

8

REVISTA DE LA
ASSOCIACIÓ DE MESTRES
ROSA SENSAT

in-fan-cia

JULIO/AGOSTO

1991

educar de 0 a 6 años



PADRES

de alumnos

La educación que entretiene

- Entrevistas
- Informes
- Opiniones
- Dibujos
- Pasatiempos
- Comics
- Cuentos

Y todo lo que TU quieras
porque la revista LA HACES TU

Participa en tu APA
¡ATREVETE!



Puerta del Sol, 4 - 6. A
28013 MADRID
Tels. (91) 531 02 48
522 01 62 - 531 15 02
Fax: (91) 521 73 92

BOLETIN DE SUSCRIPCION

Nombre _____

Dirección _____

Población _____

C.P. _____

Provincia _____

Telf. _____

SUSCRIPCION ANUAL:

- En todo el territorio nacional: 1.500 ptas.
- Otros países de la CEE: 1.800 ptas.
- Restantes países: 2.100 ptas.

Para domiciliar en Banco

Banco/Caja _____

Agencia _____

Dirección _____

Población _____

Provincia _____

Número de cuenta _____

Titular _____

Señores: Agradeceré que, con cargo a mi cuenta, atiendan el recibo anual que les presente PADRES DE ALUMNOS por la suscripción anual a esta revista.

En _____ a _____ de _____

Firma: _____

| | |
|---|----|
| Página abierta: INTEGRAR A UN PARALÍTICO CEREBRAL/Manuel Fernández | 2 |
| Educación de 0 a 6 años: EL DECRETO DE MÍNIMOS: ENTRE EL DESENGAÑO Y LA REFORMA POSIBLE/Mercedes Blasi, Avelina Ferrero y Fidel García-Berlanga | 4 |
| Educación de 0 a 6 años: ESPACIOS URBANOS PARA LA PRIMERA INFANCIA/Mónica Stilman | 8 |
| Escuela 0-3: JUEGOS QUE ENSUCIAN (y II): LA ARENA/Elinor Goldschmied | 11 |
| Escuela 0-3: MIEDO Y AUTONOMÍA/Rita Gay | 14 |
| Buenas Ideas: MATERIALES DE RECUPERACIÓN/Natalia Única | 18 |
| Escuela 3-6: DE ANTAÑO... PAULINE KERGOMARD, RENOVADORA DE LA ESCUELA INFANTIL PÚBLICA FRANCESA/Josep González-Agàpito | 20 |
| Escuela 3-6: ¡A JUGAR! DIVERTIRSE CON LAS MATEMÁTICAS/Rosa M. Pla, Roser Reverter y Jordi Vallés | 22 |
| Infancia y Sociedad: INFORME DEL SEMINARIO TÉCNICO SOBRE LOS TRABAJADORES DE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA PARA NIÑOS MENORES DE 4 AÑOS/RED DE MODELOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA DE LA CE | 26 |
| Infancia y Sociedad: LOS NUEVOS EMPERADORES/Juan Mata | 30 |
| Infancia y Salud: ADAPTACIÓN, INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL RECIÉN NACIDO/José Antonio Luengo | 35 |
| Infancia y Salud: VIVIR CON UN ANIMAL DE COMPAÑÍA/S. Albanel | 38 |
| Érase una vez: COMINÍN/Roser Ros | 42 |
| Informaciones | 45 |
| Ojeada a revistas | 46 |
| Biblioteca | 48 |

PLANIFICACIÓN EN LA CANTIDAD Y PARA LA CALIDAD

Finaliza un curso de excepción: el curso de la aprobación de la LOGSE. La discutida y deseada ley, desarrollada con los primeros decretos sobre enseñanzas y condiciones mínimas, será objeto el curso próximo de un gran despliegue cuantitativo: el de la planificación del Mapa Escolar, de los mapas escolares de comarcas, poblaciones, ciudades, comunidades autónomas. Cifras actuales, discusión de las previsiones de demanda y cifras para el futuro, irán situando y resituando sobre el territorio gran cantidad de centros.

Prácticamente todos los centros deberán ser reformados, muchos de ellos ampliados, bastantes creados, pero en todos los niveles, y muy especialmente en el nivel de Educación Infantil, el problema de la aplicación de la LOGSE no radica tanto en la cantidad y en la piedra, como en la calidad de la educación que la nueva ordenación del sistema educativo persigue.

En el caso de la Educación Infantil tiene que haber una especial relación entre proceso de cantidad y proceso de calidad. La ley propugna una estrecha relación de calidad pedagógica entre primer y segundo ciclo, los de 0-2 y 3-5 años de edad del niño, pero establece unos objetivos cuantitativos distintos: satisfacción de la demanda para el primer ciclo, 100% de oferta para el segundo ciclo. Y en este ciclo la Ley prevé un calendario no más dilatado de los dos o tres próximos cursos, mientras que para el primer ciclo no se

fija plazo dentro de los diez años de aplicación de la Ley para que oferta y demanda se correspondan.

La rápida implantación de los grupos de niños y niñas de tres años en las escuelas públicas que ya tienen los grupos de cuatro y cinco, comporta algunas acciones de remodelaje físico de los centros, pero más especialmente la reordenación de su estructura con la aparición de un verdadero Parvulario, segundo ciclo de Educación Infantil, formación de su equipo profesional, relación con el equipo de Educación Primaria... ¿Y la relación con el 1er. ciclo de Educación Infantil?

La respuesta a la cuestión ha de tener componentes de cantidad y de calidad. Conviene una minuciosa y delicada planificación para conseguir que la necesaria relación entre los dos ciclos sea la óptima, la más adecuada a la realidad social. ¿Con qué modelos?

En algunos casos, zonas rurales, otras zonas o colectivos concretos, historia positiva, imposible alternativa, convendrá el modelo de Escuela Infantil pública completa, siempre asegurando no sólo la especificidad de los dos ciclos, sino la continuidad pedagógica en la Escuela Primaria pública.

En general, y teniendo en cuenta la perspectiva de un 30% de demanda en el primer ciclo de Educación Infantil, la planificación en cantidad y de calidad apunta hacia un centro de primer ciclo para y en relación pedagógica con tres Parvularios de centros próximos. Sería lo más correcto que unos y otros se realizasen a un mismo ritmo.

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.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

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

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó. Jefe de Redacción: Enric Batiste. Secretaria: Presen Biniés. Consejo de Redacción: Victoria Abril, Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Ferrán Casas, Avelina Ferrero, Sonsoles Herrero, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa, Iñaki Turrillas. Consejos Autonómicos: Andalucía: Manuel Acevedo, M^a Ángeles Barrón, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Ignacio Gómez, Juan P. Martínez, Juan Mata, Agustín Morón, Rafael Pérez, Francisco Rey, Isabel de los Reyes, Azucena Sanz, Mercedes Toro; Aragón: Pedro Ballarín, Maravillas Campillo, José Miguel Lázaro, María Martín, Gloria Menal, Lourdes Puértolas, Asunción Puértolas, Josefina Rajadell, M^a Pilar Uriz, M^a Paz Villalba; Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco Climen; Extremadura: Venancio Gómez, Pilar Morán, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla, M. Victoria Serrano; Madrid: Pepa Alcrudo, Sergio Barragán, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Teresa Pérez, Lutgarda Reig; Murcia: Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez. Comité Asesor: Roser Gómez, Teresa Majem, Pepa Odena, Roser Ros, Rosa M. Securun.

Integrar a un paralítico cerebral

Quando nos dicen que la integración escolar es un derecho de aquellas personas que tienen necesidades educativas especiales como consecuencia de sus deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, inmediatamente contestamos que la integración en la escuela infantil es un derecho de todos los niños y niñas de 0 a 6 años, pues todos tienen necesidades educativas especiales como consecuencia de su personalidad singular y del momento concreto que están viviendo en su desarrollo motor, intelectual y perceptivo.

Y esto es fácil de argumentar cuando, al menos sobre el papel, contamos con una institución, la escuela infantil, cuyas características (organización flexible, espacios diversificados, diferencia de ritmos en las actividades, metodologías múltiples, etc.) le permiten adecuarse perfectamente a las necesidades individuales.

Menos fácil es sin duda el trasladar estos presupuestos pedagógicos al terreno de la práctica educativa. Tarea ésta en la que estamos comprometidos pero en la que descubrimos cada día que las circunstancias personales, profesionales, de medios, institucionales o de cualquier orden, limitan nuestra acción. De tal forma que cada experiencia de integración se nos convierte,

al final, en una reflexión sobre nuestras posibilidades reales de hacer una educación individualizada.

Es con esa intención, con la de reflexionar en voz alta, con la que os relatamos la experiencia de integración en nuestra escuela de un pequeño de dos años de edad, diagnosticado como paralítico cerebral.

El contexto

La experiencia se lleva a cabo en la Escuela Infantil LOS ANGELES, tutelada por el Patronato Municipal de EE.II. de Granada, que acoge a ochenta y cuatro niños y niñas comprendidos entre los 0 y 6 años de edad, que se distribuyen en cinco grupos. El equipo de educadores está compuesto por un coordinador pedagógico, un médico, un psicólogo, cinco educadores que tutorizan a cada uno de los grupos y un educador de apoyo.

La experiencia

Juan Diego fue escolarizado en Septiembre de 1989, cuando presentaba las siguientes características:

– Psicomotricidad: incapacidad para reali-



zar movimientos activos con miembros superiores e inferiores. Sí realizaba movimientos faciales, como sonreír, abrir y cerrar ojos, llanto, etc.

– Lenguaje: establecía comunicación oral muy básica y afectiva con los adultos significativos para él, comprendiendo y pronunciando palabras y frases cortas.

– Higiene: carecía de control de esfínteres.

– Sentidos: padecía estrabismo en el ojo izquierdo. Percibía normalmente los sonidos. Apreciaba diferentes gustos y estímulos táctiles.

De esta valoración inicial hecha por el médico de la escuela, se desprendía que Juan Diego necesitaba estimulación especializada en las áreas de lenguaje y psicomotricidad. Por ello, «negociamos» con su madre un modelo de integración que le permitiera simultanear su asistencia a la escuela con la asistencia dos veces por semana al gabinete de estimulación donde lo estaban tratando. Además se acordó la visita semanal a la escuela de una logopeda que trabajaría con él en la propia clase.

Durante los primeros días se fueron solu-

cionando las cuestiones de índole organizativa que su incorporación a la clase amarilla (veinte niños y niñas entre dos y tres años de edad) planteaba: mobiliario específico que le permitiera cambiar frecuentemente de postura (carrito, silla especial, tumbona), su traslado a otros espacios de la escuela (un edificio de dos plantas), la hora de la comida (gran dificultad para tragar los alimentos), y otras.

Pero el periodo de adaptación fue un proceso bastante más lento. No sólo para Juan Diego, que salía de un ambiente familiar de excesiva protección, sino sobre todo para Mercedes, la educadora responsable de la clase amarilla, quien vivió los primeros días con auténtica angustia que, aunque fue remitiendo, no desapareció del todo hasta pasado el primer trimestre del curso.

Para quienes resultó más fácil la integración de Juan Diego, fue para sus compañeros de clase, que en seguida conocieron sus limitaciones motóricas y desarrollaron maneras de interacción con él: conversaciones, saludo, despedida, juegos, ayudas concretas, etc.

Fue un primer trimestre de búsqueda del equilibrio entre la acción grupal y la aten-



ción individual a Juan Diego, en el que Mercedes generó, primero, procedimientos originales de trabajo y, después, los convirtió en rutinas, de forma que quedaron integradas ambas necesidades en una sola acción educativa.

Los objetivos que el equipo de educadores se habían planteado para conseguir con Juan Diego giraban esencialmente en torno a la socialización del niño. La escuela infantil iba a ser, después del familiar, el primer contexto donde Juan Diego emprendiera un proceso de adaptación social, que más tarde continuaría en la escuela de E.G.B. y en la propia comunidad social. Además, entendíamos que su integración en un ambiente escolar ordinario suponía un estímulo para su desarrollo, especialmente en el área de lenguaje.

Resumiendo, los objetivos se concretaban en:

- a) La adquisición y el desarrollo de competencias lingüísticas.
- b) La mejora de su capacidad de relación.
- c) El desarrollo de habilidades de adaptación social.
- d) Y la mejora del autoconcepto.

Pasados los primeros momentos de desconocimiento e incertidumbre, Juan Diego

se incorporó, de forma que a todos nos pareció natural, a la vida social de la clase amarilla y de la escuela. Mercedes supo implicar en la tarea a los padres del resto de alumnos de la clase, de forma que se hizo habitual que todos hablaran a Juan Diego como un compañero más de sus hijos, que, aun teniendo dificultades para articular palabras, comprendía, como cualquier otro, todo lo que se le decía.

Evaluación

La valoración de la experiencia fue un proceso continuo y simultáneo a los propios acontecimientos. Desde el principio de curso se marcaron las líneas de lo que iba a ser una evaluación cualitativa, y se diseñaron los instrumentos que nos iban a permitir un análisis global de la experiencia. Estos fueron:

- 1.- El análisis de contenido de documentos escritos, tales como:
 - a) Proyecto educativo y programaciones de los cursos 88-89 y 89-90.
 - b) Diario de clase de Mercedes.
 - c) Cuestionario pasado a mitad de curso a los padres de la escuela que, entre otras cuestiones, pedía opinión sobre el proceso de integración que estábamos llevando a cabo.

2.- Las observaciones participantes realizadas por el coordinador pedagógico.

3.- Las reflexiones periódicas que se hicieron en el seno del equipo de educadores.

4.- Las entrevistas mantenidas con los responsables del gabinete de estimulación sobre los progresos concretos de Juan Diego en las diferentes áreas.

Esta evaluación continua permitió al equipo de educadores ir regulando el proceso de integración, ayudando a Mercedes a tomar decisiones en los momentos críticos y alentándola, cuando fue necesario, para continuar con la experiencia.

La valoración final global que se hizo responde básicamente a las siguientes consideraciones:

- 1.- La integración sólo ha sido posible porque hemos dispuesto de una gran cantidad de medios (tanto personales como materiales) al servicio de la experiencia. Aun así, ha habido ocasiones de especial dificultad en las que nos hemos visto limitados e imposibilitados para desarrollar experiencias de este tipo. A pesar de disponer de la inestimable ayuda del médico, del psicólogo y de un educador de apoyo,

Mercedes ha vivido momentos de auténtico desánimo.

2.- La acción de la escuela infantil no ha incidido en el progreso de Juan Diego en los déficits que presentaba de entrada en áreas concretas de su desarrollo.

3.- La escuela infantil, sin embargo, ha favorecido enormemente el desarrollo de las habilidades sociales en Juan Diego, que ha aprendido a interactuar con los iguales y con los adultos, fuera del ambiente sobreprotector de la familia.

4.- La integración de Juan Diego ha producido en la escuela modificaciones curriculares de interés en el sentido del empleo de metodologías más flexibles e individualizadas, lo que sin duda resulta beneficioso para todos los niños de la escuela y para el proceso educativo en general.

Es decir, Juan Diego ha venido a ser el estímulo para que el equipo de educadores haya desarrollado durante todo el curso un proceso de reflexión sobre la flexibilidad y la individualización, que nos ha llevado a profundizar en el modelo de escuela infantil que estamos construyendo.

Manuel Fernández
Escuela Infantil Los Angeles
Granada



¡Atención!

educar de 0 a 6

EL DECRETO DE MÍNIMOS: ENTRE EL DESENGAÑO Y LA REFORMA POSIBLE

MERCEDES BLASI, AVELINA FERRERO y FIDEL GARCÍA-BERLANGA

La educación infantil en el Estado español tiene una larga historia y un rico bagaje; un recorrido de esperanzas, conflictos y realidades construidas en un diálogo muy cercano entre las demandas sociales y las respuestas que las han articulado.

La evolución social ha ido modificando de forma sustancial nuestras ciudades y pueblos, nuestras formas de vida y de trabajo, nuestra convivencia cotidiana. Y todo ello ha repercutido especialmente en las niñas y los niños pequeños que viven hoy en una sociedad necesitada de servicios específicos de atención para ellos, porque así lo imponía nuestra organización laboral y social. Pero también, y esto es lo más importante, porque así lo exigía la cobertura de sus necesidades básicas personales.

Pero estas exigencias, estas demandas, se han encontrado con respuestas muy diversas. En algunos casos, y en especial gracias a las iniciativas colectivas (de entidades vecinales, padres y educadores) y de las administraciones locales, se han construido ejemplos educativos solventes y de gran calidad. Ejemplos muy diversos porque el modelo era esencialmente flexible y abierto (organización, horarios, servicios de comedor y transporte), a las diferentes realidades y cambios sociales. Con ello se ha conformado a su vez una demanda social cada vez más cualificada y que valora con detenimiento los niveles de bienestar y de calidad educativa de estos servicios.

Por otro lado, y debido en buena parte a la carencia de información y normativas, se han generado y mantenido unas ofertas de guarda o custodia en las que difícilmente se garantizan las mínimas necesidades básicas de la infancia, sin satisfacer los aspectos más básicos de la salud.

Sin embargo, y en resumen, es patente y decisivo en la actualidad el incremento en la demanda de educación infantil, cada vez desde edades más tempranas. Y es necesario también saludar este hecho como una muestra de la creciente valoración del bienestar en nuestra sociedad: las expectativas de calidad de vida se aplican también a los más pequeños.

Por todo ello, se valoraron en su día como jalones históricos para la educación infantil *El Libro Blanco* sobre la Reforma Educativa del M.E.C. y la promulgación de la LOGSE, que argumentó la importancia y la trascendencia de la educación en los primeros años. Por primera vez se ha reconocido el carácter educativo de toda la educación infantil y se ha establecido su integración en las enseñanzas de Régimen General, la estructuración de la etapa 0-6 años, la necesidad y líneas generales de unos requisitos mínimos para desarrollar con posterioridad y el compromiso de las administraciones públicas para cubrir todas las demandas sociales a lo largo de este período.

No todo fue positivo en esta valoración: aparecieron discrepancias sustanciales con algunos apartados importantes de la Ley, la doble titulación... Sin embargo, pesó más en la balanza el reconocimiento de su valor potencial para alcanzar la regulación de los mínimos que garanticen una educación de calidad en todas las escuelas infantiles, por una parte, y para asegurar el desarrollo de una oferta pública de importancia cuantitativa por otra.

La aparición del Proyecto de Real Decreto por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas de Régimen General (aparecido en Comunidad Escolar el pasado mes de Febrero) puede suponer, en contra de todo pronóstico, un paso atrás.

En el Título II de este proyecto se concentran los mínimos que serán pres-

criptivos para los centros de Educación Infantil. En primer lugar, se perfila la posibilidad de establecer centros de 0-6 años, 0-3 años ó 3-6 años, con lo que significa –en algunos casos– de posibles adaptaciones a las realidades preexistentes y a los diferentes contextos socioculturales. A continuación, el articulado va detallando las condiciones físicas de los centros: tipo de salas, metros cuadrados de cada uno de los espacios, etc...

En este caso las propuestas son claramente insuficientes y pueden hacer imposible el desarrollo de modelo de centro educativo para la infancia. Como podemos observar a lo largo del análisis del articulado, destaca de forma global una diferenciación clara en el tratamiento que se le da a los ciclos 0-3 años y 3-6 años, quedando el primero vagamente definido, desde la perspectiva educativa y esto en algunos casos concretos: ¿Por qué en el primer ciclo de Educación Infantil se estipulan los metros cuadrados por sala (30 m² en los tres niveles y en el patio 75 m²), y no con una relación entre metro cuadrado y número de niñas y niños, como se hace en el otro ciclo y en las otras etapas? ¿Cómo interpretar ese mínimo de 75 m² para los patios, hasta en los centros de 9 unidades que podrían albergar 135 alumnos? ¿O la propuesta de servicios –pero no de sala de cambios y espacio para los orinales– en las salas para los grupos de 2 años?

