educación no formal).

Los trabajos presentados demuestran un inestimable esfuerzo de documentación, recopilación, sistematización, observación, reflexión y formulación clara de las propias experiencias. Desde Rosa Sensat queremos animar a todos los enseñantes y educadores a participar con ilusión y entusiasmo en la próxima convocatoria del Premio Rosa Sensat de Pedagogía.

Autonomía

PECORI, DE: "Autonomia: adulto e bambino", *Vita dell'infanzia*, 7, septiembre 1994, pp. 10-15.

Ecología

LOSCHI, T.: "Ecologia dell'educazione", *Vita dell'infanzia*, 7, septiembre 1994, pp. 2-7.

Expresión corporal

TORTORA, S.: "Join My dance" *Zero to three*, 1, agosto-septiembre 1994, pp.1-10.

Familias

LEMPP, R.: "La transformación de la Familia en Europa Occidental durante las últimas décadas y su significado para el niño", *Revista Argentina de Psicopedagogía*, 32, febrero 1994.

TONUCCI, F.: "La ciudad de los niños", *Cuadernos de Pedagogía*, 229, octubre 1994, pp. 8-13.

Literatura infantil

GÓMEZ MARTÍN, F.: "Investigación sobre la didáctica de la poesía en la educación infantil y primaria", *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 20, 1994, 179-193.

Métodos

TORO, V.: "I principi educativi di Maria Montessori", *Vita dell'infanzia*, 7, septiembre, pp. 18-19.

Programación

"Los nuevos enfoques de la Infantil", *Cuadernos de Pedagogía*, 228, septiembre 1994, pp. 10.

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

Psicomotricidad

VARIOS AUTORES: "Juegos y espacios psicomotores", *Cuadernos de Pedagogía*, 228, septiembre 1994, pp. 39-41.

Sociedad

VARIOS AUTORES: "La ciudad de los niños", *Cuadernos de Pedagogía*, 229, octubre 1994, pp. 8-13.

Terapia

"What Is Dance/Movement Therapy?", *Zero to three*, 1, agosto-septiembre 1994, pp. 18-19.

HARVEY, S.: "Dynamic Play Therapy", *Zero to three*, 1, agosto-septiembre 1994, pp. 11-17.

LOWAN, S.: "Attuning to the Fetus and the Young Child", *Zero to three*, 1, agosto-septiembre 1994, pp. 20-26.

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

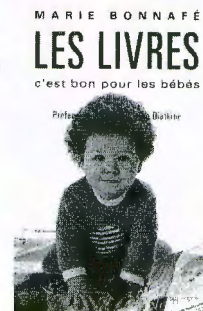
in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca



M. BONNAFÉ: **Les livres, c'est bon pour les bébés**, París, Calmann-Lévy, 1994.

Libros y pequeños -creen muchos adultos- no hacen buena pareja. ¡Son demasiado pequeños, no hacen otra cosa que estropearlos!

A pesar de tales comentarios, sabemos que, mucho antes de saber expresarse verbalmente, sienten ya una particular atracción por los libros ilustrados. Hay que ver cómo los hojean, exploran página a página...

Se trata del placer de la lectura, y de enseñar cómo se puede aprender. Y quién mejor para explicarlo que Marie Bonnafé, miembro de la sociedad psicoanalítica de París y fundadora de la asociación ACCES (acciones culturales contra las exclusiones y las segregaciones).



R. KAIL: **El desarrollo de la memoria en los niños**, Madrid, Siglo Veintiuno, 1994.

Expone este libro cómo los cambios evolutivos de la memoria se relacionan con cambios cognoscitivos más generales. Demuestra que la memoria, más que una facultad aislada, es un proceso que participa en muchas actividades intelectuales y sociales.

Ofrece información sobre la memoria en contextos naturales y sobre las repercusiones que en la memoria tienen los estereotipos del papel sexual, así como sobre la amnesia infantil, la memoria en los niños retrasados, los mecanismos mentales que subyacen en los cambios evolutivos de los niños pequeños y una fascinante visión del testimonio que ofrecen los pequeños cuando han sido testigos oculares de algún suceso.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

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

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

Precio de suscripción: 4.150 pts. al año. P.V.P.: 750 pts. I.V.A. incluido.

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
 Con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia
 340 páginas. PVP 3500 ptas.

El primer volumen del Congreso de Infancia recoge una muestra de la máxima actualidad de 43 experiencias interesantes en Educación Infantil, 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**

Colección *Temas de Infancia*. Número extraordinario
 Con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia
 (en preparación). PVP 2000 ptas.

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 • PVP 2875 ptas.**

Documento audiovisual que ofrece modelos cualitativos de espacios, estilos y servicios de atención, tipos de formación, actividades cotidianas... en Educación Infantil en países de la Europa Comunitaria.

Distribución: Celeste Ediciones, S.A.
 Fernando VI, 8, 4º derecha • 28004 Madrid • Tel. (91) 310 05 99 • Fax (91) 310 04 59

R O S A
 S E N
 S A T

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



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