

REVISTA DE LA
ASSOCIACIÓ DE MESTRES
ROSA SENSAT

in-fan-cia

SEPTIEMBRE/OCTUBRE

1992

educar de 0 a 6 años



15

PADRES

de alumnos

La educación que entretiene

- Entrevistas
- Informes
- Opiniones
- Dibujos
- Pasatiempos
- Cometas
- Cuentos

Y todo lo que quieras
porque la revista LA HACES TU

Participa en tu APA

ENVIAR A:



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

Tel

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

Numero de cuenta

Titular

Señores: Agradecere 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: ÉRASE UNA VEZ UN -CUENTACUENTOS-.../M ^a Dolores Rial	2
Educación de 0 a 6 años: AUTONOMÍA Y/O DEPENDENCIA/Anna Tardos	4
Educación de 0 a 6 años: CONSTRUIR UNA ESCUELA INFANTIL/Antonio Martínez	10
Escuela 0-3: EL JUEGO DE DESCUBRIR OBJETOS EN LA ESCUELA INFANTIL/Pepa Òdena	14
Escuela 0-3: CONVERSACIÓN CON DOLORS CANALS. EL NIÑO DE 0 A 3 AÑOS/Puri Biniés	20
Buenas Ideas: ROSSINI Y LOS GATOS	22
Escuela 3-6: MEMORIA Y APRENDIZAJE (I)/Nadia Meini y Daniela Quaresmini	23
Escuela 3-6: DE ANTAÑO... EL AULA DEL PARVULARIO DECROLY/Josep González-Agàpito	28
Infancia y Sociedad: LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y MULTIRRACIAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL/Oriol Homs	30
Infancia y Sociedad: OR GAO ROM TA KOLA TCHAVENGO (EL PUEBLO GITANO Y LA ESCUELA INFANTIL)/Begoña Lasa	33
Infancia y Salud: EL NIÑO CON FIEBRE. CONSEJOS A PADRES, EDUCADORES Y CUIDADORES/A. Andrés Martín	36
Infancia y Salud: LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL/Carmen Ferrero	41
Érase una vez: EL CALIFA CIGÜEÑA/Roser Ros	44
Informaciones	46
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

LOS NIÑOS Y LA GUERRA

A lo largo de las últimas semanas los medios de comunicación han transmitido imágenes muy diversas sobre los niños y la guerra, las muy diversas guerras que todavía hoy continúan abriendo fuego: niños heridos o niños jugando a la guerra, niños desnutridos, exánimes, esperando la muerte, niños que no juegan a la guerra sino que la hacen con armas de verdad al lado de sus mayores, niños hijos de los que luchan en uno y otro bando, pero lejos de ellos, jugando todos juntos a juegos de paz en el exilio.

No hemos de comentar aquí las consecuencias siempre y en todo lugar nefastas de la violencia de la guerra para todos los países; el largo y difícil trabajo que es preciso para superar estas consecuencias una vez conseguida la paz. Y cómo no todos los sectores las superan a igual ritmo.

Nuestro país, con su ya lejana guerra civil de 1936-39, es un ejemplo de cómo las heridas van cerrándose siempre con mucho trabajo, y más o menos felizmente según los casos. Tal proceso y tantos años para la normalización lingüística, tal otro para la democratización y las autonomías; o para comenzar la renovación pedagógica, o para...

Este verano, en el discurso de inauguración de los Juegos Olímpicos, el alcalde de Barcelona dedicaba un recuerdo al presidente de la Generalitat Lluís Companys, que había de presidir, en el mismo estadio de Montjuïc, el día 19 de julio de 1936, la Olimpiada Popular. No pudo hacerlo porque la guerra civil estallaba el mismo día en la ciudad. Tuvieron que pasar 56 años de lucha, de penalidades, de trabajo, para poder conseguir la gran fiesta que comenzaba el día 25 de julio de 1992, en Barcelona, que restañaba aquella herida de la guerra civil, ante los ojos de todo el mundo.

Y nuestros niños, ¿qué perdieron en aquella guerra? Los archivos guardan las imágenes de escuelas bombardeadas, niños refugiados, o en éxodo que en muchos casos terminará en exilio, con su dura carga de contradicciones. Quedaba en su recuerdo y en el de la historia la imagen de una escuela, la de la república, que en pocos años y con gran fuerza de entusiasmo había aplicado a la instrucción pública, como entonces se llamaba, los ideales, el estudio y el trabajo de los maestros de la Institución Libre de Enseñanza y del movimiento de renovación pedagógica general, desde el jardín de infancia a la universidad.

¿Qué se ha recuperado de todo ello hasta ahora? Mucho quizás en la extensión y la ordenación del sistema, que culminará con la aplicación de la LOGSE; algo en la organización participativa con que la LODE pretende promover y encauzar el interés de los sectores. Pero la educación de los 0-6 tiene aún mucho que desear y no será por falta de trabajo, de reivindicación, de estudio y hasta de imaginación que se ha puesto en ello durante muchos años.

El índice de artículos de la colección de In-fan-cia, con ser tan incipiente, es también un buen índice de lo mucho que en el sector se ha hecho para la educación del 0-6. Hasta en los días de los Juegos Olímpicos, al pie de la montaña de Montjuïc, en la Plaza de España, abrió sus puertas una interesante exposición sobre la educación física desde el nacimiento a los tres años mostrando el estudio que sobre el tema se ha realizado en algunas Escuelas Infantiles.

Pero, para conseguir la cantidad y la calidad de estas escuelas que el país y nuestros niños requieren, hace falta que todo ello sea asumido por las distintas administraciones y por el tejido social del mismo modo que lo fueron los Juegos Olímpicos. Sólo así nuestros más pequeños podrán jugar como merecen el gran juego de su educación que una guerra lejana destrozó y en que se basa la verdadera paz.