El ambiente espacial no es sólo un soporte físico y una volumetría. Es la base material que condiciona y configura la cultura, el modo y las posibilidades de desarrollo que la escuela permite y promueve; su lugar de relaciones personales, de descanso, de experimentación... ¿Cómo entonces no reglar un mínimo de espacios comunes, por ejemplo? ¿Es suficiente una sala de usos múltiples de 30 m² que, además, puede servir de comedor? ¿Con estos mínimos patios y sin porches para los días de lluvia, frío o sol inclemente? ¿Cómo no asegurar espacios propios (entradas, patio, comedor...) para los más pequeños en esa futura gran mayoría de centros de Infantil y Primaria?

La Escuela Infantil además, y según las orientaciones y las prescripciones de la LOGSE, ha de ser un lugar de puesta en práctica, adaptación y desarrollo del currículum de investigación y formación profesional cooperativa. Una institución participativa también, y muy especialmente en esta etapa, que ha de ofrecer, en consecuencia, espacio para el encuentro y el trabajo con los padres. En el borrador, sin embargo, no aparece en lo referente a esta etapa ninguna sala de profesores, de reunión, despacho o similar (a diferencia de lo que ocurre con todos los otros ciclos y etapas).

Más preocupante aún nos parece el Artículo 10, con la propuesta de ratios máximas (que todos sabemos tienden de forma natural a ser las cotidianas) y que supone un claro retroceso sobre la concreción que presentaba el *Libro Blanco*. La relación adulto-niños por unidad escolar es quizás el capítulo más

trascendente en la configuración del modelo educativo de un centro, porque condiciona las relaciones educador-niños y de los niños entre sí, pilar básico en el desarrollo de la educación infantil.

Diez alumnos en el grupo de 0-1 años, quince en el de 1-2 años, veinte en el de 2-3 años y veinticinco a partir de los 3 años son, a todas luces, ratios excesivas. Con estas ratios, y en esos espacios tan reducidos, es difícil, por no decir inviable, que la niña o el niño dispongan de un ambiente estimulante y sosegado que permita crear vínculos no sólo con el educador sino con sus compañeros. Es una regulación que facilita el mantenimiento de lo peor de actual situación, y una agresión a los derechos humanos más íntimos y trascendentes de la primera infancia, sus necesidades de socialización y afecto. Existe una responsabilidad histórica que el Estado parece aceptar sin haber reflexionado sobre ella.

Las ratios máximas de 1/6, 1/10, 1/15, 1/18 y 1/25 de 4-6 años han regulado genéricamente un amplio sector de escuelas infantiles del Estado y coinciden básicamente con las propuestas de organizaciones internacionales y con la original del *Libro Blanco*. No se presenta, por otra parte, ningún estudio de justificación que argumente su modificación. Por todo ello, hay que pronunciarse –aunque sean elevadas– de forma explícita y rotunda sobre su validez. Este aspecto merece una respuesta decidida tanto desde las escuelas como desde la sociedad.

De igual modo, no compartimos la propuesta de doble titulación en el primer ciclo. ¿Qué razones ofrece la Administración Educativa para estipular dos profesionales distintos? No puede –no debe– tratarse de una desvalorización de la importancia educativa del ciclo 0-3 años, pues de todos es conocida, en todo caso, la especial relevancia del desarrollo personal en los primeros tres años. Tampoco existen diferentes funciones, y menos aún en esta etapa en la que se valora primordialmente la globalidad de acción e intervención. En buena lógica, los profesionales, todos, habrán de abarcar todas las necesidades y todas las funciones.

La existencia de dos cuerpos profesionales distintos augura un futuro excesivamente conflictivo, puesto que exige o diferenciar funciones –pero sólo algunas–, rompiendo la globalidad de actuación enunciada y la dinámica cooperativa del equipo, o diferenciar las retribuciones y las condiciones laborales, sin diferenciar las funciones, con lo que esto supone de agravio comparativo.

A su vez, sugiere una implícita valoración diferenciada de las actividades, distorsionando el modelo de Educación Infantil, defendido a su vez por la Reforma, donde la vida cotidiana, las propuestas de trabajo y de juego, las rutinas y los ritmos básicos configuran, todos ellos, la tarea educativa a desarrollar. Desde otra perspectiva, establece un planteamiento de jerarquía en la organización escolar, ajeno a la dinámica propia del equipo o a la estructura política

y administrativa del sistema educativo. No parece conveniente una posible su-peditación del resto de los profesionales ante un maestro, que programaría y planificaría lo que los otros habrían de ejecutar.

Las únicas razones imaginables son el abaratamiento de costos y facilitar un futuro al elevado número de personas sin titulación adecuada que actualmente trabaja en la etapa. Pero el ahorro económico no es realmente de cuantía suficiente como para compensar las pérdidas educativas y los conflictos explicados con anterioridad. Por añadidura, el futuro de los actuales trabajadores sin titulación tiene su adecuada solución en los planes de estudio adaptados y la creación de titulaciones de homologación en situaciones a extinguir.

Así mismo, parece insuficiente el número de profesionales que conformaría los equipos, teniendo en cuenta la necesidad de duplicación en ciertas actividades y las tareas de gestión y administración que no parecen haber estado consideradas con suficiencia.

En resumen, parece que haya primado asegurar la continuidad y validez de *muchas de las actuales guarderías*, sobre todo en lo que concierne a 0-3 años, infradotadas y en las que, lamentablemente, es difícil asegurar que sea prioritaria la función educativa. Nadie que conozca la realidad del momento afirma que la reforma en esta etapa pueda ser rápida o radical. La demanda social es muy elevada y el contingente de Centros Educativos de calidad, reducido. Plazos amplios, un estudio cuidadoso de los derechos laborales en situaciones de inexistencia de regulación previa, y asegurar en todo momento la respuesta a las necesidades sociales, son condiciones inapelables y por todos conocidas. La apuesta decidida por la Escuela Infantil como institución intrínsecamente educativa, también.

Y eso significa que sus finalidades y función social han de definirse sobre las necesidades del desarrollo infantil; sin perder de vista las necesidades sociales y de los adultos, pero siempre que se garantice el constitucional mandato del pleno desarrollo de los alumnos.

La metáfora que se nos ocurre para iluminar la reforma de esta etapa es la de tortuga que, sabiendo el largo camino, no intenta lo imposible (correr más que Aquiles), pero gana porque no desfallece ni duerme. Márquense los periodos más extensos, séase todo lo flexible que la difícil realidad actual exige, pero indíquese con claridad el modelo educativo que responda a la innegable trascendencia educativa de estos años. Siempre será preferible a la imagen de un Sísifo que no alcanza nunca la meta propuesta.

Finalmente, cabe resaltar la importancia que tiene para la construcción real y efectiva de la Escuela Infantil como alternativa educativa, el artículo 7 de la L.O.G.S.E. Es de esperar que su desarrollo, del que nada se sabe, se resolverá en próximos textos legales.

Mientras tanto, cabrá observar que la estrecha cooperación que estipula entre

familiares y centros no sólo ha de resolverse en el campo –importantísimo– de las relaciones cotidianas, de la comunicación educativa, de las actividades conjuntas. Deberá contarse con canales de participación en la gestión del centro que aseguren unas estructuras democráticas, similares a las existentes en el resto de las etapas obligatorias de las enseñanzas de Régimen General.

Las garantías que exige para la coordinación entre las ofertas de las distintas administraciones y entre los distintos ciclos parecerían encontrar la solución más natural en la elección decidida desde las administraciones públicas por el modelo de centro de 0 a 6 años. Este modelo y la adecuación a las diferentes realidades concretas ya establecidas, permitirían asegurar una oferta más flexible de horarios, organización y, por lo tanto, más completa y en función de los servicios, el cumplir la oferta de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que lo solicite, siendo necesaria la coordinación cotidiana entre los dos ciclos.

Por último, cabe recordar que, en este campo, las administraciones locales, como entes más cercanos y conocedores de dicha realidad, adquieren un protagonismo privilegiado, que, por otra parte, la propia Ley Orgánica estableció en su artículo 11.

Como ya se ha comentado, es imprescindible el rápido y decidido desarrollo de este apartado. Pero también será necesario que la administración educativa no pretenda hacer tabla rasa y olvidar todas las iniciativas ya construidas. La oportunidad de crear un precedente descentralizado con mayor autonomía y flexibilidad es también una razón de gran peso. En este sentido, resaltar la necesidad de desarrollar y agilizar los convenios entre las diferentes administraciones, aspecto previsto en dicho artículo para garantizar la financiación necesaria que permita la continuidad y extensión de las escuelas infantiles pertenecientes a las administraciones locales, así como para facilitar la necesaria coordinación entre los ciclos cuando la etapa esté dividida y dependa de administraciones públicas, planteando delegación de competencias a los municipios.

De todos es conocido que las reformas educativas dependen, en igual o mayor medida que de lo legislado, de la capacidad de innovación de los protagonistas directos. Si esto es cierto en cualquier etapa lo ha sido mucho más en la Educación Infantil. Con el proceso de Reforma y sus concreciones se están sentando las bases del futuro de la Educación Infantil en la próximas generaciones, estamos en el momento idóneo de dotar a la sociedad de un modelo de atención a la infancia acorde con las necesidades de los niños de 0-6 años. *La apuesta por la Reforma está pues en el alero y no pueden permitirse nuevos desengaños.*

M.B.-A.F.-F.G.B.

Consejo de Redacción
de in-fan-cia



Un ambiente estimulante y sosegado.



Equipamentos hechos conjuntamente con padres y niños (Francia).

educar de 0 a 6

ESPACIOS URBANOS PARA LA PRIMERA INFANCIA

MÓNICA STILMAN DE MEN

¿A qué nos referimos con «espacios urbanos para la infancia»? Quizás sea preciso abordar ante todo nuestro deseo con respecto a los pequeños ciudadanos, ahondando además en el contenido de la palabra que intenta dar un sentido a nuestra acción.

¿Qué es un espacio?, ¿qué se espera del niño en ese espacio?, ¿qué es el juego, qué es jugar, y qué papel «juega» en ese espacio?

Nos encontramos como adultos desempeñando un papel fundamental como intermediarios entre el mundo de objetos y palabras y el niño que debe acceder al mismo. Esto nos coloca entonces en un lugar de vital importancia como responsables de la transmisión de un deseo, posibilitando ese acceso al mundo simbólico. El niño parte, desde un punto de vista psicoanalítico, de un lugar de demanda designado especialmente por su madre. Ese lugar de demanda es fundamental como ilusión de completitud, que posibilitará la posterior desilusión. El espacio entre él y su madre, ese espacio de ilusión, debe ser reemplazado por otro que atestigua que no forma parte de un todo con su madre.

Previamente debe haber habido juego entre madre y niño, continuándose el juego como instrumento, como forma de lenguaje donde el niño aprehenderá el mundo y sus objetos, donde accederá a las identificaciones, donde recreará el espacio dando una versión singular, precisamente expresada a través del juego.

Esto significa que el mero espacio puede ser convertido en «lugar», algo que pertenece y es propio, al mismo tiempo que puede ser compartido.

El niño que vive en la ciudad vive una realidad determinada. Hoy más que nunca está rodeado de prisas, tensiones, agresividad y atascos. No me refiero solamente a los atascos en el tráfico. Se trata de algo que se ve «atascado»: lugares y tiempos en la posibilidad del juego.

¿Cuál es nuestra contribución como intermediarios, como decía al comienzo, para que el niño se apropie de los espacios de la ciudad a través del juego? Hemos creado parques y plazas con mejores o peores equipamientos; ¿es allí donde se instala el juego, en ese reducto infantil, es ese espacio el que lo posibilita exclusivamente? No se trata de espacios para «pasar el tiempo», sino de que pueda incorporar los mensajes de la ciudad (incluyendo también parques y plazas) jugándolos.

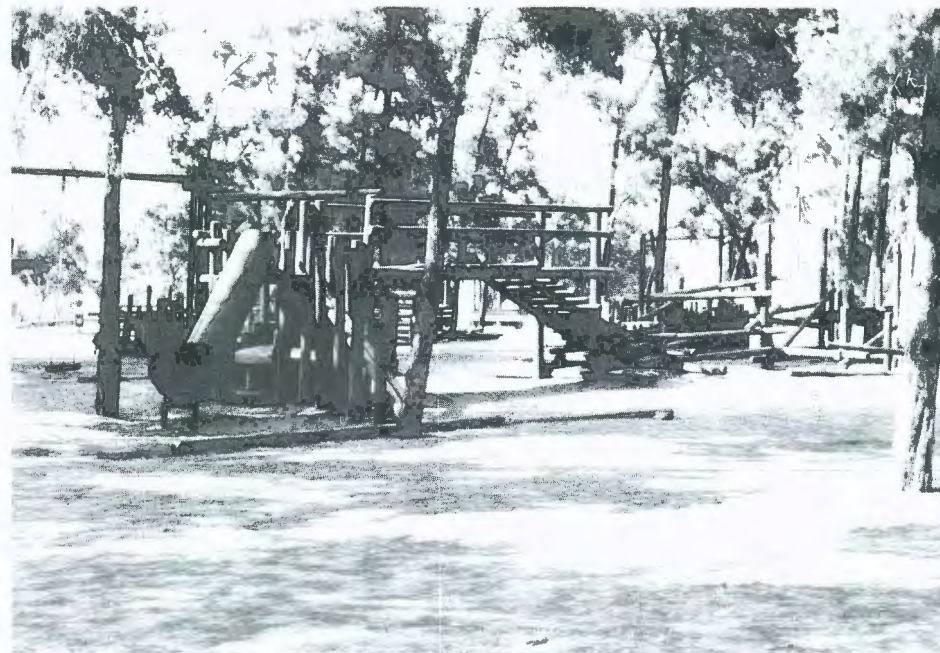
Sería importante ante todo partir de un punto de ignorancia, de preguntarse con un asombro renovado por el juego, por el niño, por la posibilidad de juego en los espacios de la ciudad, evitando sobreentendidos y preconceptos, evitando el saber instalado como tal donde solo hay certeza, partiendo de nuestro propio interrogante y escuchando el de los demás. Educadores, arquitectos, urbanistas, vecinos, ayuntamientos, casas de la cultura y demás pueden lograr resultados más efectivos (entendiendo, de acuerdo con el diccionario, «efectivo» como lo seguro y real, en contraposición con lo hipotético y nominal) y cercanos que los conciernen y conciernen al niño, a través de grupos interdisciplinarios. Es allí donde puede darse un encuentro de otra índole, ya no como una suma de saberes, sino como diálogo entre sujetos que parten de una realidad y experiencia específicas.

Si el juego es fundamental para el desarrollo del niño, para incluirse en su ciudad y con su gente, debemos abrirnos a la posibilidad de juego no sólo en los lugares especialmente creados para ellos (aunque también sobre éstos hay mucho que decir y posibilidad de enriquecer). Debemos entender el juego no dentro de una parcela de tiempo y espacio (juguete-ocio-parque) sino como lenguaje de vida: descubriendo nuevos espacios, redescubriendo los que vemos a diario con el niño de camino a la escuela o al supermercado, descubriendo los dibujos de las aceras, interpretando los grafitis del metro, etc.

Lugares de la ciudad

Muchas pueden ser las sugerencias e ideas que apunten a la jerarquización de los lugares teniendo en cuenta al ciudadano niño:

- Calles peatonales donde los niños puedan jugar sin temor, haciendo uso de bicicletas y triciclos, donde puedan jugar a la pelota, etc. Posibilidad de incluir dibujos en el suelo que motiven a otros juegos.
- Patios de escuelas y colegios abiertos en horarios extraescolares con juegos y elementos sencillos de crear por padres y maestros junto a los niños, utilizando materiales de deshecho que promueven juego y creación.
- Enriquecimiento con ambiente de juego en las salas de espera de hospitales, donde hay presencia de ansiedad y angustia.
- Ludotecas fijas o ambulantes y talleres donde el objetivo sea exclusivamente el de jugar.
- Creaciones que muevan al juego a través de la imaginación, como muros pintados por artistas o por niños, autobuses pintados por los niños (como algunos en Barcelona) que motiven a otros niños y a los adultos.



Parque de aventuras (Israel).





Equipamentos con materiales recuperados en el barrio (Israel).



– Esculturas bajas en lugares de la ciudad que permitan acercamiento y contacto.

– Enriquecimiento de parques y plazas haciéndolos más atractivos, aprovechando elementos del entorno, proponiendo la participación de los vecinos a la hora de equiparlos. Utilizar materiales cálidos y cercanos. Que los profesionales que participen jueguen junto con niños y vecinos la idea que se gestará, jugando también la construcción de los mismos.

– Propuesta de juego con animadores en plazas y parques, organizando con los padres actividades conjuntas como la preparación de cometas, haciéndolos luego volar, rastrillos de intercambio de objetos, revistas, juguetes, etc.

Con respecto a la escuela infantil en especial:

– Mayor enriquecimiento del espacio abierto con todo tipo de materiales de deshecho que traigan en especial los niños y sus padres: cajas, cartones, perchas, recipientes, telas, sogas, etc. Objetos de mayor o menor complejidad de acuerdo con las edades.

– Creación conjunta de educadores, padres y niños de acondicionamiento del patio de juegos: elevaciones de tierra, senderos de madera para caminar haciendo equilibrio, túneles con neumáticos y toneles, senderos de sogas que cambian de acuerdo con el lugar donde se atan, etc.

– Una escuela infantil abierta a su entorno y medio ambiente cumple el objetivo de educación de vida. Promover la participación de los padres en paseos por el barrio, jugando a la búsqueda del tesoro, organizando «expediciones» para conocer «aquello que está en la otra esquina» o «a la vuelta de la escuela».

En síntesis:

La ciudad es un gran espacio, donde somos los adultos quienes debemos nombrar, sugerir y transformar en lugares los espacios para el niño. Allí aparecerán, a la hora de recordar aquello que nos aconteció junto a esa farola, cuando nos paremos con el niño sobre la ventilación del metro sintiendo el viento que se produce a su paso o escuchando el ruido, etc.

A partir del encuentro, podemos proponernos ser partícipes y «poner en juego» nuestra propia posibilidad de jugar, no para educar ni simplemente para pasar-el-tiempo. Entender un espacio como un lugar del que el niño puede apropiarse, y entender el juego como sustento del discurso en el niño, el juego como creación y producción singular, posibilita una manera distinta también de encarar los espacios preparados especialmente para los niños y posibilita ver juego en aquellos lugares de la ciudad que no fueron pensados o preparados para ellos.

No se trata de «entre-tener» al niño, se trata de darle la posibilidad de «tener y sostener» su lugar y su palabra. Escuchar, promover y descubrir junto al niño el juego en la ciudad puede ser un reto divertido también para los adultos.

JUEGOS QUE «ENSUCIAN» (y II): LA ARENA

ELINOR GOLDSCHMIED

La arena, lo mismo que el agua, es un material básico, tanto por la facilidad para encontrarlo en la naturaleza como por la actividad de observación y de creación que despierta en el niño. También es un material que «ensucia». En el número anterior de *in-fan-cia* publicamos un artículo de Elinor Goldschmied sobre este particular, artículo que analizaba la utilización de un elemento: el agua. Traducimos ahora, de la misma autora, las consideraciones sobre otro elemento muy utilizado en la escuela infantil: la arena.

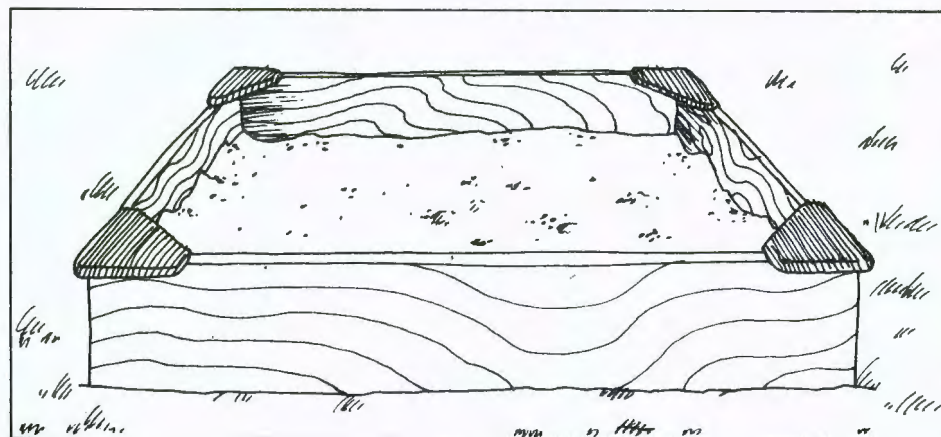
La arena es un material básico, muy importante, maleable, preferida –al menos por los adultos– a la tierra y al barro. (Si hacemos un esfuerzo, muchos podremos recordar el hechizo que nos producían en la infancia el barro y la tierra). Todavía existen muchos prejuicios en el uso de la arena, excepto cuando es arena de playa. Hay argumentos en contra de la utilización de la arena en la escuela infantil, por motivos de higiene, ya sea en el interior de la escuela como en el jardín, si bien se ha demostrado que la arena no produce ningún efecto nocivo en los niños, ni tan sólo en los más pequeños (niños de 11 ó 12 meses) y, en cambio, la diversión que les proporciona es muy grande.

