

in-fan-cia 33

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



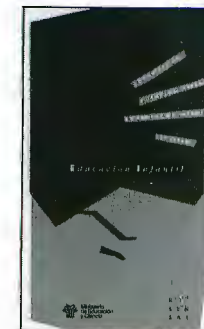
Títulos de la colección

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 900 ptas.
3. *De recién nacido a compañero.*
J. Jubert, M. Domingo Manero y M.A. Domènech.
122 pág. PVP 1275 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 Vídeos Rosa Sensat



Serie Los vídeos 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: ALÍ-BABA/Toni Giner	2
Educar de 0 a 6 años: EL DESEO DE ENSEÑAR/M. Carme Díez	5
Educar de 0 a 6 años: LITERATURA ORAL Y ECOLOGÍA DEL LENGUAJE/Gabriel Janer Manila	9
Escuela 0-3: MANIPULANDO MATERIALES/Silvia Vega	12
Escuela 0-3: BREVES REFLEXIONES SOBRE LA PROGRAMACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL/Carme Thió	16
Buenas Ideas: ESPACIOS DE INFANCIA	21
Escuela 3-6: LA EDUCACIÓN SENSORIAL COMO EJE TRANSVERSAL EN LA ESCUELA INFANTIL/Montserrat Cosidó	22
Infancia y Sociedad: HOMBRES Y CAMBIO/Carmine Ventimiglia	26
Infancia y Salud: CÓMO MEJORAR LAS RELACIONES INFANCIA, PEDIATRA Y FAMILIA/Elisenda Trias	32
Infancia y Salud: EPILEPSIA/Esteve Ignasi Gay y Pilar Martín	35
Érase una vez: EL TÍO CONEJO Y EL CAZADOR/Roser Ros y Milagros Palma	39
Informaciones	43
Ojeada a revistas	47
Biblioteca	48

HABLEMOS DE MORAL

La misma LOGSE, que en educación infantil nos habla de la educación moral de los más pequeños en su actividad diaria en la escuela infantil, recoge en el marco curricular de la educación básica la educación moral como uno de los ejes transversales que traspasan todos los campos de la actividad y de los contenidos.

Es cierto que toda área de conocimiento, que toda actividad educativa, contiene sin duda un contenido moral implícito, que es preciso que el maestro tenga en cuenta; pero todo hecho educativo, para que tenga este carácter, ha de llegar a ser consciente, y, en el caso de la educación moral, es preciso que los valores que infunden el comportamiento humano, y le dan el carácter de moral, de costumbre, de uso, de usual socialmente, para ser conscientes, sean también explícitos. Hablemos pues de los valores, hablemos de ellos por su nombre, con los niños y las niñas, y desde el primer momento, desde los más pequeños. Naturalmente, con su vocabulario en formación.

Como ya nos enseñaba la doctora Montessori al hacer los primeros ejercicios con el material de educación sensorial, es necesaria la palabra en la acción, elementos básicos para la construcción del conocimiento, también del pensamiento y del juicio moral... Es preciso que desde el primer momento el niño sepa cómo y cuándo y por qué "hace bien" las cosas, o "mal", hacerlas "con esfuerzo" y "mejor", "con los otros", y "ayudar", "contentos". Si no hablamos con estos términos elementales de valores morales, de antes, de ahora y de mañana, los niños no podrán llegar más adelante a construir conscientemente, con la actividad, la reflexión y la discusión, su propia jerarquía de valores con "el respeto", "la estima", "la felicidad", "la solidaridad"; porque, si un eje transversal es solamente implícito, no se hace consciente, si en el caso de la formación de las costumbres, de la formación moral, no se hacen explícitos los valores que dan sentido a los comportamientos, un mismo aprendizaje puede servir a un valor contrario: conocer para crear o para destruir, para triunfar personalmente o para avanzar colectivamente.

En educación infantil, seguramente este ejercicio de verbalización muy puntual y clara, como en los mencionados ejercicios de Montessori, como siempre en el uso del lenguaje, lo hemos de hacer los adultos para que en lo implícito de la acción educativa no haya equívocos, para que el niño sepa desde el primer momento la palabra a conquistar juntamente con la acción.

Pero es que, de una manera muy especial en educación infantil, también la imaginación, a través de la obra de arte que son los cuentos, es campo para la formación moral. A menudo se ha discutido si no pedimos demasiado de los cuentos, demasiada instrucción, demasiada moralidad, demasiada diversión, cuando en realidad el cuento de verdad potencia las tres fuentes de formación, la estética, la intelectual y la moral, precisamente en tanto obra de arte, de poesía, que es. La curiosa Rizitos de Oro se mete en una casa sin pedir permiso, y distingue entre la cama dura, la blanda y la que está bien; y el oso grande tiene una voz muy fuerte, el mediano no tanto y el pequeño una voz tan fina... Así los niños aprenden además de a medir unas cualidades, a disfrutar... y a saber que hay que pedir permiso para usar las cosas de los otros si no quieres que se la cargue siempre el más pequeño. Los valores intelectuales, los estéticos y los morales se entrelazan y se potencian en la vivencia que los niños tienen del cuento, del buen cuento.

Hablemos pues de los valores morales, hablemos de ellos por su nombre, en cada actividad, dentro de cada juego, en cada fiesta de la imaginación que es un cuento. ¡Hablemos de moral! Hablar tiene el más alto valor moral. Será preciso que en *in-fan-cia* le dediquemos más espacio, pensando en los niños, con todo el cuidado que merecen. Pero mientras tanto hablemos de los valores entre nosotros, como mayores que somos, que podemos comprender y saber el nombre de valores y contravalores en el claroscuro de la vida personal y pública: honestidad-corrupción, respeto-violencia, estima-menosprecio, amor-odio. Entre nosotros, los mayores hemos de hablar para conocer y vivir a fondo cualquier época; y si somos educadores, para llenar de valores implícitos nuestra tarea con los niños, y poder hacerlos explícitos paso a paso, hablando. Hablemos.

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

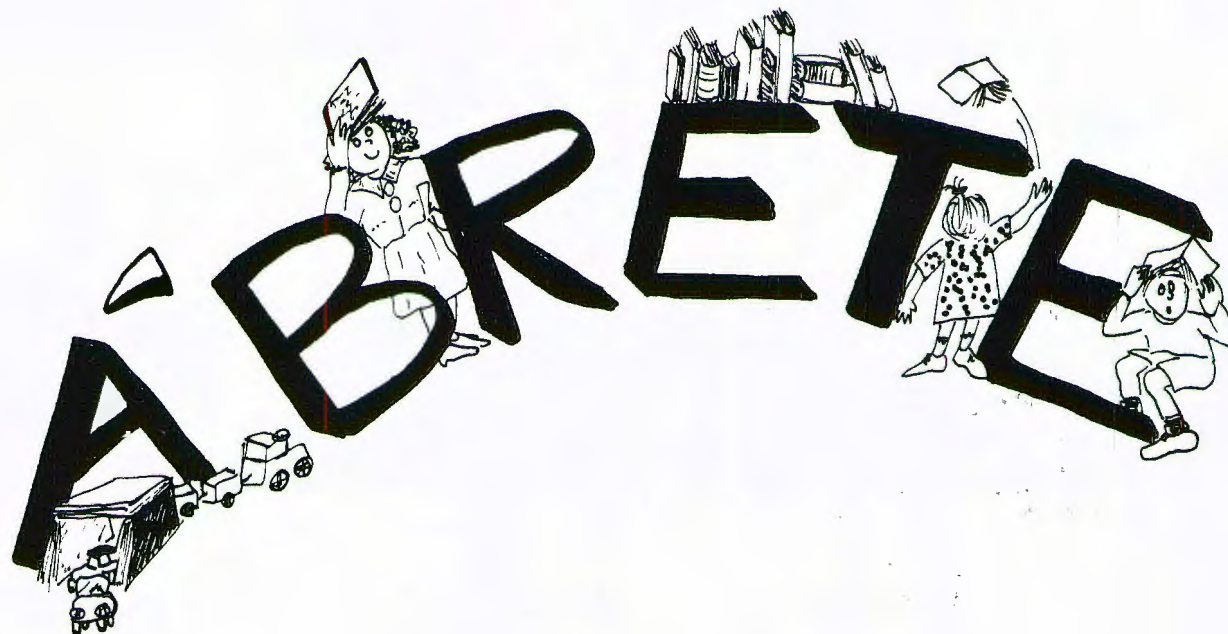
Dirección General de
Protección Jurídica del Menor.

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, Nerea Alzola, Orlindes Blanco, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Alfredo Hoyuelos, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Esperanza Ochaíta, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa, Rafaela Quintana. **Consejos Autonómicos:** **Andalucía:** Manuel Acevedo, M^a Ángeles Barrón, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Ignacio Gómez, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Juan Mata, Agustín Morón, Isabel de los Reyes, Antonio Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro; **Asturias:** Marta M. Álvarez, Jorge Antuña, Orlindes Blanco, Jaime García, M. Virginia Mansilla, M. Carmen Mateo; **Canarias:** José A. Calvo, Lola Martínez, Javier Marrero, Marisa Mellado, Carmen Núñez, Rafaela Quintana, Andrés Santana, Inma Serrano; **Castilla-La Mancha:** Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco; **Castilla-León:** Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero; **Euskadi:** Nerea Alzola, Mariam Bilbao, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño; **Extremadura:** Piedad Carpintero, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla; **Galicia:** M^a Luisa Abad, Clara Agra, M^a Isabel Aguilar, Adoración de la Fuente, Lois Ferradás; **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.

Alí-Babá



Hace mucho, mucho tiempo, todos y todas pudimos ser Ali-Babá; ese personaje que poseyó la palabra mágica para entrar en la cueva del tesoro. O al menos eso me ha parecido.

Porque entrar en un cuento supondría tener el conocimiento de ciertas claves encerradas en esa asombrosa palabra con la que se comenzaría a acceder a su gran y recóndito secreto.

Y por eso me he permitido hacer una pequeña descripción de las cosas que he percibido y sentido, desde hace algún tiempo, en torno a la iniciación de una relación amistosa entre mis hijas y los libros de cuentos.

Crear ciertas condiciones en las que

desplegaran su enorme curiosidad y actividad para reinventar otra vez el mundo era –y es– un reto constante para nosotros. Les lanzamos todos los cabos que pudimos y supimos, o, lo que es lo mismo, comenzamos a presentarles a unos pequeños “amigos y amigas”: susurrarles nanas, jugar con ellas a mil y un juegos, gastarles pequeñas bromas, rimar palabras, cantar canciones, oír poemas, conseguir y conquistar sus sonrisas... ¡Ah!, esa sonrisa que nos daba conocimiento de su placer por ver, descubrir, comunicarse, disfrutar de la vida. Era nuestro indicador más fiable si queríamos seguir la pista de sus descubrimientos y sentimientos.

Recuerdo que algunos de esos amigos

con los que tuvimos un especial interés para que ambos se conocieran fueron los libros de cuentos. ¿Quién sabe si podría ser ése el comienzo de una larga y entrañable amistad?

En efecto, bien pronto comenzamos a ofrecerles libros de cuentos, a jugar con libros de cuentos, a dormir con libros de cuentos, a comer con libros de cuentos, a vivir con libros de cuentos. ¿Quizá del libro de cuentos?

Pero meterse en la cueva del tesoro, en el libro de cuentos, exigía tiempo, ensayos, observaciones, y, cómo no, un interés previo –cultivado regularmente– por ver qué cosas les ofrecía aquel objeto que guardaba en su interior no pocas sorpresas. Y es que el libro de

cuentos podía ser, además, una casa que, al abrirlo, si me lo pongo encima de mi cabeza, me cobija, o es el sombrero de la última moda de París; o es un boca que, al abrir y cerrarse, se come la nariz de alguien, o es un abanico que te hace una brisa fresquita que te acaricia la cara, o es un garaje ideal para guardar el cochecito o una casita para dormir la muñequita, o es una pared detrás de la que me escondo y... ¿adivina por dónde salgo?

Pero algunos y “pequeños detalles” les impedían degustar de una “lectura” autónoma. Aquel pastel se resistía a ser saboreado.

Aunque, también ha de decirse, aquello no era motivo alguno de desánimo,



más bien al contrario, eran los retos que les impulsaban a conquistar cada día un trozo más grande de sus vidas. Manejar, por ejemplo, un armatoste tan grande para sus pequeñas manitas no era del todo insalvable. “Obras”, y algún jarro más grandes habían caído ya bajo sus manos.

Meter el dedo, preferiblemente el índice o el pulgar para abrir o pasar las páginas de cartón era una pequeña traba. ¿Dónde demonios –parecía que os preguntabais– estará la rajita, el abracadabra, el ¡sésamo ábrete! pero eso tampoco iba a ser un gran problema si ya otros –el mismísimo Moisés en el mar Rojo o Alí Babá en la cueva de aquellos ladrones– habían conseguido algo parecido.

Poner el libro de cuentos del derecho y no al revés evitaría, probablemente, que se les cayera o pusiera el mundo a sus pies. Pero a lo mejor es lo que pretendían las muy ladinas.

Empezar por el principio y acabar por el final era regla de urbanidad que holgaba. Y entrar al libro de cuentos de cualquier manera, por cualquier sitio, incluso permitirse comenzar por el final y tratar de avanzar hacia atrás me hacía pensar: ¡Qué modales! Pero, quién sabe, igual tengo a unas aprendizas de Leonardo da Vinci.

Deberían darse cuenta, también, de que una mano ha de saber lo que hace la otra. Aunque alguien, en otro momento, haya dicho lo contrario.

Porque si con el pulgar de la derecha intentas abrir brecha en las páginas compactas y apretujadas de cartón y con la mano izquierda, debajo, mantienes cerradas todas las hojas, va a ser un poco difícil la cosa. ¿A qué esperan, me preguntaba dentro de mi ansiedad por ver progresos, para ponerse de acuerdo las manos?

Degustar, literalmente, los libros de cuentos porque “todo objeto necesita su justa ración de chupadas” –Piaget *dixit*– debía ser, se me ocurre, el antecedente metafórico del famoso placer de leer.

Rascar las ilustraciones como si quisieran apropiarse de las cosas que representaban me ha parecido un primige-

nio y genuino método de análisis de la realidad: ¿Es esto lo que parece?

Y golpear entre sí dos libros de cuentos, arrastrarlos por el suelo, lanzarlos al aire, para comprobar, quién sabe qué hipótesis o comprobar qué posibilidades de actuación sobre el mundo tienen, lo he interpretado como todo un riguroso programa de “investigación-acción”.

Qué divertido ha sido jugar con los libros de cuentos ese primer año de vuestras vidas. Seguro que, sin vuestras risas, María, Pilareta y Pilar, hubiera sido imposible escribir esto. Gracias.

Toni Giner

...
Premio
...
Rosa Sensat
de
Pedagogía
1995



15ª convocatoria

...

Instituido para incentivar el trabajo innovador de maestros y maestras y otros profesionales de la educación que, individualmente o en grupo, y a partir de un análisis de la práctica escolar, contribuya a la mejora de la calidad educativa y a la renovación pedagógica.

La fecha límite de envío de originales será el 13 de **octubre de 1995**.

El veredicto se hará público el mes de **diciembre de 1995**.

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

R
S
S
E
N
A
T



Edicions 62



EL DESEO DE ENSEÑAR

M. CARMEN DÍAZ

Plantearme a estas alturas, y después de veinticuatro años de profesión, mi deseo de enseñar, resulta cuando menos, algo chocante, lo reconozco. Y, sin embargo, aquí estoy, tratando de aclarar y poner en orden lo que durante estos años he ido pensando, sintiendo y escuchando de otros acerca del asunto, porque lo cierto es que estas cosas me rondan por adentro, por ese piso de abajo que cada cual tenemos, y que es donde se cuecen las emociones, los deseos, los miedos... y tantas cosas... Y es ahora, a raíz de optar totalmente en serio por una escuela en donde las relaciones sean el motor de arranque del aprendizaje, en donde estén presentes los afectos, en donde se tenga en cuenta a cada cual en su diferencia particular y magnífica, en donde quepan los deseos, las dudas, las risas o las penas... de los niños y a su universo sentimental todo, y dejar a un lado este deseo-cimiento, este deseo-fundamento, que es el que nos hizo colocarnos aquí, en el sitio del maestro, en la tarima del "saber", en el lugar supuestamente preferente de la relación pedagógica.

Al fin y al cabo el niño acude a la escuela porque lo llevan. Pero ¿y nosotros, los maestros? Empezamos a ir a la escuela en la más tierna infancia... y nos afincamos poco a poco en ella, como si fuera nuestra. ¡Qué menos que preguntarnos el porqué de esta "afición"...!, aunque sea en voz baja. Aunque sea con miedo. Aunque sea por curiosidad.

Quizás en esta reflexión haya más preguntas que respuestas, porque, si las diera, serían las mías, y tampoco es eso. El objetivo, me parece, de este pararse a pensar, no es cazarse los errores y castigarse por ellos, ni hacer un ejercicio de búsqueda de las mejores respuestas. Tan sólo saber qué hace uno aquí, vestido de maestro, un día detrás del otro, y año tras año de una buena parte de la vida. Porque cuando se le puede dar nombre a aquello que se siente, las dudas, los agobios, los malestares... se convierten en "menos", como un hielito fuera de la nevera, como un nudo que se deshace, como un agujero negro, que se vuelve más claro, más llevadero, más manejable.



Preparados para abrir los sentidos...

¿Enseñar... qué?

Si nos fijamos en la segunda parte del "título": "el deseo de enseñar", podríamos ya tener el primer interrogante: ¿Enseñar... qué?

La misma palabra enseñar, viene cargada de omnipotencia, de peso, viene marcada por un dedo que señala (insignare: señalar), por una direccionalidad: "de arriba a abajo", por un poderío (¡Y la verdad es que qué atrevimiento dárnoslas de un saber que no tenemos!). Adriana, una niña pelirroja de cuatro años, me lo explicó una vez con mucha claridad: "Mira... es que yo no quiero que me enseñes las cosas, que yo ya sé aprender sola."

Y, precisamente, hace unos días, los niños y niñas de mi clase (5 años), me refrescaron la memoria con una ilustrativa conversación, de la cual, ciertamente, podemos aprender bastante.