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

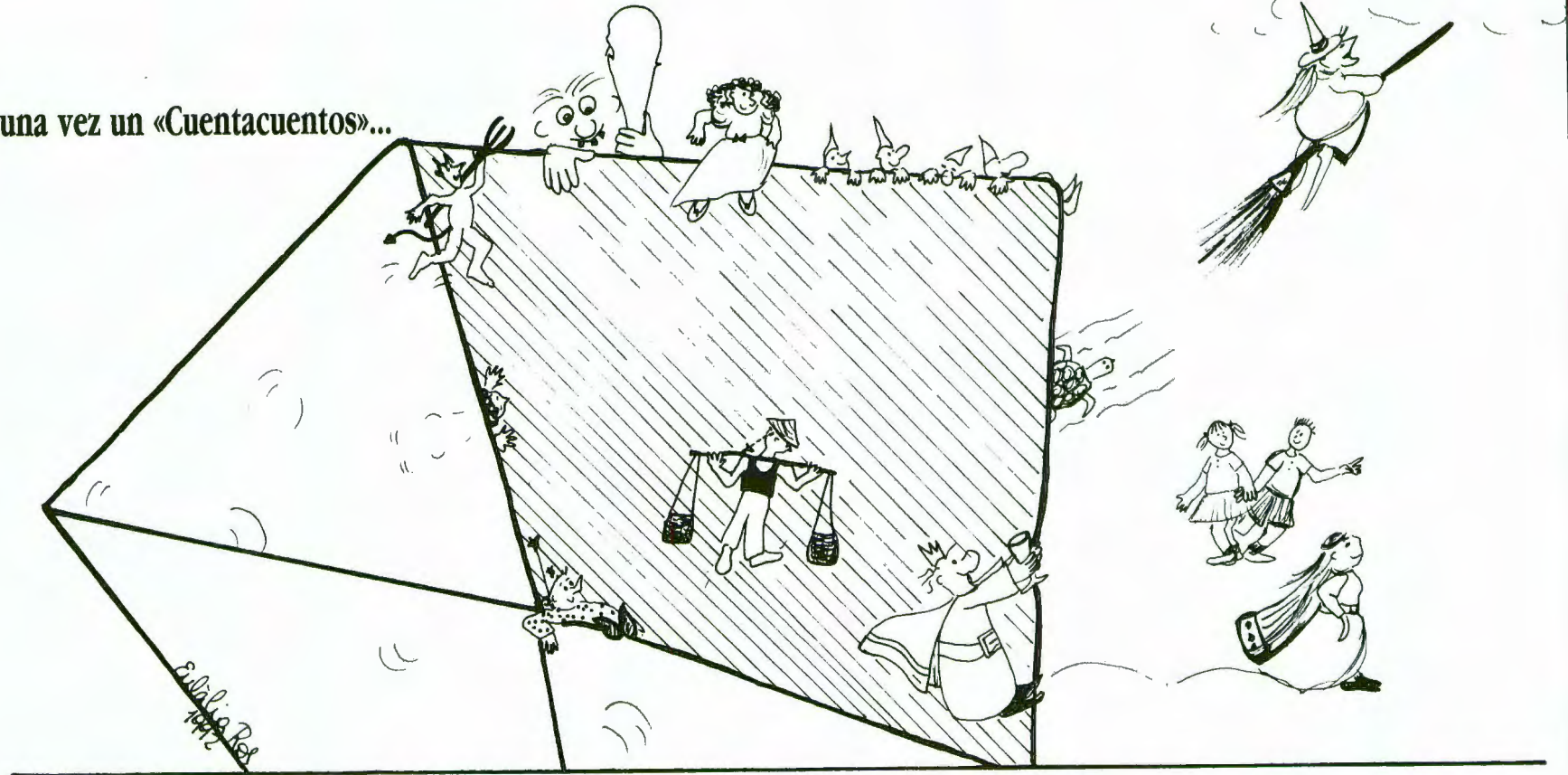
Dirección General de
Protección Jurídica del Menor.

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. **Secretaría:** Mercè Marlès. **Consejo de Redacción:** Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Magdalena Alonso, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Ferran Casas, Avelina Ferrero, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa. **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, Antonio Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro; **Castilla-La Mancha:** Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco; **Castilla León:** Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero; **Euskadi:** Nerea Alzola, Mariam Bilbao, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño; **Extremadura:** Venancio Gómez, Pilar Morán, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla, M. Victoria Serrano; **Galicia:** M^a Luisa Abad, Clara Agra, M^a Isabel Aguilar, Charo Belda, Adoración de la Fuente; **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, Roser Ros, Rosa M. Securun.

Érase una vez un «Cuentacuentos»...



¿Cómo nació este «Cuentacuentos»?

Este «Cuentacuentos» nació en Madrid, en una tertulia entre cafés en abril de 1989. Un grupo de maestros/as participábamos en un curso de formación e intercambiábamos nuestras experiencias.

Juana García nos contaba, con gran entusiasmo por su parte, lo que estaba ocurriendo en su aula (el grupo de «Los Dráculas»), en la que, cada jueves, aparecía en una mesa un sobre marrón con un cuento.

Los jueves de cada semana era día importante en el grupo de los «Dráculas», pues

esperaban, al llegar, encontrarse el sobre con el cuento que su misterioso amigo les dejaba.

Esto ocurrió sin pausa a lo largo de todo el curso, hasta que el último jueves del mes de mayo recibieron un sobre en el que no venía ningún cuento, sino una invitación para el día siguiente, pues el cuento sería una aventura...

Aquel «cuento-aventura» fue una experiencia extraordinaria para todos: unos «amigos» de «Cuentacuentos» habían transformado el «cole» en el «País de los siete ríos» (pasillos, escaleras, patio...).

Al finalizar el curso escolar, cada niño/a se llevó a su casa una copia de todos los cuentos que «Cuentacuentos» les había regalado. También dejaron una copia en la clase, otra en la biblioteca del colegio, para que todos los niños y niñas pudieran conocer los cuentos de su amigo.

En el mes de septiembre también nosotros recibimos una copia de todos los cuentos del «Cuentacuentos». Después de leerlos, comenzamos a dar forma a la idea de crear un «Cuentacuentos Gallego», que, al igual que su primo-hermano madrileño, regalara cuentos a todos los niños y niñas de nuestro «cole».

Así fue como nació este «Cuentacuentos», que, ahora, un año después de su nacimiento, ya tiene muchísimos amigos entusiastas en varias escuelas, no sólo de Educación Infantil, sino también de E.G.B.

Si también vosotros queréis ser amigos de «Cuentacuentos», el mago de los cuentos, preguntad a vuestros compañeros, a los maestros de vuestro «cole» o de otros «coles» por él. Decidle que queréis que el cartero de «Cuentacuentos» lleve también a vuestra aula sus cuentos, y así cada día seremos más los amigos de «Cuentacuentos», el mago de los cuentos.



Los cuentos del «Cuentacuentos»

¿Cuál era el objetivo al crear este «Cuentacuentos»?

La idea de partida era llevar a la escuela un personaje «mágico», que, además de regalarnos unos cuentos «diferentes» a los que hay en el mercado editorial, fuera cada semana una sorpresa compartida por todos.

Al comenzar con la creación del «Cuentacuentos», pensé también en él como un medio para despertar el interés de todos los niños y niñas de la escuela por recibir y conocer los cuentos que cada semana nos

enviaba el mago de los cuentos, para ampliar con ello nuestro círculo de amigos.

Las preguntas que los niños/as se hacían y nos hacían sobre el misterioso y desconocido amigo que nos enviaba cuentos no tardaron en aparecer: ¿Cómo es...? ¿Dónde vive...? ¿Por qué nos manda cuentos...? Preguntas y más preguntas, que daban un aire de misterio a la llegada del cartero, eran además una invitación y un estímulo para seguir con la experiencia, pues su interés e imaginación no conocía límites.

El meterme poco a poco en el mundo de los cuentos, en sus lenguajes, me llevó a

reflexionar sobre los mismos, a buscar información, a hacer descubrimientos insospechados en un mundo para mí bastante desconocido hasta ese momento.

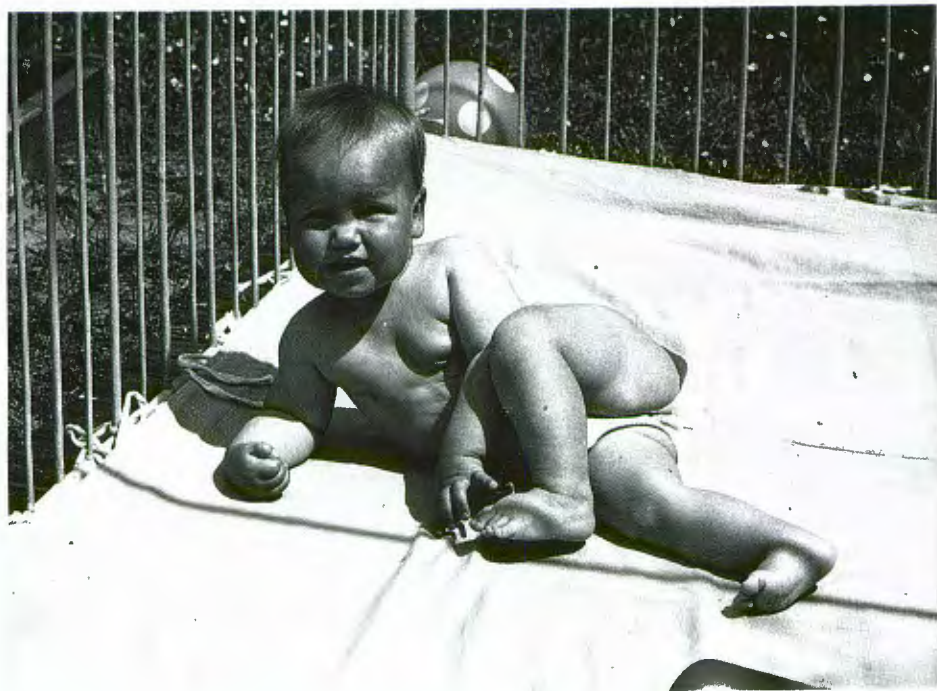
Descubrir los personajes, los temas, las aventuras, los objetos que más interesaban y motivaban a los niños/as fue sin embargo una tarea muy gratificante, pues todos estos materiales de los cuentos constituyen unos magníficos colaboradores además de una inagotable fuente de información.