Si no es posible hacer construir un contenedor de obra, con ladrillos o cemento, se puede fabricar fácilmente uno con cuatro tablas grandes de madera de 40 cm. de ancho, unidas sólidamente como si se tratara de cuatro paredes de una casa sin fondo y con un sistema de drenaje incorporado. En los cuatro ángulos se colocan cuatro piezas de madera de base triangular, que sirven para fijar la estructura y que pueden ser usadas por los niños como asientos. Al fondo, debajo de la arena con la que se llena la caja, se pone piedra para favorecer el drenaje. Si por motivos de coste o de mano de obra es necesario esperar para obtener un auténtico contenedor, pueden usarse de forma provisional algunos neumáticos viejos (del tipo de los que utilizan trailers y tractores).

Puestos sobre un suelo pavimentado y lleno de arena, quedan seguros y ade-



La relación y la diversión a través de los juegos de arena



Un contenedor con tablas de madera.



Propiciar un ambiente de juego tranquilo y amistoso.



más los niños pueden sentarse cómodamente sobre su borde. Dado que tienen una capacidad limitada, es necesario cuidar la acumulación de niños en uno o dos de estos contenedores improvisados. De hecho, después de la acumulación vienen las peleas.

Es necesario utilizar siempre arena de río, es decir, arena lavada (no cualquier tipo de arena que pueda ensuciar las ropas) y debe conservarse siempre húmeda, especialmente en verano, porque de esta manera un niño que se pelee no podrá tirar polvillo a los ojos del otro. Cuando los niños empiecen a utilizar arena para pelearse, el adulto deberá intervenir rápidamente y de manera firme; si es necesario, tendrá que alejar al niño que ha tirado arena y ofrecerle otra actividad. Los niños aprenden rápidamente las normas que hay que observar con el fin de poder utilizar la arena. Si el adulto aplica y hace observar las normas de comportamiento con coherencia y al mismo tiempo con racionalidad, los niños le entenderán siempre.

Cuando hay más de un niño jugando con arena, es importante que el adulto esté presente -en principio sentado- con el fin de evitar peleas y asegurar una atmósfera de serenidad, indispensable para llevar a cabo una actividad creativa. No será necesario enseñar a los niños cómo deben hacer uso de la arena porque -si se les proporcionan cubos, palas, cucharas y pequeños recipientes de diferentes tipos- saben utilizarla muy bien por sí solos. El papel del adulto ha de ser sólo el de una presencia atenta, viva, dispuesta a alabar y a dar coraje, disponible siempre que sea necesario. A quien no tenga experiencia puede parecerle que el adulto, limitado así en su trabajo, no «hace nada». Muy al contrario, el tipo de atención que he indicado pide sensibilidad, mucha dedicación y siempre se consiguen resultados notables. Mientras juegan, los niños se dirigen con frecuencia al adulto en busca de un comentario, de una mirada de aprobación; sólo necesitan este encuentro intermitente para continuar concentrados en la actividad que están desarrollando en ese momento. Los niños muy pequeños son los que reclaman del adulto una actitud de apoyo constante, cuando se dan cuenta de las complejas emociones que les provoca el contacto con un grupo de coetáneos.

Por otro lado, el personal de una escuela infantil sabe muy bien lo difícil que es conseguir la atmósfera que permita jugar amistosamente a un grupo de niños pequeños. Es por este motivo por lo que insisto: si el espacio exterior se prepara como he sugerido (y a los adultos les gusta estar en el jardín), posiblemente se conseguirá hacer jugar a los niños de forma creativa.

Con el fin de mantener la arena en buen estado, siempre a punto para ser utilizada, es preciso limpiarla regularmente, es decir, rastrillarla, tamizarla y revolverla; si a los niños se les permite participar en las operaciones de mantenimiento, se divertirán con estas actividades «educativas» lo mismo que cuando usan la arena para jugar. Ocuparse del mantenimiento es responsabilidad del adulto que hace el seguimiento en la actividad de los niños. Cuando estos terminan de jugar, es positivo que ellos mismos recojan (ayudándoles si es necesario) todos los objetos que se han utilizado: han de limpiarlos y colocarlos en una caja grande destinada a este fin. Así, los niños aprenden a tener

el material ordenado, al tiempo que el personal podrá ver si alguna cosa se ha roto o si falta algo. Escobas pequeñas servirán para recoger la arena dispersa alrededor del contenedor (tendrá que tamizarse esta arena antes de meterla de nuevo en el contenedor). Se procederá, con regularidad, a la desinfección de la arena regándola con una solución acuosa de desinfectante (que sea inofensivo). No hay que olvidar que para la desinfección es muy eficaz el tratamiento de mantenimiento habitual que se ha descrito, además de la acción del sol. Para evitar que los perros y gatos ensucien la arena en las horas en que no se utiliza, o que caigan hojas y ramas, se procurará cubrir el contenedor de manera adecuada. La cubierta puede consistir, simplemente, en un bastidor (cuadrado, hecho con cuatro listones) en el que se clava un recuadro de red de alambre o una lona de plástico pesado o de tela impermeabilizada sujeta con dos ladrillos.

Uno de los juegos que reclama la participación directa del adulto es el del «volcán». Se apila arena y se hace un agujero en medio hasta el fondo. Después, se cava una pequeña galería por un lado y se la hace llegar hasta el agujero vertical. El agujero y la galería se llenan con papel de periódico y en el extremo exterior de la galería se prende fuego a un trozo de papel. El humo saldrá por la parte de arriba del montón de arena simulando la cresta de un volcán.

La arena para los más pequeños

En su primer contacto con la arena, los pequeños, incluso los que tienen 11 y 12 meses, quieren metérsela en la boca, como hacen con todos los objetos que cogen: es su manera de descubrir qué es. Si nos oponemos a este gesto de una manera dulce, pero al mismo tiempo firme, pronto aceptarán la idea de que la arena no se come. Sin embargo, si se meten un poco en la boca, tampoco tragarán demasiada, por no decir nada y al poco tiempo la empezarán a utilizar y a manipular de manera aceptable. Dado que es una cuestión que puede crear intranquilidad, hay que hablar de ello y trabajar para que todos –el personal, el médico y los padres– estén de acuerdo, con el fin de eliminar las posibles inquietudes.

Al principio, los pequeños sólo querrán tocar la arena, acariciarla, agujerearla con los dedos, cogerla a puñados y dejarla caer. La primera pregunta que se hacen es: «exactamente, ¿esto qué es?», y, más tarde, «¿qué puedo hacer con esto?». Llegados a este punto, el personal (siempre preparado para intervenir en caso de que se la metan en la boca) tendrá que resistirse a la tentación de enseñar a los niños «cómo se hace», tendrá que dejarlos libres para que experimenten solos.

Un último consejo: dado que los pequeños estarán siempre sentados (debido a que casi no saben moverse) y la arena siempre ha de estar húmeda, habrá que proporcionarles, para que puedan sentarse encima, trozos de nylon o de tela impermeabilizada o pequeñas cajas de madera puestas cabeza abajo.



E.G. Observar, tocar, acariciar, agujerear la arena, con palas y con dedos.



Los miedos son peldaños en la construcción de la autonomía personal.

MIEDO Y AUTONOMÍA

RITA GAY

Los miedos del niño son también una muestra de su camino hacia la maduración, de la capacidad de elección entre los placeres de la dependencia y los de la autonomía.

Los miedos infantiles, como muchas veces hemos afirmado, tienen un cariz evolutivo y un significado más o menos cifrado. De ello se desprende que tienen a la vez un valor de índice y de mensaje; pueden revelarnos qué necesita el niño en lo que concierne a su crecimiento, y, especialmente, de qué se está defendiendo y a qué aspira en la construcción de su propia autonomía personal.

De hecho, si prestamos atención, podremos descubrir, a través de la intrincada e imprevisible selva de los miedos infantiles, un itinerario que indica cómo, en cada nivel de edad, el niño se construye a sí mismo mediante un dinamismo sencillo y preciso, que Maslow ha ilustrado con el siguiente diagrama:

seguridad ← Persona → crecimiento

Todo ser humano lleva en su interior una duplicidad de fuerzas antagónicas, es decir, una serie de fuerzas que lo arrastran hacia la seguridad, la defensa, la protección, y otras que lo impulsan hacia el crecimiento, la confianza, la iniciativa; por lo tanto, existe, por una parte, la necesidad de regresar o de seguir con un tipo de comunicación primitiva asociada al regazo de la madre, y, por otra, la necesidad de alcanzar el pleno desarrollo de todas las aptitudes personales propias.

El largo recorrido del miedo

En las etapas del desarrollo podemos constatar cómo el niño, incluso a través de los miedos que expresa, evidencia la existencia de este proceso dinámico. El lactante que, ante un fuerte ruido o cuando pierde el equilibrio, responde con una retracción física instintiva está dominado todavía por la necesidad de una estimulación ambiental que no difiere demasiado de la que tenía en el seno materno del que proviene. El niño de ocho meses que expresa el «miedo a lo desconocido» revela claramente su necesidad de seguridad a través de la búsqueda de un refugio familiar, pero, una vez la ha satisfecho, manifiesta una clara necesidad de exploración y de curiosidad cognitiva respecto al objeto que lo ha asustado. Después de los dos años, la disminución de los miedos precedentes nos indica que el niño ha superado la fase de la simple respuesta defensiva al estímulo que produce ansiedad, mientras que la aparición de otros tipos de miedos (animales, seres imaginarios) nos muestra el refuerzo de su memoria, el desarrollo de la fantasía, la progresiva acumulación de experiencias y la maduración intelectual: factores todos ellos que, interrelacionándose con los emotivos, pueden producir una amplia serie de tensiones de contraste, de las que obtenemos un cuadro no sólo a través de la evolución de los miedos, sino también a través de las tentativas que pueden realizar los niños para superarlos (rituales, juegos simbólicos, verbalizaciones...). Finalmente, los diversos mensajes que nos envían los miedos del niño respecto a sus dificultades para llegar a ser autónomos son fácilmente visibles mediante las angustias ligadas a la propia vivencia corporal, es decir, la propia identidad personal inmersa en un mundo todavía desconocido en gran parte.

Un dilema y una elección

En este marco, tienen naturalmente un papel importante las actitudes de los adultos, que pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de los miedos en relación a lo que expresan. Según Maslow, en el dilema entre las fuerzas defensivas y las tendencias hacia el crecimiento personal, el adulto puede intervenir de una forma esencial:

- 1) intentando que el crecimiento sea más atractivo y genere placer y minimizando los temores que el niño encuentra relacionados;
- 2) intentando que los vectores que conducen a la seguridad sean poco atractivos y destacando, en cambio, las desventajas y limitaciones que ésta comporta.

Evidentemente, esta actitud se gradúa y se individualiza convenientemente en función de cada niño en particular, pero el esquema fundamental ha de ser siempre el de conducirlo paulatinamente a que escoja cada vez entre los placeres de la seguridad y los placeres de la autonomía. Poniéndolo en práctica veremos cómo incide de rebote en el desarrollo de los temores, no eliminándolos (lo que equivaldría a eliminar el dinamismo interno en el proceso de crecimiento), sino haciendo más transparente el significado, clarificando las



Rituales, juegos simbólicos, verbalizaciones... para superación de los miedos.



Mensajes de la propia identidad inmersa en un mundo en gran parte aún desconocido.

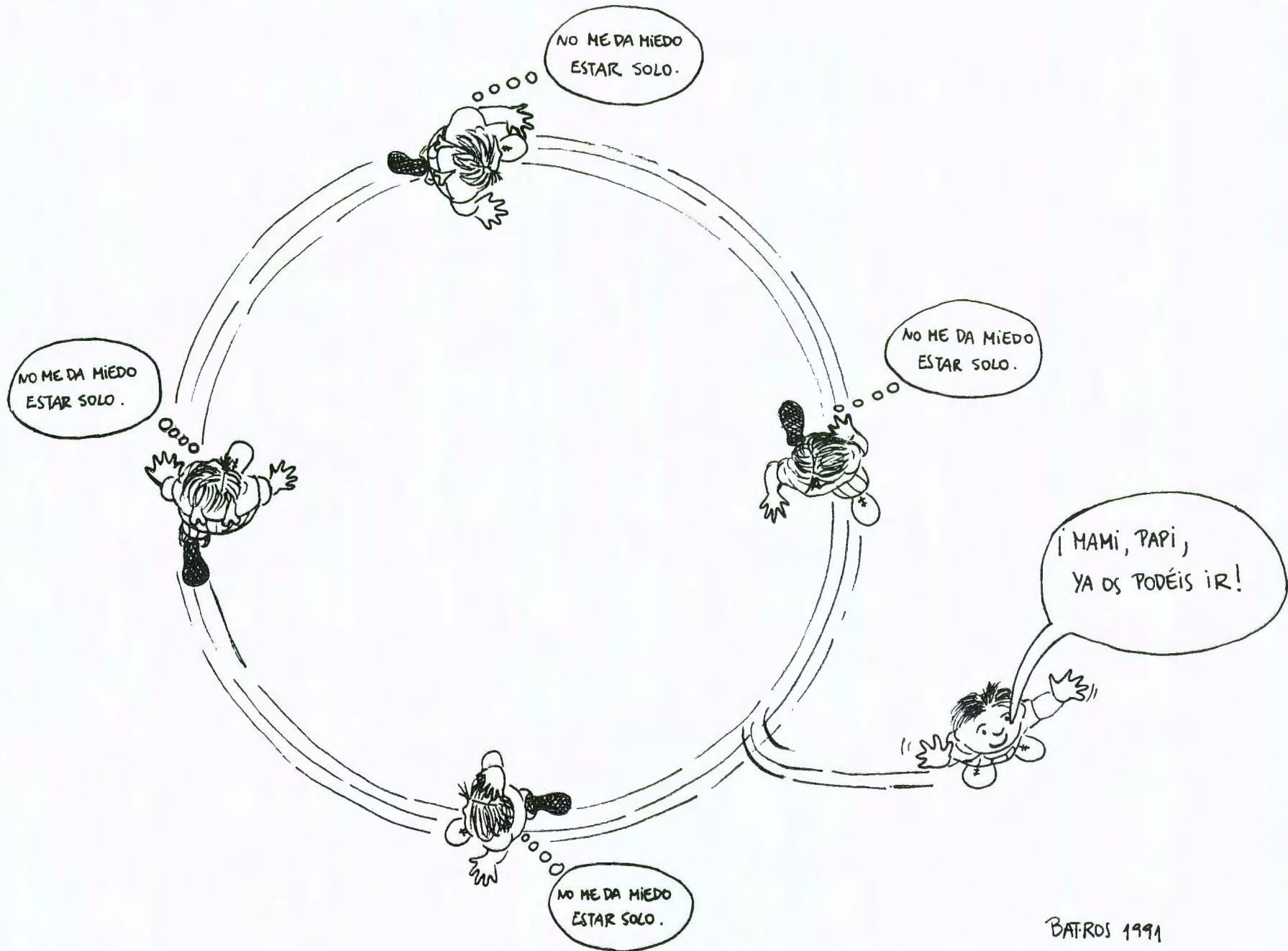
necesidades insatisfechas o los temores profundos, y exigiendo por lo tanto del educador una verificación constante y una puesta a punto de las actitudes propias. De este modo se enfoca también el problema de los miedos que parecen «extraños», inusuales, ya sea por la calidad o por la intensidad. Antes de examinar bajo una óptica patológica la exteriorización de un fenómeno de este tipo (a no ser que una pluralidad de elementos diversos nos orienten en este sentido), será conveniente intentar realizar una lectura de su significado y de las posibilidades de evolución en el camino que el niño está recorriendo hacia la autonomía personal en relación con su nivel de edad y su ambiente vital.

La valentía de desear

Sin embargo, puede ocurrir que un niño, alcanzada una cierta edad, manifieste a través de sus miedos unos deseos muy fuertes de seguridad que superen los deseos de crecimiento autónomo. Por ejemplo, en algunos niños se puede observar un miedo enorme (expresado también en el ambiente de la Escuela Infantil) a ser abandonados, es decir, a perder a la madre o los padres; lo que significa perder protección, alimento, valoración, seguridad y amor: se trata de un peligro tanto más terrorífico cuanto más inseguro se siente el niño del apoyo afectivo de sus padres. Esto puede deberse a diversas causas, no todas necesariamente de tipo ambiental, pero en estos casos parece evidente que conviene empezar respetando el ritmo retrasado del impulso hacia el crecimiento y procurando conferir al ambiente-escuela, en el que el niño se siente «abandonado», connotaciones significativas con respecto al nivel en el que el niño se encuentra (recompensas afectivas, alimentarias, táctiles, etc.); a continuación se podrá intentar una aproximación de tipo madurativo. También puede suceder que el niño manifieste un miedo sincero a afrontar las experiencias que los niños emprenden con alegría (motrices, sociales, expresivas...) porque, de alguna manera, antes de poder desarrollar un proceso de crecimiento desde el interior ha sido impelido desde el exterior, no necesariamente en sentido restrictivo, sino en sentido orientativo: un niño que ha sido dirigido desde fuera en la forma y el ritmo de experimentación puede desarrollar un miedo intenso ante la posibilidad de experimentar partiendo únicamente del impulso de los propios deseos y necesidades. En este caso, frente a un tipo de autonomía aparente se esconde una dependencia real, que el miedo nos revela de repente, conduciendo al niño a comportamientos regresivos, de retirada y de autoafianzamiento (por ejemplo a través de la búsqueda de reglas, de límites, de opiniones adultas, etc.).

Podemos concluir, pues, que un niño que no tenga miedo a perder el amor, la seguridad, el sentido de pertenencia y de importancia ya ha adquirido valentía y no siente miedo de lo desconocido: lo desconocido representado por su tendencia hacia un yo que no conoce si no es a través de sus propios deseos.

quisicosas y quisicasos



BATROS 1991

Actividades con materiales de recuperación

Como casi siempre ocurre con este tipo de materiales, las aplicaciones son tan variadas, tan ricas y creativas, como capaces seamos de hacerlo posible.

¡Un poco de imaginación y a trabajar con los propios niños!

Necesitamos:

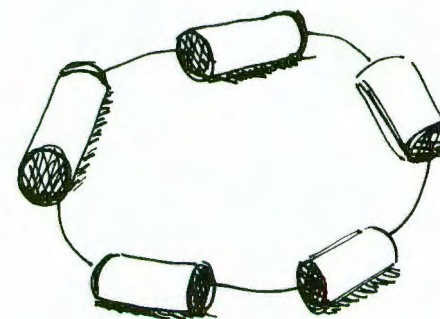
Rollos vacíos de papel higiénico
Cuerdas, hilos, cordones...
Papel charol, seda, metalizado...
Pintura de dedos, témperas...
Pegamento
Bidones de detergente
Botellas de plástico
Etcétera, etcétera y etcétera

¿A ver qué pasa?

Repartimos los rollos entre los niños, para que toquen, palpen y vean qué ocurre.

¿Vamos a pintarlos? Lo hacemos con pintura de dedos.

Una vez pintados, proporcionamos cuerdas de distintos tamaños a los niños, a ver qué pasa. Lo que alguna vez ha resultado ser ha sido que han ensartado los rollos y han hecho así colas de gatos, perros, aros para saltar dentro y fuera...