—*Para aprender hay que mirar mucho.*

—*Y leer, también hace falta leer, por eso yo quiero saber leer ya.*

—*Pues en mi casa me enseñan con un libro.*

—*Yo he aprendido leyendo carteles por la calle, y en nuestra colección de palabras.*

—*Pues yo no sé cómo lo hago, lo miro, lo pienso ...¡y leo!*

—*Yo he aprendido sola, pero no sé cómo tampoco.*

—*Yo aprendo con las letras de mi familia, la R de Rosa, que es mi mamá, la LL de Guillermo, que es mi papá, la N de Nuria, que es mi hermana,...*

—*También hay que aprender a hacer la comida.*

—*Sí, y a perder, que Mireia aún no sabe, y cuando pierde llora.*

—*Yo aprendí a esquiar cayéndome muchas veces.*

—*Pero los libros a veces dicen 'la verdad', y otras veces dicen 'la mentira', que mi madre me lo ha dicho.*

—*Entonces, qué hacemos, ¿los leemos o no?*

—*Ah, yo los leo, así buscaré los de la verdad, y los de la mentira, los tiro.*

—*Yo he aprendido en una película de la 'tele' que los enamorados se ponen colorados, y es verdad, porque mi padre se pone rojo cuando la besa a mi madre.*

—*Pues el libro de los dinosaurios que traje para aprender, me lo voy a llevar, porque nunca lo miramos.*

—*Es que estamos ahora aprendiendo cosas de las plantas 'de olor' (medicinales), ¿no te acuerdas?*

—*Bueno, pues vale, me espero. ¡Es que tengo tantas ganas de saber de los dinosaurios!...*

—*Pues te aguantas, que es lo que me dice mi madre: 'Todo no puedes tenerlo. Pablo, así que te aguantas'. Pero... yo aún no he aprendido a aguantarme, y... lo quiero todo.'*

Como se puede ver, ellos sí saben lo que quieren y lo que necesitan aprender y, curiosamente, no son ni el otoño ni la primavera, sino, como expresan con claridad meridiana: ir aprendiendo a perder, a esperar, a elegir, a aceptar no tenerlo todo, a pensar, a vivir...

Después de este baño de reconfortantes verdades, lo que quizás tendríamos que preguntarnos es, y cuando un niño aprende algo, ¿por qué lo aprende?. Y si no quisiera aprenderlo, ¿conseguiríamos nosotros "enseñárselo"? ¿Cómo podremos saber lo que ellos realmente van a aprender (aprehender, tomar, coger)? ¿Cómo podremos ponernos a la escucha para saber lo que quieren aprender? ¿Lograremos captar sus deseos, mucho más amplios, flexibles y ricos, que nuestras cortas y simples programaciones globalizadas, por muy "reformadas" que estén?

Lo cierto es que todo esto nos es bastante costoso, y sobre todo, si partimos del hecho de nuestra propia ignorancia, porque, ¿cómo vamos a enseñar si los primeros que no sabemos somos nosotros? Reconozcámoslo. No sabemos callarnos, no sabemos reconocer los errores, no sabemos escuchar, no sabemos respetar, no sabemos si lo que intentamos transmitir "llega" o no a los niños, si les interesa, si lo asimilan..., o simplemente, les pasa de largo. Si, al menos, fuéramos lo bastante discretos, como para cambiar de papel, y volvernos... una especie de "acompañantes"...

Acompañar sus deseos de saber, aprender con ellos. ¿Sería demasiado difícil?

¿Maestros o acompañantes?

Un maestro, de todos es sabido, es el "jefe", el "director", el que enseña, el experto, el guía. Así nos lo han dicho siempre. Así lo dice hasta el diccionario. Sin embargo,

un acompañante (de "cum": con, y "panis": pan), es "el que come el pan con otro", el compañero, con el que se comparte algo, con el que se está en relación.

Sería algo así como poner "a comer juntos" dos deseos, el de los niños, que es el fuerte y natural impulso por saber... y el nuestro, el de los maestros, que sería aquel "deseo de enseñar" que da título a este escrito. ¿Tendrán algo que ver uno con otro? ¿Nos quedará aunque sea una gota de aquella curiosidad inagotable, de aquel instintivo palpar, averiguar, escudriñar... que los niños estrenan?

Pensémoslo un momento, porque es importante que cada cual sepa qué hace aquí, afincado en esta profesión de escaparate / de generosidad / de apostolado / de solución económica / de interés por el saber / de admiración por el mundo infantil / de refugio / de poder / de cariño / de profesionalidad / y de tantas cosas...

¿Cuál sería nuestra respuesta particular a estos interrogantes?

¿Por qué queremos enseñar?

¿Cómo nos metimos en esta profesión?

¿Por qué nos mantenemos en ella?

¿Qué puntos gratificantes, odiosos o placenteros encontramos en este trabajo?

¿Qué teclas particulares tocan los niños en nosotros que hacen que con unos estemos bien, y con otros no tan bien, que a unos les podamos facilitar la tarea, o las relaciones, y a otros no tanto...?

¿Cómo manejamos todos estos sentimientos en la vida diaria? ¿Reflexionándolos, ignorándolos, culpabilizándonos...?

¿Qué cabida damos al mundo afectivo en relación con la tarea cotidiana?...

Estas preguntas y muchas más, podríamos irnoslas haciendo, y, seguramente, las respuestas primeras girarían en torno a los matices de nuestras propias circunstancias personales, es decir, a nuestra historia.

Una historia con su inicio, sus cambios, su momento actual, su pronóstico de futuro... Lo que habría que intentar es "leerla" de un modo que no fuera excesivamente periférico. Aquello de: "eran unos estudios cortos", "no tenía otra salida", "mis padres me lo indicaron", "siempre me han gustado los niños"... es lo que acude en principio. Pero luego, podríamos seguir con: Y ¿qué te impulsa a quedarte?, ¿qué te ata a esta profesión?, o ¿qué te llena de ella?...



Acompañar, enseñar, aprender...

Y otra tanda de respuestas: “A mi edad ya no puedo cambiar”, “lo económico pesa”, “estoy cansada, pero no puedo optar a otra cosa”, “me interesa”, “me hace estar al día”, “me divierte”, “me empuja a investigar, a aprender”...

Y adentrándonos en el registro afectivo, el piso de abajo, que es el que “mueve” de verdad: ¿Qué saco yo *para mí* (de gratificación del tipo que sea), aparte del sueldo que cobro en esta profesión?, ¿qué cosas noto que me pasan en relación conmigo misma, y mi personalidad, que desconozco y que me asustan a veces, por no ser tan nítidas y bien miradas como “la vocación”, “el amor a la infancia”, etc.? ¿Qué temas, situaciones o conflictos quisiera apartar de un manotazo en lugar de abordarlos? ¿Y por qué?

Las respuestas que siguen (así como las anteriormente citadas y entrecomilladas), son tomadas de la realidad en charlas y seminarios:

— *“Me gusta mandar, creo que por eso me ‘metí a maestra’. De pequeña ya aguanté bastante que me mandaran a mí.”*

— *“Me hice maestra para hacerlo mejor que quien me enseñó a mí en la rigidez, la exigencia y el autoritarismo.”*

— *“Yo hablo mucho, y en la clase, pues... me tienen que escuchar. A veces he pensado si seré maestra por eso. Pero lo pensaba un poco en broma, en serio me cuesta reconocerlo.”*

— *“Cuando me preguntó un niño hace poco por la muerte, no supe qué decir, me apuré tanto, que los mandé a todos al patio, a las nueve y media de la mañana...”*

— *“A mí me preocupa ver que me pongo nerviosa con facilidad, y chillo demasiado a los niños.”*

— *“Yo lo que no quiero es que se me vean los fallos, sólo quiero mostrar lo que sé. Pensar en equivocarme ante los niños me altera.”*

— *“A mí me va bien de maestra, lo que llevo peor es que no me hagan caso.”*

— *“Soy muy inquieta, y en clase puedo inventar muchas cosas. Los niños también son inquietos, y así no se nota...”*

— *“En la clase me siento fuerte, segura, cómoda, mejor que con los adultos”.*

— *“Yo no puedo hablar en público, sólo a los niños”.*

— *“Yo creo que la curiosidad es lo que me hizo, y me hace estar a gusto en este oficio. Los niños también quieren saberlo todo.”*

— *“Me gusta organizar las cosas, dirigir.”*

— *“Me siento muy bien al notar que los niños me quieren. Son tan cariñosos y agradecidos, que me siento querida y acompañada.”*

— *“A mí me gustaría que los niños fueran más igualados. Eso de las diferencias no sé cómo llevarlo adelante.”*

— *“Cuando hay una pelea, me pongo del lado del débil siempre, y a veces me equivoco, porque no tiene razón. Eso me inquieta, porque no puedo evitarlo.”*

— *“A mí me pasa con las niñas, que siempre las defiendo.”*

— *“Al plantear a los niños que elijan algo (un taller, un material...), me molesta mucho que propongan cosas distintas a las que yo quisiera. Sé que es una contradicción, pero ahí estoy...”*

— *“A mí me preocupa mucho cuando hay un niño de éstos que se mueven sin parar porque me ponen nerviosa, luego estoy siempre pendiente de él, y acabo hasta tomándole un poco de manía.”*

— *“Yo me divierto en clase, a lo mejor soy ‘una infantil...”*

Quizás este planteo que hago resulte desagradable. Quizás recuerde a un examen de conciencia, o algo así. Lo que está claro es que rompe bastante “la imagen” del maestro ideal este reconocimiento de que el maestro —como cualquiera—, puede tender (y tiende) a ser un poco mandón / o inseguro / exhibicionista / presumido / exigente / infantil / autoritario / apático / etc., etc.

Mi intención es, sencillamente, a partir de lo que hay, saber qué terreno pisamos cada cual, hacer conscientes “nuestras cosas” para poder quedarnos en este buen oficio de “enseñantes-acompañantes”, ...o para irnos, si no lo aguantamos más.

Y si nos quedamos, pues alerta a las “manías”, y adelante, a ver si encontramos la manera de aprovecharlas “para bien”. Si uno parte “de lo que hay”, y no de las ensoñaciones, o las puras obligaciones, pues es mucho más fácil, porque te sientes, como todo el mundo, limitado y no omnipotente y omnisapiente; por tanto, más humano, con derecho a errar, luego más tranquilo.

Y además, te sientes con ganas de ver qué pasa, cómo se da la tarea, cómo inventar cosas nuevas... y no con la sensación de que todo está ya hecho y sabido, cerrado, acabado, inmóvil. Así que, de menor angustia, y de mejor humor.

LITERATURA ORAL Y ECOLOGÍA DEL LENGUAJE

GABRIEL JANER MANILA

En nuestros días, las ciencias humanas han descubierto la importancia y el valor documental de las fuentes orales: de aquellos conocimientos no compartimentados que constituyen el saber que la gente ha acumulado sobre su propio mundo. A menudo, la escuela fracasa porque fundamenta su actividad en la cultura prefabricada, programada verticalmente, al margen de la necesidad del hombre de zambullirse en la propia realidad, en el lenguaje que codifica la realidad y la representa.

Sartre afirmaba que el lenguaje es el espejo del mundo. Y hay que insistir en la representación del mundo que el lenguaje codifica. Los textos de la literatura oral —los etnotextos— participan de aquella representación simbólica y constituyen un lenguaje perdido, todavía cargado de energía, capaz de fecundar la imaginación.

El concepto de etnotexto es equivalente al de «discurso oral». Se trata de un concepto amplio y diversificado, pues hay quien no considera literarios todos los etnotextos:

«Il comporte des éléments "littéraires" (littérature orale et d'autres non-littéraires (récits sur les multiples aspects de la vie quotidienne), complémentaires et indissociables»¹ (J. C. Bouvier, 1980).

Sin embargo, son algunos de los elementos que definen una cultura, y, a pesar de que no integren «todos» los elementos de la cultura —no lo dicen «todo» sobre los temas de que tratan—, aportan una visión unificadora, «globalizante», que se dirige a aquello que es esencial y da coherencia y perspectiva a los diversos componentes culturales. De ahí la importancia del etnotexto en la investigación interdisciplinar.



El valor de la oralidad, el saber acumulado sobre el mundo...



La escuela, contexto de comunicación oral.

A menudo, la comunicación oral resulta marginada en la escuela, excesivamente vinculada a lo escrito, al libro impreso, sin tener en cuenta que difícilmente se llega al dominio de la lengua escrita si no se ha transitado con paso seguro por los caminos de la oralidad. La palabra oral y la literatura a la que sirve de vehículo constituyen un material indispensable para la fecundación del pensamiento y de la imaginación.

Los primeros contactos del niño con la lengua literaria se han realizado durante siglos por medio de la literatura de tradición oral, si aceptamos que literatura es cualquier comunicación verbal transmitida con intención de arte. Así, la intencionalidad estética determina el hecho literario. Es literatura la historia relatada, cuando el narrador pone en la narración un cierto ingenio, una cierta voluntad de artificio deliberada. Esta intencionalidad estética se traduce en la voluntad del narrador de divertir a quienes le escuchan, de hacerles reír, de hacerles llorar... Por tanto, puede ser literario el relato de acontecimientos sucedidos: la relación del servicio militar, la explicación de una desgracia, de una aventura... El relato de un fragmento de la vida de una persona. Yo tuve la fortuna —os lo cuento con la intención de ejemplificar lo que os explico— de oír narrar las desventuras de la guerra de Cuba a un anciano de mi pueblo que había participado como soldado. Recuerdo a aquel anciano, que, en las tardes estivales, sacaba una silla junto al portal y se sentaba un rato a tomar el fresco. Entonces, un grupo de chavales nos acercábamos a él, porque nos gustaba oírle explicar —evidentemente, con cierto énfasis— la heroica resistencia de aquellos hombres... Y cada tarde añadía algún elemento nuevo, un detalle que ampliaba el horizonte imaginario de las batallas. Os aseguro que gracias a aquellos relatos entré en relación con una literatura que hablaba de unos hombres perdidos en una guerra remota, absurda. Es literatura —literatura oral— una canción de cuna, la explicación de un cuento, la narración de una historia mágica, el canto de un romance o de una copla.

Quizás deberíamos elaborar una redefinición de la comunicación cultural con el propósito de reconocer el valor creador de la voz humana, su capacidad estética. Como ha escrito T. De Mauro (1977), la creatividad: una fuerza que recorre todo el universo lingüístico, en el sentido propiamente lógico y metamatemático de este término, en el sentido de invención, halla su punto más sugestivo en la creación oral.

Hoy hablamos de nuevo de la efervescencia de la oralidad, de la resurrección de las energías vocales del hombre, de la importancia de la voz en el acto de comunicación humana:

«La voz no puede ser reducida a la función única de transportadora del lenguaje —escribe P. Zumthor (1985)—, porque, en realidad, el lenguaje, más que ser conducido, lo que hace es transitar por la voz, cuya existencia física se nos impone con la fuerza de choque de un objeto material.»

Puede suceder que la significación de las palabras quede relegada a un segundo término, porque la voz sola basta para seducirnos. El propio Zumthor ha subrayado el carácter virtualmente erótico de la voz, la cual emana del cuerpo, es una expansión del cuerpo.

«Je considère en effet la voix non seulement en elle-même, mais (plus encore) en sa qualité d'émanation du corps et qui, au niveau sonore, le représente pleinement» (P. Zumthor, 1990)².

Y el cuerpo acompaña a la voz con el gesto, con la mirada. «Gracias a la voz, la palabra deviene exhibición y don, virtualmente erotizado» (P. Zumthor, 1985). La voz, aseguraba Jung (citado por Zumthor, 1983), posee la cualidad de hacer vibrar en nosotros algo que nos dice que no estamos completamente solos.

Así, habríamos de preguntarnos: ¿en qué medida los sonidos que configuran el texto oral proyectan el eco de su significado?, y ¿hasta qué punto estos sonidos poseen su propio significado? El niño de la escuela infantil 0-3 repite a menudo las palabras por puro placer: le encantan las sonoridades cuando desvelan sus propios ritmos biológicos, porque le introducen en la palabra, en la simbología de los ritmos, en la motricidad y la memoria. Parece que la entonación —los tonemas— penetran en el lenguaje infantil con anterioridad a la adquisición de los fonemas. De ahí que, al hablar con un niño pequeño, adquiera mayor importancia la entonación: cómo se dicen las cosas. Hay una manera de explorar y conocer la realidad a través de los sonidos: la realidad que los sonidos sugieren. R. Jakobson (1981) hace referencia al simbolismo de los sonidos, y explica que este simbolismo se fundamenta en la conexión de las diferentes formas de percepción sensorial. No duda este autor en subrayar el precepto aliterativo que Pope señalaba a los poetas: en el sonido ha de resonar el significado. También J. Held (1981) se refiere a aquellas historias que hacen soñar con el significado de los sonidos, a los juegos de palabras que introducen los niños en la simbología de los ritmos colectivos.

Se trata también de educar, por medio de la voz, la calidad de las percepciones auditivas.

A causa del ruido —de los ruidos— el oído se deteriora progresivamente, sobre todo si se ve sometido sin interrupción a ruidos excesivos. Es necesario que el niño perciba el valor del silencio, las flexiones de la voz pausada, los matices de la voz y sus registros; la relación que existe entre la percepción auditiva y la emisión de la voz. El oído ha sido para la especie humana un instrumento de adquisición de la consciencia del mundo. Es una de las puertas privilegiadas a través de las cuales penetra la información y, a la vez, el principal controlador de la salida de la voz: una verdadera máquina cibernética. El oído es, pues, un aparato de exploración de la realidad, como una antena capaz de localizar y escrutar los

sonidos, de discernir los diversos componentes de las estructuras acústicas. El niño toma consciencia, mientras juega con los sonidos, de que es capaz de producir sus propios ruidos, su particular producción fónica: ruidos altos, bajos, agudos, graves, largos, cortos... Un juego que se inscribe en el aprendizaje humano —como ha observado A. Tomatis (1978)— antes de que aprendamos a utilizar las piernas. Se trata de proteger esta consciencia, la de la emisión de la voz, guiada por nuestra capacidad de percepción, puesto que es una de las adquisiciones humanas más bellas y más frágiles.

GJ.M.

Notas

1. «Incluye elementos "literarios" (literatura oral) y otros no literarios (relatos sobre los múltiples aspectos de la vida cotidiana), complementarios e indisolubles.»
2. «En efecto, considero la voz no sólo en sí misma, sino (aún más) en su calidad de emanación del cuerpo, la cual, en el nivel sonoro, le representa plenamente.»

Bibliografía

- BOGATYREV, P., «La funzionalità della canzone popolare», en CASALI, E., *Letteratura e cultura popolare*, Bolonia, Zanichelli, 1982.
- BOUVIER, J., *Tradition orale et identité culturelle*, París, CNRS, 1980.
- BRUNER, J.S., *La parla dels infants*, Vic, Eumo, 1985.
- CHOMSKI, N., *Current Issues in Linguistic Theory*, La Haya, Mouton, 1964.
- DE MAURO, T., «Prefazione», en *La cultura orale*, Bari, De Donato, 1977.
- DE MAURO, T., *Guida all'uso delle parole*, 6.ª ed., Roma, Riuniti, 1983.
- HELD, J., *Los niños y la literatura fantástica*, Barcelona, Paidós, 1981.
- GRAMSCI, A., *Letteratura e vita nazionale*, Turín, Einaudi, 1950.
- JAKOBSON, R. y BOGATYREV, P., *Die Folklore als eine besondere Form des Schaffens*, Nimega/Utrecht, Donum natalicium Schrijnen, 1929.
- JAKOBSON, R., *Lingüística y poética*, Madrid, Cátedra, 1981.
- JANER MANILA, G., *Sexe i cultura a Mallorca: el cançoner*, Mallorca, Moll, 1979.
- JANER MANILA, G., *Cultura popular i ecologia del llenguatge*, Barcelona, Ceaac, 1982.
- PELEGRIN, A., «Folklore y literatura», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 101 (mayo 1983).
- STEINER, G., *Lenguaje y silencio*, México, Gedisa, 1990.
- TOMATIS, A., *L'oreille et le langage*, París, Seuil, 1978.
- VIGOTSKI, L.S., *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*, Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1979.
- ZUMTHOR, P., *Introduction a la poesie orale*, París, Seuil, 1983.
- ZUMTHOR, P., «Permanència de la veu», *El correu de la Unesco*, n.º 88 (septiembre 1985), p. 8.
- ZUMTHOR, P., *Performance, reception, lecture*, Quebec, Le Preambule, 1990.