Crear y dar forma más tarde a cada uno de los cuentos, con sus ilustraciones, textos,

título... para hacerlos asequibles a la comprensión e interés de los niños, no era siempre tarea fácil. Pero los resultados finales, las respuestas de los propios niños/as al recibirlos, sus risas, sus comentarios, sus preguntas... transformaban los esfuerzos en algo que no sabría expresar con palabras...



El movimiento es factor de desarrollo.



educar de 0 a 6

AUTONOMÍA Y/O DEPENDENCIA

ANNA TARDOS

Acerca de la educación del niño de 0 a 3 años: reflexión sobre las ideas de la doctora E. PIKLER

El reconocimiento de la importancia de la relación madre-hijo es, dentro de nuestra comprensión de la primera infancia, la gran conquista de estos últimos decenios. «Afecto», «relación», «proximidad», «vinculación», «contacto», son nociones sobre las cuales se estructura, con algunas diferencias de matiz, el sistema conceptual de numerosas escuelas. ¿No podría ser que expresasen, cada una en su contexto, algo en común? Al fin y al cabo, ¿no expresan estas nociones el reconocimiento de la importancia de la dependencia?

En su primer libro publicado en el año 1939 y reeditado varias veces —ocho en Hungría y dos en la entonces Alemania Federal, en 1982 y 1985¹— Emmi Pikler concede una particular atención al desarrollo motor en la primera infancia. En su libro la autora replantea el comportamiento tradicional de los padres con respecto a la motricidad del niño, comportamiento extendido por todo el mundo, aceptado y considerado como natural. Sostiene, y más adelante demuestra, que el hecho de sentar, poner erguido al niño, hacerlo andar cogido de la mano, no favorece su desarrollo armónico.

Esta afirmación, formulada así, puede sorprender a más de uno. En el libro, el movimiento del niño ocupa el lugar más importante entre otros aspectos del desarrollo y la educación. Contiene 61 fotografías ampliamente comentadas por la autora, fotos de niños educados en las familias con las que trabajó la doctora Pikler. En las imágenes, los niños están solos. Lo que la autora desea, lo que quiere expresar en el texto y lo que pretende hacer sentir a través de las imágenes es lo siguiente: si confiamos en las capacidades del niño, si animamos su actividad autónoma, veremos que es capaz de muchas más cosas de las que se cree normalmente. Entre otras, de una gran desenvoltura corporal y de una gran atención y curiosidad por todo lo que le rodea. El lenguaje corporal, la actitud de los niños. La expresión de sus caras, nos lo demuestran

La casa de los niños de la calle Lóczy², fundada en el año 1946, puede ser considerada como la prueba de estas ideas. Allí Emmi Pikler puso en práctica, en condiciones institucionales difíciles, lo que antes de la guerra habían realizado unas familias, guiadas por ella, en el campo de la educación de sus hijos. Las condiciones de institución significaban, a la vez, que el comportamiento de los adultos que atendían a los niños y las condiciones de vida de los mismos pudiesen ser auténticamente controlables.

Las condiciones controladas eran favorables a los exámenes previstos, basados en observaciones regulares, relacionados en parte con la formación de los grandes movimientos³, y en parte con otras manifestaciones de la actividad autónoma, por ejemplo con la actividad manipuladora. Estos exámenes, y también los resultados de las investigaciones catamnésicas llevadas a cabo con los niños educados en el Instituto Lóczy durante sus primeros años de vida, han confirmado la idea original.

Entre las nociones esenciales del pensamiento de la doctora Pikler, «el movimiento libre», «la actividad», «el aprendizaje autónomo», «la actividad iniciada por el mismo niño» y, más recientemente, la noción de competencia, son las más comentadas y las que la autora considera fundamentales. Todas ellas subrayan la autonomía del niño en la primera infancia, desde el inicio mismo de la vida.

La concepción de Pikler se opone de esta forma a todos aquellos que limitan la comprensión del niño durante su primera infancia, y analizan exclusivamente su relación con lo que le rodea, particularmente con la madre, sus lazos con el adulto, su supeditación, su dependencia.

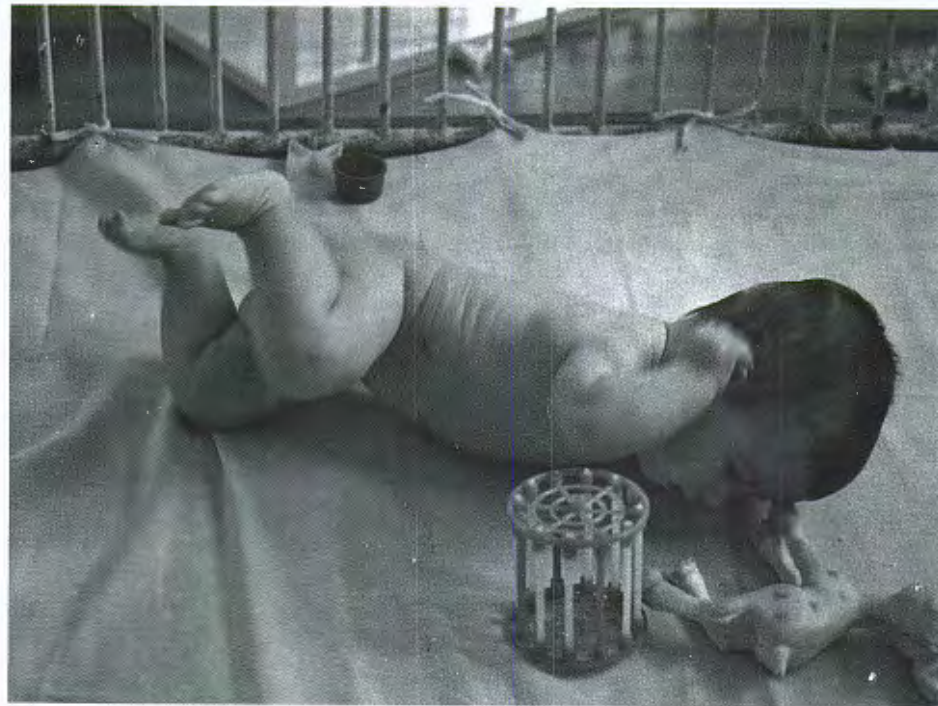
A primera vista, podría parecer que se trata de dos escuelas conceptuales opuestas. Como si hubiera que decidir si la clave de la explicación del desarrollo fuera o la dependencia o la autonomía, con la disyuntiva de escoger una.

Incluso entre los que reconocen la importancia de la actividad autónoma en el desarrollo psíquico del pequeño, hay quienes solamente la ven como una alternativa, o, eventualmente, como un complemento de la «relación».