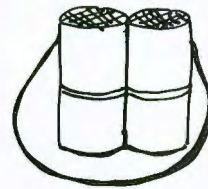
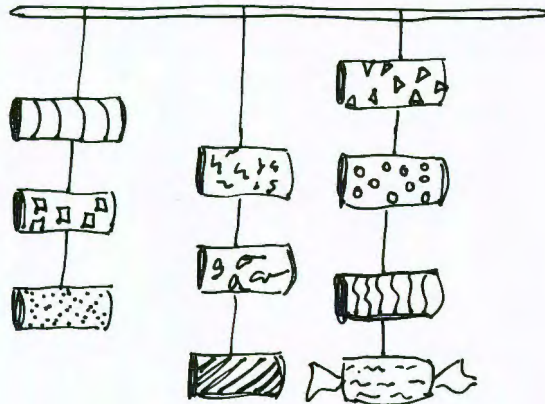


Una cortina para el aula

Forramos cada rollo con papel (metalizado, charol, de seda...) y pegamos trocitos de papel de colores.

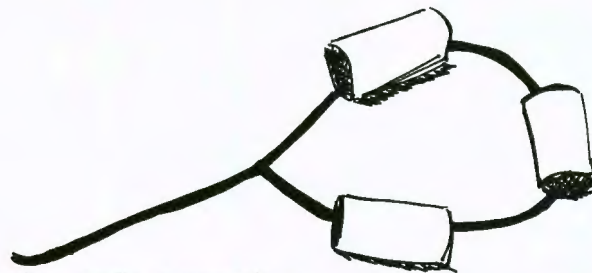
Una vez que los rollos están listos, les practicamos dos agujeros en perpendicular por los que pasamos un cordoncillo.

¡Y a colgar la cortina en la ventana!



Un par de prismáticos

Facilísimo: Cogemos un par de rollos, los juntamos con precinto y, en la parte exterior de cada uno, practicamos un agujero por el que pasamos un hilo.



Juegos de arrastre para los más pequeños

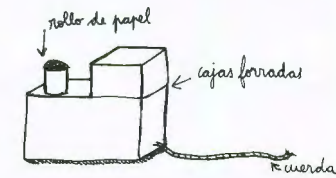
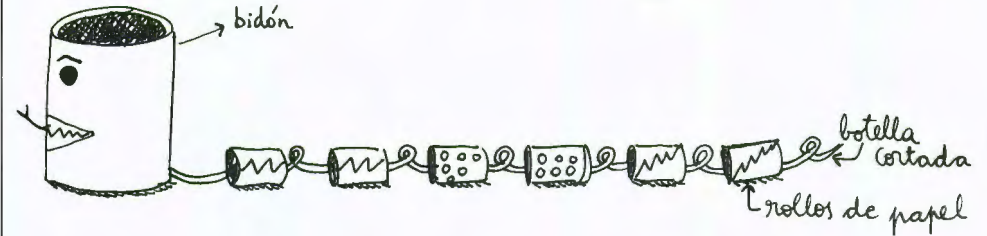
Nada más sencillo: Se pintan los rollos y se hacen pasar tres o cuatro por una cuerda.

La serpiente

Un bidón de detergente, decorado con ojos y boca, hará de cabeza.

Una botella de plástico cortada, que pegaremos a la parte posterior del bidón, hará de cola.

Los rollos de papel se pintan y se insertan en la cola.



Una máquina de tren

Se forran dos cajas, una pequeña y otra más grande.

A continuación, pegamos en un extremo la caja pequeña encima de la grande y en el otro un rollo pintado, a modo de chimenea.

Una cuerda puede constituir el potente sistema de tracción.

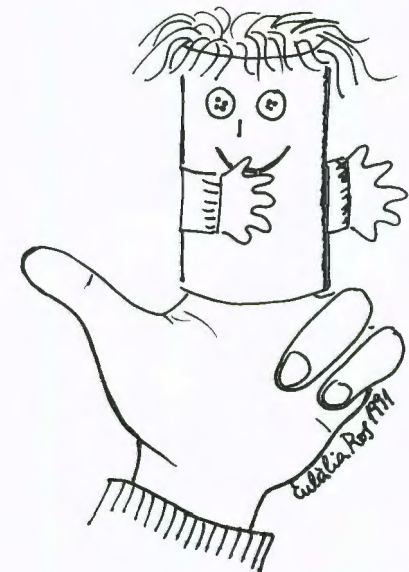
Marionetas

Forramos los rollos con papel charol.

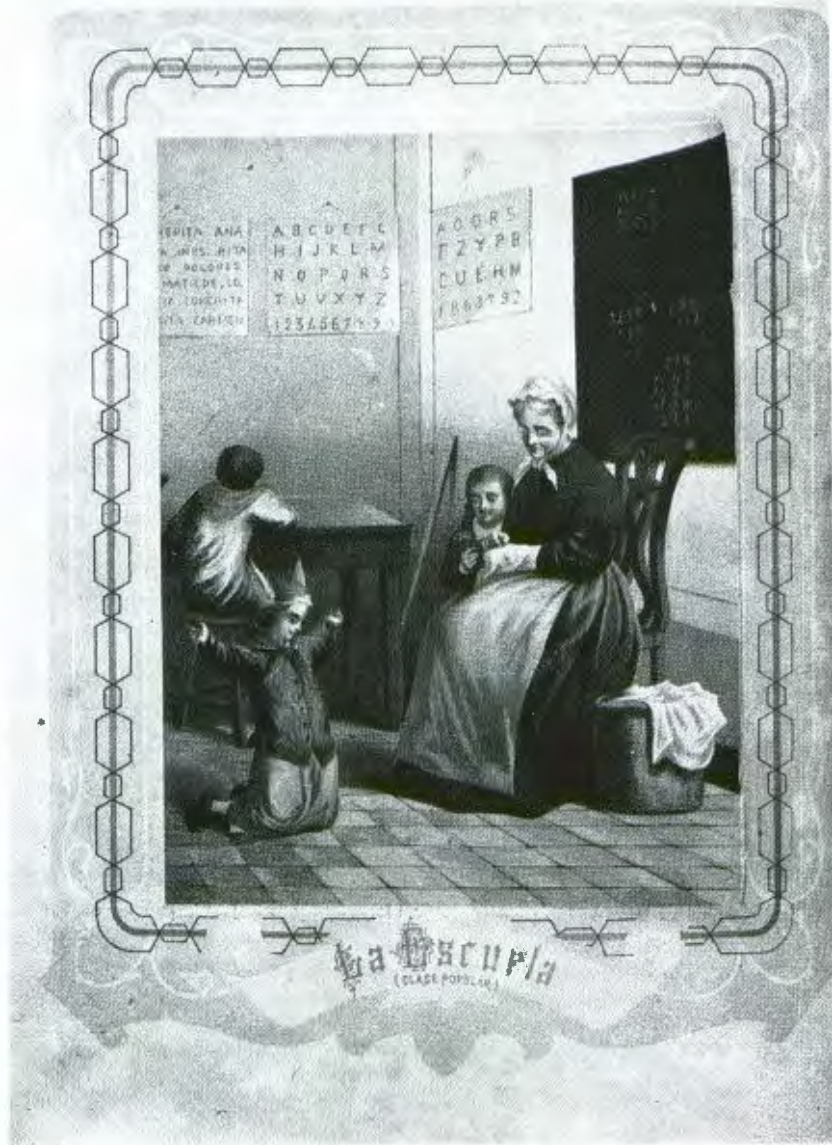
Con trocitos de tela recortamos las manos y con botones obtenemos los ojos; pegamos manos y ojos en el rollo decorado.

Introducimos una bola de papel dentro del rollo, de modo que sobresalga por la parte superior, para ir pegando hebras de lana a modo de pelo.

Y nada más, sólo nos queda hablar con nuestras marionetas introduciendo dos dedos.



Natalia Única



escuela 3-6

DE ANTAÑO...

PAULINE KERGOMARD, RENOVADORA DE LA ESCUELA INFANTIL PÚBLICA FRANCESA

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

«Desde 1879, el sentimiento democrático del deber de la familia, de la sociedad y del Estado hacia el individuo completo: cuerpo, cerebro, conciencia; este respeto debido al niño –sentimiento nuevo y sin embargo también muy preciso ya dentro del espíritu de algunos educadores–, cambiaron el objetivo de las salas de asilo. Se comprendió que éste debía ser para la infancia algo más que un abrigo contra los peligros de la calle o de otros lugares aún peores. Por otra parte, los numerosos procedimientos convencionales que componían aquello que durante muchos años se había llamado “método” (subir y bajar las escalinatas con un ceremonial gallardo, marchas pesadamente rimadas en los patios y salas de ejercicios; paradas repentinas dirigidas por palmadas, procedimientos mnemotécnicos para enseñar la lectura, el cálculo; iniciación a la historia de la creación del mundo y de los patriarcas de Israel) aparecían en desacuerdo con el objetivo que propuso el ministerio demócrata y laicista de Jules Ferry. Los principios de la pedagogía integral, racional, social y humana entran en escena. La escuela maternal reemplazó a la sala de asilo; ella se ocuparía del desarrollo del cuerpo de los niños que le eran confiados, del desarrollo de su conciencia y de su inteligencia; les proporcionaría buenos hábitos preparándo-



los para una disciplina que sería un aprendizaje para la vida cotidiana, para ser buenos compañeros en la escuela, buenos niños en la familia; ella sería, en fin, la iniciadora de la moralidad por la alegría»¹.

Con estas palabras nos explica Pauline Kergomard (1838-1925) el cambio de mentalidad que se fue operando en las escuelas infantiles francesas desde la victoria electoral de los republicanos en 1877. Ellos iniciaron en Francia una importante etapa de reformas educativas que tendrán en el Ministro de Instrucción Pública, Jules Ferry, y en su colaborador, Ferdinand Buisson, a sus principales puntales. Entre sus iniciativas más destacadas figura el impulso de la educación pública y laica, inicio del proceso que llevará a la desaparición del analfabetismo en Francia a finales del siglo XIX, o el soporte a la renovación pedagógica.

La renovación de la educación infantil fue confiada a Pauline Kergomard que fue nombrada Inspectora General de las escuelas maternas y se esforzó en introducir las escuelas infantiles y los parvularios en el ámbito de la pedagogía, rescatándolos de la beneficencia, restableciendo el nombre de escuelas maternas frente al de salas de asilo. Ella, como los otros reformistas de la III República, entendían que era humillante el carácter benéfico de la educación infantil y, consecuentemente, remarcan el carácter educativo que indica la denominación de *escuela maternal* «*que, tal como la concebimos hoy en día, no parece la sala de asilo de otros tiempos, como una especie de refugio que se contenta con guardar a los niños... Aquella es una verdadera casa de educación*»².

Kergomard tampoco olvida que la escuela infantil es fruto de las nuevas circunstancias que ha provocado la revolución industrial y que tiene un objetivo social muy claro: la custodia de los niños, pero con un nuevo estilo al que hace referencia el calificativo de *maternal* que se da a estas escuelas, que son una «*cuna en la más grande y noble acepción del término*».

Objeto de la Escuela Maternal

Desde su influyente posición administrativa, Kergomard diseñó las bases de un parvulario en la línea de las corrientes renovadoras educativas de su siglo. La orden del 28 de julio de 1882 reorganizaba pedagógicamente las escuelas maternas y se publicó acompañada de un programa de estudios con un comentario titulado *Objeto de la Escuela Maternal*, sin duda salido de su pluma, donde se afirmaba que «*la escuela maternal tiene como finalidad dar a los niños de edad por debajo de la escolar el cuidado que reclama su desarrollo físico, moral e intelectual. (...) La escuela maternal no es una escuela en el sentido ordinario del término; conforma el paso de la familia a la escuela, conserva la dulzura afectuosa e indulgente de la familia.*» Es una es-



cuela dedicada a la creación de hábitos, a la educación de la salud, de los sentidos y al desarrollo intelectual. Una escuela que cultiva el hecho de observar, de imitar, de preguntar, de escuchar, de contestar...

Esta insistente afirmación que hace Kergomard de la escuela maternal frente a la escuela ordinaria es una reacción frente al contagio del modelo de la escuela primaria.

Esta voluntad de desvincular la escuela maternal de la educación primaria era muy positiva si tenemos en cuenta que el parvulario, por su origen benéfico, sólo resultaba necesario para los hijos de los obreros y no tenía otra finalidad que la de acoger a la infancia semiabandonada y darle cobijo y alimentación. Pero, a medida que avanza el siglo XIX y se le reconoce el carácter de escuela, se cae en el otro extremo, se convierte en instructivista y pierde el carácter de cuidar el desarrollo físico, mental, social y moral.

La Inspectora General está en contra del paulatino instructivismo del parvulario, deplora que la educación se sacrifique a la instrucción y defiende «suprimir todo lo que pueda subsistir de libresco en los programas precedentes, ya que el niño no va a la escuela maternal a aprender, sino a seguir su desarrollo natural».

Para nuestra maestra, la escuela maternal es el lugar en donde el niño «ha de estar situado en las mejores condiciones de bienestar, rodeado de una atmósfera moral y moralizadora; allí ve cosas bellas, escucha buenas palabras, adquiere buenos hábitos; su cuerpo se desarrolla y su corazón y su inteligencia alcanzan la plenitud».

Kergomard contribuirá, ya en el siglo XX, a implantar el movimiento de la escuela nueva en Francia y a dotar a la escuela infantil pública de aquel país de una metodología activa basada en las aportaciones de la psicología.

J.G.A.

1. BUISSON, F.: *Dictionnaire de Pédagogie*, Paris, Hachette, 1991, págs. 1254-1255.
2. Circular de 25 de enero de 1882.





Mates al aire libre...

escuela 3-6

¡A JUGAR!... DIVERTIRSE CON LAS MATEMÁTICAS

ROSA M. PLA, ROSER REVERTER y JORDI VALLÉS

Las matemáticas no son un conjunto de conceptos que el niño encuentra dentro de la escuela y para cuyo aprendizaje los maestros debamos crear situaciones casi siempre artificiosas. Las matemáticas están presentes en la vida del niño y aparecen en la cultura popular: cuentos, canciones, etc. ¿Por qué no aprovecharlos para crear situaciones significativas para el niño?

Resumen del trabajo del día...

- Presentación del material estructurado que hemos preparado para el grupo de niños de 5 años.

Hemos mostrado el material a los niños y después de manipularlo y comentarlo se han sentado en su sitio y les hemos repartido una pieza a cada uno.

Los ejercicios realizados han sido los siguientes:

- *Mostrábamos una pieza y preguntábamos a un niño: «¿tu pieza es del mismo color?» o «¿su forma es diferente?», etc.*
- *Enseñábamos una pieza y decíamos: «todos los que tengan piezas del mismo tamaño que las levanten». Entonces comentábamos: «Marcos ha levantado su pieza, ¿por qué?»; «Luis no la ha levantado, ¿por qué?».*
- *Después les dijimos que se acercasen todos los que tenían piezas rojas y luego los que las tenían azules. Les pedimos que cada niño del grupo de piezas rojas diese la mano a un niño del grupo de las azules, para comprobar que no sobraba ni faltaba ningún niño y que, por lo tanto, había tantas piezas azules como rojas.*
- *Por último, les pedimos que se pusieran juntos los que tenían piezas de la misma forma para guardarlas ordenadamente.*

– Valoración

Los niños entendieron todas las consignas que les dimos. Al principio, seguían los ejercicios ordenadamente, pero cuando les preguntamos quién tenía piezas con unas cualidades determinadas, todos levantaron la suya, aunque no cumpliese la orden. Cuando les preguntamos si tenían o no la cualidad determinada respondieron correctamente, es decir, que no fue por falta de comprensión por lo que no realizaron bien el ejercicio. Al final estaban muy cansados y hubo un poco de desorden.

Creemos que es difícil hacer matemáticas de una forma que sea atractiva para los niños.

Ésta no es la reproducción de un fragmento de diario de clase, pero planteamientos de sesiones como la que hemos descrito son los más frecuentes.

A menudo, la falta de seguridad en los contenidos que se quieren trabajar y en los objetivos a conseguir (el porqué se trabajan) es lo que condiciona una metodología llena de situaciones artificiosas, incluso cuando intentamos trabajar de forma globalizada. Así, muchas veces, lo que hacemos es utilizar los elementos que aparecen en el tema que se estudia a pesar de que con frecuencia queda muy forzado.

No es necesario que pidamos que «todos los niños que tienen la nariz larga den un salto largo», a pesar de que hayamos programado trabajar las partes del cuerpo, el concepto de largo y la noción de conjunto.

En general, la imagen que se tiene de las matemáticas es la de algo que sólo sirve para resolver cuestiones relacionadas con la asignatura, sin relación con la realidad, algo que da prestigio a los que tienen éxito «porque es difícil».

A los maestros, ¿nos resultan atractivas las matemáticas?

Las actividades descritas en el encabezamiento se refieren a:

- Comparación de dos elementos: semejanzas y diferencias.
- Agrupación de todos los elementos que cumplen una o más cualidades: conjuntos.
- Relación entre los elementos de dos conjuntos: correspondencia.
- Clasificación: relación de equivalencia.

Estas actividades y las ordenaciones (relaciones de orden), las realizan los niños a lo largo de toda la escuela infantil. Al principio según criterios perceptivos que irán aumentando de dificultad hasta llegar a los cuantitativos; primero serán los propios niños los elementos, después el material manipulable, para acabar con la representación gráfica de lo que se ha realizado.

A través de estas representaciones, el niño podrá analizar e interpretar la realidad que le rodea, integrar las nuevas experiencias en sus esquemas mentales, que se irán construyendo a medida que crezca. Al principio el mundo se divide en categorías amplias.

A medida que avanza el desarrollo intelectual, el número de categorías aumenta y se hacen más reducidas y precisas. Nuestro trabajo en la escuela infantil es estimular y ayudar en este proceso. En esta tarea, la utilización de materiales como los bloques lógicos, las regletas, el material Montessori y otros son de una utilidad indudable, pero ¿podemos hacerlo también a partir de situaciones de clase, espontáneas o provocadas, que tengan sentido para el niño?

A continuación ofrecemos unas sugerencias de ejercicios a partir de cuentos, canciones y juegos. No pretendemos ser exhaustivos (son únicamente unos apuntes), ni exclusivos (existen otros muchos recursos). Es importante verbalizar lo que se ha realizado y plasmarlo gráficamente a fin de asegurar la comprensión. Por eso proponemos algunas posibilidades de desarrollo de estos recursos, con la pretensión de que sirvan para buscar otros.

RETUNTÚN

Las cortinas de mi alcoba
son de terciopelo azul,
y entre cortina y cortina
pasa una raya de luz.
Coche de oro
para el moro.
Coche de plata
para la infanta.
RETUNTÚN
que te vuelvas tú (...)

o bien



Cantar, bailar y hacer matemáticas con el RETUNTÚN.

que se vuelva quien (...)

Cuando decimos «que te vuelvas tú (...)» estamos haciendo un conjunto por enumeración si nombramos a los niños que se han de girar, o por definición si pedimos que se vuelva quien cumpla una condición determinada: «su nombre empiece por a», «lleve zapatos con cordones»...

Después podemos decir a los niños que se dibujen y colgar los dibujos realizados reproduciendo el corro que han formado. Si, por ejemplo, los colgamos con un cordel, podemos colocarlos tal como quedaban cuando se volvían quienes...

También podemos realizar el ejercicio inverso: dar la vuelta a los dibujos de unos niños y preguntar qué decíamos cuando estos niños se daban la vuelta.

La misma canción de corro del RETUNTÚN puede servir para que los niños se vayan añadiendo por enumeración o por definición.

Esta danza resulta muy larga si los niños se van añadiendo uno a uno, pero podemos pedir que lo hagan por grupos, dando órdenes como las mencionadas en el ejercicio anterior, variando el verbo «volver» por el verbo «añadir».

HA LLEGADO UN BARCO CARGADO DE... «cosas rojas», «animales»...

Este ejercicio nos permite hacer conjuntos verbalmente. El referente puede ser de elementos que vemos o que imaginamos.

Este barco puede ser también un barco misterioso (de juguete) que nos dice lo que lleva en un distintivo (etiqueta), colocado en un lugar visible. Podemos:

- cargarlo con objetos que pueden ser de la clase
- descargarlo, descubriendo los errores que hemos cometido al cargarlo con objetos equivocados.

Puede hacerse lo mismo en grupo y sobre papel de embalar y/o en fichas individuales.