Fragmento de la conferencia de clausura del Simposio sobre Didáctica de la Lengua y Literatura celebrado en Tarragona en diciembre de 1991.



Sensaciones por descubrir.

escuela 0-3

MANIPULANDO MATERIALES

SILVIA VEGA

Introducción

Por las manos de los niños y niñas de la escuela infantil pasan constantemente todo tipo de materiales diferentes. De esta acción se deriva que puedan descubrir sus características principales y también recibir el máximo de sensaciones posibles.

Los pequeños manipulan e investigan a la vez. Si se lo permitimos, utilizan incluso todo el cuerpo. Por eso hemos querido fabricarnos un material propio que nos vincule de alguna manera a todas las experimentaciones anteriores. Para ello hemos necesitado, además de muestras de materiales conocidos por el grupo, botellas y botes de plástico o vidrio.

El resultado de esta experiencia ha sido una actividad que ha generado todo tipo de descubrimientos *observables*, lo cual es muy importante en niños y niñas de estas edades.

En la medida que sea posible, el alumnado (de ésta o cualquier edad), debe poder participar en la confección de nuevos materiales, y dejar para los educadores y las educadoras el papel de incentivar esta labor, procurando que se den cuenta del cuidado y respeto que deben tener por unos objetos con los que van a tener ocasión de jugar y aprender.

Comienza la actividad

Hemos puesto al alcance de niñas y niños materiales como: arena, (seca y húmeda), pasta y sal (que utilizamos para hacer la comida en la cocinita), papel de seda (el cual vamos rompiendo con los dedos o escuchamos el ruido que hace al arrugarse), arcilla, pasta de pan y otros; en un intento de introducir a los pequeños en el conocimiento de diferentes texturas.

Cuando trabajamos en clase, procuramos generar al máximo la experimentación de los materiales. Después se organizan sesiones que comportan una actividad más concreta como, por ejemplo, manipular y tocar sólo con las manos, el uso de la pinza (motricidad fina), oler o probar sabores, coordinación óculo-manual, etc.).

En una de estas sesiones más específicas incluimos la actividad de construir un material sensorial con diferentes texturas, que tuviera la propiedad de enriquecer a niños y niñas durante el proceso de construcción, y también después, a la hora de jugar.

En este caso se trataba de reconocer pequeñas muestras de los diferentes materiales expuestos, manipularlos nuevamente e interaccionarlos con elementos como el agua y colorantes naturales. Después, los materiales resultantes se depositaron en recipientes de plástico o vidrio.

La transparencia, como característica principal del vidrio y de algunos plásticos es aquí muy importante, porque les permitirá reconocer los materiales que contienen esos recipientes, y, a la vez, el vidrio y el plástico ofrecen unas sensaciones diferentes al tacto, (más frío o más tibio, respectivamente).

La clase como laboratorio

La misma clase nos puede servir de laboratorio, sólo hace falta reorganizar el espacio en función de las nuevas expectativas. En este improvisado laboratorio tendrá lugar un auténtico proceso de investigación cuyo protagonista será "esa gente menuda".

Necesitamos mesas y sillas para todo el grupo, y también mesas anexas para poder dejar parte del material.

Siempre que nos sea posible, deberemos cuidar la distribución del espacio para que niños y niñas puedan circular libremente y manipular el material sin estrecheces, así como levantarse e ir a buscar algún utensilio si lo necesitan.

Es más práctico depositar el material en recipientes manipulables y fáciles de lle-



El laboratorio, la clase.



var por los niños y las niñas. Y teniendo en cuenta que en algún momento utilizaremos agua u otros líquidos, no está de más prever trapos para secar las mesas y toallas para secar las mesas y las manos.

Aquí detallamos algunos ejemplos de materiales que se pueden utilizar, así como los utensilios.

- Lista de material.

Algunos ejemplos:

<i>Muestras:</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Arena *Sal *Papel de seda *Papel de plata *Agua y aceite *Colorantes líquidos *Arroz *Café en grano y molido *Serrín *Harina 	<i>Utensilios:</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Cucharas grandes *Cucharas pequeñas *Vasos transparentes *Platos hondos *Embudos *Botes de plástico *Botellas de vidrio *Botellas de plástico *Cajas transparentes *Trapos y toallas
------------------	--	--------------------	--

Todo el grupo colabora en el ritual de preparar el material que necesitaremos. La implicación en la actividad ya comienza aquí.

Algunos niños, por ejemplo, tendrán a su cargo la labor de ir a buscar las cucharas y los platos a la cocina de la escuela.

Inmersos en la actividad

Podría parecer que el alumnado de la escuela infantil es muy pequeño aún para atenerse a ciertas normas, pero el caso es que éstas son necesarias para el buen funcionamiento de la actividad: para saber tratar el material, para compartir los utensilios o para hacer posible la convivencia del grupo.

Lo que no es una norma, pero sí puede ser una premisa importante, es enseñar a niños y niñas, desde muy pequeños, a no abordar las cosas sin más, y dedicar un pequeño espacio-tiempo para poder observarlas.

Éstas son algunas de las premisas que educadores y educadoras no deberíamos olvidar al plantearnos una actividad de este tipo :

— Observación del material: La forma en que se presenta el material es importante. Debemos hacerlo mostrando los materiales uno por uno, dando tiempo a los niños para que puedan observarlo y puedan decirnos de qué material se trata.

Hacer preguntas o recordar sesiones anteriores nos ayuda a ver si recuerdan algunas características de los materiales.

— Manipulación del material: Los recipientes y utensilios se distribuyen por las mesas de manera que la actividad que se desencadena da pie, también, a nuevos descubrimientos. Por ejemplo: el papel arrugado no pasa por el orificio del embudo, pero si hacemos pequeñas bolas con el papel de plata, éstas sí que pasaran fácilmente.

— Conservación del material: Hay que tener previsto que, en el proceso de investigación del grupo, mucho material se agota o queda inservible. Por tanto hemos de tener una reserva de este material para poder reponerlo si hace falta, o para envasarlo cuando el tiempo dedicado a la experimentación haya terminado. Por otra parte, la manipulación de plásticos y vidrios requieren un trato especial y debemos explicar a niños y niñas cómo deben cuidar de ellos.

Las botellas que contengan líquidos tendrán que sellarse con una cola especial para que no se derrame su contenido.

— La interacción de los materiales: Si interaccionamos algunos materiales con agua y colorantes líquidos, crearemos nuevas texturas (café molido con agua), o un estímulo visual diferente (sal y colorante azul: se forman estratos de sal con betas de color azul). Estas pequeñas variaciones del material constituyen grandes descubrimientos para las niñas y los niños y se hace evidente la necesidad de fomentar el gusto por la experimentación.

— Nuestra intervención: La intervención del educador o educadora ha de ser puntual. Aunque es necesaria en momentos en que hay que tener un control de determinados materiales, o a la hora de hacer más evidente un descubrimiento, como por ejemplo: la disposición por capas del agua y el aceite en un mismo recipiente.

Por otro lado los niños y las niñas deben ser siempre los protagonistas de toda la actividad y sentirse útiles en la confección de este nuevo material.

Cuando ya hemos envasado todos los materiales en recipientes o cajas transparentes, los volvemos a observar y los depositamos en una caja grande (puede servir una caja de botas), que forraremos con los niños y las niñas. En la parte exterior de la caja podemos pegar trozos de algún material, de manera que a los niños les sea más fácil identificar su contenido cuando la caja esté en una estantería de la clase.

La finalidad es que puedan jugar con esta caja cuando tengan ganas y que traten este nuevo juego con respeto, lo cual está casi asegurado porque es un material que sienten suyo.

A modo de conclusión

Para que las sesiones en las que trabajamos la textura de los materiales de una manera concreta sean más significativas, es importante haber hecho anteriormente unas sesiones de investigación de manera más globalizada (con aquellos materiales que lo permitan), es decir: con todo el cuerpo.

La confección de unos recipientes que contienen pequeñas muestras de los materiales es una actividad concreta y que, de alguna manera, recoge las anteriores; pero, aunque parezca una actividad final, no es así. Pues ahora nos encontramos ante una nueva rueda de experiencias y sensaciones.

Nuestros niños y niñas saben que aquella caja que tiene granos de café pegados a los lados, contiene aquellas botellitas de colores que tanto les gusta mirar y tocar.

— ¡Ésta la he hecho yo! —nos diran

— Esto es agua con aceite, ¿lo ves? —se explicarán unos a otros sentados en un rincón de la clase, mientras sacan uno por uno los recipientes, cumpliendo el ritual de coger una botella con cuidado, mirarla, alzar el recipiente para verlo a contraluz, removerlo, chupar el vidrio, ordenar las pequeñas botellas... y entablar un diálogo con el compañero o compañera, evocando aquello que hicieron un día: jugar, volver a jugar con las sensaciones.

Nuestra tarea es conseguir que niños y niñas se interesen por actividades como ésta, en las cuales es necesario observar, manipular, investigar y poder llegar a alguna conclusión, pero, sobre todo, cuidar y respetar el material.



Acción, investigación, descubrimiento y respeto de los materiales...





Los primeros peldaños del sistema educativo.

escuela 0-3

BREVES REFLEXIONES SOBRE LA PROGRAMACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL

CARME THIÓ

¿El objetivo de la reforma es cambiar la manera de programar? ¿Qué significa programar bien? ¿Programar es un objetivo, o un medio para trabajar mejor? ¿Sólo hay una manera «buena» de programar? Éstas son algunas de las cuestiones que nos suscita el tema de la programación, tal como se está viviendo en algunas escuelas infantiles 0-3.

Desde la creación de los primeros jardines de infancia hasta hoy, las instituciones dedicadas a los niños de 0 a 3 años han experimentado importantes cambios de concepción y de función; cambios que han comportado diferentes maneras de trabajar, de organizar y planificar la vida de niños y niñas en los centros.

Desde una concepción de servicio a la familia necesitada o trabajadora, que otorgaba a este tipo de instituciones la custodia o guarda del niño en sustitución de la familia, se ha ido pasando a entenderlas como instituciones con una función educativa, en gran parte gracias al trabajo de muchos padres y educadores en sus escuelas. La LOGSE ha corroborado oficialmente esta función, al integrar las escuelas 0-3 en el sistema educativo y considerarlas el primer eslabón del proceso. No obstante, en el transcurso de estos años no todo han sido progresos. Los avances casi nunca son lineales, ya que, en los procesos de cambio, la necesidad de enfatizar aquellos aspectos que se deben modificar a menudo provoca el olvido o la desvaloración de otros igualmente importantes.

En el ámbito que nos ocupa, por ejemplo, el paso de una concepción asistencial a una concepción educativa ha comportado, en algunos casos, una sobrevaloración de cierto tipo de actividades en detrimento de otras tanto o más importantes y educativas para los niños y niñas de estas edades; me refiero a las actividades cotidianas como comer, las actividades de higiene o, incluso, de juego. Se han introducido en la escuela 0-3 maneras de hacer que no les son propias, y se han propuesto a los niños actividades que tenían muy poco en cuenta sus necesidades, sus intereses o los factores que intervienen en el proceso de desarrollo-aprendizaje.

Así, en algunas escuelas, se dio prioridad a las actividades «copiadas» de las escuelas de niños y niñas mayores: por ejemplo, fichas y trabajos con papel y lápiz, antes que el juego. Las actividades de alimentación higiene, etc., se continuaban realizando porque no había más remedio (con los niños pequeños, ya se sabe), pero sin aprovecharlas y, menos aún, proponerlas como situaciones educativas. En cuanto al juego, se permitía o proponía como un simple entretenimiento, y no como una situación de aprendizaje.

Cuando se hablaba de la necesidad de profesionalizar la labor de educar a los niños de 0 a 3 años, más de uno entendió que se trataba de «jugar» menos y «trabajar» más.

Seguramente por este motivo, se convirtió en un hecho habitual en las escuelas encontrar educadoras que, al acabar su jornada, se sentían frustradas porque «aquél día no habían hecho nada con los niños». Ese *nada* equivalía a *nada importante*, y se refería normalmente a que no habían realizado ninguna actividad «escolar», ya que, evidentemente, los niños habían jugado, comido, dormido, se habían lavado... y todo con la educadora.

Este sentimiento, además de ser injusto, denotaba la escasa o nula valoración (tal vez no tanto de la propia educadora como de su entorno) de aspectos tan importantes como, por ejemplo, haber favorecido el desarrollo de habilidades necesarias para la autonomía del niño (abrocharse la bata, ponerse los zapatos, limpiar-



Situaciones educativas.

se el culo o lavarse las manos); o como haber introducido actitudes de tolerancia y solidaridad al haber interrumpido la actividad para atender a aquella criatura que se había hecho pipí y se sentía incómoda; o como haber reforzado la autoestima de los niños al valorar sus aportaciones, escuchando y teniendo en cuenta sus demandas, consolando a aquél que se había hecho daño; o como haber reforzado su identidad organizando el espacio para que cada niño y cada niña tuviera un lugar propio para sus tesoros y sus cosas; o como haber potenciado el juego de los niños ayudando a resolver las pequeñas dificultades; o como haber contribuido a ampliar los conocimientos de los niños prestando atención al color de los calcetines, el sabor de los alimentos, la lluvia que todo lo moja, el juguete que se ha roto, etc.

Sin embargo, quizás precisamente estas confusiones nos han estimulado a profundizar en la reflexión sobre el hecho educativo; y ello, colectivamente, nos ha ayudado a avanzar, es decir, a comprender mejor el proceso de desarrollo—aprendizaje de los niños, a conocer mejor sus necesidades e intereses, y, en definitiva, a percibir mejor lo que es prioritario para el niño, para poder crecer con armonía y vivir un presente de calidad.

Ahora, con la aparición de la reforma, se produce también una cierta confusión e, incluso, una cierta contradicción entre lo que es la teoría o filosofía de la LOGSE y su aplicación práctica en las escuelas.

La Ley ha ratificado muchas de las cosas que, más o menos intuitivamente, habíamos ido descubriendo en la reflexión de nuestra práctica educativa, pero también nos ha aportado otras nuevas; y, sobre todo, nos permite entender como educativas las situaciones de la vida cotidiana y de juego, y considerar contenidos de aprendizaje los valores, actitudes y procedimientos, además de los propios aprendizajes de hechos y conceptos, que eran los que tradicionalmente se habían valorado.

La LOGSE nos habla de la construcción del conocimiento y de la individuación de las estrategias y de los métodos para el desarrollo de las capacidades y el aprendizaje, nos habla de los diferentes ritmos de desarrollo y de aprendizaje, y realiza una propuesta abierta para que cada escuela elabore su proyecto curricular, teniendo en cuenta las personas (adultas y pequeñas) concretas y el contexto de la escuela.

La propuesta es clara y coherente. La confusión empieza cuando, en la práctica, hay quien está planteando la reforma como una determinada manera de programar, y no como una manera de educar a los niños.

Aplicar la reforma significa, entre otras cosas, tener en cuenta a cada niño y cada niña, con sus necesidades, su ritmo, sus intereses; considerar la necesidad de

establecer un vínculo afectivo con cada uno de ellos; tener en cuenta su necesidad de interacción con las personas y con su entorno; considerar que el juego es una actividad esencial para su desarrollo y aprendizaje; tener presentes las tres áreas de conocimiento; valorar los aprendizajes de actitudes y valores, así como los de procedimientos o la adquisición de conocimientos de hechos y conceptos.

Aplicar la reforma no significa que cada uno de los educadores y educadoras haya de programar de la misma manera. Ello sería incoherente con la teoría que sustenta la LOGSE: «cada uno construye su propia estrategia [...]». Pero, además, sería confundir los objetivos con los medios para lograrlos.

El objetivo no es programar bien (¿qué significa «programar bien»?); el objetivo es educar bien.

La programación es un instrumento que nos ayuda a realizar mejor nuestra labor de educadores. Si se quiere, un medio necesario, pero nunca un objetivo.

El nuevo estilo de programación que se nos propone funcionará en la medida en que ayude a aclarar más nuestra tarea, a conocer mejor a los niños, a planificar y organizar mejor los contextos educativos, a dar prioridad a las necesidades de los niños y tener en cuenta las diferencias individuales, a pensar los contenidos educativos de manera global; y no funcionará si lo que hace es alejarnos de la realidad o pervertir los objetivos de trabajo.

En estos momentos, muchos equipos se hallan angustiados porque «no saben programar», y se sienten presionados para elaborar programaciones en el nuevo estilo. ¿Se estará dando más importancia a la forma que al contenido de las programaciones?

El nuevo modelo de programación es formalmente complicado. Para algunos educadores y educadoras lo está siendo hasta tal punto que la dificultad les bloquea; incapaces de asumirlo, continúan programando a su manera.

¿Son, por ello, peores educadores que aquéllos que dominan la formulación, pero que pretenden imponer, quieras o no, lo que han programado, sin tener en cuenta la disposición de los niños, sus posibilidades, sus ganas, o los incidentes que siempre ocurren cuando se trata de criaturas de estas edades?

Cuando programar siguiendo el nuevo modelo lleva a confundir rigor con rigidez de planteamientos o con planteamientos fuera de lugar, es necesario detenerse y analizar qué está pasando. ¿Se está realmente explicando y entendiendo bien la reforma?

No hay que perder de vista que lo más importante es ayudar a los educadores y educadoras a progresar en su trabajo.

A la pregunta actual más frecuente: «¿Programo bien?», la respuesta no puede ser otra que: «¿Te ayuda a entenderte mejor con los niños?, ¿a organizar mejor su estancia en la escuela?, ¿a adaptar mejor las propuestas a sus intereses, posibilidades y diferencias individuales?, ¿a acoger sus necesidades?, ¿a estimular su actividad física y mental?, ¿a favorecer la interacción y la relación con los demás?».

Nunca se deberían proponer métodos de trabajo como si fueran dogmas de fe. Todos sabemos que el mejor método es aquél que se adapta mejor a la manera de hacer de cada uno.

Y, si bien es cierto que el nuevo modelo aporta ventajas respecto a los anteriores, ya que ayuda a aclarar y diferenciar conceptos, a percatarnos mejor de todo lo que puede aprender un niño en una situación determinada, porque tiene en cuenta todo tipo de contenidos educativos, quedan todavía muchos interrogantes y aspectos no resueltos.