Ahora bien, en lo que se refiere a la comprensión de las ideas de la doctora Pikler, se trata de un malentendido que se remonta a un pasado lejano. Más adelante procuraré, manteniéndome en el marco de nuestra proximidad ideológica, remontarme al origen de este malentendido, para comprender mejor que no se trata de una prioridad, que no es más importante la autonomía que la relación afectiva, que no se trata de una alternativa.

¿Qué entendemos por autonomía del niño?

Afirmamos que el niño es capaz de aprender de una forma autónoma, que es



Autonomía, juego, descubrimiento...



capaz de realizar acciones competentes utilizando el repertorio de comportamientos de que dispone a un determinado nivel de su desarrollo, tanto en lo referente al dominio de su motricidad como a la capacidad de recoger las experiencias activas relativas al medio que le rodea y desarrollar el conocimiento de sí mismo.

El niño de cuna, en condiciones adecuadas, ocupado de sí mismo, de su mano, de sus movimientos, del medio que le rodea, varía continuamente las formas de su actividad: mira a su alrededor; después, se absorbe totalmente en su movimiento, poniendo en juego todo su cuerpo, en otro momento concentra su atención en la exploración del objeto que tiene en su mano. De la misma manera, varía las diversas actividades según las fases de su adquisición: movimientos y gestos utilizados con facilidad y desenvoltura alternan con formas de actividad que se encuentran aún en el estadio de aprendizaje activo o con otros que el niño descubre; más tarde, vuelve a la forma de actividad que ya utiliza de una manera corriente.

Sus esfuerzos interiores están, pues, dosificados, regulados por él mismo. Durante sus actividades, dirigidas bajo su propia «responsabilidad», el niño aprende a observar, a actuar, a utilizar su cuerpo de una manera económica, a prever el resultado de su acción, aprende a sentir los límites de sus posibilidades, a modificar su movimiento, sus actos: aprende a aprender. En una palabra: el niño desarrolla su competencia, refuerza su exigencia de competencia.

Dependencia y autonomía

El niño puede realizar lo que hasta aquí se ha expuesto si se le aseguran determinadas condiciones. Entre ellas, la más importante es la relación que le une al adulto. El niño, para sentir deseos de actuar, para ser capaz de este aprendizaje basado en la actividad autónoma, tiene necesidad de una relación profunda, que le proporcione el sentimiento de seguridad, condición necesaria para un estado afectivo conveniente.

Por consiguiente, el buen estado emocional, la relación, base de su sentimiento de seguridad, hace posible la expansión de la autonomía. En una primera aproximación, parece que, antes que nada, el niño tenga necesidad de una relación satisfactoria, y que es conveniente para su buen desarrollo disponer también de los medios para acceder a la experiencia de la competencia por medio de sus acciones autónomas.

¿Resulta tan simple?

Cierta resistencia, a veces virulenta, a las ideas de Pikler muestra, entre otras cosas, que hay en juego relaciones más complejas.

En muchas ocasiones he tenido la oportunidad de presentar nuestras ideas

sobre el desarrollo del movimiento y del juego durante la primera infancia. El efecto producido, en numerosos casos, ha sido realmente sorprendente.

Las reacciones negativas, que me dejaron sorprendida, pueden quedar agrupadas:

– Algunas personas expresan su «incredulidad». No creen que el niño sea realmente capaz de manipular de un modo autónomo, que pueda tener interés sin que se le ayude, se le motive, se le estimule. Recuerdo a un profesor que, incrédulo e impaciente, estaba en la terraza, cerca del parque: «¡Ya llevo cinco minutos aquí, y el niño sigue sin jugar!» –dijo. Pues bien, el niño de cinco meses «observado» estaba justamente observándole a él, el profesor. También hay quien no cree que el niño llegue a andar algún día si no se le enseña. Después de ver unas diapositivas que presentaban una niña de 18 meses bajando una escalera a gatas, se nos preguntó, por ejemplo, si no temíamos que la niña de la fotografía no llegara a bajar nunca la escalera a pie.

– En el otro grupo, reúno a los que transigen. Admitiendo los argumentos y los hechos probados por la investigación, y aceptando que no es necesario, ni demasiado bueno, enseñar al niño los diferentes movimientos, «regatean». Dicen: no hay que sentar o poner de pie al niño demasiado pronto; o bien, preguntan por qué no debería hacerse «no con un objetivo de aprendizaje, sino para jugar».

– Otros plantean cuestiones sobre el ulterior desarrollo de la personalidad de los niños educados así durante la primera infancia. De una manera más precisa, nos preguntan qué sabemos de su capacidad de adaptación en un nuevo medio; y, más exactamente: ¿hasta qué punto estos niños son «manejables»? Después de la presentación de nuestras películas sobre el movimiento y el juego autónomo, se nos formularon una serie de preguntas, cuyo sentido podría resumirse con la pregunta: estos niños, ¿obedecen a los adultos?

En el conjunto de estas reacciones, advierto un punto en común. A parte de la exteriorización más o menos clara de una oposición interior a un «método nuevo», está el sentimiento –con frecuencia inconsciente– de que, en lo profundo de las ideas de la doctora Pikler, no está únicamente el hecho de conocer cuándo y con cuánta ayuda el niño aprende a sentarse, a levantarse y a dar los primeros pasos...

Tras la resistencia, me doy cuenta de un temor por la relación, por el carácter de nuestra relación con el niño.

Los problemas que los otros plantean afectan igualmente a la relación niño/adulto: de hecho, temen que el niño educado de esta forma, o sea el niño que ha adquirido el hábito de actuar por iniciativa propia, se escape del adul-

to, que ya no sea capaz de adaptarse, que el adulto pierda su posición de dominio, su autoridad sobre el niño.

Emmi Pikler –como todos los que trabajaban con ella y compartían sus ideas– tuvo conciencia de una realidad muy importante. El descubrimiento, la comprensión profunda por parte del adulto del significado que para el niño tienen su propia actividad, cambia profunda y radicalmente la relación entre el niño y sus padres. Los grupos enumerados anteriormente, al temer el cambio de la relación niño/adulto, están en lo cierto; cuando hablamos de la autonomía del movimiento no hacemos referencia tan sólo a la motricidad.

¿En qué modifica la relación niño/adulto el hecho de dar valor a la actividad autónoma?

Me parece importante distinguir dos niveles de impacto del problema.

1. El primero concierne a aspectos inmediatos del comportamiento del adulto.

En esta relación, a primera vista, el aspecto negativo es lo que impresiona a la gente, y particularmente a los padres; el adulto no hace ciertas intervenciones habituales. No coge al niño cada vez que a él, al adulto, le apetece: no lo lleva constantemente en brazos; no le propone juegos; no lo sienta; no lo pone de pie, no lo hace saltar sobre sus rodillas, etc.

Estos aspectos negativos en sí ya provocan oposiciones y hostilidad.

Ahora bien, nosotros los consideramos motivados porque creemos efectivamente que ya en la vida del más pequeño de los niños y, con más razón, más adelante, hay momentos, situaciones, en que la intervención del adulto puede resultar molesta. No tan sólo cuando el niño duerme, sino también cuando está despierto; por ejemplo, echado en su cama, el bebé contempla su alrededor en silencio, mueve las piernas, por unos instantes su mirada se para en su puño; o cuando precisamente está ocupado con su pañuelito de juego, con un trozo de colcha que se le ha enganchado en la mano...

El hecho de que el adulto vaya hacia el niño, atrayendo su atención, implica que cese el proceso de actividad inicial, desvía el interés del niño. Si además, cediendo a la interpretación «cógeme en tus brazos» –cosa que se puede leer a menudo en libros dirigidos a los padres– la madre coge al niño cada vez que a ella le apetece, lo distrae de su interés original, de su actividad, y le propone en su lugar otra diversión.