JUEGOS DE PERSECUCIÓN

En muchos de estos juegos hay un espacio diferenciado que, según los casos, se utiliza como «prisión» de los niños pillados, o como un «lugar de seguridad» de los que son perseguidos: juegos de frontera y región en la superficie. La situación que se ha dado en el juego puede plasmarse gráficamente.

¿A quién no puede pillar el niño que persigue? ¿Dónde se han de poner Marcos y Nuria si no quieren ser pillados?... O pedir simplemente que dibujen a qué han jugado.

Hay muchos otros juegos (tierra-mar, rayuela, el pañuelo, el juego de los empujones, etc.) que contienen consignas relacionadas con las regiones en las que se ha dividido el terreno de juego. Relación de equivalencia según el criterio «estar en la misma región».

CONEJOS Y MADRIGUERAS

Cada niño (conejo) se coloca dentro de un círculo (madriguera). Un niño se queda en la región exterior. Los niños van dando vueltas por la región exterior y cuando se dice «madriguera» cada niño se pone dentro de un círculo: el niño que no tiene círculo queda eliminado. Cada vez que se vuelve a empezar el juego, se borra un círculo y, por lo tanto, se elimina un participante.

Podemos pedir a los niños que dibujen el juego cuando los conejos están en su madriguera (o también representarlo con muñequitos, figuras recortadas...) y contabilizar cuántas madrigueras (fronteras) hay y cuántos niños (están situados uno en cada región y, por lo tanto, hay uno más que fronteras).

EL PATITO FEO

Al pequeño cisne, los patos le muerden y las gallinas le pican. Solamente cuando encuentra el grupo de animales al que pertenece es aceptado. Éste y otros cuentos parecidos nos inducen a buscar el grupo al que pertenece un elemento, dramatizando el cuento o representando gráficamente por grupos los elementos que aparecen. A partir de este esquema podemos inventar, conjuntamente con los niños, otros cuentos donde haya más grupos o los criterios de agrupación sean más difíciles.

BATA NUEVA

Este cuento nos explica las tribulaciones de un sastre que descose y vuelve a coser batas de diferentes colores (verdes, rojas, azules, amarillas, lilas, rosas) para conseguir que tengan: el cuerpo y las mangas de un color, el cuello de otro, un bolsillo de cada color y cada puño de un color diferente.

Seguro que a los niños les resultará divertido tener una bata de seis colores. Cada uno puede escoger cómo le gustaría que fuese la suya, pintando una bata ya dibujada donde estén marcadas las diferentes partes o componiendo una a partir de las partes recortadas en papel de diferentes colores. Después podremos compararlas y ver cuántas batas diferentes han salido.

LA OCA DE ORO

Puede suponer un buen motivo para trabajar la noción topológica del orden lineal, reproduciendo y comentando la posición de los siete personajes.

¿Quién va el primero? ¿El último?

¿Quién está entre la hermana mayor y la hermana menor?

¿Quién está en medio?

¿Entre quién está el sacristán?

¿Delante de quién está el cura?

¿Quién va el segundo?

Lo podemos hacer a partir de la dramatización del cuento. Cada personaje está representado por un niño o a partir de dibujos. Una vez explicado el cuento, podemos mezclar los personajes y volver a colocarlos siguiendo indicaciones como:

El segundo personaje es la hermana pequeña.

Entre el segundo y el cuarto está la hermana pequeña.

Detrás hay un campesino.

Otro cuento a partir del cual podemos trabajar la noción de orden lineal es *el caracol que quería ver el agujero por donde sale el sol* que, además, permite realizar una relación de orden según el criterio «ser más fuerte», si al explicar el cuento tenemos presente que cada animal sea más fuerte que el precedente. Esto lo podemos hacer:

Representado el cuento. Cada niño que se añade a la fila para arrancar el poleo puede hacerlo imitando a un animal más fuerte que el último que ha salido.

Dando un dibujo de una hoja de hierba de poleo y un caracol y pidiendo que peguen diferentes animales, previamente dibujados y recortados, teniendo en cuenta empezar por el que tiene menos fuerzas, etc.

RM.P.-R.R.-J.V.
Grupo Almosta
Barcelona

Bibliografía

ANTON, Montserrat: *Els jocs de sempre*, Barcelona, Reforma de la Escuela, 1980.

DURÁN, Teresa: «Bata nova», *Infància*, núm. 8, sept-oct. 1982.

DURÁN, Teresa y VENTURA, Núria: «Setzevoltes», *Guix*, núm. 19, mayo 1979.

DURÁN, Teresa y VENTURA, Núria: *Cuentacuentos: una colección de cuentos... para poder contar*. Madrid, Pablo del Río, 1980.

GARRIGA, Àngels: *Els estels*, Barcelona, Teide, 1969.

LORCA, Fernando: *Lo que cantan los niños*, Madrid, Altalena, 1983.



Servicios de atención en Berlín.



infancia y sociedad

INFORME DEL SEMINARIO TÉCNICO SOBRE LOS TRABAJADORES DE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA PARA NIÑOS MENORES DE 4 AÑOS

RED DE MODELOS DE ATENCIÓN
A LA INFANCIA DE LA CE



Introducción

La Red de Modelos de Atención a la Infancia de la Comisión Europea fue creada como parte del Segundo Programa de Igualdad de Oportunidades de la CE. Está compuesta por un experto de cada Estado Miembro y un Coordinador.

En 1988 la Red elaboró el informe *Servicios de Atención a la Infancia e Igualdad de Oportunidades*, visión de conjunto sobre las políticas y los servicios de atención a la infancia en la Comunidad Europea. Como continuación de sus trabajos, ha organizado cuatro seminarios técnicos sobre sendos temas prioritarios:

- Las necesidades de la atención a la infancia en el medio rural.
- Los trabajadores de los servicios de atención a la infancia para niños menores de 4 años.
- La calidad de los servicios de atención a la infancia.
- La corresponsabilización de los hombres en los servicios de atención a la infancia.

El objetivo fundamental de los seminarios ha sido el de formular una serie de recomendaciones para que sean consideradas por la Comisión en el desarrollo del Tercer Programa de Igualdad de Oportunidades de la Comunidad Europea y en el Programa de Acción de la Carta Social Europea.

El seminario sobre los trabajadores de los servicios para niños menores de 4 años

Este seminario fue organizado en Holanda por Liesbaeth Pot, representante de la Red en dicho país, y por Peter Moss, coordinador de la Red de Atención a la Infancia. Contó con la participación de veintisiete representantes de todos los Estados Miembros.

Fueron objeto de estudio los aspectos laborales relativos a los trabajadores de los servicios para los niños de más corta edad; en la mayoría de países, esto significa los 3 años, mientras que en algunos casos, como en Holanda, la edad de admisión en tales servicios se prolonga hasta los 4 años (de ahí el título del seminario).

El seminario se centró en las condiciones laborales de los trabajadores de los servicios para estos grupos de edades, a raíz de que el Informe elaborado por la Red en 1988 mostró que este colectivo estaba compuesto principalmente por mujeres y que las características de sus remuneraciones, estatus y formación no eran las adecuadas. Ello implica serias consecuencias para la igualdad en el trabajo de la mujer y para la calidad de los servicios de atención a los niños.

Principales conclusiones del seminario

1. Cualquier discusión sobre los trabajadores de los servicios de atención a la infancia, sobre su formación, salario y condiciones de trabajo, debe partir de un claro concepto del servicio en sí mismo, así como de la naturaleza del trabajo a desarrollar y de los propósitos a conseguir.

Uno de los objetivos de los servicios de atención a la infancia será el de velar por el cuidado y seguridad física de los niños mientras sus padres estén en el trabajo. Se trata de un requisito esencial para una auténtica política afectiva de igualdad de oportunidades, asegurando el mismo trato a hombres y mujeres que trabajan.

Los servicios deberán, asimismo, ofrecer respuesta a las necesidades de los niños, reforzar su desarrollo, enriquecer su experiencia y desempeñar un papel educativo en sentido amplio.

En suma, estos servicios se propondrán mejorar la calidad de vida de los niños a la vez que proporcionarles la seguridad y salud necesarias; estarán orientados a satisfacer las necesidades de los niños y también de los padres (tanto si éstos trabajan como si no), estableciendo con los padres una relación de colaboración y apoyo; deberán valorar y respetar las diversidades sociales, étnicas y culturales de la Europa de hoy.

Este amplio concepto de servicios ayudará a describir algunas de las principales funciones de los trabajadores.

2. Trabajar con niños pequeños en el sentido descrito implica reconocer y valorar este trabajo como un profesión, con un nivel alto de formación inicial y permanente.

3. Los roles de los padres y de los trabajadores de los servicios de atención son distintos y, por tanto, trabajar con niños pequeños difiere de ser madre o padre.

Este trabajo requiere interés y estimación por los niños y, al mismo tiempo, una esencial formación. El reconocimiento profesional implica una formación inicial de como mínimo tres años y un nivel parecido al de otros estratos educativos y asistenciales. Esta formación debería integrar teoría, práctica y desarrollo de habilidades creativas, en un proceso que capacite a los estudiantes para aplicar los conocimientos aprendidos. Por otra parte, debería proporcionar una preparación especializada para el trabajo con niños menores de 4 años, pero también cubrir aspectos de los niños mayores para facilitar una más amplia perspectiva de sobre infancia.

La edad de comienzo de los estudios de formación debería ser de 18 años, de forma que se empezase a trabajar a los 21.

4. Este trabajo requiere, del mismo modo que la capacidad de trabajar con niños, la de trabajar con los padres y con la comunidad local. Así, la formación deberá reflejar aspectos relativos a la capacidad de trabajar como miembro de un equipo, así como técnicas específicas de gestión.

Hay que añadir que el alto grado de formación no ha de suponer una limitación excesiva en el acceso a los cursos. Es necesario encontrar la manera de



Servicios de atención en Italia.

ofrecer posibilidades de acceso a la formación inicial a estudiantes con potencial pero que carezcan de las normales calificaciones académicas: personas mayores, candidatos de minorías... Es importante que los trabajadores de estos servicios reflejen la composición social y étnica propia de su área.

5. Tras haber completado el periodo de formación inicial y haber comenzado el trabajo en servicios de atención a la infancia, una formación permanente se hace esencial, para integrar teoría y práctica, para la revisión, análisis y evaluación del propio trabajo, para desarrollar y aplicar programas; esta formación proporciona a los trabajadores apoyo, estímulo e identificación, y les ayuda a renovar sus intereses en el trabajo y a desarrollarse personal y profesionalmente.

La formación permanente puede ser individual, ofreciendo a cada trabajador la oportunidad de asistir a cursos organizados fuera del propio trabajo. Además, es necesaria una formación en grupo, en el contexto del centro de trabajo. Dicha formación deberá ser parte integral de cada institución y de la vida laboral de cada trabajador, ser obligatoria para todos, desarrollarse durante el horario de trabajo y contar con estructuras y recursos apropiados.

6. La valoración de esta actividad como un trabajo profesional requiere un salario apropiado. Los trabajadores habrán de ser remunerados al mismo nivel correspondiente a otros trabajadores con similar formación o responsabilidad (por ejemplo, un profesor de escuela primaria).

Asimismo, los trabajadores necesitan condiciones de trabajo apropiadas y un contexto ambiental que propicie el buen funcionamiento: un medio físico agradable; el derecho a la pensión; vacaciones pagadas y permiso por enfermedad; personal adecuado; proporción adecuada de niños por educador; tiempo de la jornada laboral para dedicar a formación permanente, preparación del trabajo, reuniones con los compañeros y con los padres, desarrollo de lazos con la comunidad; perspectivas profesionales...

7. El tipo de trabajo esbozado habrá de desarrollarse principalmente en centros. No obstante, en algunos países, los servicios de atención a cargo de particulares juegan un importante papel en los servicios financiados públicamente; algunos padres prefieren este tipo de servicios financiados públicamente; algunos padres prefieren este tipo de servicios al de un centro y tales preferencias deben ser respetadas.

Estos trabajadores deberían recibir un salario que reflejase el valor de su trabajo y su nivel de formación. Las condiciones normales de empleo deberían incluir también las vacaciones pagadas, el permiso por enfermedad y el derecho a pensión; asimismo, deberían recibir supervisión y asesoramiento regularmente (al menos, cada dos semanas); deberían disponer de oportunidades, para ellos y para los niños, de encuentros con otros profesionales y otros niños, así como de acceso a programas de formación y apoyo.

8. Reconocer el valor del trabajo con niños pequeños a través de una formación, un salario y unas condiciones adecuadas resulta relativamente caro; los buenos servicios no pueden proporcionarse de forma barata.

No puede esperarse que los padres abonen el coste total de servicios en condiciones y con un salario adecuado para los trabajadores. Si se abandonan los servicios al mercado privado, o bien los trabajadores tendrán un salario escaso y condiciones inadecuadas o bien muchos padres no podrán permitirse el disfrute de servicios de calidad, con lo cual aumentarán las desigualdades. Por eso es esencial la financiación pública de la mayor parte de los costes si queremos que todos los niños dispongan de igualdad de oportunidades de acceso a una enseñanza adecuada. Por añadidura, la financiación pública está también justificada como expresión de la solidaridad social para las familias con hijos y de la responsabilidad colectiva del bienestar y la calidad de vida de la infancia.

9. Existe en Europa un conjunto de «servicios modélicos»¹ que podrían servir de orientación a futuros desarrollos que fomenten un aumento del nivel de los servicios en todos los países europeos. Cualquier intento de rebajar este nivel «modélico» debe ser evitado.

10. La financiación pública de los servicios es básica para ofrecer una buena calidad a los niños y condiciones y salarios adecuados a los trabajadores. Actualmente, sin embargo, la mayoría de los niños recibe atención en servicios infantiles privados o se encuentra a cargo de parientes. El reemplazo de estos servicios por otros financiados públicamente no puede ser inmediato –a pesar del compromiso político al respecto–; por otra parte, algunos padres preferirán soluciones particulares, en especial la atención por parientes, aunque la experiencia de Dinamarca muestra que, si los servicios públicos son asequibles y de buena calidad, los padres hacen uso de ellos.

Los trabajadores de los servicios privados deberían estar regulados para asegurar los mínimos que protegieran a los niños de riesgos; y trabajadores y parientes deberían recibir supervisión y ayuda de las autoridades públicas, así como oportunidades de formación, encuentros, suministro de juguetes y equipamiento.

11. Para una efectiva gestión y planificación de los servicios, se necesita una amplia información de todo tipo sobre los trabajadores, sobre los padres, uso de los servicios y satisfacción y calidad de los mismos.

Sería necesario realizar estudios sobre estas diferentes cuestiones en la Comunidad Europea.

12. Debería existir un vínculo estrecho entre investigación, práctica y formación, entre los investigadores, los profesionales y los estudiantes.

13. Los sindicatos habrán de jugar un importante papel en la mejora de la po-

sición de los trabajadores de estos servicios, no solamente en lo que respecta al salario y las condiciones laborales, sino también en cuanto tiene que ver con el estatus de este trabajo, por ejemplo, la comprensión pública de la naturaleza y la importancia del trabajo en este sector.

Aunque trabajadores y padres no tengan intereses idénticos, éstos habrán de ser más compartidos que conflictivos.

14. Finalmente, habrá que remarcar una serie de conexiones. La igualdad de trato para las mujeres trabajadoras requiere la posibilidad de que se proporcione cuidado y educación a los hijos mientras los padres están en el trabajo; esto es esencial. Los servicios habrán de cubrir también las necesidades de los padres que no trabajan.

Estos servicios han de ser de calidad, en interés de los niños, de los padres y de la sociedad en general. La buena calidad se ha de entender en un sentido amplio, comprendiendo no sólo cuidados físicos, sino también necesidades y desarrollo de los niños; asimismo, significa contratar y mantener trabajadores de buena calidad, lo que conlleva niveles de formación, salario y condiciones laborales que reflejen la importancia, exigencias y complejidad de este trabajo. Todo ello, a su vez, implica una mejora del estatus y una revalorización del trabajo.

R.M.A.I.C.E.

1. Por ejemplo, la formación inicial de los trabajadores en Dinamarca; el sistema de formación inicial desarrollado en España para los trabajadores no cualificados pero con experiencia en servicios de atención a la infancia; la experiencia de formación permanente en el norte d Italia...



Fomento del control de natalidad.



infancia y sociedad

LOS NUEVOS EMPERADORES

JUAN MATA

Las cifras

La República Popular China, con más de 1.100 millones de habitantes, esto es, la quinta parte de la humanidad, es el país más poblado de la Tierra. Es, asimismo, tras la URSS y Canadá, el tercer país más extenso del mundo: sus 9.600.000 kilómetros cuadrados equivalen a una quinceava parte de la superficie continental terrestre. En cambio, el espacio cultivable constituye sólo el 7% de las tierras fértiles de la Tierra. Es decir: el 7% de la superficie terrestre cultivable debe proporcionar alimentos al 20% de la humanidad.

En 1949, al proclamarse la República Popular, la población del país era de 540 millones de habitantes. Al celebrar el cuarenta aniversario de su funda-

ción, la cifra alcanzaba ya los 1.100 millones: en cuarenta años, China había duplicado su población. En la actualidad, nacen cada día 42.000 niños, lo cual significa que la población crece a un ritmo de 15 millones de personas por año: tres años bastan para reproducir con creces la población de España. La desmesurada población se ha convertido en el mayor obstáculo para el desarrollo económico del país, un lastre demasiado pesado para remontar el vuelo del progreso. Coger un autobús, encontrar una vivienda, hospitalizarse, buscar un trabajo o incinerar un cadáver es un ejercicio de extrema paciencia. Hace algunos años, las autoridades chinas establecieron como objetivo económico para el año 2000 aumentar la renta per cápita de 800 a 1000 dólares y fijar una cuota de 400 kilos de cereal por habitante. Para ello era necesario conseguir que la población no sobrepasara al comenzar el nuevo milenio los 1200 millones. Diez años antes, a finales de 1990, la cifra ronda ya los 1130 millones.

El problema

La Constitución de la República Popular China proclama en su artículo 25 la necesidad de la planificación familiar «para que el crecimiento demográfico concuerde con el plan de desarrollo socio-económico». La Ley de Matrimonio de 1980 establece la edad mínima legal para casarse a los veintidós años para el varón y veinte para la mujer, aunque desde las instituciones se fomenta lo que se denomina «casamiento y procreación tardíos», es decir, el retraso del matrimonio hasta los veintitrés años en el caso de la mujer y los veinticinco en el caso del varón, con la finalidad de controlar el crecimiento demográfico. Paralelamente, se han fijado normas para limitar la natalidad; un único hijo por pareja. Sólo en determinados casos puede autorizarse un segundo: nacimiento de un hijo incapacitado o, en algunas zonas rurales, de una niña (son incesantes las proclamas en pro de la igualdad de sexos que esconden una defensa indirecta de la primogenitura femenina: aunque el infanticidio femenino va transformándose lentamente en memoria, aún surgen casos de tan cruel práctica). Se ha pensado ya que cuando el descenso de las familias muy numerosas sea notable, se autorizará a las nuevas parejas a tener dos hijos: no se ignora que en un futuro no demasiado distante la pirámide de población tendrá una base muy reducida y una cúspide demasiado ancha, de manera que cada trabajador tendrá bajo su protección dos padres y dos abuelos.

En la actualidad más del 50% de la población, es decir, unos 600 millones de personas, no sobrepasa los veinticinco años de edad. En los próximos lustros más de 50 millones de mujeres estarán en edad de matrimonio y procreación. La secuencia reproductora puede ser pavorosa. En las ciudades, los *danwei*, empresa a la cual se adscribe el trabajador y de la que depende tanto para conseguir una vivienda como para adquirir un billete de tren, controlan la natalidad de sus empleadas, incentivando económica y socialmente el cumpli-



«Cuantos más hijos, más felicidades», se sigue pensando.