¿Qué nos ayuda más en nuestra labor? Programar actividades, situaciones o contextos educativos?

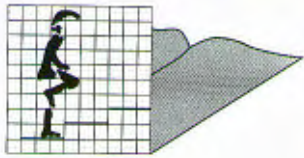
¿Podemos programarlo todo por adelantado?

¿Podemos definir los objetivos de los niños? ¿Cómo programamos las actividades libres o la libertad de acción de niños y niñas?

En eso estamos trabajando.



Actividades, situaciones, contextos... ¡estímulos!



Publicaciones de la Fundación Infancia y Aprendizaje

Colección Educación y Cultura

Su objetivo primordial es la difusión en el mundo de la educación de la perspectiva teórica iniciada por L.S. Vygotski y de creciente auge en el ámbito de diversas disciplinas: psicología, antropología, pedagogía y demás ciencias sociales.

La colección está concebida no solo para divulgar los principios teóricos, sino también para proporcionar a los educadores instrumentos directamente aplicables a su ámbito de trabajo.

Aprender a dialogar

Materiales para la educación ética y moral
(Educación Secundaria)

J.M. Puig

(1995, 96 p., ISBN: 84-88926-07-3)

– Primera parte: Fundamentos y descripción del programa de toma de conciencia de las habilidades para el diálogo

Capítulo 1: Educación moral y diálogo

Capítulo 2: Toma de conciencia y diálogo

Capítulo 3: Descripción e indicaciones para el uso del programa para la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo

– Segunda parte: Programa de actividades

– Apéndice: materiales de uso para los alumnos

P.V.P.: 1.400 ptas.

Escritura y necesidades educativas especiales

Teoría y práctica de un enfoque constructivista

N. Roca, R. Simó, R. Solsona,

C. González y M. Rabassa

(1995, 144 p., ISBN: 84-88926-05-7)

Capítulo 1: Planteamientos psicopedagógicos de la enseñanza de la lectura y de la escritura en educación especial

Capítulo 2: La escritura de niños con necesidades educativas especiales y el trabajo en la escuela. Presentación de la experiencia educativa e investigadora

Capítulo 3: Material curricular para la enseñanza del lenguaje escrito en la educación en la diversidad

Capítulo 4: Conclusiones e implicaciones de un enfoque constructivista

En relación al aprendizaje

En relación a la enseñanza

En relación a lo social

P.V.P.: 1.800 ptas.

Colección Cultura y Conciencia/ Culture & Consciousness Series

Con esta colección se aborda un proyecto de edición en inglés y castellano, de títulos centrados en el tratamiento desde la perspectiva socio-cultural de los problemas básicos aplicados en diversas disciplinas científicas que tienen como objeto el estudio de la construcción cultural de la conciencia.

Explorations in Socio-Cultural Studies

P. del Río, A. Alvarez & J. V. Wertsch

General Editors

(ISBN: 84-88926-00-6)

Vol.1. *Historical and Theoretical Discourse.*

A. Rosa & J. Valsiner (Eds.)

(1994, 256 p., ISBN: 84-88926-01-4)

– Editors' introduction

An overture on history and theory

I.- From Phylogeny to Culture

II.- Internalization. Culture and the individual

III.- Methodological challenges and theoretical encounters

IV.- Methodological uses of History

V.- Voices of the social worlds: From the classics to the present

– Editor's General Conclusion

P.V.P.: 2.500 ptas.

Vol.2. *Literacy and Other Forms of Mediated Action.*

J.V. Wertsch & J.D. Ramírez (Eds.)

(1994, 208 p., ISBN: 84-88926-02-2)

– Editors' introduction

I.- Psychological processes in sociocultural context

II.- Social interaction in sociocultural context

III.- Literacy as socioculturally situated practice

P.V.P.: 2.500 ptas.

Vol.3. *Teaching, Learning and Interaction.*

N. Mercer & C. Coll (Eds.)

(1994, 224 p., ISBN: 84-88926-03-0)

– Editors' introduction

I.- Adult-Child interaction at home and in experimental settings

II.- Teacher-student interaction and learning in schools

III.- Peer interaction, learning and development

P.V.P.: 2.500 ptas.

Vol.4. *Education as Cultural Construction.*

A. Alvarez & P. del Río (Eds.)

(1994, 252 p., ISBN: 84-88926-04-9)

– Editors' introduction

I.- Developing and learning in cultural settings

II.- Cultural devices for thinking and learning

III.- The analysis of educational exchanges

P.V.P.: 2.500 ptas.

P.V.P.: Obra Completa (4 Volúmenes): 7.500 ptas.

La socialización en la escuela y la integración de las minorías

Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los 90

I. Martínez y A. Vázquez-Bronfman (Coord.)

(1995, 208 p., ISBN: 84-88926-06-5)

– Introducción

– Primera parte: El investigador, su trayectoria personal y la utilidad de su trabajo

– Segunda parte: Críticas y posibilidades teóricas

– Tercera parte: Nuevos enfoques sobre la reflexión metodológica

– Cuarta parte: La subjetividad del investigador y la problemática de las minorías

– El programa París-Barcelona

P.V.P.: 2.500 ptas.

BOLETIN DE PEDIDO

Enviar a: APRENDIZAJE, S. L. Ctra. de Canillas, 138 - 28043 Madrid

Nombre y Apellidos:

Dirección (calle, n.º, C.P. y población):

.....

..... Teléfono

Deseo recibir:

Explorations in Sociocultural Studies:

Obra completa, 4 Vols.: 7.500 ptas.⁽¹⁾ x ejes. = ptas.

Vol. 1: 2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.

Vol. 2: 2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.

Vol. 3: 2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.

Vol. 4: 2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.

La socialización en la escuela y la integración de las minorías

2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.

Aprender a dialogar

1.400 ptas.⁽³⁾ x ejes. = ptas.

Escritura y necesidades educativas especiales

1.800 ptas.⁽³⁾ x ejes. = ptas.

TOTAL* ptas.

* Para extranjero, si desea correo aéreo, añadir: ⁽¹⁾ 3.000 ptas. por obra completa, ⁽²⁾ 750 ptas., ⁽³⁾ 400 ptas. por ejemplar.

.....

.....

.....

Forma de pago: Contra-reembolso

Cheque

Visa o Mastercard:

N.º tarjeta:

Fecha caducidad:

.....

.....

.....

.....

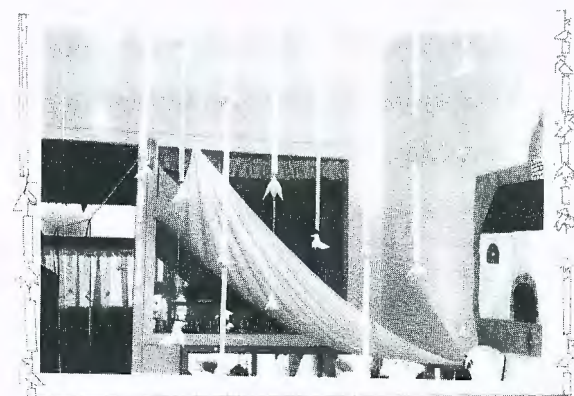
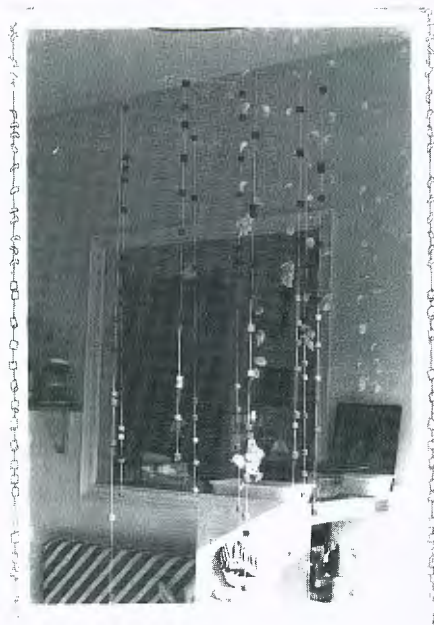
.....

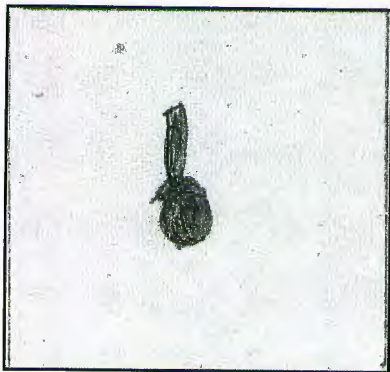
ESPACIOS DE INFANCIA

Los espacios destinados a las niñas y los niños han de propiciar la seguridad del reconocimiento.

He aquí algunas sencillas maneras de hacer que los espacios poblados por los pequeños sean más acogedores, más cálidos, más personales y creativos.

Como espacios hechos a su medida...





Concha. Discriminación táctil sin mirar.
(Gisela Ripoll, 1 años)



Foto: Anna MIRALLES

escuela 3-6

LA EDUCACIÓN SENSORIAL COMO EJE TRANSVERSAL EN LA ESCUELA INFANTIL

MONTSERRAT COSIDÓ

Los sentidos juegan un papel importante en la formación de conceptos, y el desarrollo cognitivo es el medio principal para fomentar la capacidad del niño para comprender el mundo.

Elliot W. EISNER

Introducción

Desde el primer año de vida, y gracias a la evolución de su sensibilidad interna y externa, así como a la conducta exploratoria efectuada mediante la vista, las manos, la boca y el contacto corporal con los demás, el niño va conociendo de manera progresiva su propio cuerpo.

Observa los objetos de su entorno, pero no tiene bastante con verlos a una cierta distancia, y siente la necesidad de acercarse a ellos para cogerlos, zarandearlos, metérselos en la boca y, finalmente, tirarlos al suelo. En este proceso exploratorio instintivo vemos que, de manera global, intervienen la percepción visual, cinestésica, táctil y —si el objeto produce algún ruido— auditiva. Pero esta estructura, conformada por los aprendizajes sensomotores y las habilidades perceptivas motoras, muchas veces, a partir de la escuela 3-6, empieza a trabajarse de manera desligada: se da más importancia a la percepción visual y a la motricidad, y se dejan en segundo término otros aspectos sensoriales que convendría trabajar conjuntamente, como el desarrollo táctil y la potenciación de la memoria.

Y si a ello añadimos la gran cantidad de información que el niño recibe diariamente, y de manera pasiva, mediante los sistemas audiovisuales —es decir, sin necesidad de moverse—, la consecuencia es que el niño actúa como un ser no reflexivo.

A causa de esta saturación, cuando el niño tiene delante una imagen de televisión o de cualquier otro medio, mira, pero difícilmente *ve*; por lo tanto, no interioriza. Y oye, aunque no *escucha* lo que le dicen. Esta información, sin duda muy parcial, se acumula en su memoria, pero con muchas carencias. Así, la formación de conceptos es muy escasa.

El problema que se nos plantea es cómo aprovechar toda la información y ofrecer criterios de observación y reflexión que ayuden al niño a seleccionar y a iniciarse en el análisis.

Creemos importante iniciar nuestra labor educativa basándonos en el desarrollo de los sentidos, de una manera muy particular en el transcurso de toda la etapa de educación infantil, momento que se debe considerar básico para fundamentar la progresiva evolución del niño como persona inteligente.

El porqué de la educación sensorial

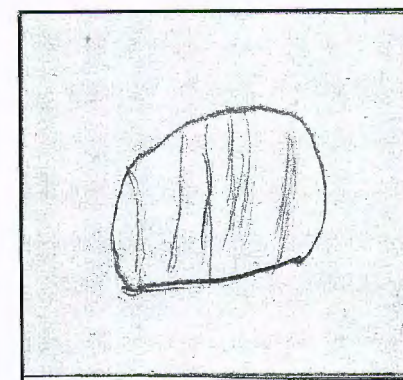
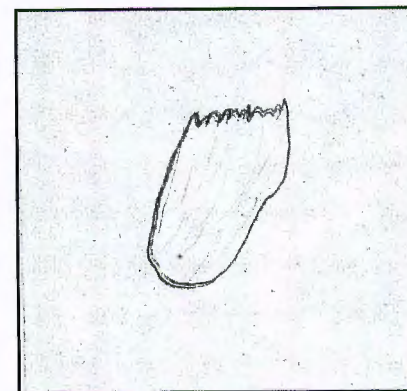
Para que se establezca un proceso cognoscitivo debe haber una recepción de estímulos por los canales sensoriales y una aprehensión del objeto, de la situación o del comportamiento. Es lo que llamamos *acto perceptivo*: el acto perceptivo comporta una interiorización, y no es simplemente un fenómeno sensorial.

La percepción sensorial contacta con el *mundo exterior* de la persona mediante el acto de ver, oír, oler, gustar y tocar, y con el *mundo interior* mediante las emociones, la tensión, los movimientos musculares, etc. Es un conocimiento del fenómeno o situación que viene dado por la propia experiencia personal y social, a partir de la memoria y el aprendizaje.

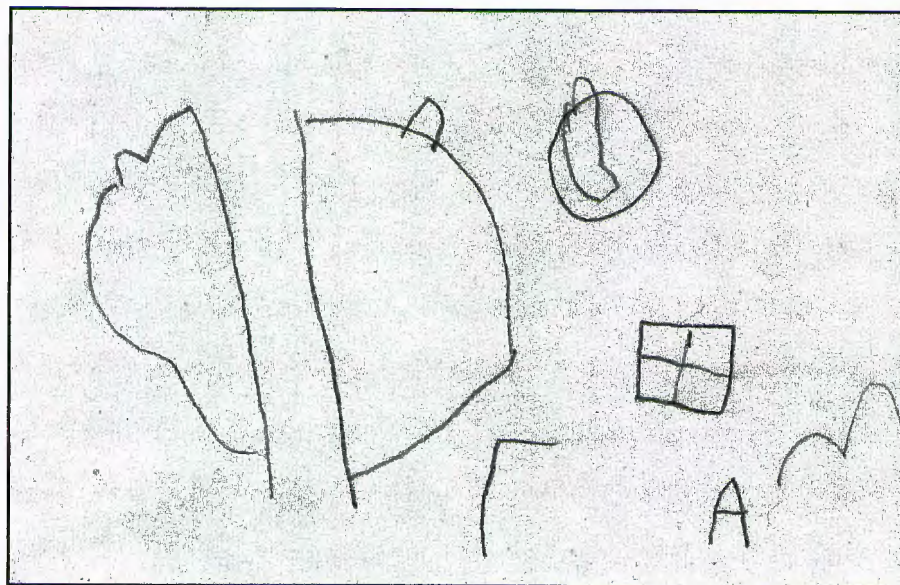
El individuo interactúa con un entorno en el que se encuentran cualidades diversas; según las actitudes, los propósitos y los aprendizajes previos, interpreta los aspectos del entorno y, a partir de ellos, forma conceptos.

Qué metodología podemos seguir para ayudar al niño a formar su conciencia

Por una parte, se puede partir de unos contenidos básicos y referenciales que figuran en el marco curricular de la reforma de los 0 a los 6 años; por otra, de



Concha. Discriminación táctil sin mirar.
(Carla CALLEJA, 5 años)



Concha. Discriminación táctil sin mirar.
(Esteve COSTA, 4 años)

unas habilidades basadas en la observación para el conocimiento del objeto, que incluye la manipulación o el contacto físico con el fin de descubrir sus cualidades; asimismo, hay que tener presente el dominio, que se trabaja a partir de la ejercitación y el descubrimiento con diversos objetos (de diferente tamaño, color, textura, etc.), para ordenar, clasificar y contrastar; y, finalmente, se debe potenciar también la memoria, que permite almacenar y conservar todo tipo de datos en el sistema cognitivo, y ser capaz de recordarlos.

Así, por medio de una ejercitación constante y satisfactoria de todos estos procesos de observación, dominio y memoria, el niño podrá interpretar, deducir, solucionar y evaluar todas aquellas actividades propias de su edad que los enseñantes nos hayamos propuesto.

Debemos procurar que el niño tome conciencia de las estrategias empleadas para resolver sus tareas. Se trata de lo que denominamos *procesos metacognitivos*.

Consejos prácticos que pueden favorecer las tareas de los enseñantes y enriquecer el aprendizaje de los niños.

- Siempre que sea posible procuraremos que la actividad plástica, en una primera fase, sea vivida por el niño en el propio cuerpo.
- La actividad debería ser manipulativa; es decir que, si hablamos de un objeto (frutas, cajas...), antes de llenar fichas de colores, etc., el niño debería tocarlo y palparlo activamente con el fin de interiorizar su forma, ya que, a veces, caemos en el error de enseñar con exceso dibujos modelo que suelen ser interpretaciones y estereotipos de formas casi siempre planas, y ésa es, sin duda, la información que retendrá el niño.
- Hay que experimentar y representar imágenes o formas en diferentes planos: el horizontal (mesa, suelo del patio o la clase, etc.) y el vertical (pizarra, paredes, puertas, etc.).
- Experimentaremos y representaremos la realidad en diferentes formatos: tamaño folio, cartulina, papel de embalar.
- Procuraremos aprovechar conjuntamente las actividades perceptuales, táctiles y visuales; y también, si conviene, las de motricidad fina, como recortar, pinchar, pegar, etc.
- Hay que globalizar todas las actividades para una mayor comprensión del niño y una mejor organización del profesorado (plástica, lengua, matemáticas, conocimiento del entorno, etc.).

- Escogeremos y presentaremos los materiales que vayamos a emplear con los niños de una manera atractiva.

Así, en el apartado de volumen, tenemos un amplio abanico de posibilidades (plastilina, barro, pasta de sal, de papel, etc.). Pongamos un ejemplo: la pasta de sal, que es, sin duda, uno de los materiales previos más agradables para los niños y niñas de tres y cuatro años, ya que se deja manipular con facilidad, no ensucia y permite una exploración activa. Dado que su composición es muy sencilla (sal, harina y un poco de agua), resulta fácil mostrarles los componentes por separado, en cajones grandes, para que sean observados y manipulados en grupitos de cinco. Podemos añadir algunos materiales —como el azúcar, la tierra o el serrín, que permitirán establecer diferencias según su peso— al contenido de cada cajón para comprobar cómo se transforma. Una vez realizadas estas experiencias sensoriales, los niños ya estarán en condiciones de utilizar la pasta de sal; y, además, poseerán sobre este compuesto toda una información y un conocimiento previos que, sin duda, puede mejorar su manipulación, así como el resultado final.

- Hay que potenciar y desarrollar la percepción táctil sin mirar el objeto: explorar, reconocer, describir, interpretar.

En algunos casos, es importante la descripción verbal del objeto, cuando se ha identificado por su forma, tamaño o textura; en otros, nos puede interesar que, mediante el dibujo, nos interprete las sensaciones táctiles. La importancia radica en cómo el niño ha experimentado de manera táctil esta forma, y qué es lo que más le ha interesado.