«Pero si la necesidad fundamental del niño es la corporal, es cogerlo en brazos», nos dicen.

Efectivamente, es una necesidad, una necesidad importante, pero no su única



Autonomía y relación con el adulto.



necesidad, no una necesidad constante. Y del mismo modo que el reconocimiento de la necesidad fundamental del hambre, o de la sed, no motivan que enchufemos el biberón en la boca del bebé a cada signo de incomodidad –porque «seguramente, tiene hambre»–, igualmente, la proximidad, el hecho de cogerlo en brazos, no significa, según nuestro criterio, la satisfacción de todas sus necesidades.

Es frecuente también que el adulto desvíe la atención del niño por otros motivos. No lo coge en brazos, pero se ocupa de él con el objetivo de «enseñarle», de estimularlo, de despertar su interés, y le propone una actividad o bien le hace realizar unos movimientos. La razón de la acción del adulto es la suposición de que sin esto el pequeño no se interesaría por su entorno y por su propio cuerpo, que no aprendería estos movimientos.

Cuando el adulto coloca al niño en una posición todavía no adquirida –lo hace sentar cuando el niño todavía no sabe levantarse y volver al suelo– paraliza al pequeño, lo vuelve inactivo, torpe, lo convierte en un incompetente; cuando lo distrae con un juguete o lo incita a moverse, a jugar, no sólo perturba la situación de autonomía, sino que además incrementa artificialmente la dependencia actual del niño y se convierte en indispensable para él. Proponiéndole cosas que están por encima de sus fuerzas y de sus competencias, el niño tendrá la necesidad de la ayuda del adulto.

Lo que se ha expuesto es lógico, pero difícilmente aceptable para muchos; así, a causa de los consejos de «no hacer», rechazan toda la idea.

Asimismo, la actitud de soporte de la actividad autónoma por parte del adulto, especialmente la organización de la vida cotidiana y del espacio material, es más importante que la privación de intervenciones superfluas y turbadoras. La sutilidad de los detalles relativos a este respecto elaborados por Emmi Pikler prueba la importancia que la autora le ha concedido. Se trata de un papel del adulto diferente del habitual. Este aspecto de la idea no provoca tantas reticencias, pero sin una comprensión profunda de su alcance no puede encontrar una materialización real.

El vestuario del niño, el espacio que se pone a su disposición y los objetos que le rodean, correspondientes todos ellos a su nivel de actividades, hacen posible el ejercicio de su competencia en la actividad autónoma.

Es el adulto quien crea y quien varía las posibilidades materiales del comportamiento competente del niño pequeño, un entorno sin peligros, y la ocasión de actuar. Una gran atención y un buen conocimiento del bebé son las condiciones necesarias.

II. El segundo nivel de impacto de la actividad autónoma del niño sobre la relación niño/adulto afecta a la forma en que el niño es «considerado» o identificado por el adulto. Desde el momento en que nosotros, adultos, acep-

tamos la necesidad y la actitud del niño para «actuar» de forma autónoma y percibimos el significado que tiene esta actitud para el niño, no podemos continuar considerándolo como si fuera un ser sometido, supeditado. El niño es nuestro compañero en la relación, nuestro interlocutor en un diálogo.

El niño ya no es simplemente el objeto de nuestras atenciones y de nuestro afecto, sino que es el sujeto en una situación que nos implica a ambos, y en la que él influye con pleno derecho sobre los acontecimientos que le concier-
nen.

Si nosotros, adultos, aceptamos y apreciamos en el niño su capacidad de competencia en su actividad autónoma, ello nos conducirá de manera natural a aceptar y apreciar su necesidad y su derecho de participar también en las atenciones. Esta «imagen» del niño, válida desde la etapa de recién nacido, conduce al adulto a cogerlo, cuidarlo, vestirlo, ofrecerle bebida y alimento, de manera que estas acciones se basen en la atención recíproca a las señales de uno y otro, que se basen en una cadena de interacciones mutuas. Es una nueva cultura, una nueva forma de estar juntos y entenderse.

A la vez, cuando un bebé no exige la presencia constante del adulto ni su participación en todas sus actividades –entre estos niños está, por supuesto, el que conoce el placer y la satisfacción de la actividad autónoma–, hay más posibilidades de que, en los momentos en que están juntos, la presencia mutua sea intensa y llena de situaciones de comunicación.

«Autonomía y/o dependencia?»

Según las «escuelas de pensamiento», la supeditación, la dependencia, en la primera infancia se expresa de formas diferentes. Muy esquemáticamente: para unos, en relación con la satisfacción del hambre, la única necesidad del niño es la constante proximidad, la reunión con el adulto y la idea de que «yo, su madre, soy la única fuente de placer para mi hijo»; para otros, es el adulto, fuente única de conocimientos y experiencia, quien enseña al pequeño, eventualmente de forma sistemática.

¿El desarrollo del niño es autónomo o depende del adulto?

Con el fin de intentar aportar una respuesta clara a esta pregunta, es necesario preguntarnos antes qué entendemos por dependencia.

Es lo que expresan, de manera cada vez más clara, las grandes escuelas de pensamiento: en la primera infancia, los niños dependen y están a merced de sus padres; dependen totalmente del trato que éstos les dispensan y de su afecto.

La dificultad radica en establecer cuál es el lugar que ocupa, en esta dependencia, la dimensión de la personalidad del niño: su competencia, sus capaci-

dades de construcción de sí mismo; y en la manera en que la comprensión de esta dimensión influye sobre la interpretación más diferenciada de las mismas formas.

Por ejemplo:

- cuando se interpreta la noción de dependencia en el sentido de que debe manifestarse a un nivel inmediato en cada momento y en cada situación de la vida;
- o bien si, haciendo referencia a la dependencia, se encuentra normal, natural, que en ausencia de la madre, el niño esté triste, frustrado, y que, por este motivo, no sea realmente capaz de manifestar su interés, de mantener una actividad autónoma «porque, solo, se aburre»;
- o bien si, por dependencia, se entiende que el niño, sin la ayuda del adulto, no puede ser activo en los procesos de aprendizaje.

Nosotros no estamos de acuerdo con estas interpretaciones.

Pensamos que el niño no es obligatoriamente un ser «supeditado». pero he de añadir inmediatamente que puede llegar a serlo.