¿Consentimiento?

miento de las normas del hijo único y sancionando seriamente su vulneración. Las presiones para vencer el deseo de un segundo hijo pueden ser muy fuertes: no es infrecuente la exigencia administrativa del aborto. En cambio, el control demográfico se sigue con escaso rigor entre las minorías étnicas y con cierta laxitud en las zonas rurales, donde es costumbre que, si el primer nacido es una niña, el matrimonio sea autorizado a tener un segundo hijo. Casi el 80% de la población china vive ligada al campo. Cuando en la década de los ochenta se implantó el sistema de responsabilidad por contrato familiar para la producción agrícola, que permitía el libre comercio del sobrante de la producción una vez deducida la cuota de entrega obligatoria al Estado, la necesidad de abundante mano de obra se convirtió de nuevo en la aspiración medular de las familias campesinas: a mayor número de hijos, mayor productividad y, consecuentemente, mayor bienestar: ¿cómo aceptar entonces el control de la natalidad? Pese a las coacciones, las amenazas o las sanciones, siempre es posible burlar la estricta vigilancia del poder: ocultando el embarazo, gestando en una población distinta a la que habitualmente se reside, pagando la multa o, simplemente, ignorando la voz impertinente del Estado.

«Es aconsejable dar a luz un solo hijo para que sea un niño más inteligente», proclaman los avisos grabados en las paredes. «Engendrar mejor para educar mejor», consignan otros letreros. La lucha es dura. Hasta 1911, en China reinó un emperador. El pensamiento feudal posee aún raíces firmes y profundas. «Cuantos más hijos, más felicidades», se sigue pensando. El país, sin embargo, no puede soportar ese ideario.

Los niños

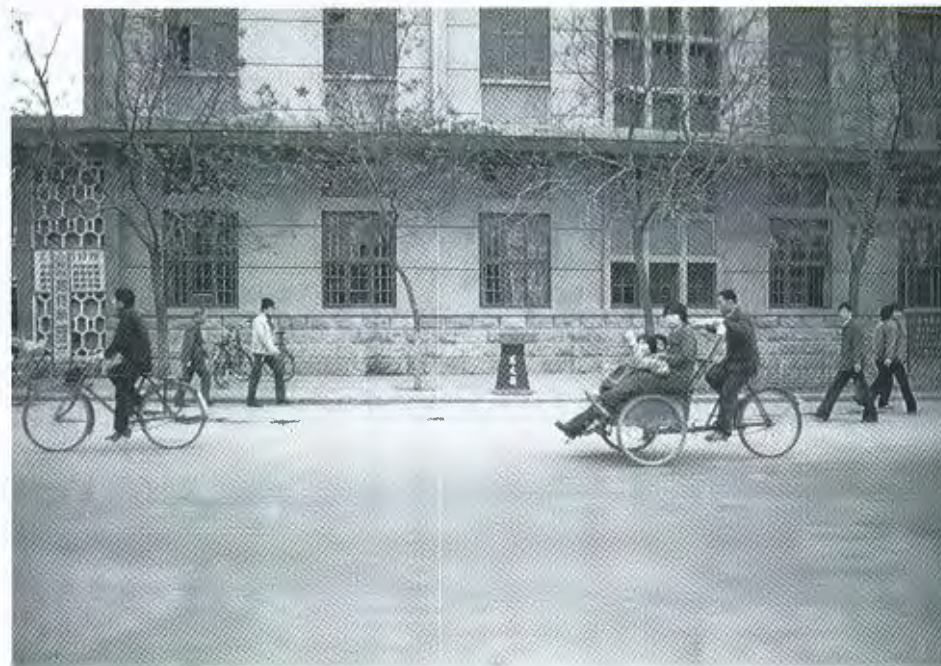
La política de hijo único está haciendo que decenas de millones de niños estén creciendo solos, sin hermanos. Una situación inédita que, junto a la simultánea y vigorosa penetración de la cultura occidental, está modificando la vieja y coherente cultura del país. La lengua china, por ejemplo, no posee una única palabra para designar las relaciones de parentesco, sino que cada vínculo posee su propio término. Así, por ejemplo, en el caso de los hermanos e hijos: *gege* es el hermano mayor; *didi*, el hermano menor; *jiejie*, la hermana mayor; *meimei*, la hermana menor; *xiaonüer*, la hija menor... Es costumbre sustituir el nombre propio por el término exacto del parentesco. Tal vez algunos de esos términos sean pronto palabras fosilizadas. La imagen de la abuela paseando rodeada de nietos puede ser ya una estampa de la antigüedad: una bicicleta soportando el peso de dos adultos y un niño define mejor este tiempo nuevo. No es infrecuente, por otro lado, que muchas parejas jóvenes se planteen, no sin desgarros, no sin litigios familiares, no sin graves conflictos morales, no tener hijos: aún permanece vivo el ideario confuciano que señalaba el no dar descendientes como una de las faltas más rigurosas a la piedad filial.

Esos niños solitarios están transformando las relaciones familiares: son niños mimados hasta el extremo, consentidos y egoístas. Están creciendo sin oposición. Sus más extravagantes caprichos son inmediatamente satisfechos: los padres rinden pleitesía al pequeño reyezuelo de la casa. Son niños, al mismo tiempo, extremadamente protegidos: la salud no es ya una preocupación elemental, sino una obsesión casi enfermiza. La alimentación y los cuidados que contribuyen al bienestar infantil son exacerbados. Las calles están poblándose de niños redondos como bolas de sebo, una imagen que contrasta con la singular delgadez de sus padres. No es una hipérbole hablar de una auténtica tiranía infantil. A menudo, la satisfacción de los deseos del hijo violenta seriamente la economía doméstica, imposibilitados los padres para afrontar sus peticiones, pero temerosos de ocasionar infelicidad a su hijo. Al mismo tiempo, los padres se muestran extremadamente exigentes: todos desean que su único hijo alcance los mayores éxitos y los más brillantes triunfos. La presión sobre los niños es a menudo insoportable. Luego, la inserción social de esos jóvenes es dolorosa. Acostumbrados a la satisfacción inmediata de sus deseos, las contradicciones de la sociedad china, tan rígida en sus normas morales y políticas, tan ardua en su vida cotidiana, no son bien asimiladas. Se muestran inseguros y agresivos. Algunos estudios han comenzado a relacionar esa situación con los crecientes fenómenos de delincuencia juvenil.

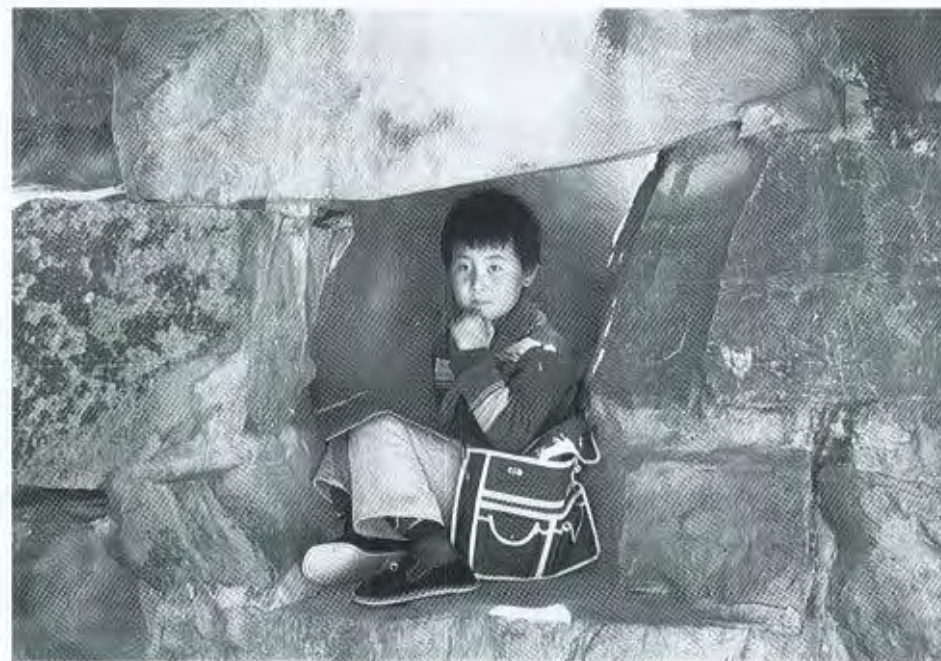
Repentinamente, libros y manuales de psicología se han convertido en lectura habitual. Es un fenómeno inédito: la tradición científica y pedagógica china había ignorado hasta ahora esas rarezas del comportamiento pues consideraba cualquier irregularidad como una desviación de la norma, corregible en unos casos, punible en otros. La psicología era entendida como una manifestación de la ciencia burguesa. Ha habido que improvisar: folletos publicados a toda prisa, libros traducidos con urgencia, cursos acelerados de puericultura. Los padres se han encontrado repentinamente desamparados. La tradición, las antiguas consejas de las abuelas, el conocimiento sedimentado durante cientos de años se han revelado saberes inservibles. La vieja formación de los maestros, el sistema educativo, los mismos centros escolares, son objeto de crítica.

Desafiado por el futuro, el pueblo chino se debate entre su voluntad de progreso y bienestar y la rémora de una población incontrolable. Ese proceso que llamamos modernidad, o desarrollo, ha comenzado, no sin resistencias y dolor, a resquebrajar los sólidos cimientos de la cultura más antigua del mundo.

J.M.



¿A dónde vamos?



Cometa

EDUCACIÓN INFANTIL



• Materiales:

Cometa del alumno:

- 3 años: 12 cuadernos
- 4 años: 15 cuadernos
- 5 años: 15 cuadernos

Cometa del profesor

Cometa de casa

Cometa de aula (escenarios)

Cometa. El nuevo material de Editorial Santillana para la nueva Educación Infantil. Con una programación adaptada al diseño curricular. Con una propuesta de aprendizaje basada en el entorno (las estaciones, las fiestas, la escuela,...) y en las vivencias del niño. Con nuevos elementos para el aula:

nueve escenarios con figuras interactivas con múltiples posibilidades de trabajo. Con un material para hacer realidad una educación comparativa con la familia. Con un banco de recursos para el profesor. Con la ilusión de una nueva educación. Con la calidad Santillana.

santillana

ADAPTACIÓN, INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL RECIÉN NACIDO

JOSE ANTONIO LUENGO

Los primeros 30 días en la vida del niño: reflexiones sobre su significatividad biológica, emocional y afectiva

Las singulares formas de comunicación entre el bebé y el contexto en que éste empieza a desenvolverse y con el que interactúa sin cesar desde los primeros momentos de su vida extrauterina han sido habitualmente tratadas e investigadas desde todas las perspectivas y disciplinas que, de uno u otro modo, han ido «encontrándose» con el tema en cuestión.

Con frecuencia, se alude a los primeros meses como un lapso de tiempo (un tanto indefinido), como una etapa en la que van a emerger las principales y más esenciales manifestaciones del ser humano como sujeto percibiente, emisor de información y, ante todo, interlocutor progresivamente experimentado.

Si revisamos cualquier entramado teórico que argumente ideas y conceptos sobre estos primeros meses, no tardaremos en reconocer la trascendencia que, explícita o implícitamente, otorgan a tales momentos vitales. Esos primeros meses «mágicos» en el devenir de desarrollo integral del niño hacen fundamentalmente referencia al periodo comprendido entre el primer y el octavo mes de vida, los correspondientes al segundo y tercer estadios estructurados en la teoría de Piaget sobre las etapas del desarrollo sensomotor. En este breve conjunto de reflexiones, vamos a enfocar, sin embargo, los primeros días de vida, esos treinta iniciales peldaños de toda la escalera experiencial del niño. Influidos, sin duda, por nuestro cotidiano hacer, las personas que trabajamos en contacto con recién nacidos, que articulamos estrate-





gias para conocerlo, que vertebramos modos y maneras para comprender mejor sus delicados esquemas vitales y comportamentales, objetivamos, en el primer mes de la vida de un niño, todo un sustancioso brote de observaciones y valoraciones que, lejos de servir exclusivamente de puente hacia estadios más evolucionados desde el punto de vista madurativo, presenta una significación absolutamente diferenciada y definida, constituida e integrada.

Basta un repaso a los completos protocolos de evaluación del neonato, para poder comprobar lo diversificados e interesantes que son los patrones conductuales objetivados, la significatividad de sus esquemas en las relaciones empático-relacionales con los «objetos referenciales» del entorno, «la maravilla del proceso filogenético». Si valoramos detenidamente todas y cada una de las manifestaciones conductuales del niño en las 4 primeras semanas de vida, podremos determinar claramente cómo cada una de ellas, inscrita inicialmente en un repertorio no adquirido, obra un poderoso efecto en el medio que cuida y mimra sus más recónditos «pronunciamentos». Un breve repaso a ese crisol de respuestas denominadas «reflejos» (y más recientemente clasificados en tres categorías: reflejos, sinergias y automatismos(*)), nos dará la pauta para argumentar hasta qué punto un conjunto de movimientos más o menos amplios, con mayor o menor implicación de segmentos corporales, puede suponer un entramado interactivo *evidente y sensiblemente útil*. No podemos dejar pasar de lado que la primera de las instancias evolutivas que «hacían necesaria» la aparición de los reflejos como pautas innatas de comportamiento, es decir, la supervivencia del individuo en los primeros momentos de su vida, ha dejado de representar hoy en día su protagonismo indiscutible. El automatismo de succión que trae consigo el neonato, no supone, así, un elemento fundamental de supervivencia (su ausencia puede ser compensada, en este sentido, por métodos alternativos para garantizar la alimentación y nutrición del bebé). Lo propio puede argumentarse de otras pautas innatas como el reflejo de hociqueo (también denominado reflejo de los cuatro puntos cardinales), el reflejo de deslumbramiento o los de orientación a la luz. E idéntica consideración podemos establecer si constatamos la dinámica de la sinergia de Moro, de la tónica-flexora o de los automatismos nociceptivos o locomotores.

¿Qué aporta así esta compleja red de conductas no adquiridas, emergentes de un sistema nervioso aún inmaduro e inexperto, que va a enfrentarse drásticamente con un entorno «inmenso, basto e inicialmente indiscriminado»? ¿Qué atesora esta matriz de conductas y comportamientos futuros, este engendro de actividad viva y persistente? ¿Qué engarce tiene la conducta del bebé durante sus treinta primeros días de vida con todo el componente empático, afectivo y emocional que le rodea, envuelve y protege?

Piaget e Inhelder aportan una valoración técnica de estos esquemas de conducta iniciales y objetivan una explicación constructivista específicamente representativa de sus fundamentos generales. Los reflejos del recién nacido re-

sultan sumamente importantes como esquemas previos que, en función del ejercicio y la práctica, irán conformando pautas de acción progresivamente más elevadas desde el punto de vista funcional y adaptativo. Aglutinan, así, las condiciones de primeros «ladrillos», iniciales cimientos sobre los que ir montando, organizando y matizando actos más complejos de inteligencia práctica. Desde las «formas innatas» de conducta vienen, pues, estructurándose las primeras adaptaciones adquiridas, los primeros hábitos, los primeros brotes de perfeccionamiento de esquemas sensomotores aislados, las primeras coordinaciones entre varios esquemas. Poco a poco, y sin solución de continuidad, irán organizándose, asimismo, comportamientos progresivamente más intencionales y propositivos. Aparecerán en este devenir circular, los rudimentos del juego y la imitación, la invención de medios nuevos a través de combinaciones mentales.

Pero, ¿qué otros elementos se encuentran detrás y en la base de esas pautas instintivas? ¿Qué otras respuestas pueden ir argumentando las cuestiones que acabamos de concretar? ¿Qué nos aporta la vivencia práctica de interacción y contacto con padres, madres y sus hijitos e hijitas?

¿Qué siente y piensa un padre cuando ve a su bebé de cinco minutos de vida agarrarse con fruición al pezón del pecho de su agotada pero entusiasta madre? ¿Qué siente y piensa esa madre cuando nota que de sus senos, y bajo el influjo de unos labios carnosos y chiquitos, mana el más preciado de los alimentos?

¿Qué sienten y piensan cuando le ven «andar» con la leve ayuda del médico que le coge por las axilas?

¿Qué sienten y piensan cuando le observan «asustarse», abrir y extender sus brazos, para terminar ejecutando un enérgico abrazo, al efectuar el médico una rara maniobra dejando caer su cuellecito después de elevarlo levemente de la cama?

¿Qué sienten y piensan esos padres cuando, días después, ya en casa, observan absortos cómo su hijito busca con anhelo el pezón que, intencionadamente jugueteón y vivaracho se le mueve entre los labios cuando aquél intenta succionarlo?

¿Qué sienten y piensan esos padres cuando observan detenidamente cómo su bebé «agarra» fuertemente el objeto que se le ha colocado en la palma de la mano?

¿Qué sienten y piensan? ¿Qué pasa por sus mentes, revolucionadas y ansiosas ante cualquier acontecimiento, cualquier situación en la que se ve implicado su hijo? ¿Qué puede recorrer sus mundos emocionales y afectivos cuando le oyen llorar, necesitado, sin duda, de alguna atención propia de los primeros días de vida? ¿Qué pueden percibir y sentir cuando, apenas transcurridos dos

semanas, observan maravillados la «primera manifestación de alegría» explícita, con la emisión de una sonrisa incipiente?

Es complejo, extremadamente difícil, intentar explicar con palabras la articulación del mundo afectivo y sensitivo de aquéllos que han tenido y tienen la suerte de vivir esas mágicas experiencias. Tal vez sientan que su hijo trata de decirles, algo, de comunicarles cómo empieza a entender el mundo en el que ha nacido, de expresarles sus cosas, sus sentimientos, sus particulares maneras de reconocer los objetos, las personas, su propio cuerpo. Tal vez piensen que su hijo les entiende y comprende. Tal vez le vean como un ser humano capaz de regular, matizar y hasta refinar su propia conducta de padre o madre responsable. Tal vez, sólo tal vez, esas conductas teóricamente no intencionales, no propositivas, no adquiridas, supongan el rápido e inmediato engarce afectivo entre los papás y ese pequeño que acaba de asomar entre las piernas de la emocionada y dolorida madre. Tal vez no supongan el elemento indispensable para su vida física, pero sí una variable de valía incalculable para su vida psíquica de relación, empatía y comunicación con su mundo de «objetos referenciales». Tal vez, seguro que sí, Piaget, Inhelder y sus renovados seguidores tengan toda la razón sobre la importancia de los reflejos como elementos básicos de organizaciones más complejas, sobre su ejercitación y ganancia funcional y adaptativa.

Tal vez, asimismo, deba ser valorada la idea de que las primeras instancias comportamentales, ese conjunto de pautas innatas de acción, ese conglomerado de respuestas que el sistema nervioso facilita de modo absolutamente reflejo en el primer mes de la vida de un niño, sirvan para hacerle más «humano», más propositivo, más intencionado y, por ende, más comprensible y entendible a los ojos del adulto.

J.A.L.

(*) «Dentro del apartado «reflejos» se pueden distinguir tres categorías. La primera lo constituyen los reflejos comprendidos como la forma más primitiva de actividad motriz, ya que pueden sustentarse en dos unidades funcionales; dentro de este grupo se estudian los reflejos superficiales y profundos de la Neurología clásica, cuya importancia en Neurología evolutiva es un tanto accesoria, y desde luego menor que las otras dos categorías de actividad motriz que vamos a enunciar: los automatismos y las sinergias, cuya separación conceptual establece en sus trabajos LAMOTE DE GRIGNON, si bien otros autores engloban dentro del grupo común de reflejos.

Los automatismos corresponden a una forma de actividad, cuyo sistema funcional está organizado sobre estructuras congénitas complejas. Son los de nutrición, el nociceptivo y el locomotor. Las sinergias son formas de actividad motora que se encuentran en una posición intermedia entre los dos anteriores, ya que en ellos el tiempo de latencia entre el estímulo y la respuesta es más lenta que en los reflejos, y, por otra parte, no darán lugar con el tiempo a pautas «instintivas» más elaboradas, como los automatismos, sino que se irán disolviendo. Dentro de este grupo ocupa lugar preferente la sinergia de MORO (reflejo de Moro o de brazos en cruz), con sus dos componentes: braquial y crural, la tónica flexora de la mano (grasping-reflex) y la tónica flexora de pie, junto a las oculocefalogiras, completan el grupo de las sinergias.»

(CAMPOS CASTELLO, Jaime: *Metodología y técnica del examen en neurología evolutiva*, Madrid, 1970).

CHANDALS - BABIS
CAMISETAS - PANTALONES - PETATES
MOCHILAS - BABEROS

Seguro que a usted se le había ocurrido...