También es importante presentarle objetos cubiertos por un trapo, de manera que no sean identificables, con el fin de que el niño se esfuerce en palpar activamente con la mano y con los dedos para poder representar en el papel lo que ha percibido. A partir de aquí, podemos hacer que transforme los objetos dibujados en otras cosas (proceso creativo).

- Hemos de buscar analogías entre diversos materiales. Por ejemplo, primero podemos analizar y contrastar elementos naturales, como hojas, frutas, etc., sea por la silueta, el color, el tamaño o la textura. Si nos interesa hablar de texturas (diferenciar entre áspero y suave, o entre blando y duro), buscaremos otros elementos manufacturados, como papel de lija, papel de empapelar ligeramente granulado, cartulinas, papel de seda, papel de charol, etc., y estableceremos comparaciones y relaciones táctiles.

Si nos interesa tratar las transparencias y las opacidades, deberemos buscar materiales plásticos idóneos. Así, para interpretar las transparencias podremos emplear pinturas realizadas con vegetales, diluidas en alcohol, o bien papeles que dejen pasar la luz; y, si se trata de opacidades, utilizaremos pinturas densas como, por

ejemplo, la témpera, o papeles que no dejen pasar la luz, como las cartulinas. Pero también habremos de tener presente que, antes de trabajar las transparencias y las opacidades, deberemos hablar de lo que es la claridad y la oscuridad, y de lo que es la luz y la sombra.

- Potenciar la memoria y la creatividad, y enseñar a pensar en cada una de las actividades.

Por lo tanto, será muy conveniente que, ya desde la etapa infantil, se programen las actividades plásticas con una cierta metodología. No se trata de frenar la espontaneidad del niño, ni de marcar unas pautas insoslayables. En un momento dado, puede resultar conveniente que el niño elabore un dibujo sin más pautas que su propia imaginación; pero también hay que tener presente que no todo el grupo de la clase se expresará con la misma facilidad, por lo que el maestro debe disponer de estrategias que ayuden al niño a canalizar sus sentimientos.

Si somos coherentes y sabemos emplear los materiales y procedimientos con unos criterios psicopedagógicos convenientes, estaremos ayudando a que el niño interiorice y almacene en la memoria toda la información que le damos, motivándolo a razonar y a tomar conciencia de sus propias estrategias de aprendizaje.

M.C.

Bibliografía

- EISNER, E. W.: *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*, Barcelona, Martínez Roca, 1987.
- FURTH, H. G., y WACHS, H.: *La teoría de Piaget en la práctica*, Buenos Aires, Kapelusz, 1978.
- GIMENO, J. R., RICO, M., y VICENTE, J.: *La educación de los sentidos: teoría, ejercitaciones, aplicaciones y juegos*, Barcelona, Santillana (Aula XXI), 1986.
- LURIA, A. R.: *Sensación y percepción*, Barcelona, Martínez Roca, 1984.
- MONEREO, C.: *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*, Barcelona, Casals, 1991.
- HOLLOWAY: *La concepción del espacio en el niño según Piaget*, Barcelona, Paidós (Paidós Educación), 1984.
- VALETT, E.: *Tratamiento de los problemas de aprendizaje*, Madrid, Cincel (Biblioteca de Psicología y Educación), 1987.
- MONTESINOS, MUNNÉ y SARRO: *Proves psicopedagògiques d'avaluació individual*, Barcelona, PPU, 1986.

N O V E D A D

*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 A
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

infancia y sociedad

HOMBRES Y CAMBIO

CARMINE VENTIMIGLIA

Las señales de cambio con las que nos encontramos por lo que se refiere a la paternidad y a su consideración en el ámbito colectivo no se pueden entender como el resultado de una fuerte contraposición entre una figura paterna «de ayer», tradicional y ya superada, y una figura paterna «de hoy», moderna y nueva.

Los cambios que caracterizan la evolución del papel y de la imagen social de la paternidad no son manifestación de procesos lineales y progresivos, uno detrás de otro, sino que siguen un camino donde lo viejo se mezcla con lo nuevo; la tradición, con el cambio; y todo ello, a menudo, de manera ambivalente y contradictoria.

Ante esta situación, una tesis parece defendible: la revisión y la redefinición del papel y del ejercicio de la paternidad no pueden prescindir de una lectura y redefinición contextuales de la relación que el hombre-padre tiene con su compañera.

Los estudios —y no sólo en nuestro país— nos revelan que, por encima de las declaraciones de principios y de las tendencias que se ponen de manifiesto, las actitudes cotidianas respecto a quién se ocupa de los hijos, concretamente hasta los siete años, no han cambiado sustancialmente.

En otras palabras: aun admitiendo que es de justicia compartir el cuidado de los hijos, los jóvenes padres presentan —al menos en gran parte— tipos de relación que manifiestan una clara asimetría en la responsabilidad de las tareas domésticas por lo que se refiere a los hijos.

Así, el análisis de los hechos cotidianos evidencia que esta ardua obligación se carga sobre los hombros de la mujer, mientras que el hombre se orienta hacia una definición de espacios de relación con los hijos basada en actitudes de exclusividad, en contraste con la globalidad de los esfuerzos que se derivan de su cuidado.

Por esta razón, hemos dicho que nos encontramos con indicios que incluyen, juntos, los conceptos de viejo y nuevo.

Intentemos ver cuáles son, por lo menos desde nuestra hipótesis y en la situación italiana, los indicios de novedad. He aquí algunas transformaciones de cariz estructural.

El índice de nupcialidad ha descendido progresivamente, y ha pasado de 7,4 por cada mil habitantes en 1970, a 5,3 en 1987. Este hecho no se debe interpretar como un exponente de rechazo del matrimonio como tal, sino como un indicador de la profunda modificación de la fisonomía de la familia.

Efectivamente, en la actualidad podemos diferenciar, por lo menos, cinco tipos de familia:

1. La familia nuclear, conyugal y de hecho.
2. La familia reconstruida, es decir, parejas divorciadas que rehacen nuevamente la convivencia, aunque sin casarse.
3. La familia múltiple, núcleo en el que aparecen diferentes figuras paternas, genéticas y sociales, como resultado de parejas divorciadas, con hijos, que contraen nuevas uniones, con nuevos hijos; o bien se trata de parejas que, en caso de esterilidad, recurren al banco de semen o de óvulos para poder tener hijos.
4. La familia camuflada, formada por personas que, en teoría, viven cada una en su domicilio, pero que pasan mucho tiempo juntas como si fueran marido y mujer.
5. La familia monopaterna, en la cual sólo hay una unidad —bien el padre, bien la madre— que se ocupa de los hijos. Este tipo de familia va en aumento, y ya en



Corresponsabilizarse en el cuidado de los hijos y las tareas domésticas.

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 2.900 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
S
E
A
N
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, 4ª derecha 28008 Madrid
Tels.: (91) 310 05 99 / 08 96 • Fax: (91) 310 04 59

1988 se conocían alrededor de un millón y medio de casos. Significativamente, en un 84 % se trata de familias en las que es la mujer quien tiene los hijos a su cargo.

Por razones obvias, no hemos hablado aquí de otro tipo de familia, la unipersonal —que en los últimos treinta años ha aumentado en un 174 %—, dado que nuestro interés se centra en los hijos.

Estos cambios han provocado, sin duda, las modificaciones pertinentes en las relaciones entre hombre y mujer, entre padres e hijos. Pero no sólo en las relaciones, sino también en lo que atañe a los diferentes puntos de vista de las diversas personas que intervienen en ellas, así como a su configuración social. Pensemos, por ejemplo, en la variada tipología de elocuciones con que los hijos de los divorciados denominan a la doble figura del padre o de la madre (la genética y la socialmente adquirida: «el prometido de mi madre», «la compañera de mi padre», etc.).

Pero, junto a estas modificaciones de tipo estructural, hemos de observar cambios en el seno de la relación de la pareja en cuanto a la decisión sobre los hijos que quieren tener. Concretamente, la media de número de hijos por mujer ha bajado a 1,3. Esta decisión, pues, es resultado de una elección más que del azar; y esto significa, además, tener menos hijos pero «mejores», es decir, más sanos, posiblemente más «guapos», y que, sin duda, recibirán más atenciones y muestras emotivas y de afecto por parte del padre y la madre.

Nos hallamos, por tanto, ante un panorama que prevé cambios significativos en el aspecto estructural de las relaciones entre hombre y mujer y entre padres e hijos. Sin embargo, estas modificaciones, como ya hemos dicho, no hallan una clara correspondencia, tanto en el aspecto cualitativo como en el cuantitativo, cuando se trata del hecho de compartir las obligaciones hacia los hijos, de los diferentes criterios y de su configuración.

Me gustaría poner sólo un ejemplo para confirmar que, aparte de las preferencias y valores que se declara poseer, los comportamientos cotidianos, en la práctica, evidencian la división desigual de las tareas familiares, y que la realización del papel de padres sigue patrones totalmente tradicionales. Un estudio de 1988 concluye que la figura central en el seno de la familia, y la que posee más información sobre diferentes momentos de la infancia o sobre aspectos familiares (enfermedades de los hijos, fases del crecimiento, etc.), sigue siendo, en la mayoría de los casos, la madre, mientras que el padre es quien se encarga de la economía doméstica. En definitiva, la presencia predominante de la mujer, especialmente mientras los hijos son pequeños, y el hecho de tener que asumir la responsabilidad de educarlos, permite ver de manera clara que los papeles de los padres se ejercen todavía según los cánones de la tradición.

Pero el movimiento entre la tradición y el cambio, del que ya hemos hablado, nos permite constatar algunas novedades respecto a los comportamientos, especialmente de los padres jóvenes. Me refiero, concretamente, al hecho que, con un neologismo de difícil traducción, denomino *paternalidad*, es decir: una dimensión en la que los jóvenes padres quieren exteriorizar sentimientos y emociones mientras cuidan de sus hijos, y a la que podríamos llamar la «cultura del bebé» o, también, estética del amor, hasta ayer cometido exclusivo de la madre, puesto que se consideraban erróneamente características femeninas, y no de relación independientemente del sexo de quienes intervinieran. En cambio, como ya es sabido, durante siglos la pedagogía «educativa» ha puesto de relieve que la actuación del padre no se mezclaba con las «debilidades» emotivas típicas de la mujer-madre.

Todo esto, ciertamente, constituye un indicio de novedad, desde el momento en que la actitud que aquí definimos como paternalidad no sólo no está proscrita, sino que aparece convenientemente legitimada en el ámbito social. Sin embargo, esta novedad comporta ciertos problemas en la relación entre padre e hijo, especialmente en lo que atañe a la incapacidad paterna para poner en práctica la llamada «cultura del no» cuando se trata de responder a los interrogantes de los hijos. En concreto, uno de los exponentes de esta crisis de identidad —o de su fragilidad— de la última generación de padres surge precisamente del hecho de que la relación con los hijos no se caracteriza por la distancia, sino por la intimidad. Esta intimidad, que, además de corporal, es lingüística (basta pensar en formas apelativas como «papá», «papi», o el «tú»), pone de manifiesto la disminución del grado jerárquico en la relación entre padre e hijo. Ahora bien, parece que esta intimidad no concuerde con la obligación de recurrir al *no* ante las preguntas concretas de los hijos... Incapacidad más del padre que de la madre, precisamente como resultado de una mayor presencia cotidiana a la hora de cuidar de ellos, hecho que para la madre no constituye ninguna novedad, mientras que resulta totalmente nuevo para el padre, ya que no halla memoria histórica ni biográfica en el sexo masculino.

Hablábamos antes de la conservación de señales tradicionales, de indicadores que nos permiten pensar en el aprendizaje de los roles sexuales, mediante los procesos de construcción de la identidad y de actuaciones que transcurren entre las «pequeñas cosas» de la vida diaria. Pondré dos ejemplos de ello.

Diferentes estudios relativos al grado de participación y al tiempo medio que dedican los hijos, a lo largo de la jornada, a las tareas domésticas, evidencian que la ocupación de las hijas es considerablemente superior y que la calidad de la participación es diferente. Por ejemplo, la tarea de ocuparse de los hermanitos o hermanitas y de los abuelos recae primordialmente sobre las hijas.

El segundo ejemplo procede de un estudio realizado en nuestra región por algu-



Emoción y placer de la paternalidad.

nas escuelas de primaria de Módena, en el que resulta evidente que los procesos cognitivos y configurativos con que los niños y niñas entre tres y seis años reproducen la imagen materna o paterna siguen todavía el surco de la tradición. En concreto, para las niñas, la madre «como es debido» es la que tiene hijos, se ocupa de ellos y los alimenta. Por otra parte, para los niños, el padre «como es debido» es el que trabaja y lleva el dinero a casa.

Estamos, pues, ante señales que comportan ambivalencias y contradicciones respecto a la evolución del papel y del concepto de paternidad y maternidad.

Precisamente a partir de este conocimiento y de la consiguiente necesidad de crear las condiciones favorables para responder «¿qué se debe hacer?» en el futuro, la *Assessorato Regionale* para la escuela tiene previsto, dentro de un amplio proyecto, realizar un estudio de investigación sobre los diferentes centros educativos que se ocupan de la infancia, estudio coordinado por Patrizia Ghedini, bajo la dirección científica de Dino Giovanni y de quien suscribe estas palabras.

En concreto, la finalidad de esta investigación es revisar no sólo los diferentes comportamientos y las distintas relaciones entre ambas figuras paternas y los hijos, sino, además, la idea y comprensión que de ello tienen las partes afectadas: los hijos, el padre y la madre, y el personal laboral.

Los instrumentos de este estudio son tanto de tipo cuantitativo como cualitativo:

- Entrevistas preparadas, mediante un cuestionario, con las trabajadoras de los centros.
- Entrevistas amplias y bien pensadas con veinte padres.
- Encuentros en grupo con padres, madres y trabajadores de los centros.
- Sondeo experimental con un grupo de niños para valorar la idea y la comprensión que tienen del padre y de la madre.

Sin ninguna duda, uno de los puntos ya definidos, en relación con los proyectos iniciados o por iniciar, consiste en la superación del concepto de *maternidad* de los centros educativos, característico del pasado —y que todavía podemos encontrar hoy en día—, de la organización de estos centros y del tipo de relación y comunicación entre los trabajadores y los padres. En este sentido, se han puesto en marcha diferentes iniciativas.

Se me permitirá una reflexión: para favorecer y promover nuevas actitudes de los padres se debe actuar simultáneamente en tres ámbitos, tanto en el ámbito estructural como en los ámbitos de las relaciones y de la comunicación.

En este contexto, no es difícil pensar en la elaboración de una nueva legislación por lo que respecta a los permisos por maternidad, paternidad o de parentesco.

Sólo si actuamos a la vez en estos tres ámbitos podrá tener eficacia la difusión de una manera diferente de entender el papel de padre.

Precisamente porque es el grado de relación diaria con los hijos el que da una idea concreta del concepto y de la configuración que tienen tanto los padres como los hijos de esta relación.

Y son estos aspectos problemáticos los que crean desasosiegos, y a menudo flaquezas, en los nuevos padres.

Por lo tanto, es el tener que pasar de «ser» padre —etiqueta de reconocimiento social— a «hacer» de padre —dimensión de relación cotidiana— lo que aparece como una novedad absoluta en la memoria masculina, a causa de que requiere un camino ulterior, el que convierte la paternidad de proyecto «pensado» en relación «pensante»; una paternidad, consecuentemente, capaz de crear una relación con los hijos que exprese «fidelidad» a la identidad sexual propia y específica, sin intromisiones en el modelo de la madre, pero también sin delegar responsabilidades exclusivas en la mujer.

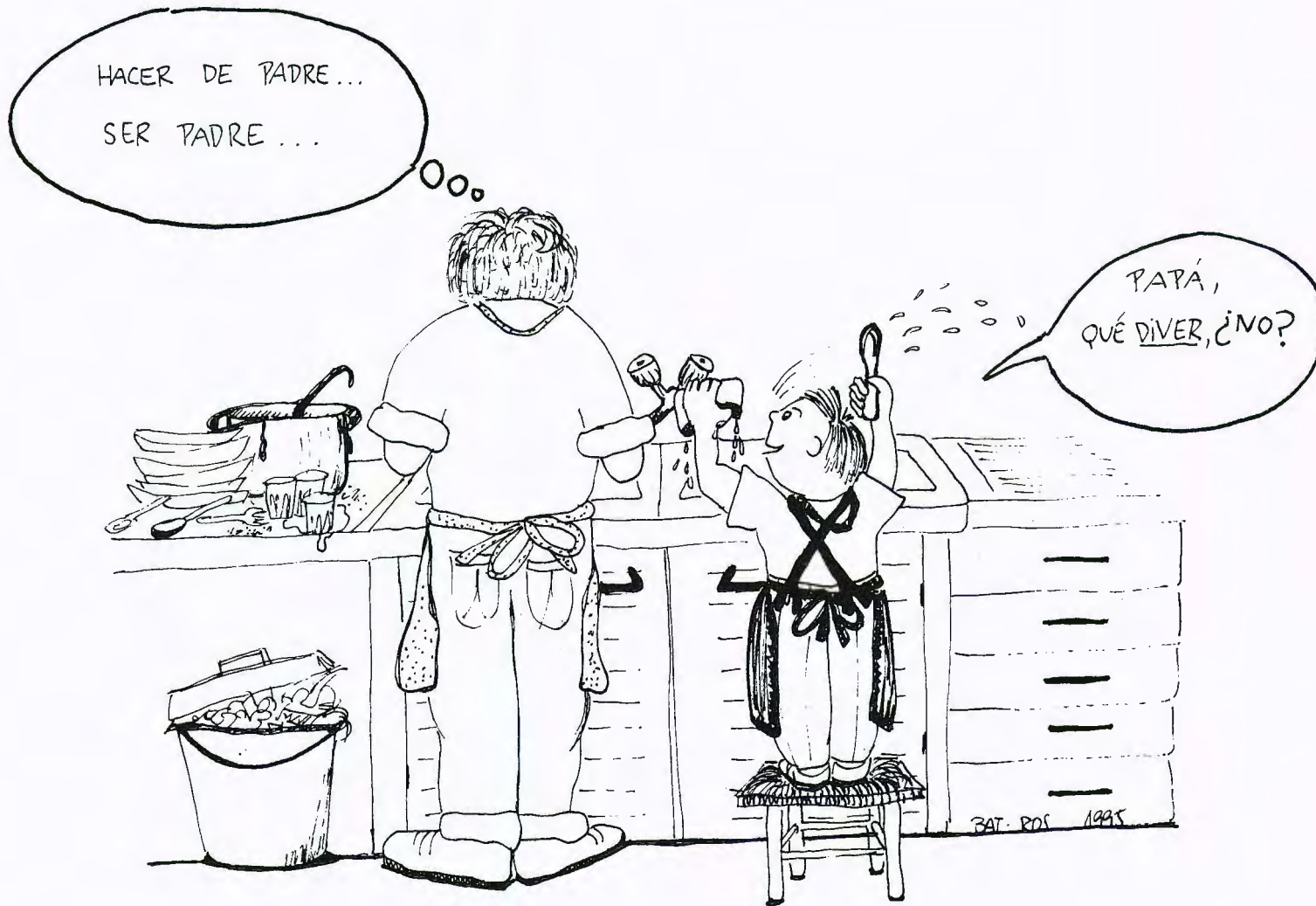
«Sentirse» padre es una condición necesaria para pasar de ser a hacer de padre, pero no la culminación.