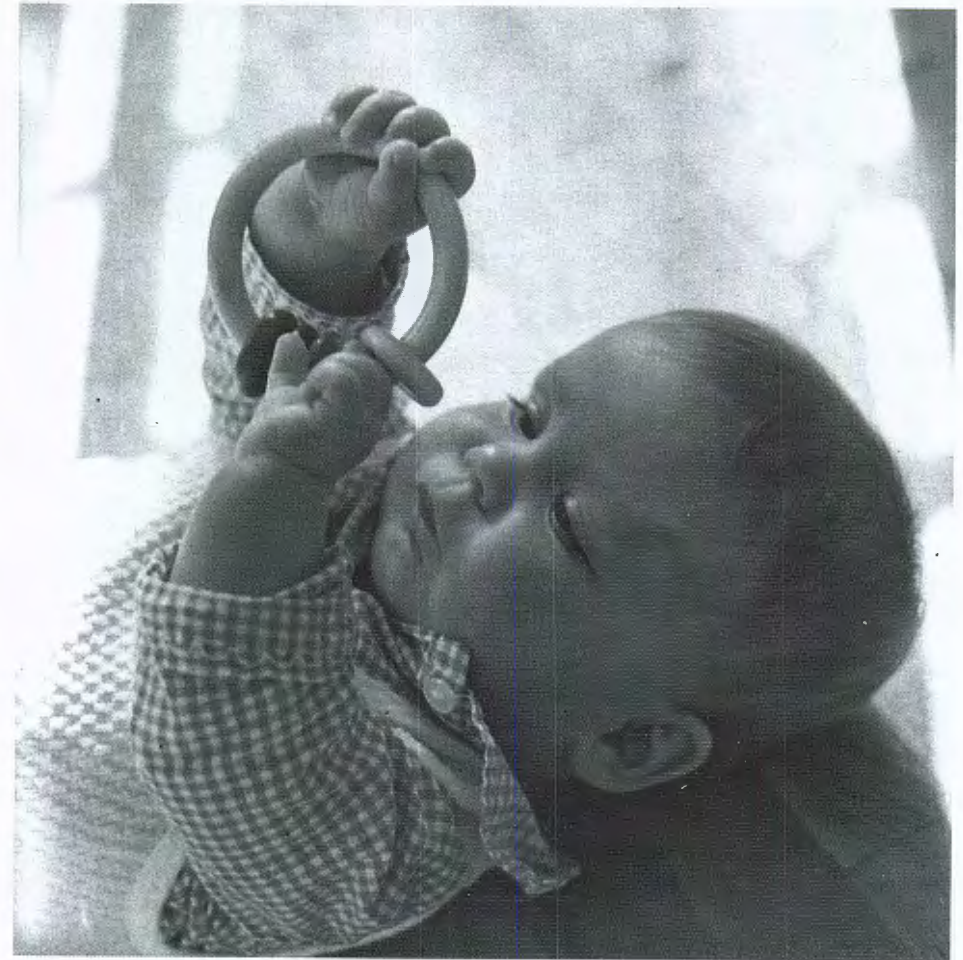
No solamente las ganas de comer o de beber pueden ser deformadas por un comportamiento materno inadecuado, sino que la necesidad de dependencia del niño puede ser igualmente deformada.

No nos referimos únicamente a cuestiones teóricas: los problemas que surgen en las familias en la vida diaria nos lo confirman. Además de las preocupaciones relacionadas con las comidas, parece que adquieren cada vez mayor importancia otras cuestiones que podrían resumirse con las siguientes palabras: «él -mi hijo- no se estimula con nada», «no sabe jugar solo», «no me deja ni un minuto en paz»; preocupaciones a menudo conmovedoras. Por otra parte, las graves perturbaciones que se presentan en el sueño, por expresarlo de alguna manera, desde la etapa de recién nacido, se multiplican.

Es responsabilidad nuestra mantener un cierto equilibrio entre dependencia y autonomía.

A.T.

*Instituto Nacional
Metodológico EMMI PIKLER
Budapest*



¡El mundo en sus manos!

(1) PIKLER, E. *Friedliche Babys - zufriedene Mütter. Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin.*, Freiburg, Herderbücherei, 1985.

(2) APPELL, G.; DAVID, M. *La educación del niño de 0 a 3 años. Experiencia del Instituto Lóczy*, Madrid, Narcea, 1986.

(3) PIKLER, E. *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*, Madrid, Narcea, 1985.



Un espacio donde se desarrolla el proceso educativo por medio de la convivencia de niños, educadores y padres.



educar de 0 a 6

CONSTRUIR UNA ESCUELA INFANTIL

ANTONIO MARTÍNEZ

El proyecto de construcción de una Escuela Infantil debería ser un proceso en el que profesionales pertenecientes a distintos ámbitos (arquitectura, educación, decoración, jardinería...) colaborasen aportando ideas y soluciones técnicas, con el objeto de dotar al futuro edificio de espacios y equipamientos que respondan al modelo educativo que se pretende llevar a cabo en él.

Creemos que esta colaboración es necesaria tanto en la elaboración del proyecto como en la ejecución del mismo. Ello posibilitará el ir introduciendo modificaciones en los planos y en la obra que redundarán en una mejor adaptación del edificio a su futuro uso educativo.

Al iniciar la planificación y distribución de espacios, lo primero a tener en cuenta será adaptarlos a las necesidades de las distintas personas que confluyen en una escuela: niños, educadores, padres... Habrá que contar con espacios para todos ellos. Otras cuestiones a tener en cuenta son: el tamaño del edificio, su distribución, los accesos, las condiciones de habitabilidad, la seguridad, los criterios de selección de mobiliario y material...

En nuestro caso, partíamos de un solar triangular y en pendiente de 1.865 m², que, por sus características, presentaba dificultades, y del programa de necesidades que presentaba la Institución. A ello habría que unir una serie de características que la experiencia práctica aconsejaba.

Estas características las vamos a desglosar en tres apartados: El edificio, los espacios exteriores y el equipamiento.

El edificio

Es el espacio físico donde se va a desarrollar el proyecto educativo por medio de la convivencia de niños, educadores y padres. Su organización y distribución influirán y condicionarán los resultados de éste.

Pensamos que el espacio de una E.I. debe tener unas dimensiones que permitan a los niños ubicarse fácilmente en él y poder llegar a abarcarlo en su totalidad; para ello se introducirán elementos que personalicen los distintos espacios y ayuden a los niños a diferenciar unos de otros. Habrá de ser lo suficientemente amplio como para permitir la existencia de espacios para todos y el desenvolverse con cierta amplitud.

Teniendo en cuenta las condiciones de nuestro solar, hemos optado por un edificio de 800 m² en forma de □ que envuelve a un patio interior descubierta y que se continúa con otro patio triangular a un nivel inferior. Tiene el inconveniente de dificultar la ubicación espacial al estar todo el edificio recorrido por un pasillo, cosa que se ha intentado corregir introduciendo grandes elementos decorativos junto a las puertas de las aulas, lo que permitirá al niño localizar fácilmente la suya y a la vez servirá para simbolizar a cada uno de los grupos.

El pasillo parte de un amplio *recibidor* que será el lugar destinado al encuentro y comunicación de toda la comunidad escolar. Con este fin, se ha cuidado mucho su equipamiento y decoración: tablón de anuncios para transmitir información, rincón de espera con mesa y sofás, revistas, plantas, murales, elementos de juego... Con todo ello pretendemos crear un espacio acogedor que invite a las familias a charlar y a los niños a entrar.

La *distribución de aulas*, en un edificio de estas características, ha sido compleja. Hemos optado por agrupar las aulas de 0 a 4 años en el centro del edificio y las de 4 a 6 en ambos extremos. Creemos que es una buena distribución porque permite a los niños más pequeños, con mayores dificultades para desplazarse y cuya capacidad para ubicarse es menor, estar cerca unos de otros y tener fáciles accesos al exterior. Las aulas de 4 a 6 años tienen una complicada comunicación interior, pero tienen la ventaja de comunicarse fácilmente con el patio inferior a través de dos escaleras que parten de los porches situados delante de ellas.

Las *aulas* son amplias, oscilan entre 45 y 58 m², superándose la proporción de 2 m² por niño. Luminosas, cuentan con varias ventanas al exterior a la altura de los niños. Se han acondicionado espacios para uso individual de los niños en todas ellas, en los cuartos de baño y en el pasillo. En todas hay puntos de agua que facilitan la higiene de determinados materiales y mobiliario y además permite al niño ir progresando en el conocimiento y uso autónomo de este elemento tan importante.

Para facilitar la tarea del educador y el progreso autónomo del niño en el cuidado e higiene de su cuerpo, es conveniente que desde cada aula se acceda al *cuarto de baño*. Éstos son espacios amplios (entre 8 y 12 m²) bien iluminados y con posibilidades de ventilación. Las puertas de acceso están dotadas de cristal, y en las aulas de 0 a 4 años hay además una ventana que comunica con la clase, lo que permite a niños y educadores ver ambos espacios y mantener las referencias. La dotación de este espacio está adaptada a los niños: inodoros pequeños, lavabos a su altura con espejos donde puedan observar su aspecto, mesas de cambios, etcétera.