- ✓ Dar un mejor servicio
- ✓ Ofrecer un producto a mejor precio
- ✓ Pensar en la comodidad de los niños
- ✓ Distinguirse de la competencia
- ✓ Sin necesidad de hacer grandes pedidos

R **RIVASPORT** con sus productos, le da la oportunidad de conseguirlo.

Pida información a: Concepción Arenal, 97-101
RIVASPORT, S.L. Tel. (93) 351 06 57
08027 BARCELONA

infancia y salud

VIVIR CON UN ANIMAL DE COMPAÑÍA

S. ALBANEL

Tener un animal de compañía no es un hecho de poca relevancia. Ante todo, hacerse cargo de la suerte de un animal quiere decir asumir determinadas responsabilidades; además, la presencia de un animal en la casa familiar conlleva diversas consecuencias, unas positivas y otras negativas, sobre todo para los niños, y es conveniente darse cuenta de ello desde un primer momento.

Los animales de compañía, generalmente perros y gatos, constituyen una población numerosa: en Francia hay cerca de 15 millones, uno por cada cuatro habitantes. Estas cifras parecen más bien simpáticas, pero se olvida demasiado a menudo que nuestros amigos animales pueden transmitir enfermedades infecciosas o ser el origen de alergias incluso graves. Algunas afecciones son transmitidas por medio de arañazos o mordeduras: la rabia, el tétanos, la pasteurelosis y la linforreticulosis benigna por inoculación (es decir, la enfermedad causada por las uñas del gato), que se manifiesta con una «adenitis» en la región linfática correspondiente a la zona arañada.

Otras enfermedades se transmiten a través de los excrementos. Puede tratarse de virus, de bacterias comunes, como las salmonellas, de parásitos, como los toxoplasmas evacuados por el gato, por los pájaros o los perros, o los toxocara de este último animal. Recordemos, a propósito de esto, que la toxoplasmosis puede ser una afección grave para los niños pequeños y particularmente peli-

grosa para las gestantes, porque daña los fetos. Por este motivo es útil que las niñas tengan ocasión muy pronto de vivir con un perro en casa, para inmunizarse contra la enfermedad.

Contraindicaciones

Hay que saber también que enfermedades como la tuberculosis, extremadamente rara y transmisible recíprocamente entre el gato y el hombre, la leptospirosis, que sólo excepcionalmente se encuentra en los seres humanos, la tiña y la roña, frecuentes pero generalmente benignas, se transmiten todas por simple contacto.

En los países mediterráneos o pantanosos, la rickettsiosis o «fiebre botonosa mediterránea» y la leishmaniosis o «Kala-azar» son transmitidas por los artrópodos parásitos, pero se trata de enfermedades excepcionales en nuestras regiones.

Para prevenir la transmisión de estas afecciones, es suficiente con respetar dos reglas de higiene básicas: limpiarse sistemáticamente las manos antes de comer y evitar ciertos contactos, como ser lamido por los animales. En cuanto a la rabia o la tuberculosis, el veterinario tiene que avisar, ya sea a los interesados, ya sea al médico de cabecera, cada vez que se encuentra un caso, muy raro por otro lado.

Estos riesgos no deben disuadir, de todas formas, del propósito de vivir con un animal de compañía. Con una vigilancia regular de sus condiciones y respetando una higiene rigurosa, generalmente no hay problemas.

En cambio, en casos de alergia comprobada o de riesgos de alergias, es mejor separarse definitivamente del animal que es involuntariamente responsable: perros y gatos; pero, sobre todo, pájaros, conejos enanos, ratoncitos, conejillos de Indias o hámsters.

Las manifestaciones alérgicas van de la simple rinitis a la crisis de asma aguda, a la conjuntivitis y al eczema de contacto. De hecho, no son los pelos o las plumas las causas de la alergia, sino sus emanaciones más sutiles o también la de las escamas de la piel.

Dado que la hiposensibilización específica a base de extractos de pelos o de escamas es un tratamiento muy largo y no siempre eficaz, es mejor alejar al animal en cuestión. Pero no siempre es fácil separar un niño del animalito con el cual se ha encariñado; la separación puede ser traumática. ¡Es por eso por lo que hay que ser prudentes al escoger el animal! Por fortuna no todos los niños son propensos a la alergia. Pero, incluso así, ¿por qué privar a un pequeño de tener un amigo? Todos los niños se sienten atraídos por los animales y éstos los quieren de una manera casi natural; es justo sacar provecho de estas tendencias.



Observación y cuidado de los animales.



¡Hay compañeros tan variopintos!



Ventajas

La amistad precoz con un compañero de cuatro patas es un enriquecimiento importante en la infancia. Si privamos al niño de esta experiencia por motivos diversos (obligaciones demasiado pesadas, molestias, daños causados por los animales, etc.), no favorecemos su exigencia de aprender a vivir.

El niño y el animal son cómplices maravillosos: el animalito está, de hecho, muy próximo al cachorro de hombre, porque tiene necesidad, como él, de cuidados y afecto; además, se da cuenta de la debilidad y de la inocencia del niño, y se lo acepta todo sin rebelarse. Para el niño, la presencia de un animal en casa tiene un efecto insustituible, y se puede decir, sin miedo a exagerar, que el niño acostumbrado a vivir en contacto con un animal tiene una conducta diferente de los otros.

En efecto, conseguido precozmente el sentido de la responsabilidad y huyendo de su natural egocentrismo, aprende en seguida que su amigo tiene que comer unas cuantas veces al día, que tiene sus exigencias y que, para satisfacerlas, tiene que sacrificar un poco su propio tiempo. Se adapta de buen grado a limpiar el cesto del gato o la jaula del pájaro, cepilla al perro, lo saca a todas horas. Considerando poco a poco el animal como un amigo, no como un juguete, se da cuenta de que los otros tienen que ser respetados. Este contacto diario con un animal es la mejor introducción a los misterios de la vida e incluso a la educación sexual: el niño asiste al comportamiento del macho, a la gestación, al parto y al nacimiento de los pequeños, ve a la madre preparar el nido, cómo cuida de sus pequeños, cómo los alimenta.

Una elección importante y delicada

¿Cuál es la mejor manera de confiar un animal a un niño? Ante todo, es importante que el niño llegue a la familia antes que el animal, porque, si a éste se le ha consentido, puede convertirse en desconfiado y celoso, o bien, por el contrario, demasiado afectuoso. Después, todo depende del grado de madurez del pequeño y del animalito pre-escogido. En todo caso, no hace falta esperar a que el niño reclame un animal para regalárselo.

Cuando el niño es muy pequeño, no se da cuenta de que lo necesita, pero su llegada le llena de alegría y transforma su vida. Generalmente, el niño pide un pequeño compañero a la edad de la socialización, hacia los 8-9 años. Si lo pide hace tiempo y con insistencia, quiere decir que psicológicamente tiene necesidad de su compañía. Un rechazo, en ese caso, puede ser causa de trastorno: el niño puede volverse agresivo o cerrado.

Los padres, generalmente, piensan que el animal es deseado, sobre todo, por los hijos únicos. No es verdad. A menudo es el niño más pequeño el que más manifiesta esa exigencia, como si le faltara un ser más pequeño que él. Según la mayoría de los psicólogos y pedagogos, es también verdad que para los

niños que temen las relaciones con los otros y que crecen solos, la compañía de un perro, por ejemplo, puede prevenir y curar los trastornos en el desarrollo de la personalidad. Naturalmente, son los niños que crecen en la ciudad los que sienten más vivamente esa necesidad. A los niños que viven en el campo, acostumbrados a vivir en contacto con los animales y con la naturaleza, les interesa menos la cuestión. En cambio, el niño de ciudad, que crece en un mundo artificial y abstracto, anónimo e indiferente, reencuentra en el animal un aspecto privilegiado de esa naturaleza. ¿Cómo escoger el animal? En función de la edad del niño, de sus gustos, de su temperamento. Pero los psicólogos no están todos de acuerdo en esta cuestión: algunos declaran que el animal tiene que corresponder a las exigencias del niño; por eso el apático puede ser estimulado por un perro vivaz y alegre, mientras que el tímido se encontrará mejor con un gato; un niño autoritario, con un perro grande, verdadero compañero de juegos. Es también conveniente ofrecer un macho a una niña y una hembra a un niño, para evitar los celos entre dos seres del mismo sexo.

Otros, en cambio, consideran que al niño se le debe dejar escoger libremente después de haberlo informado de todos los problemas prácticos que conlleva la llegada de un nuevo personaje a la familia.

Tengamos en cuenta, sin embargo, que no hay que ceder a la infatuación actual por los animales exóticos o salvajes, como los simios, los guepardos, las ardillas. Privados de la libertad, viven poco tiempo, y el niño, que no está en disposición de preverlo, se arriesga a resultar profundamente afectado por su muerte. Es mejor escoger un animal doméstico o nacido en cautividad. El abanico de posibilidades de elección es bastante amplio.

EL PEZ: silencioso, calmado, poco molesto y decorativo, es el favorito de los padres; y los pequeños quedan fascinados por ese mundo en perpetuo movimiento, aunque los peces no pueden ser verdaderos compañeros para un niño mayor.

LA TORTUGA: es un animal agradable y al niño le gusta que coma lechuga o pan con leche. Durante el invierno puede contemplarla con alegría en su profundo sueño. Se aviene particularmente con los pequeños a los cuales se parece por su lentitud y torpeza.

EL PÁJARO, o mejor los pájaros (porque uno solo corre el riesgo de aburrirse), exige mucho cuidado por parte del niño, que aprecia su alegría, el canto y la belleza. Puede pasar largos ratos observándolos, pero no son verdaderos compañeros de juegos. A menudo el niño se siente frustrado cuando se le ofrece un sustituto en lugar del perro o del gato que ha perdido.

LOS ROEDORES son atractivos: el conejillo de Indias es astuto; el hámster, pacífico; y el ratoncito, muy vivaz. Todos se dejan acariciar por sus pequeños propietarios, a los que conocen bastante bien.

EL GATO gusta sobre todo a los niños que tienen un temperamento artístico. Independiente y feroz, es capaz de establecer con el niño un verdadero lazo afectivo y de ser su compañero en todo momento. Pero a veces es un poco desconfiado y hay riesgo de que demuestre su descontento arañando. No es apropiado para un niño pequeño.

El predilecto: el perro

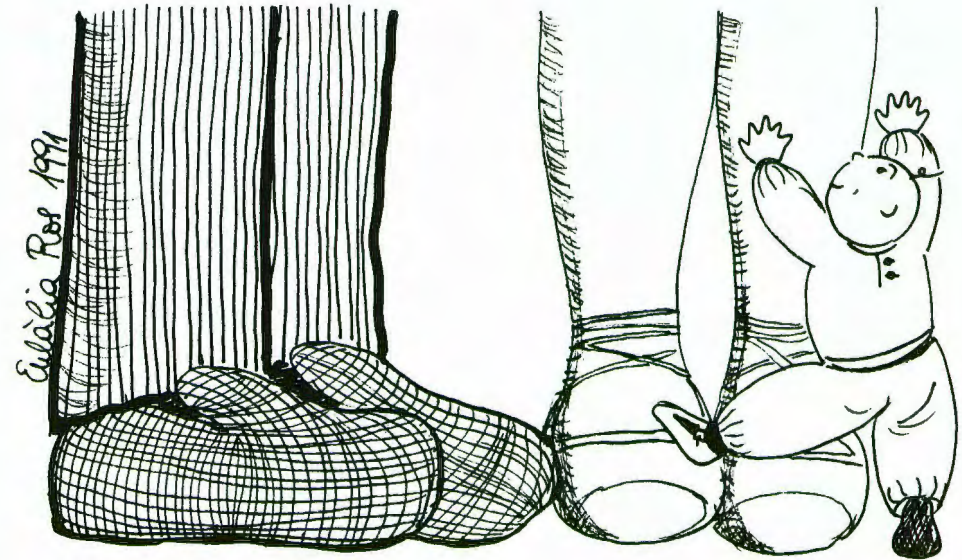
El perro es, con mucho, el animal más educativo para los niños y el compañero por excelencia: juguetón espontáneo y afectuoso, se parece a los niños. Siempre está a punto para el juego y las caricias, pero es también un notable educador porque ofrece al niño la oportunidad de asumir sus propias responsabilidades. Sin embargo, el perro presenta siempre problemas cuando el niño tiene menos de cinco años y tiende a tratarlo como si fuese un juguete. Además, no todos los perros quieren necesariamente a los niños: pueden estar perturbados, tener neurosis que les empujen a morder por miedo. Los perros de gran tamaño (pastores alemanes, collies, perros San Bernardo) superan muy pronto la estatura de un niño y, por este motivo, sólo lo toleran y no suelen reconocer su autoridad. Los perros que han dado buen resultado con los niños son: el *basset* de pelo basto, el *bulldog* enano, el *cocker spaniel*, el *bóxer* (perro de familia por excelencia), el *terranova*, el *beagle* (afectuoso y atento), el *eurasiano* (que adora a los niños).

Una última recomendación: intervenir lo menos posible en la relación niño-animal, excepto en el caso de que haya un peligro real. Pero si el perro o el gato gruñen o soplan cuando el niño se acerca, hay que estar en guardia porque eso quiere decir que han sido maltratados y, en ese caso, hay que hacer lo posible para que el hecho no se repita. En cambio, puede pasar que el niño, morbosamente agarrado a su madre y celoso de un hermano o una hermana más pequeños, se encariñe demasiado con un perro o con un gato, con el riesgo de que, en caso de producirse, la muerte del animal le provoque un gran dolor.

Los animales de compañía tienen una esperanza de vida de los 12 a los 14 años para el perro, de los 16 a los 18 para el gato; por eso, si se adquiere un cachorro para un niño de seis años, éste conservará a su amigo hasta la mayoría de edad, excepto en el caso de accidente. Dárselo demasiado pronto significa correr el riesgo de infligirle una separación brutal en el delicado periodo de la adolescencia. En efecto, la desaparición de un amigo, perro o gato, puede ser un golpe muy fuerte para un adolescente, porque lo enfrenta, bruscamente, de cara a la realidad de la muerte.

S.A.

COMINÍN



ROSER ROS

Comentario

Llena esta nuestra tradición de cuentos poblados de personajes tan arquetípicos que tan sólo asoman la nariz por entre los entresijos de una de estas narraciones que con tal gracia deleitan a grandes y pequeños; parece que uno pudiera ya intuir qué clase de comportamiento tendrá el tal sujeto.

En efecto, así como ser gigante grandullón es sinónimo de bobalicón, ser pequeño y apañado son dos cualidades que van a la par.

Por eso, los cuentos protagonizados por pequeños les van como agua de mayo a los tiernos oídos de nuestros también pequeños chavales, pues intuyen que, por el hecho de darles a conocer hazañas protagonizadas por héroes de su misma talla, no tendrán éstos más remedio que vencer a cuantos adversarios o adversidades se les pongan por delante mediante la picardía que su joven entendimiento les ha permitido alcanzar y su corta vida les ha dejado practicar: que más vale maña que fuerza. Y buena maña que se dan en poner en práctica esa enseñanza. Pues con ello les va la vida.

Pero otro factor encandila nuestra pequeña clientela y son las repetidas referencias que al acto de comer se dan en esos cuentos: casi siempre terminan

los enanos personajes en las barrigas de animales grandullones que hacen gala de un hambre telúrica tan enorme que ni tiempo tienen para pararse a pensar dónde hincaron el diente. Lo mismo les da paja que niño. Algún que otro parentesco descubriría el abuelo Freud entre el ansia por oír esta clase de relatos y la fase bucal de nuestros pequeños.

Pero demos paso de una vez a lo que le ocurrió a nuestro Cominín.

El cuento

Éste era un matrimonio que no tenían familia. Y pidieron a Dios que les concediese un hijo aunque fuera como un comino. Y Dios les concedió un hijo como un comino.

Un día el padre fue a por leña. Y al mediodía la madre dijo que quién iba a llevar la comida a su padre. Y dice el Comino:

–Pues yo voy. Me metes en la oreja del macho, y yo voy.

–No, que a lo mejor te pierdes –le decía su madre.

Pero insistió el Comino, y por fin le metió la madre en la oreja del macho y fue a llevarle la comida a su padre. Y iba diciendo en la oreja del macho:



-¡Arre, macho! ¡Arre, macho!

Y otros iban por el camino detrás de él. Y creyendo que no iba nadie con el macho, se acercaron para robarle. Pero cuando llegaban ellos, decía el Cominín:

-¡Quiriquí, que estoy yo aquí! ¡Quiriquí, que estoy yo aquí!

Y se retiraron. Pero volvieron otra vez, y el Cominín dijo lo mismo: -¡Quiriquí, que estoy yo aquí! ¡Quiriquí, que estoy yo aquí!

Por fin llegó adonde estaba su padre, y le sacó éste de la oreja del macho. Y de que comieron, le metió en un haz de leña que se traía a casa.

Y al llegar al pueblo, dejó el haz a descansar en una ventana que daba al patio de un cura donde tenían hierba para la vaca. Y fue el criado a echar hierba a la vaca y, echando hierba, echó al Cominín con ella. Y la comió la vaca. Y cuando estaba en el vientre de la vaca, decía el Cominín:

-No quiero más beno. No quiero más beno.

Y el criado subió a decir al cura que no sabía qué había dentro de la vaca, que decía que no quería más beno. Y el cura le dijo que sería mentira, que no habría nada. Y bajó y de lo que vio, le dijo que mataría la vaca para ver lo que tenía. Y la mataron y tiraron el vientre a la calle. Y en el vientre estaba el Cominín.

Pasó un lobo y se le tragó. Y el Cominín iba diciendo en la tripa del lobo:

-¿Sabes adónde vamos a ir para pasar las Navidades bien? A la cocina de mi padre, que tiene buenos chorizos colgados.

-No -dice el lobo-, que no nos podremos meter, porque nos sentirá.

Y dice el Cominín:

-¡Sí! Por el agujero del fregadero nos metemos.

Y se metieron por allí. Después que se comió el lobo los chorizos, se tumbó a dormir. Y los padres del Cominín decían que sí sentían una cosa. Se levantaron a ver y mataron al lobo. Y salió el Cominín, y se quedaron con él otra vez.¹

R.R.

1. ESPINOSA, Aurelio M., hijo: *Cuentos populares de Castilla y León*, volumen I, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1987, n. 135, páginas 305-306.

EDUCACIÓN
INFANTIL

Saltasalta 3

Al recreo

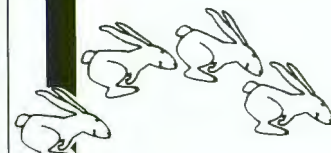


Contenido del estuche

NOVEDAD 1991

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| <p>Tres láminas de ensartables.</p> | <p>Cuatro cuadernos de trabajo, uno por estación.</p> | | | |
| <p>Tres puzzles: de tres piezas, cuatro piezas y cinco piezas.</p> | <p>Mascotas troqueladas.</p> | | | |
| <p>Cuatro láminas de pegatinas, una por cuaderno.</p> | <p>Macarrón plástico y encuadernador.</p> | <p>Una lámina y seis cartas de cartón plastificado e impresas por las dos caras.</p> | | |

Saltasalta es el método de **Ediciones SM** para que los más pequeños aprendan a través del juego. Como si de un recreo se tratase. Con cuatro cuadernillos en los que **Zapo** y **Dita** presentan al niño el **Otoño**, el **Invierno**, la **Primavera** y el **Verano**. **Saltasalta** contiene una guía didáctica, una casete y material manipulativo. **Saltasalta** responde al **DCB** de educación infantil. Implantación de la Reforma en el curso 91/92.



Saca a los más pequeños al recreo con Saltasalta.



Si quiere analizar más ampliamente cualquier material de este anuncio, rellene el cupón adjunto y envíelo.

Recibirá muestras.

Ediciones SM
Joaquín Turina, 39
28044 Madrid

CATÁLOGO GENERAL DE LIBROS DE TEXTO 1991/1992
Solicitud de muestras

MATERIAL QUE DESEA RECIBIR _____

NOMBRE _____ 1º apellido _____ 2º apellido _____

profesor/a de ESCUELA INFANTIL CICLO INICIAL CICLO MEDIO CICLO SUPERIOR BUP-COU F. P.