Sin embargo, ésta es, en efecto, la pregunta a la que hemos de responder: ¿cuándo nos sentimos padres?

Se trata de un interrogante nuevo, precisamente porque constriñe a los hombres a reflexionar sobre el hecho de que la única condición para hacer de padres es ponerse a la altura de los hechos materiales y valorar el sentido que tiene la relación cotidiana con los hijos, como asunción de una responsabilidad propia en la medida en que, al mismo tiempo, es también responsabilidad del otro, el hijo.

He aquí, a mi entender, el camino que puede conducir de la simple *paternalidad* a nuevas formas y expresiones de paternidad.

quisicosas y quisicasos





Empatía, afecto...



...respeto, receptividad...

infancia y salud

CÓMO MEJORAR LAS RELACIONES INFANCIA, PEDIATRA Y FAMILIA

ELISENDA TRIAS

Para mejorar la relación entre el niño y el pediatra es necesario que a éste, sea de asistencia primaria o de hospital, le gusten los niños, les manifieste respeto, afecto, empatía y receptividad, y, por tanto, que sea tolerante, flexible, prudente, perseverante, y que busque un buen contacto con los padres. La relación entre el pediatra y la familia se verá favorecida si el pediatra aumenta la capacidad de escuchar, de observar, de respetar a la familia, y si está abierto a colaboraciones de otros profesionales: especialistas, maestros, equipo psico-pedagógico...

Conocer bien la etapa de la infancia tiene una gran importancia médica, pedagógica y social.

El pediatra es el profesional que vela por el crecimiento físico y personal del niño, y contribuye así al bienestar de la sociedad del futuro. Para ser pediatra no es suficiente con dominar las enfermedades orgánicas estudiadas en la Facultad de Medicina y, después, en la formación de especialista; se requieren, además, unas cualidades para observar la psicología del niño, de la familia y del entorno,

y todo esto únicamente se adquiere y se perfecciona con la práctica diaria de la profesión y con la formación continua.

En la visita médica, el pediatra se ha de relacionar con el niño y con su intermediario, la familia. La relación entre el niño, el pediatra y la familia a menudo es difícil por la percepción de desconfianza, agresividad, angustia excesiva y falta de comunicación que viven tanto el pediatra como la familia, o por la diferencia sociocultural entre ésta y aquél; por la creencia en la omnipotencia del pediatra y de las medicinas, o por la propia actitud paternalista y omnipotente de éste...

Niño-pediatra de asistencia primaria-familia

El pediatra de asistencia primaria es como el pediatra de cabecera, y, además de atender a los problemas concretos del niño, ofrece a los padres unos exámenes de salud en los que realiza una evaluación continuada de los factores somáticos, psíquicos y ambientales de cada niño. Esto se realiza mediante el establecimiento de una interacción empática y positiva que permita la expresión de preocupaciones y temas especiales, a la vez que se anima a los padres a seguir el desarrollo del hijo, proporcionándoles apoyo y seguridad. La enfermera pediátrica y el pediatra son los agentes de la salud que están más próximos a los niños y a sus familias. Ya antes de terminar el embarazo ofrecemos a la pareja una visita prenatal, con el fin de que escojan pediatra, conozcan al equipo pediátrico y su funcionamiento, y sepan que estamos dispuestos a cuidar de la salud de su hijo. En esta entrevista, conviene estar atentos a cualquier inquietud o duda referente a su hijo, la alimentación (lactancia materna o no), la puericultura básica... En las primeras visitas del recién nacido es importante hacer descubrir a los padres que cada bebé tiene sus propias características (el llanto, los cólicos, el sueño...), y que la relación entre la madre y el niño es algo que se va creando entre ellos dos y con el apoyo del padre. En la etapa de lactante hay que estar alerta a la adaptación de la familia, a cualquier problema o conflicto, preocupaciones de los padres, prevención... y, a medida que el niño crece, se debe velar por la introducción de pautas, definición de límites, educación de los hábitos...

Niño-pediatra de hospital-familia

En el hospital, se actúa de la manera más rápida y eficaz para dar un diagnóstico y tratamiento ante una enfermedad aguda, o se investiga exhaustivamente una patología. El niño hospitalizado está en condiciones desfavorables, se halla en un ambiente extraño, sometido a técnicas o exploraciones molestas o dolorosas, y puede tener miedo, terror, que provoca reacciones de rebeldía y desconfianza... Por ello es necesario que el niño y la familia sean informados y preparados de manera positiva. Es labor de la enfermera pediátrica que atiende al niño crear un ambiente de simpatía y optimismo, ser tolerante en el contacto con los padres. El



...naturalidad, atención...



...relaciones de amistad.



Tranquilidad, confianza, buena comunicación, ¡con todos los sentidos!

pediatra debe entender que muchas veces los padres no colaboran, están deprimidos, e incluso se pueden sentir culpables de la enfermedad del hijo; debe conocer esta situación, comprenderla, aceptarla, influir en ella y prestarles su apoyo.

Una buena relación interprofesional entre los pediatras de los dos niveles asistenciales (asistencia primaria y hospital), con sesiones y proyectos comunes, mejoraría la calidad asistencial.

Niño-pediatra-familia en la consulta

La sala de espera pediátrica estará ambientada de forma agradable. Es muy importante la acogida: con cordialidad, con una sonrisa, un apretón de manos.

El pediatra debe tener una actitud atenta y de respeto hacia los padres. Con el tiempo, el pediatra tendrá anotados, en la historia clínica de cada niño, los datos de identificación, la persona que informa, los datos referentes a la historia familiar, personal (época preconcepcional y neonatal, alimentación, crecimiento, desarrollo psicomotor, hábitos, enfermedades anteriores, inmunizaciones, datos sociales y psicológicos, rendimiento y adaptación escolar, actividades de ocio...), etc.

La visita se ha de realizar de manera tranquila, sin prisas. Hay que inspirar confianza. Si el niño es pequeño, las preguntas se les formularán a los padres; si son ya mayorcitos, se formularán primero a los niños, y después a los padres. Se debe actuar con dulzura, sin movimientos ni expresiones bruscas, con ingenio e intuición. Conviene utilizar palabras fácilmente inteligibles y recoger las respuestas de los niños, que a veces son más auténticas que las de los padres. Cuando son los padres los que informan, se debe dejar que expliquen lo que ellos crean oportuno, y el pediatra ha de filtrar, y a veces reconducir, el interrogatorio en el caso de que divaguen mucho. El hecho de ofrecer un papel y un lápiz o un juguete al niño, mientras los padres informan, permite comprobar su comportamiento, así como su relación con los padres. El niño también se comunica con el pediatra a través de una mirada, un gesto, una sonrisa, una palabra...

Durante la exploración física, se deja que la madre permanezca cerca del niño. Si es necesario, que le dé la mano, y, si es muy pequeño, que lo tenga en brazos. Al niño con miedo se le debe dar una explicación de lo que se le va a hacer, dejarle el fonendoscopio, el martillo de reflejos... para conseguir, así, un nexo de confianza.

En la asistencia primaria, a menudo el tratamiento es únicamente sintomático; y resulta conveniente, además, explicar el curso de la enfermedad, el control de los síntomas, y establecer una conducta según el estado del niño y su ambiente, el tipo de vida que ha de llevar, o el respeto a la alimentación.

EPILEPSIA

ESTEVE IGNASI GAY y PILAR MARTÍN

¿Qué es?

Es una enfermedad que se manifiesta por medio de ataques repetidos sin ninguna causa identificable. Si se trata adecuadamente no suele manifestarse; si lo hace, es a causa del desencadenamiento de una descarga eléctrica en el tejido de la corteza cerebral.

Hay muchos tipos de epilepsias, pero muchas de ellas pasan desapercibidas. Se considera que las más graves son las que van acompañadas de pérdida de consciencia; entre éstas, las más importantes son:

La epilepsia de gran mal: Es el tipo más conocido, pero no por eso la más frecuente. Antes de manifestarse, el niño tiene el presentimiento de que le va a pasar algo (aura o pródromo), nota un dolor de cabeza intenso, tiene sensación de cansancio o disminución de la sensibilidad; esto le puede ocurrir unos minutos o unas horas antes. Empieza generalmente con pérdida de conocimiento, continúa con convulsiones de las extremidades, se le ponen los ojos en blanco, se muerde la lengua, se orina involuntariamente, y finalmente se resuelve con una respiración ruidosa en un estado de sopor más o menos largo, que acaba en un despertar.

Las posibilidades de curación de esta afección dependen, en gran medida, de la precocidad con que se diagnostique y se instaure un medicamento que sea capaz de controlar las convulsiones. Los estudios realizados en este campo evidencian

que en un 80 % de los casos dejarán de tener los ataques cuando sean adultos. Sólo entre un 10 y un 15 % de los pacientes vuelven a tener recaídas si se les retira la medicación. Cuando no se presenta ningún ataque en un período de cinco años, se considera que ya no se volverán a tener.

La epilepsia de pequeño mal: La manifestación típica es la ausencia, es decir, una breve interrupción de la consciencia. La duración es variable, de un breve instante a varios minutos, y puede presentarse sola o acompañada de automatismos psicomotores, espasmos musculares localizados o bien desmayo por pérdida brutal del tono muscular de las piernas.

Alrededor del 80 % de niños que tienen ausencias dejarán de tenerlas cuando sean adultos, y sólo un 10 % pasarán a padecer epilepsia de gran mal, aunque responderán bien a la medicación.

¿Qué causa tiene?

La mayoría de epilepsias son de causa desconocida, y se las clasifica como «idopáticas». Ahora bien, algunas tienen su origen en complicaciones producidas por otras enfermedades o accidentes muy graves que han irritado el cerebro; también existen otras, menos frecuentes, que se consideran hereditarias.

Esta enfermedad no es contagiosa. Se suele manifestar por primera vez entre los cinco y diez años y la adolescencia.

¿Qué frecuencia tiene?

Los estudios realizados en diferentes países y controlados por la OMS hablan de dos a seis niños afectados por cada mil de cinco a catorce años.

¿Cómo se trata?

El tratamiento se dirige al niño y a la familia.

Al niño, se le prescribe el fármaco adecuado al tipo de epilepsia y al funcionamiento particular del organismo. Generalmente se trata de medicamentos que lentifican el funcionamiento cerebral, por lo que el afectado nota un poco más de sueño que los demás niños y presenta un pensamiento más lento. Por otra parte, se debe observar la manera como él mismo vive su enfermedad, para ofrecerle el apoyo psicológico que necesite.

Dado que la familia juega un papel muy importante en la atención al niño epiléptico, y de ello dependerá la eficacia del medicamento, se les proporcionarán las explicaciones pertinentes acerca de los conocimientos que necesiten, las actitudes más adecuadas y los comportamientos que han de seguir en la administración de la medicación, la normalización de la vida cotidiana y la actuación ante el ataque convulsivo o de ausencia.

¿Qué necesidades específicas presenta el niño afectado?

Prácticamente la mayoría de niños con epilepsia idiopática que reciben la medicación adecuada a sus características individuales, y al mismo tiempo con una buena adaptación organismo-fármaco, presentan unas necesidades similares a los demás niños de la misma edad.

Ahora bien, en el niño epiléptico es muy importante el tratamiento integral, ya que es posible que, antes de ser diagnosticado, haya padecido diversas crisis, por lo que ya ha asociado el aura o pródromo a la sensación de vacío mental y pérdida del control; esta situación de aprendizaje reflejo puede generarle nerviosismo cada vez que padezca unas molestias parecidas al aviso inminente de ataque. Y la angustia del niño muchas veces puede verse favorecida y/o aumentada por la actuación de una familia que padece de la misma manera que él.

Así pues, estos niños necesitan ser tratados con naturalidad por parte de los familiares, educadores, compañeros y demás personas, de modo que sientan la solidaridad y comprensión de los otros, y que, cuando tengan la sensación de que van a padecer inminentemente una crisis, confíen plenamente en las personas de su entorno.

Las limitaciones que se deben tener en cuenta con un niño afectado son mínimas. Se le ha de vigilar cuando practique natación o cuando tenga que subir a sitios desde donde podría caerse y provocarse una lesión (el cuidado del adulto ha de facilitar la seguridad y la autonomía del niño).

El deporte le ayudará a tener más confianza en sí mismo y a aumentar su solidaridad con los demás.

Quienes padecen ausencias acompañadas de súbitas caídas necesitan un marcaje férreo, e incluso pueden llegar a necesitar una chichonera para evitar la contusión cerebral.

Es frecuente observar, en adolescentes que padecen trastornos convulsivos, dificultades emocionales que se manifiestan como histrionismo, retraimiento o depresión. Son manifestaciones de sensación de vergüenza o pérdida de control

cuando los ataques suceden en público, o reacciones contrarias respecto a personas que les tienen gran consideración; también interviene el resentimiento por tener que tomar la medicación. En este caso, puede resultar beneficioso incorporarlos a grupos de ayuda mutua o de terapia, para que afronten conjuntamente la resolución de estos problemas.

El niño debe seguir controles médicos periódicos para ir ajustando la medicación, y al mismo tiempo la familia ha de recibir el apoyo necesario para readaptarse a los pequeños cambios que pueden presentarse en la evolución del afectado.

Si está *padeciendo una crisis*, se le debe realizar un «primer auxilio», como el siguiente:

- No impedir el movimiento. Dejar que el niño se mueva libremente y retirarlo o apartarlo de cualquier objeto que le pueda lesionar (mueble, radiador, pared...).
- Si los movimientos son muy vigorosos, procurar amortiguarle los golpes.
- Comprobar que no tenga en la boca golosinas o comida que le dificulte la entrada de aire. Si tiene, se le deben quitar con ayuda de un pañuelo.
- Si se observa que se muerde la lengua, insertarle un objeto blando entre los dientes, como, por ejemplo, un pañuelo enrollado sobre una cuchara o una varita.
- Cuando finalicen las convulsiones, es necesario que descansa unos minutos en un lugar tranquilo y aireado, en la posición lateral de seguridad, tal como muestra el dibujo.
- Si el niño continúa encontrándose mal, se debe telefonar a la familia para que lo recoja y lo lleve al pediatra de cabecera, con el fin de diagnosticar la enfermedad o estudiar el posible factor desencadenante de la nueva crisis.

¿Qué se debe tener en cuenta en la escuela?

Cuando empiece el curso, si se han incorporado nuevos alumnos al aula, el maestro ha de preguntar a los padres si existe alguna enfermedad crónica como la epilepsia; en caso positivo, se les debe convocar para que le expliquen el papel del niño y de los adultos en el cuidado de la enfermedad.

Puede darse el caso de que los padres no comuniquen a la escuela que el hijo está afectado. Cuando el maestro se entere, es importante que hable con los padres y que solicite la información. Si el educador tiene necesidad de más información, puede consultar con el equipo de asesoramiento psicopedagógico de la zona.

El maestro ha de observar y reforzar la integración en el grupo clase, tanto en el ámbito de «gran grupo» como en el de «pequeño grupo».

Si se organiza una excursión escolar de un día o más, no se le debe excluir nunca. Hay que tener en cuenta la información que han facilitado los padres sobre la medicación.

Si se queda a comer, el maestro debe facilitar a los padres una reunión con el monitor de comedor para informarle sobre las características del niño y las atenciones que se le han de dispensar en el caso de un ataque.

¿Dónde podemos encontrar más información?

Asociación Española de Ayuda al Epiléptico
Tel.: (91) 356 10 07
Fax: (91) 356 09 26
c/ Berlín, 5, 4.º
28028 MADRID

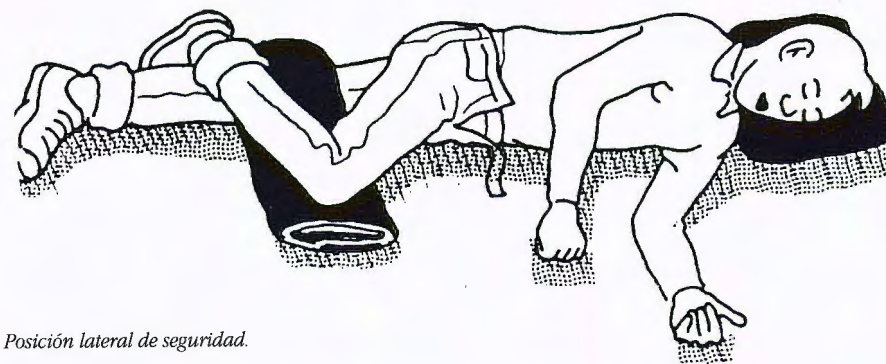
Actualmente están desarrollando una *Campaña de desdramatización de la epilepsia*, dirigida a la población en general, por medio de carteles, cómics y trípticos divulgativos.

Bibliografía de divulgación

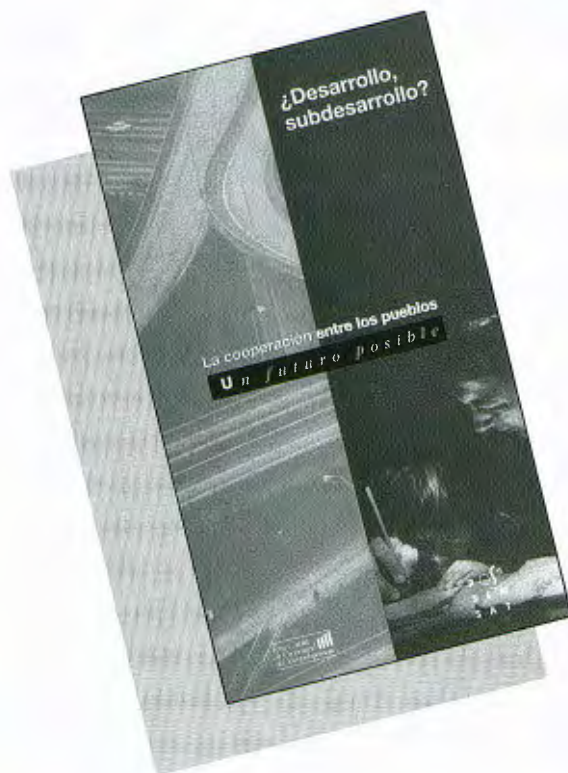
AJUNTAMENT DE L'HOSPITALET: *Participació, diversitat i salut de l'infant a l'escola*, l'Hospitalet de Llobregat, Colección «Participació», n.º 5, 1992.

Se puede solicitar esta documentación a:

Negociat de Participació i Consells Escolars
Rambla de Just Oliveras, 23
08901 L'HOSPITALET



Posición lateral de seguridad.



Serie: LA COOPERACIÓN ENTRE LOS PUEBLOS: UN FUTURO POSIBLE

¿Desarrollo, subdesarrollo?