Espacios acondicionados para el uso por los niños, para progresar en el conocimiento y el uso autónomo.



La *cocina* está situada en un lugar cercano a las aulas, tiene una distribución que facilita el trabajo de los cocineros, accesos independientes para los proveedores y cuenta con espacios de espera para los niños en los que se ubicará el menaje de uso infantil que ellos mismos podrán retirar. Anexos tiene dos almacenes que se destinarán al almacenaje de alimentos y productos de limpieza respectivamente.

El resto de espacios serán los destinados al personal de la escuela. Junto a la entrada se ubican dos despachos, uno para la coordinación y administración de la escuela y el otro para preparar el trabajo de clase y ubicar la biblioteca. Junto a ellos hay un cuarto de baño para uso de adultos. Junto a la cocina está la sala de profesores/comedor y el cuarto de baño/vestidor del personal.

Todos los espacios anteriormente descritos se encuentran en la misma planta, bajo ésta se encuentra la lavandería y sala de usos múltiples, y en los semisótanos hay una cochera, almacén y la sala de calderas de la calefacción y agua caliente central.

Tanto en el edificio como en los exteriores se han cuidado las condiciones de seguridad, aunque ésta deberá ser objeto de continuas mejoras, fruto de la observación que realicen los educadores y del uso que hagan los niños del espacio. No obstante, muchos peligros pueden evitarse al realizar la construcción: elevación de enchufes e interruptores; protección de escaleras, esquinas y desniveles; proteger los puntos de luz; colocar alumbrado de seguridad; facilitar la evacuación con dobles accesos de fácil apertura; dotación de extintores en lugares visibles; colocar cristales de seguridad...

Los espacios exteriores

Son un espacio educativo más y como tal requiere una cuidadosa estructuración. Su diseño y dotación material, así como su accesibilidad, van a influir en el desarrollo del trabajo educativo que se realizará en ellos.

El edificio de nuestra escuela envuelve uno de los patios al que tienen acceso directo todas las aulas. Ello permitirá integrarlo en la actividad que se genere en los grupos posibilitando a su vez el uso simultáneo de clase y patio. El otro patio a distinto nivel presenta problemas para este tipo de uso, pero las características del solar hacían complicada otra opción. Será el espacio exterior de los niños de 3 a 6 años, que tienen menos problemas para desplazarse.

El espacio exterior será el lugar donde, en determinados momentos del día, podrán confluír varios e incluso todos los grupos de la escuela, posibilitando la interrelación de todos los niños y todos los educadores.

Es un espacio que ofrece y facilita una serie de actividades de difícil realización en las aulas: motrices (correr, saltar, trepar, columpiarse, ...), simbólicas (casitas, tiendas, garage, túneles...), manipulativas, de observación y cuidado de la naturaleza, de experimentación...

Para favorecer todo ello, hemos intentado cuidar su diseño y distribución. Las características que reúnen podrían agruparse en las siguientes:

- Fáciles accesos: a uno directamente y al otro por medio de dos escaleras protegidas con cantoneras de goma y pasamanos a la altura de los niños.
- Alternancia de espacios cubiertos y descubiertos: en ambos patios hay porches cubiertos que permiten usar el exterior los días de lluvia y serán zonas de sombra en verano.
- Presencia de distintos tipos de suelo: de gravilla, de tierra, enlosados, césped..., que ofrecen al niño distintas posibilidades de juego.
- Puntos de agua: fuentes a una altura adecuada, canales por donde circule agua, pilares donde jugar y experimentar, mangueras...
- Jardines y árboles: permitirán ir progresando en el cuidado y conocimiento de la naturaleza. El proyecto de jardinería se ha realizado en colaboración con la Facultad de Bellas Artes y se han estudiado los tipos de plantas a introducir en cuanto a su variedad, toxicidad, peligrosidad, etc. Se han introducido plantas, árboles y arbustos con floraciones tempranas que permitan al niño seguir todo el ciclo estacional a lo largo del curso. Se han cuidado las variedades, los tamaños, los colores, los olores...

También hemos introducido elementos de juego fijos: columpios, casitas, bancos, terrarios, fuentes..., que permitirán al niño orientarse y separarse física y visualmente del adulto. En el patio destinado a los niños de 3 a 6 años, hemos acotado un espacio para huerto escolar, donde podrán plantar, cuidar y observar determinadas plantas. Teniendo en cuenta los problemas de accesibilidad a este patio, se ha ubicado en él un cuarto de baño para que las necesidades fisiológicas no dificulten la actividad.

Independientemente de que existan espacios propios y comunes, nos gustaría resaltar que todos los concebimos unitariamente y tanto las aulas como el resto de dependencias son espacios para la socialización, por tanto serán accesibles y conocidos por todos.

El equipamiento

El tipo de mobiliario y de materiales que introduzcamos en una escuela van a influir y determinar, en gran medida, la tarea a desarrollar. No es éste un capítulo cerrado, puesto que el trabajo diario generará nuevas necesidades en este campo, lo que permitirá ir mejorando y adaptando el equipamiento a las necesidades que planteen niños y adultos.

Creemos que existen unas necesidades de mobiliario que podríamos considerar básicas. A ellas nos vamos a referir.

Para seleccionar el mobiliario se han utilizado criterios de funcionalidad, calidad y seguridad. Se han reutilizado diseños de muebles cuya idoneidad teníamos ya experimentada en otras escuelas, hemos diseñado algunos nuevos y hemos adoptado otros diseños ajenos. Todo el mobiliario es de madera, creemos que da calidez al edificio y en nuestro caso contrarresta los efectos de rejas, ventanas y puertas de hierro. Han sido encargados a la medida, tanto de los futuros usuarios como de los lugares a que iban destinados. Se ha cuidado el tamaño, la cantidad, la funcionalidad, los colores, la estética...

Consideramos mobiliario básico en las aulas:

- Mesas y sillas de tamaño y en cantidad suficiente para el grupo al que van destinadas. En cada aula tienen distinta altura y se alternan mesas cuadradas, semicirculares, redondas y ovaladas.
- Taquilleros para uso individual de los niños en todos los cuartos de baño y en las aulas de 3 a 6 años.
- Estanterías de albañilería y madera para ubicación de materiales y acotación de distintos ambientes.
- Estructuras y soportes de madera para configurar rincones de juego.
- Armarios y estantes para guardar ropa y material.
- Estructuras de juego con lugares para esconderse, trepar, deslizarse, subir...
- Espejos en aulas, lavabos y mesas de cambio.
- Colchonetas en cantidad suficiente para dormir la siesta y configurar un rincón de descanso, así como una estructura para almacenarlos en el aula. Cunas para los niños menores de un año.
- Tablones de anuncios en distintas dependencias.
- Telas, cortinas, murales, cojines... que permitan crear espacios cálidos y acogedores.

El mobiliario del resto de las dependencias es más estandarizado y contaremos con las cantidades suficientes para cubrir las necesidades del personal de la escuela y de la cocina.

En cuanto a los materiales, sería muy largo relatar los necesarios en cada una de las dependencias, pero sí nos parece interesante aportar los criterios y el proceso seguido en su selección. Algunos educadores y técnicos elaboraron la lista de equipamiento básica para cada dependencia y en función del presupuesto se establecieron prioridades.