NOMBRE DEL CENTRO EN QUE TRABAJA _____ PÚBLICO PRIVADO

DOMICILIO DEL CENTRO _____ NÚMERO _____ CODIGO POSTAL _____ POBLACIÓN _____



JOAQUÍN TURINA, 39
28044 MADRID
COMERCIALIZA CESMA, S. A.
AGUACATE, 25
28044 MADRID

Libros al alcance de los niños

«Seis adivinos, muy resabidos,
una patata asaron.

Seis adivinos, muy resabidos,
de maravilla cenaron.

Cinco adivinos, muy resabidos,
dos liebres guisaron.

Dos liebres,
una patata...

Cinco adivinos, muy resabidos,
de maravilla cenaron.»

(...)



Quedito, pasito les diremos que estas dos estrofas corresponden a las primeras páginas del libro que se comenta:

Itziar Zubizarreta-Jon Zabaleta: *Seis adivinos, muy resabidos*, Barcelona, Pirene, 1990.

Tiene el niño especial afición por el discurso repetitivo porque le hace volver sobre las palabras y las ideas en una especie de ir y venir que, cada vez, vuelve a asegurar y a fortalecer su posesión. ¿Es quizás por eso mismo por lo que se encandila con ciertos spots publicitarios que ve en televisión? ¡Quién sabe! Lo cierto es que los cuentos son para los niños algo que no se cansan nunca de oír y que no se olvidan de exigir una y otra vez.

En esta ocasión en que de lo que se trata es de hablar de un libro para niños, comentaremos por un lado el trabajo de quien compuso el texto del cuento; y, por otro, el de quien realizó los dibujos.

Por lo que al texto respecta, diremos que con gran arte nuestra autora supo usar el «truco» del discurso repetitivo, organizando su relato primero en orden descendente y luego en orden ascendente, para que el lector y el oyente (cuando lo hubiere) puedan prever con adelanto lo que es de probable ocurrencia, permitiendo a la vez la memorización del cuento. ¿Quién sabe si el ritmo narrativo de este texto podría ser un buen compañero para pequeños remolones, quienes bajo su influencia encontrarían quizás su propio ritmo en la comida?

En lo referente a las ilustraciones, no les quiero yo a ustedes contar (entre otras cosas, porque fácilmente lo podrán descubrir) la cara de contento que ha sabido ponerles el dibujante a esos seis resabidos adivinos ante el banquete que se les avecina. Ni me veo tampoco capaz yo de describirles a ustedes la de piruetas que realizan esos ilustrísimos personajes. ¡Más parece que fuesen unos atletas preparándose para debutar en los Juegos Olímpicos del 92! Pero como se trata de unos resabidos adivinos...

¡Lean, lean, y verán cuán bien se lo pasan!

Tantágora

Comunicado del XII Encuentro de M.R.P. sobre el proyecto de Real Decreto de mínimos para los centros de régimen general. Educación Infantil

Baños de Montemayor. Cáceres. 14 de abril, 1991.

Los movimientos presentes en este XII Encuentro reiteramos la defensa de nuestra concepción de la etapa infantil, desde los 0 a los 8 años, explicada con detenimiento en anteriores Congresos y Encuentros.

Así mismo, manifestamos nuestro más enérgico rechazo a los mínimos que el mencionado proyecto de Real Decreto establece para los centros de Educación Infantil, por cuanto niega las posibilidades de desarrollar la función educativa que la L.O.G.S.E. atribuye a esta etapa.

Es contradictorio, como mínimo, que un articulado que se presenta como garantía de «una enseñanza de calidad» establezca unas condiciones que suponen por una parte, un grave retroceso con respecto a lo anunciado en el *Libro Blanco* y que, por otra, parecen tan sólo garantizar la continuidad de las actuales guarderías, extrapolando además las condiciones de éstas a los actuales centros públicos.

Rechazamos expresamente:

- los requisitos referidos a instalaciones y condiciones materiales para el primer y segundo ciclo y, más en concreto, lo que se refiere a los muy insuficientes espacios estipulados para niñas y niños, así como la inexistencia de cualesquiera espacios para adultos, exceptuando los servicios.
- las excesivas ratios que hacen inviables las relaciones personales entre educadores y niños, y de éstos entre sí, y que, además, exceden en mucho a los mínimos necesarios para el desarrollo de una enseñanza de calidad; por otra parte, no se contempla ninguna reducción de estas ratios cuando los centros integren niñas o niños con necesidades educativas especiales.
- la implantación de una doble titulación, que supone un nuevo rechazo a la reivindicación del cuerpo único de enseñantes y una evidente discriminación para con un elevado conjunto de profesionales, dado que no existe diferencia alguna de funciones que la justifique.
- la configuración de plantillas que no permite cubrir las necesidades de formación, coordinación, situaciones y actividades a cubrir con dos profesionales, desarrollo curricular, etc.
- la autorización, en la disposición adicional novena, de agrupaciones e instalaciones excepcionales, sin concretar ni estipular las «especiales características sociodemográficas o escolares» que las justificarían y que permite derogar los mínimos de instalaciones; se deja de esta forma una puerta falsa abierta para las agrupaciones de distintas edades y rebajar aún más los mínimos.

y f) el establecimiento, en la disposición transitoria segunda, de un plazo de diez años para la adecuación de los centros, olvidando la caótica situación de la

mayoría de las actuales instalaciones que implica la necesidad de medidas urgentes.

La valoración global de todo el articulado nos muestra una grave discriminación para con esta etapa, mayor aún para el primer ciclo en el que se llega a negar la función docente. Todo ello como fruto de concesiones repetidas a las demandas de los empresarios de guarderías privadas, que nos muestran la dejación que hace la Administración Pública de sus competencias para asegurar las condiciones para una educación realmente de calidad y, sobre todo, para crear una red pública que la extienda y garantice.

En consecuencia, hay que recordar que es absolutamente necesario y urgente el desarrollo de los artículos 7 y 11 de la L.O.G.S.E., estableciendo los mecanismos para una gestión y participación democrática de los centros de Educación Infantil –especialmente los del primer ciclo–, la garantía de que se cubrirán todas las demandas sociales, el desarrollo de una oferta pública que cubra estas demandas, el apoyo a las administraciones locales en este desarrollo y la clarificación de sus funciones. Muy especialmente también, la creación y mantenimiento de centros específicos de los dos ciclos, que faciliten la coherencia y continuidad de la etapa y, en su caso, los mecanismos de coordinación entre los centros de distintos ciclos.

10 años del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Zaragoza

El Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Zaragoza, compuesto por cinco Escuelas y una Ludoteca, ha celebrado el fin de semana del 4 y 5 de Mayo sus primeros 10 años de Educación Infantil.

Planteamientos psico-pedagógicos llevados adelante durante 10 años, que por fin se asientan en una sociedad que reconoce la identidad educativa de los niños hasta los 6 años.

Celebramos con algo de esperanza estos 10 años a la vista de la entrada en vigor de la L.O.G.S.E.

in-fan-cia en Huelva y Sevilla

El Consejo Autonómico de Andalucía Occidental ha presentado la revista en Huelva y Sevilla, aprovechando algunos encuentros:

Con motivo de las Jornadas Pedagógicas «Alternativas al Sistema Educativo», dentro de la Mesa «La Educación Infantil», se dio a conocer en HUELVA (Universidad Hispanoamericana de La Rábida, 1990). Se analizó la importancia de «Infancia» y se valoró muy positivamente este material, no sólo para profesionales de la educación, sino para cualquier otro ámbito relacionado con niños de 0-6 años (padres, trabajadores...).

La presentación en SEVILLA tuvo lugar en el marco del I Encuentro de Intercambios Científicos sobre «El Rol Docente» (E.U. Profesorado E.G.B., 1991). En la Sesión de Trabajo «Dinámica de Grupos» se expuso cómo funciona el Consejo Autonómico de Andalucía Occidental de la revista *in-fan-cia*, dando a conocer la misma y estudiando como ésta es un elemento aglutinador de experiencias, técnicas, contactos, información, etc., de las personas implicadas en torno a las iniciativas en favor de la Infancia.

ojeada a revistas

Aprendizaje

AGUILAR, J. y OLLER, C.: «LUDI: una ludoteca para el futuro» *Juguetes y juegos de España*, núm. 117, febrero 1991, pp. 275-298.

BORJA SOLER, M.: «El modelo ibérico de ludotecas» *Juguetes y juegos de España*, núm. 117, febrero 1991, pp. 120-144.

Didáctica

ALABAT, M.C.: «Una experiència d'educació no-sexista al Parvulari» *Guix*, núm. 161, marzo 1991, pp. 17-22.

«Otra organización» *Cuadernos de pedagogía*, núm. 189, febrero 1991, pp. 34-35.

LENZI, F.: «Dedicato a mamma e papà» *Infanzia*, núm. 6, febrero 1991, pp. 26-29.

Educación

CASINI, L.: «La fiaba al nido in un'ottica di continuità educativa» *Infanzia*, núm. 6, febrero 1991, pp. 44-45.

CRIADO, J.A.: «Un huerto en el patio» *Cuadernos de pedagogía*, núm. 190, marzo 1991, pp. 26-27.

«Premier apprentissage» *Cahiers pédagogiques*, núm. 291, febrero 1991, pp. 8.

SAN MIGUEL, M.: «Unas fantasías demasiado animadas» *Comunidad escolar*, núm. 308, 6 de febrero 1991, pp. 18-19.

Formación

ZAY, D.: «Les Professeurs des écoles maternelles et les IUFM» *Cahiers pédagogiques*, núm. 291, febrero 1991, pp. 15.

ZUCCARI, G.: «Quattro linee di sviluppo dei valori nei bambini» *L'Educatore*, núm. 14/15, febrero 1991, pp. 55-60.

Literatura infantil

BINIÉS, P.: «Libros en movimiento» *Comunidad escolar*, núm. 312, 6 de marzo 1991, pp. 11.

PROIETTI, L. y PERUZ, M.: «Fiabe su misura» *Infanzia*, núm. 6, febrero 1991, pp. 53-56.

Lengua

ARTIGAL, J.M.: «Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años» *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 7-8, 1990, pp. 127-144.

CORTÉS, M. y VILA, I.: «Uso y función de las formas temporales en el habla infantil» *Infancia y aprendizaje*, núm. 53, 1991, pp. 17-44.

Matemáticas

BIBLIOTECA ROSA SENSAT: «Bibliografía sobre matemática a l'educació infantil» *Perspectiva escolar*, núm. 152, febrero 1991, pp. 30.

CANALS, M.A.: «Estructuració del pensament del nen de 0-6 anys a través d'activitats lògico-matemàtiques» *Perspectiva escolar*, núm. 152, febrero 1991, pp. 2-7.

MUNT, R.M.: «El nen cec descobreix la matemàtica» *Perspectiva escolar*, núm. 152, febrero 1991, pp. 25-29.

REVERTER, R.: «El racó de matemàtica a parvulari» *Perspectiva escolar*, núm. 152, febrero 1991, pp. 19-24.

TORRA BITLLOCH, M.: «El tractament de la lògica a parvulari» *Perspectiva escolar*, núm. 152, febrero 1991, pp. 8-13.

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca



IGNASI VILA: **Adquisición y desarrollo del lenguaje**, Barcelona, Graó, 1990.

El lenguaje es un instrumento de comunicación social y desarrollo personal, así como una conducta, muy valorada en nuestra cultura, convirtiéndose en una auténtica arma de integración, promoción o discriminación social.

La primera parte del presente libro está dedicada a exponer y razonar una determinada concepción del lenguaje que encuadra los datos empíricos que se observan como producciones lingüísticas infantiles.

A continuación se hace una descripción del proceso de adquisición del lenguaje y se trata del desarrollo semántico, morfosintáctico y pragmático.

Por último, se presenta la estrecha relación existente entre actividades lingüísticas y actividades escolares, haciendo hincapié en el lugar central que ocupa el lenguaje en las actividades académicas.

Se trata, por tanto, de especificar qué se entiende por lenguaje, para poder adoptar un tratamiento escolar coherente con las expectativas sociales, ejemplificando algunas propuestas relativas a la didáctica de la lengua.



J. DUCHESNE y J.N. JAUBERT: **La percepción del olor en la educación infantil**, Madrid, Narcea, 1990.

El comentario de este libro ha de comenzar, inexorablemente, por la crítica del título -o, si se prefiere, del subtítulo- del que ha sido provisto en la versión castellana. El enunciado francés «Découvrons les odeurs» (Descubramos los olores) explicitaba mejor que dicho descubrimiento lo hacen los dos públicos a los que este libro se dirige: el adulto que lo leerá y los niños beneficiarios de las motivadoras actividades que se proponen, las cuales, si bien formuladas en clave de adulto, aparecen suficientemente ejemplificadas y desarrolladas. La parte teórica, indispensable como documentación, aporta al lector un conjunto de informaciones sobre los órganos olfativos, las diferentes sustancias olorosas, el descubrimiento de los olores y el papel del olfato en la vida; en el último capítulo se realiza un breve recorrido por las «mágicas» profesiones de la nariz: perfumistas, aromatizadores, cocineros, catadores... La parte práctica propone diversas actividades que, a modo de juegos, ayudan a los niños, y también a los mayores, a tomar conciencia sobre este sentido, tan olvidado en tantas ocasiones.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

Foto de cubierta: Gabriel Serra.

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: 2.900 pts. al año. P.V.P.: 580 pts. I.V.A. incluido.



**COMUNICACION
LENGUAJE Y
EDUCACION
CL&E**

De lo que trata CL&E: algunos de los artículos publicados:

«La clave de la nueva educación»

TARIFAS AÑO 1991

- Suscripción individual: 6.000 ptas.
- Suscripción individual para suscriptores de IA: 5.000 ptas.
- Suscripción institucional: 11.000 ptas.
- Suscripción institucional para suscriptores de IA: 8.500 ptas.

Apellidos y nombre _____

Dirección (calle, n.º, C.P. localidad) _____

_____ Teléf. _____

Adjunto: Talón.

Fotocopia transferencia * o giro postal.

* B. Central. Ag., 224. Ctra. Canillas, 134. 28043 Mdrd. c/c. 50470.
Para mayor información: Aprendizaje. Carretera de Canillas, 138. 28043 Madrid.
Teléfs. 200 93 38 - 759 58 49.

DOMICILIACION: AUTORIZACION DE PAGO

(Rogamos escriban a máquina o con letra clara).

Apellidos y nombre

Dirección

Ruego acepten con cargo a mi cuenta corriente
los recibos que presenten al cobro la/s revista/s
en concepto de pago de suscripción a dichas publicaciones, en
tanto no reciban órdenes en contrario por mi parte.

Banco/Caja de Ahorro

Agencia n.º Calle y n.º

Población y código

Fecha y firma,

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



Lengua

La lengua escrita en el Ciclo Medio.
Nuria Vilá.
Paradigmas actuales en el diseño de programas.
Michael E. Breen.
Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas.
Christopher Candlin.



Lenguaje oral

La actividad de escucha estructurada: un modelo para mejorar la comprensión oral.
Joyce S. Choate y Thomas A. Rakes.
La expresión lingüística de los niños pequeños.
Claudine Dannequin.



Lectoescritura

Alternativas a la enseñanza tradicional de la lectura.
J. Lloyd Eldredge y Dennie Butterfield.
Las actividades de lectoescritura compartida: principios y prácticas orientativas para la participación de los padres.
Timothy V. Rasinski y Anthony D. Fredericks.
Técnicas para evaluar el potencial de comprensión y aprendizaje de los estudiantes.
Daniel Cassany.



Segunda lengua y lengua extranjeras

La radio, instrumento motivador para el aprendizaje del euskera. Una experiencia realizada en 3.º de E.G.B.
Luisa María Puertas.
Un modelo metodológico alternativo para la enseñanza de la L2.
Concha Sanz.
Sobre lenguas y educación en Europa.
Miguel Siguán.



Matemáticas

¿Cuáles son las conexiones entre las variables en Logo y las variables en álgebra?
Rosamund Sutherland.
La adquisición del lenguaje matemático: un difícil equilibrio entre el rigor y la significación.
Carmen Gómez-Granell.
El papel del análisis gráfico en la resolución de problemas aritméticos.
M.E. Botsmanova.



Ciencias

Física para simples mortales.
Joanne Striley.



Ciencias sociales

La enseñanza de la Literatura en el ciclo 12-16.
Eduardo Aznar.
Comprender para aprender: Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos informativos.
Eduardo Vidal-Abarca y Ramón Gilabert.



Audiovisuales e imagen

«No, pero he visto la película».
Laurene Krasny-Brown.
El uso de los medios desde los modelos del currículum.
Antonio Bautista.
La mejora de la lectura y el vocabulario mediante los «sustantivos en imágenes».
Edward D. Fry.



Ordenador

De la ciudad aislada a la aldea global. El microordenador como catalizador del aprendizaje cooperativo y del intercambio cultural.
Jim Cummins.
¿Software para hacer pensar? La yuxtaposición de sistemas simbólicos.
Patrick Dickson.
El ordenador como instrumento de la mente.
David R. Olson.
Literidad del ordenador y literidad del libro: Paralelismo y contrastes.
Robert Calfee.



Codificación motriz y educación física

El baloncesto en la E.G.B.: técnicas de conducción del balón.
G. N. Grigoriev.

NUMERO 7-8/1990

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS (MONOGRAFICO)

Editorial

La enseñanza de lenguas extranjeras.
Ignasi Vila.
Paradigmas actuales en el diseño de programas.
Michael P. Breen.
Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas.
Christopher Candlin.
El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo.
Sheila Estaire y Javier Zanón.
Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE.
Miquel Llobera.
Actividad y lenguaje. El diseño cultural como marco para un programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera.
Amelia Alvarez y Pablo del Río.
Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años.
Josep M.ª Artigal.
Aprender entre dos culturas: estudio de un caso de escolarización bilingüe para hijos de emigrantes.
Antonio Guerrero.
Particularidades de la enseñanza del árabe en España: algunos datos para la reflexión.
María Dolores Cinca.

escucha mis derechos... y enseñame mis deberes.

¡Anda, escúchame!
A ver si, entre todos los mayores, conseguís
que se respeten todos mis derechos.
¡Ah! y, de paso, enseñadme también
cuáles son mis deberes. ¿Vale?



Igualdad.

Ya sabéis. Somos de distinta
raza, nacionalidad, clase
social... ¡Pero todos somos
niños y niñas!

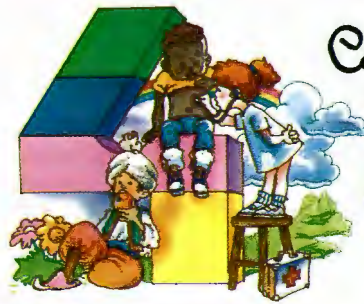
Protección.

Necesito vuestros
cuidados. Y además,
os pido tres deseos:
proteged mi barrio,
mi pueblo y nuestro
planeta.



Identidad.

Necesito un nombre y
una nacionalidad,
desde mi nacimiento.
¡Para empezar a ser
yo mismo!



Calidad de Vida.

Un hogar, una escuela, buenos
alimentos, amigos, jardines y
parques, un médico que se
preocupe por mí...
¡Y creceré mucho mejor!



Integración.

¡Somos iguales...
y diferentes!
Aceptadme como soy,
y educadme según mi capacidad
y mis necesidades.

Amor.

Necesito que me quieran y me
cuiden mis padres.
Si les resulta difícil, ayudadles.
Y si ellos no pueden ocuparse
de mí, o no tengo familia,
la sociedad me buscará un
hogar donde crecer feliz.



Educación y juego.

Enseñadme a pensar, a jugar,
a dialogar, a disfrutar.
Despertad mis sentimientos de
solidaridad.
Así, cuando sea mayor,
podré elegir mejor mi propia vida.



Auxilio.

Si tengo hambre, si estoy triste,
si sufro, si estoy enfermo...
¡Ayudadme!



Denuncia.

Abandono, explotación,
malos tratos, humillación...
No lo permitáis.
¡Denunciadlo!

Solidaridad.

Educadme para la paz.
Para que, junto a otros,
colabore
por un mundo mejor.