Guión : **Josep Corominas** • Realizador: **Agustí Corominas**

Duración: **18 minutos** • Formato: **VHS** • PVP: **2.900 PTA**

- • • Ante las contradicciones del actual modelo de desarrollo, es preciso definir uno nuevo que respete la diversidad y los límites del Planeta.

Este vídeo presenta una serie de materiales, tanto históricos como actuales, para trabajar desde una perspectiva educativa los aspectos de la distribución de la riqueza y la igualdad de oportunidades en el mundo.

Otros títulos de la colección:

- *Un mundo plural*
- *Educación y participación en la democracia.* (En preparación)

Con la colaboración del Fons Català de Cooperació al Desenvolupament

R
S
S
O
S
E
A
N
T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel. (93) 237 07 01 • Fax (93) 415 36 80
BBSRS (93) 415 67 79

Distribución: **Celeste Ediciones, S.A.**

Fernando VI, 8, 4º derecha • 28004 Madrid • Tel. (91) 310 05 99 • Fax (91) 310 04 59

El Tío Conejo y el Cazador¹

ROSER ROS

Cuando las tierras de Nicaragua cruzaron, los tres jinetes cazaron al vuelo una de las aventuras que se suelen contar, protagonizadas por el Tío Conejo. Oída quedó, memorizada permaneció, y así se contó:

El Tío Conejo tenía una manzana de tierra que había trabajado con mucho ardor y que le iba a producir dos quintales de frijoles. Pero lo que más le preocupaba era la escasez de ganancias que produce el trabajo honrado.

—¡Qué desgracia! Nadie se vuelve rico con el trabajo honrado —se lamentaba el Tío Conejo.

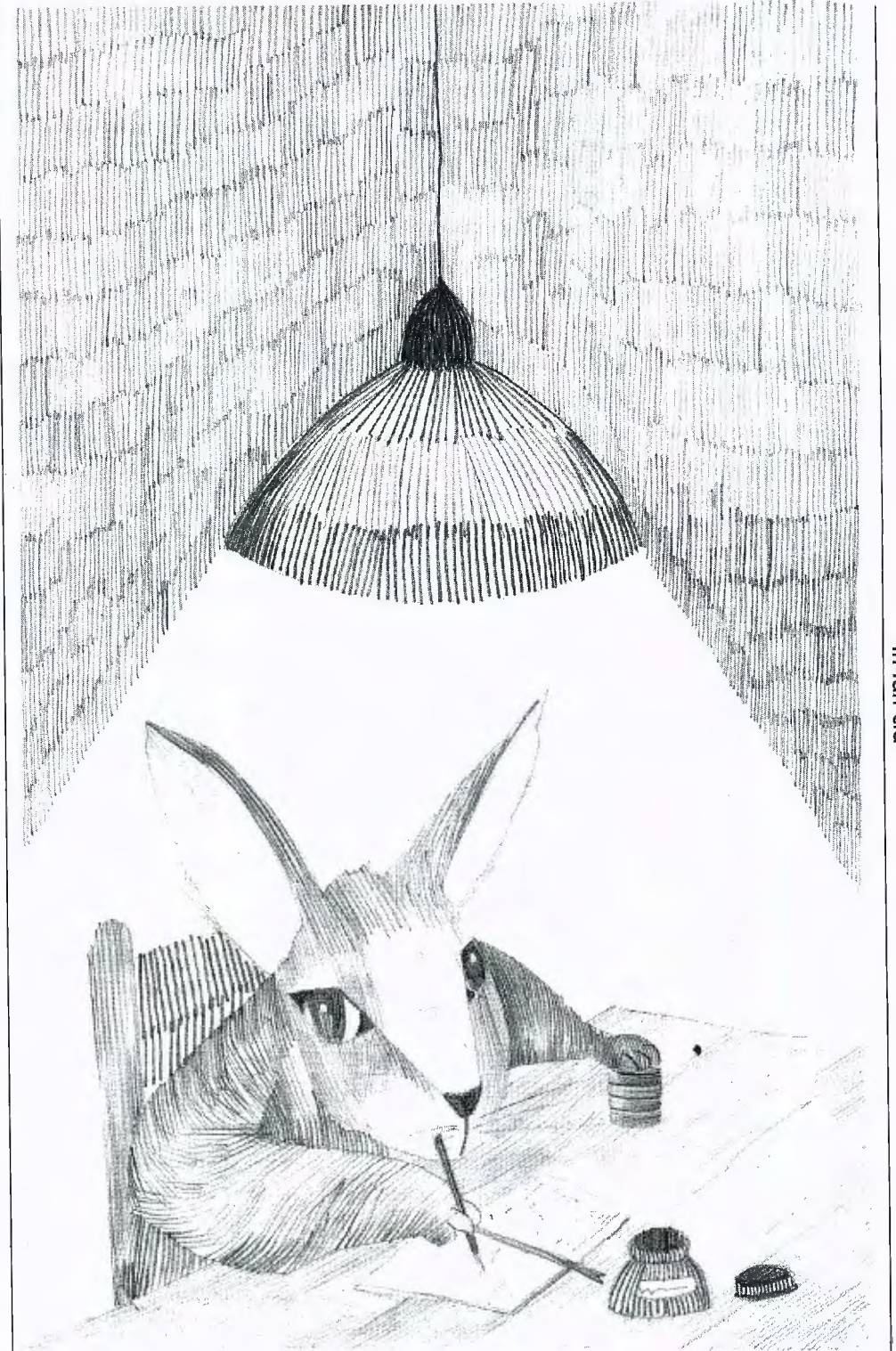
Los animales sabían que el Tío Conejo estaba vendiendo dos quintales de frijoles a precio de ganga, porque se trataba de una venta anticipada. Entonces se decidió a recibir a sus clientes.

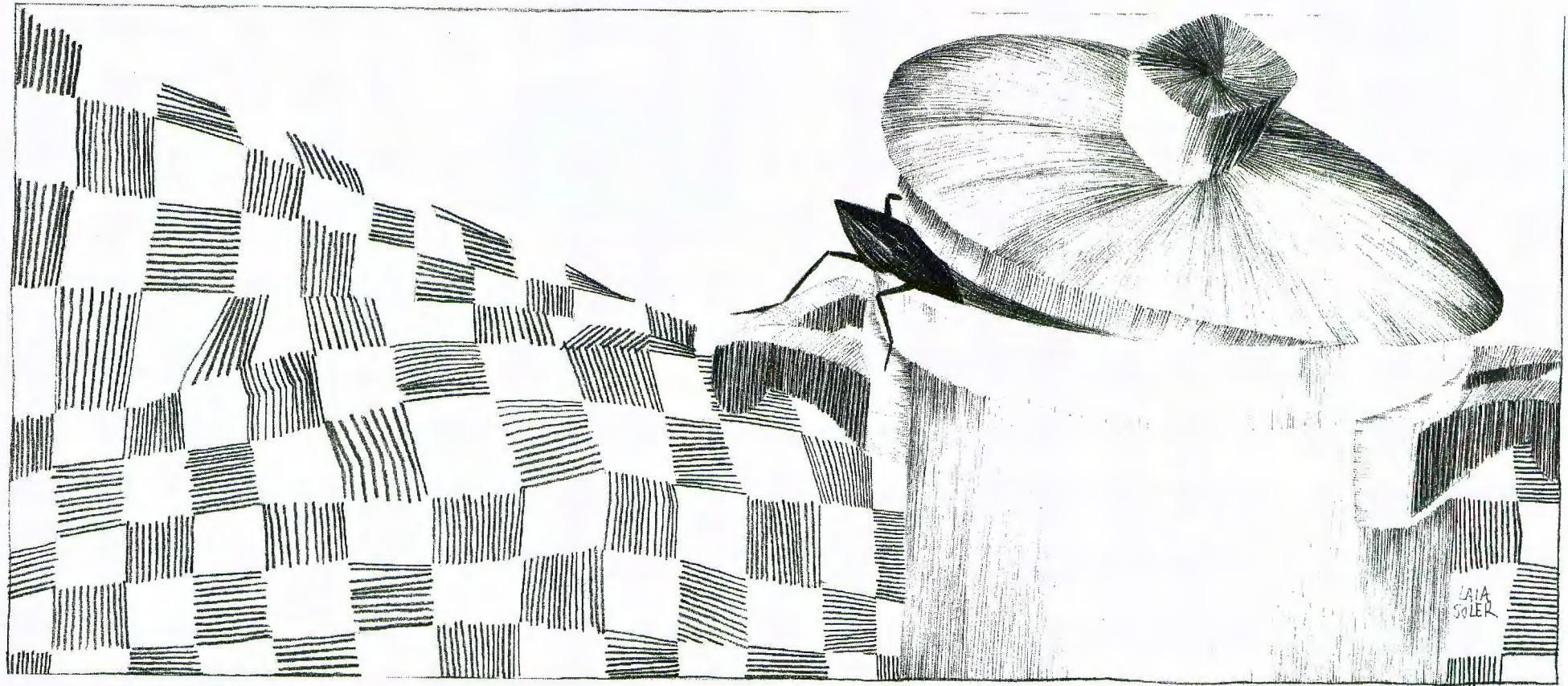
El lunes llega a su casa la Tía Cucaracha. Al verla, el Tío Conejo pensó en ofrecerle su mercadería:

—Tía Cucaracha, vendo dos quintales de frijoles, déme 200 córdobas y venga a buscarlos después de la cosecha. Además tengo que limpiarlos y hacerlos secar al sol para que no se llenen de gorgojo.

—Muy bien —respondió Tía Cucaracha—, yo se los compro. Hicieron el trato y la cucaracha se fue a su casa contenta.

El martes, una gallina se presentó en la casa de Tío Conejo. Él la recibió muy amable y le ofreció sus frijoles:





—Vendo dos quintales de frijoles y con un precio para usted.

—*Está bien, yo se los compro* —respondió la gallina. Pero en cuánto me los vende. Acuérdesse que yo soy su comadre.

—Mire, comadrita, usted sabe que yo con usted hago hasta lo imposible. Porque se trata de usted, déme doscientos córdobas y venga a buscarlos después de la cosecha. Déjeme dos diítas para ir a cogerlos, limpiarlos y hacerlos secar al sol.

El miércoles, un zorro vino a visitar al Tío Conejo:

—¡Hola! ¡Qué tal Tío Zorro! ¡Qué casualidad de verlo por esos lados! Estoy vendiendo dos quintales de frijoles a un precio que usted nunca encontrará. Déme doscientos cordobitas y se los entrego.

—Yo se los compro, compadrito.

El Tío Conejo le pidió de dejar el tiempo necesario para cortarlos, limpiarlos y secarlos al sol.

El jueves, el Coyote llegó al rancho del Tío Conejo y le dijo lo mismo. El conejo con suerte obtuvo el contrato.

El sábado, un amigo pasó y entró a saludar al Tío Conejo. Como era de esperar, salió después de haberle comprado los frijoles de antemano.

Una vez terminada la cosecha, el Tío Conejo se las ingenió para que los animales no se encontraran todos en su casa al mismo tiempo.

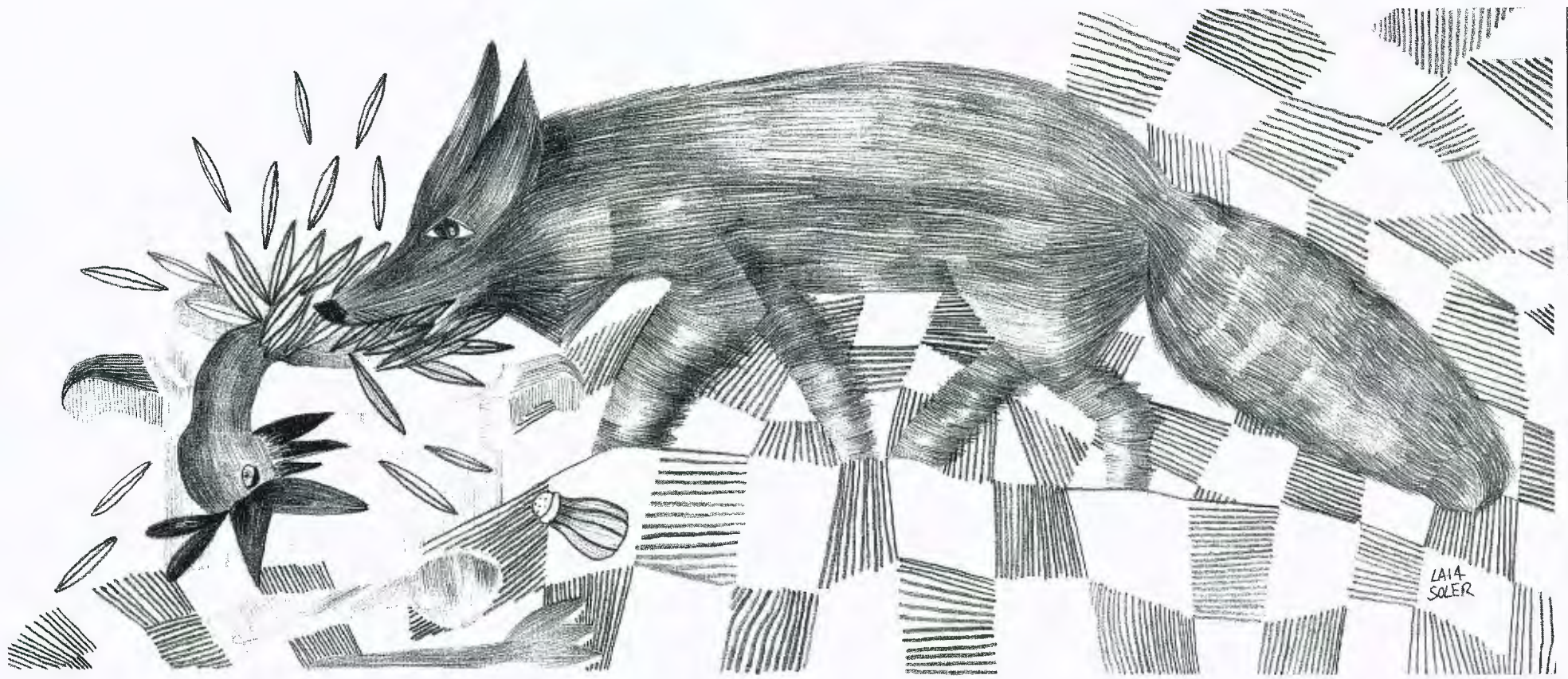
La Cucaracha se presentó donde el Tío Conejo:

—Buenos días, Tío Conejo. Vengo a buscar mis frijolitos. ¿Me los tiene listos?

—Claro que sí, compadrita. Espéreme un momentito que ya se los traigo.

Pero de repente, el Tío Conejo salió apresurado de su cuarto, diciéndole a la Cucaracha que por favor se metiera corriendo en una olla porque venía la Gallina y se la podía comer.

Unos instantes después de haber escondido a la Cucaracha, se presentó la Tía



Gallina en busca de sus frijoles. El Tío Conejo le dijo:

—Ante todo, mi querida Tía Gallina, yo quiero ofrecerle un plato sabroso.

Entonces levantó la tapa de la olla y la gallina se comió a la cucaracha. El Conejo se puso nervioso al ver venir al Tío Zorro. Entonces le dijo a la gallina que se escondiera rápido en la olla porque el Zorro llegaba y se la podía comer.

En efecto, fue entrar en la olla y el Zorro se presenta en la puerta:

—Buenos días, Tío Conejo, aquí vengo por mis frijolitos.

—Claro que sí, Tío Zorro, entre, siéntese que está en su casa. Antes de entregarle sus frijolitos, yo quiero que saboree un plato delicioso que le tengo preparado.

Así mismo el Tío Zorro se comió a la gallina. Una vez acabó de comerse la gallina, el Tío Conejo regresó diciéndole que se fuera a esconder rápidamente:

—Rápido vaya a esconderse que viene el Tío Coyote y usted sabe cómo es él de fregado. Él se come todo lo que se encuentra a su paso. Dejémoslo pasar y después usted se va tranquilo con sus frijolitos.

Apenas tuvo tiempo de esconderse el Zorro, cuando oyó entrar el Tío Coyote:

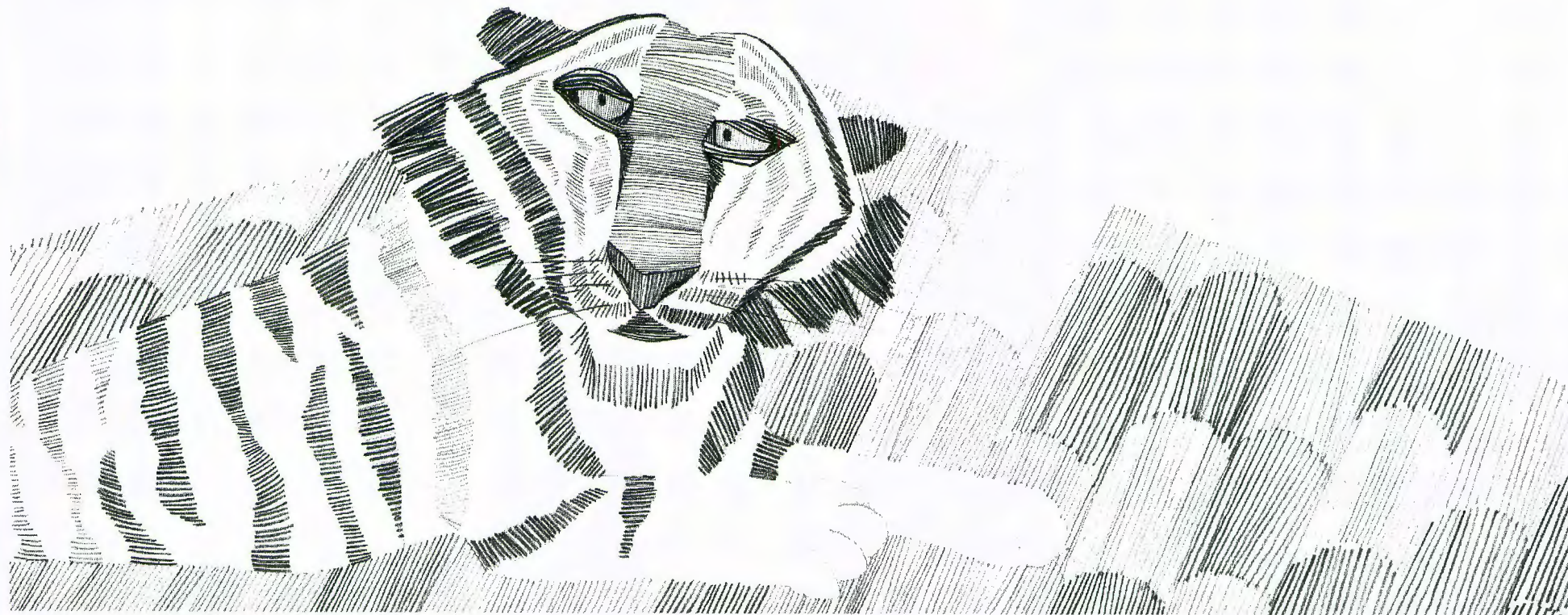
—Hola Tío Conejo, como está mi compadre, aquí vengo por mis frijolitos.

—Aquí se los tengo listos, pero antes déjeme atenderle como merece un buen cliente como usted, compadrito. Le tengo un bocadito delicioso: en la olla tengo un Zorro para usted.

El Coyote sin más ni más se comió al Zorro y a su turno se vio obligado a esconderse para que no se lo comiera el Tigre.

—Buenas, Tío Conejo, aquí vengo por mis frijolitos.

—Cómo está mi compadre. Qué gusto de verlo, aquí le tengo sus frijolitos, pero



antes le voy a dar algo muy bueno. Esto es una sorpresa y sólo le doy a mis buenos clientes como usted.

Abrió la olla y el Tigre con la boca hecha agua se lanzó sobre el pobre Coyote y lo devoró en un abrir y cerrar de ojos.

El Tigre estaba barto y el Conejo le dijo lo mismo que a los demás al ver venir a su cliente.

—Escóndase comadrito que ¡ay! llega un cazador y lo puede matar. Ésos no respetan ni a Dios ni al Diablo.

El tigre no esperó para irse a esconder en el techo de la casa.

El amigo llegó en busca de sus frijoles. El Tío Conejo lo recibió muy bien como sólo él era capaz de hacerlo. Pero antes de entregarles los frijoles le dijo en el oído que tenía una sorpresa para él:

—Quiero que mate a un tigre que está sobre el techo.

El hombre le apuntó la cabeza y le mató de un solo tiro.

Es así como el conejo ganó mucho dinero con la venta de sus frijoles.

—¿Y Doña Palabra? —se preguntarán

*No tuvo más remedio que reconocer que mejor, lo que se llama mejor, sí lo estaba. Pero como bien del todo tampoco se podía decir que estuviera, pues quiso que le contaran más,
y más,
muchos más...*

R.R.

Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada

El IV Congreso Estatal sobre infancia Maltratada se celebrará en Sevilla del 8 al 11 de noviembre de 1995. El Congreso es continuación de los organizados previamente en Barcelona, Vitoria y Madrid. Por encargo de la Federación Española de Asociaciones de Maltrato, la organización del Congreso es responsabilidad de ADIMA (Asociación Andaluza para la Defensa de la Infancia y la Prevención del Maltrato). La Universidad de Sevilla, a través del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, actúa como coorganizadora. El Congreso se celebra bajo los auspicios de la International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect (ISPCAN).

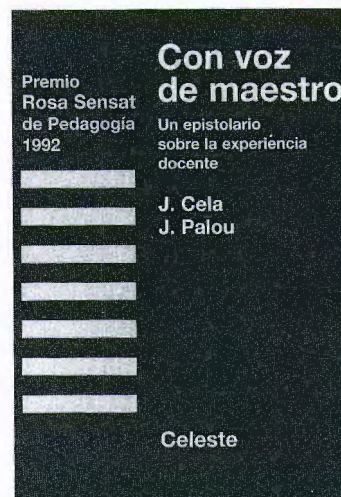
El lema del Congreso es "La calidad y la eficacia como metas". Con ello se quiere hacer referencia a la importancia de actuaciones profesionales que tengan como objetivo actuar con un alto nivel de conocimientos y recursos en los diversos ámbitos de la investigación, la prevención, el diagnóstico y el tratamiento de las situaciones de maltrato.

Coincidiendo con las fechas del Congreso se celebrará en Sevilla la reunión del Comité Ejecutivo de la ISPCAN, lo que supone un privilegio para España y para el Congreso, pues nos permitirá contar entre nosotros con algunos de los más reconocidos expertos mundiales en maltrato infantil, un buen número de los cuales participarán activamente en las sesiones del Congreso presentando sus trabajos y experiencias.

Con ocasión del Congreso, ADIMA ha convocado una campaña de participación escolar con el lema "¡Me toca a mí!". A través de concursos y otras formas de participación, la campaña está centrada en la problemática de los malos tratos a la infancia y trata de sensibilizar a niños y niñas, fomentando su participación y solidaridad en el reconocimiento de los derechos de la infancia. Algunos de los resultados de esta campaña serán visibles durante el Congreso.

El Congreso ha sido declarado de interés científico y sanitario por el Ministerio de Sanidad y Consumo, y por la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.

N O V E D A D



Con voz de maestro
Un epistolario sobre
la experiencia docente

J. Cela
J. Palou

Celeste Ediciones
Colección Rosa Sensat
Premio Rosa Sensat
de Pedagogía 1992

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

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

R O S A
S E N
S A T

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

CELESTE

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

Informe de la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea: los hombres, los medios de comunicación y la infancia

La Red ha realizado una cobertura periodística sobre "los hombres como 'cuidadores' en siete estados miembros de la Unión Europea. El proyecto de análisis de prensa complementa otros trabajos dedicados a promover un cambio en la participación masculina en el cuidado y educación de la infancia.

El ejercicio de análisis realizado muestra que los temas considerados (padres, madres, paternidad, reconciliación) son tratados en una amplia variedad de periódicos. Dichos temas rara vez aparecen en portada si no son excepcionales o sensacionales, y tampoco son, en general, examinados en profundidad. Los periódicos, más que crear, reflejan la opinión pública en relación a los roles sexuales en el empleo y la vida familiar: en relación a las madres trabajadoras, se discuten los permisos de maternidad y el trabajo a tiempo parcial, mientras que la custodia y la manutención de los hijos son los temas destacados al hablar de padres.

Únicamente en Dinamarca existe una evidencia substancial de un discurso público distinto, que reconoce y estimula el papel de los padres como cuidadores; pero de nuevo, en este caso, es posible que los periódicos estén reflejando más que creando la opinión pública.

La promoción de la participación masculina en el cuidado y educación de los niños, que propugna la Unión Europea, necesita de una variedad de medidas incluidas en una estrategia más amplia, basada en un cuidadoso análisis. Son importantes, junto con medidas políticas como los permisos de paternidad, otros factores estructurales, legales e institucionales. Pero estas condiciones no son suficientes para promover el aumento de la participación de los hombres en el cuidado de los niños. También es necesario estimular los factores culturales, interpersonales y psicológicos (por ejemplo, de imágenes, modelos y creencias).

Los periódicos juegan un importante papel en la creación de la "cultura" de la paternidad en nuestras sociedades. Pueden sostener la opinión que los hombres tienen un potencial como cuidadores menor que el de las mujeres. Pueden, por

ejemplo, despreciar la idea del hombre como principal cuidador de niños (las ilustraciones a menudo han sido una potente arma para tal devaluación), y con ellos reforzar la idea de que el cuidado y la manutención de los niños son roles distintos y excluyentes.

Pero también pueden desafiar esta idea, dando a conocer y mostrando la capacidad de los hombres para la intimidad y el cariño, más que su capacidad para el dominio y la competición. Las acciones valen más que las palabras. La prensa popular puede tener un impacto significativo cuando muestra a futbolistas famosos, como a Laudrup en Dinamarca, en su papel de padre cariñoso, o si destaca la decisión de un Ministro del gobierno de tomar un permiso de paternidad.

Pero, como demuestran estos ejemplos, hay límites. Si no hay hombres que actúen como modelos para una mayor participación paterna, los periódicos no los pueden representar. Si no hay debate público o iniciativas, los periódicos no pueden informar sobre ellos. Además, los periódicos son productos comerciales, sujetos a los principios y las reglas del mercado, y no agentes para el cambio cultural y social.

Puede que existan medios de comunicación más poderosos, como la televisión, para crear imágenes de la paternidad y los padres como cuidadores. Como se ha dicho anteriormente, es necesario permanecer atento a las diferencias de clase. Ha sido documentado en las comedias de situación de la televisión norteamericana el carácter ineficaz, casi bufonesco con que se presenta, de forma persistente, la imagen del hombre de clase trabajadora, en contraste con una imagen cada vez más consistente y competente de las esposas de clase trabajadora y de los padres de clase media.

Al mismo tiempo, los medios tienen algunas responsabilidades: considerar y cuestionar las asunciones que esconden sus informaciones, para estar seguros de que no están reforzando sin saberlo opiniones y creencias que están, como mínimo, en abierta discusión. Quizás también tengan la responsabilidad de considerar las implicaciones del desarrollo social y económico: el creciente número de mujeres con hijos que trabajan, el hecho de que la gran mayoría de madres y padres se hallan en el mercado de trabajo, y los papeles genéricos apropiados para las nuevas sociedades de servicios.

Pero si la Unión Europea y los Estados miembros creen que la paternidad compartida, con una mayor participación de los hombres en el cuidado y educación de los niños, es a la vez positiva y necesaria, entonces ello implica su responsabilidad de estimular el debate público, de tomar iniciativas y de alentar modelos de rol (no sólo para los políticos y otros hombres en situaciones prominentes). El "Comité para la Igualdad de Oportunidades en la Radiodifusión" de la Comisión Europea podría contribuir en estos temas. En general, tanto la Unión Europea como los Estados miembros deben adoptar un enfoque innovador, amplio y dinámico. De esta forma, crearán acontecimientos, historias y asuntos que los periódicos y otros medios podrán entonces reflejar y discutir.

Mensajes entre líneas: vídeo y publicación



Ha aparecido editado el vídeo y texto *Mensajes entre líneas*, material audiovisual y publicación que recogen una investigación dirigida por la doctora Isabel Cabanellas en la escuela infantil Haurtzaro (0-3 años) perteneciente al Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Pamplona. En dicha investigación participaron educadoras, becarios y el tallerista del Patronato (Subdirector de la investigación) D. Alfredo Hoyuelos.

Dicho trabajo ha sido galardonado en un concurso nacional italiano de vídeo educativo convocado por el "Grupo Nazionale di Studio sugli Asili Nido" y la revista de infancia *Bambini*. Tratándose de un premio especial del jurado ya que la convocatoria era sólo para trabajos italianos.

La producción de este trabajo fue posible por la colaboración de tres instituciones públicas: el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, la Universidad Pública (U.P.N.A.) y el Ayuntamiento a través del Patronato. La edición y distribución corre a cargo del Patronato.

La grabación de la continuidad de esta investigación sigue ahora con lactantes.

Seminario Europeo: La conciliación entre la vida familiar y laboral: Los niños y niñas menores de tres años y sus familias

El Centro de Estudios del Menor y la Familia, de la dirección General del Menor y la Familia, del Ministerio de Asuntos Sociales está organizando un Seminario europeo sobre la conciliación entre la vida familiar y laboral, encuentro que tendrá lugar en el Palacio de Congresos y Exposiciones de Madrid los días 6, 7 y 8 de noviembre de 1995.

Secretaría del Seminario:

Teléfono: 91/347 81 70 Fax: 91/347 81 36.

Delamano: una nueva revista de educación infantil

Un grupo de educadores de Montevideo ha comenzado a editar la revista *Delamano*, publicación trimestral dirigida a los padres de niños de 0 a 6 años, que aspira a ser un instrumento auxiliar para la educación y a vincular más estrechamente la escuela infantil y la vida del niño en el hogar.

Las páginas de *Delamano* están escritas por maestros, psicólogos, médicos, psicomotricistas, narradores... Asimismo, la revista quiere abrir un diálogo con sus lectores, los padres, a quienes invita a aportar sus comentarios, ideas, relatos de las ricas experiencias que viven con sus hijos.

La A.M. Rosa Sensat tiene la satisfacción de colaborar en este proyecto autorizando la reproducción de las fotografías de portada e interior de *Delamano*, que han sido tomadas de nuestra revista *in-fan-cia*.

Saludamos esta iniciativa de los maestros y maestras uruguayos, y animamos a nuestros lectores a entrar en contacto con *Delamano*: Calle Bartolomé Mitre 1337, of. 102 C.P. 1100 - Montevideo Uruguay.



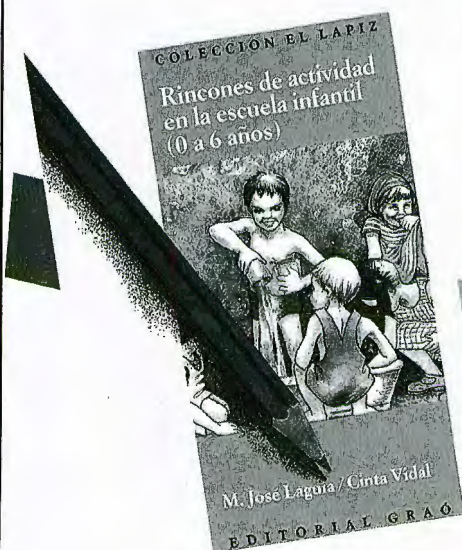
Propuestas para la renovación de la enseñanza

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

M. José Laguía / Cinta Vidal

El trabajo en la escuela mediante rincones es un hecho cada día más habitual. Organizar la clase en rincones de actividad no significa tan solo cambiar la distribución del espacio, implica además una concepción diferente del niño, del maestro y de la metodología de trabajo. Os ofrecemos una serie de sugerencias y reflexiones para poder incorporar esta práctica a vuestra labor.

96 págs.
1.320 ptas.



COMUNICACION Y EXPRESION ORAL Y ESCRITA: La dramatización como recurso

Antonio García del Toro

El profesorado, preocupado por conseguir un aprendizaje más efectivo, utiliza los recursos más variados para hacer más eficaz su tarea. Uno de ellos, no lo suficientemente valorado ni utilizado es la dramatización. Este recurso, uno de los ejes centrales de este libro, potencia la creatividad de los alumnos y alumnas y, sobre todo, favorece tanto la expresión oral como la escrita.

96 págs.
1.320 ptas.



COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA: LA DRAMATIZACIÓN COMO RECURSO

Antonio García del Toro

GRAÓ
EDITORIAL



101 JUEGOS. Juegos no competitivos

Rosa Ma. Guitart Aced

Una de las funciones del adulto, es la de proponer juegos a los niños y las niñas y, si es posible, participar activamente en ellos velando para que estén en consonancia con el modelo de persona que perseguimos. De aquí surge, la especificidad de este libro, se trata de una recopilación ordenada y sistematizada de juegos no competitivos, es decir, centrados en el placer y en la solidaridad.

Los juegos que se ofrecen permiten jugar en ambientes diversos, utilizando objetos variados, para edades distintas y con agrupaciones de niños también diferentes. Educar tiene muchos significados, seguro que jugar también lo es.

84 págs.
1.320 ptas.



GRAÓ

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34, 08027-Barcelona

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64

Ciencias

SCUOLA DELL'INFANZIA MASSERIA CARDONE: "Metterein forma el mondo", *Bambini*, 3, marzo 1995, pp. 36-47.

RIMONDI, A.: "Il seme sgualcito", *Bambini*, 3, marzo 1995, pp. 56-61.

Conocimiento del medio

LLANCIANO, N.: "Il bambino nella natura", *Infanzia*, 6, febrero 1995, pp. 13-20.

Crear espacios

VARIOS AUTORES: "Nido: casa dei bambini", *Bambini*, 6, marzo 1995, pp. 26-29.

Educación

PASQUALINI, E.: "Giocare per apprendere apprendere giocando?", *Tre/sei*, 19, abril 1995, pp. 13-16.

TURON, M. R.: "La dinàmica de grup en els infants més petits", *Guix*, 209, marzo 1995, pp. 11-16.

"Los primeros años: la base del aprendizaje para toda la vida", *Boletín Informativo de la Fundación Bernad van Leer*, 9, marzo 1995, pp. 1-16.

Educación artística

"1984-1994, uma década, um percurso. Um projecto sonhado e realizado por madalena perdigao: o centro de arte infantil, para educar pela arte", *Boletim do Instituto de apoio à Criança*, 35, enero-febrero 1995, pp. 7.

Educación especial

"Modelos de atención educativa a niños sordos", *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, febrero 1995, pp. 3-4.

Espacios

VIDIELLA, R.: "L'espai a l'Escola Bressol", *Guix*, 209, marzo 1995, pp. 59-64.

Espacios abiertos

BOVE, C. y PETERLONGO, A.: "Il Giardino dei Piccoli", *Bambini*, 3, marzo 1995, pp. 62-66.

Fiestas

SCUOLA IL FILO ROSSO: "Il cielo", *Bambini*, 3, marzo 1995, pp. 48-55.

Literatura infantil

BRUNO, D. y RIALI, V.: "Nido: casa dei bambini", *Bambini*, 3, marzo 1995, pp. 26-29.

BINIÉS, P.: "Viaje al mundo de los libros", *Comunidad Escolar*, 492, abril 1995, pp. 18-19.

Psicomotricidad

ÁLVAREZ, M. L.: "Importancia de la intervención psicomotriz temprana en un centro de protección infantil", *Psicomotricidad*, 48, 1994, pp. 35-44.

CASTELO, M. y HERRERO, A.: "La psicomotricidad como base del Proyecto Educativo de la Escuela Infantil "Mi escuela"", *Psicomotricidad*, 1994, pp. 59-62.

Reforma

"El factor juego en la reforma educativa", *Juguetes y juegos de España*, 133, febrero 1995, pp. 184-189.

Sociedad

"Museos infantiles: nueva cita con el universo infantil", *Juguetes y juegos de España*, 133, febrero 1995, pp. 181-183.

"El modelo de sociedad y las ludotecas", *Juguetes y juegos de España*, 133, febrero 1995, pp. 190-193.

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



Legislación Educativa Básica: Educación Infantil, Zaragoza, Luis Vives, 1992.

La presente obra se propone cubrir tres objetivos principales:

- Resumir en un solo volumen toda la legislación reguladora de esta etapa educativa.
- Ofrecer al profesor un texto completo, práctico y accesible, que le permita una información exacta y exhaustiva.
- Proporcionar al lector interesado una guía de consulta, mediante un índice analítico, que permita un acceso sencillo al objeto de su interés.

En definitiva, este libro pretende ser un instrumento eficaz de trabajo, una fuente documental que en manos de profesores expertos o equipos docentes proporcione la información básica necesaria para conocer el complejo marco legal del mundo de la educación.



REVISTA **Infancia y Sociedad**, núm. 23, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1993.

El proceso, ineludiblemente paralelo, de la ciencia jurídica y la ciencia psicosocial, ha generado en las últimas décadas un enfoque analítico e interventivo basado en el paulatino alejamiento del componente meramente retributivo de la pena privativa de libertad. Por una parte, tanto Juristas como trabajadores de las Ciencias Sociales, han generado una predisposición en la que la restricción de libertad va dando paso a las medidas sustitutorias, que con un componente fundamentalmente educativo evite en lo posible a los menores los efectos aflictivos del internamiento, e incluso, en algunos casos de poca gravedad, o por ejemplo cuando tiene lugar la reparación del daño, no llega a ultimarse el propio proceso judicial. Por otra parte, esta nueva concepción obliga a los trabajadores del medio a la creación de un sistema educativo y de intervención nuevo en el enfrentamiento con el problema social que representa el menor infractor.

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

0 a 6

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 2.900 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, 4ª 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