Los principales criterios utilizados para la selección del material fueron los siguientes:

- Adecuados al nivel de desarrollo de los niños.
- De calidad y en cantidad suficiente para permitir que cada niño pueda elegir su actividad.
- De diversas formas, tamaños, colores, texturas, polivalentes.
- Que promuevan los estímulos adecuados y no suplan la actividad del niño, sino que la apoyen.
- Que inciten a investigar, manipular, explorar, crear...

A ello contribuirán en gran medida toda una serie de materiales de recuperación que esperamos sean aportados y reciclados por los niños.

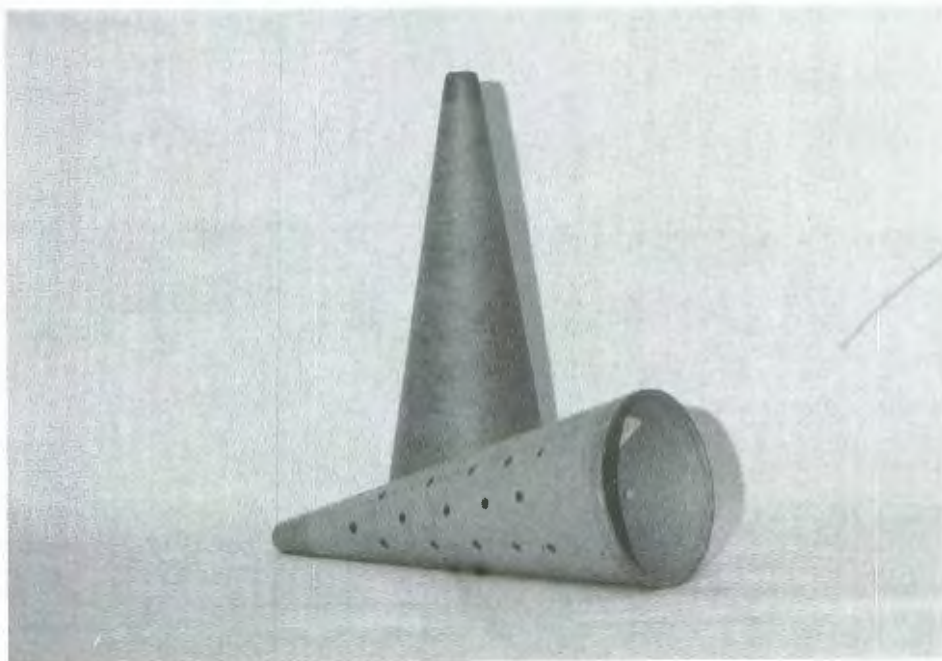
Con todo ello, hemos pretendido configurar una escuela que ofrezca unas buenas condiciones tanto de espacios como de equipamientos, que facilite el desarrollo armónico y equilibrado de sus principales destinatarios: Los niños de 0 a 6 años. El desarrollo de la vida cotidiana irá corrigiendo las carencias y errores que hayamos podido cometer.

A.M.



Protagonistas dinámicos y que dan vida a sus espacios.





Una posible combinación de materiales...



escuela 0-3

EL JUEGO DE DESCUBRIR OBJETOS EN LA ESCUELA INFANTIL

PEPA ÒDENA

Hace bastantes años, la profesora Elinor Goldschmied de Londres nos inició en la formulación y realización de una actividad de juego para los niños en el segundo año de vida: el juego de descubrir objetos. Desde entonces ha estado en Barcelona cada año y con sus reflexiones nos ha ayudado a profundizar en la práctica del juego y a perfilar mejor sus objetivos. Hoy reproducimos el texto que, sobre el tema, se redactó para la exposición «Des initiatives pour la petite enfance en Europe», organizada por el IEDPE (París, marzo 1991), texto con el estilo esquemático de «póster expositivo» que, como tal, tiene el riesgo de una cierta rigidez, pero creemos que tiene la ventaja de ofrecernos en síntesis todos los aspectos de la actividad del juego de descubrir objetos abordados hasta ahora.

UNA ACTIVIDAD DE JUEGO

Todos los niños, en cualquier época y lugar del mundo, en algún momento de su evolución y si las circunstancias que les rodean les favorecen, desarrollan de forma natural una actividad de exploración y de combinación de los objetos que tienen a su alcance. El juego de descubrir objetos toma esta realidad como punto de partida. No estamos, pues, ante una metodología didáctica

ca, sino simplemente ante una forma organizada de aprovechar la actividad natural de los niños.

¿Qué es el juego de descubrir objetos?

Una actividad en la cual un reducido grupo de niños (de ocho a diez), entre los 12 y los 20/22 meses de edad, explora objetos no catalogados como didácticos y los combina libremente. Al terminar la exploración y con la ayuda del adulto, los recoge y los clasifica. Una actividad que:

- Ejercita y enriquece las capacidades físicas, mentales, emocionales y sociales.
- Genera una atmósfera de «trabajo» en el grupo.
- Da la oportunidad al adulto de conocer mejor a cada niño.

¿Por qué este tipo de juego?

El dominio de la movilidad de todo el cuerpo es la gran conquista del segundo año de vida. El niño llega hasta donde desea, y desea todo lo que ve. Todo le interesa y tiene la necesidad de tocarlo todo. Su habilidad manual y la capacidad de manipulación han aumentado notablemente y ello hace que se interese por las relaciones entre los objetos.

El juego de descubrir objetos se ha planteado pensando en las posibilidades del segundo año de vida de los niños en situación de grupo en la escuela infantil: da libertad de movimiento; facilita abundante de material para explorar; ofrece objetos diferentes y susceptibles de ser combinados; permite que los niños trabajen juntos y tranquilos.

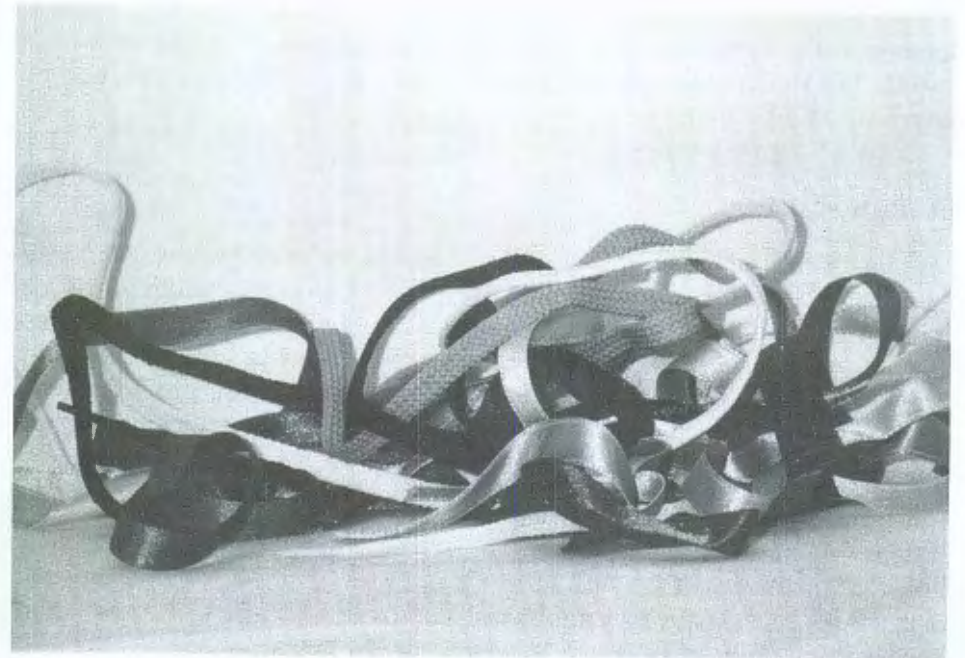
¿Qué hacen los niños?

Combinan el material de maneras muy diversas:

- * meter y sacar
- * llenar y vaciar
- * abrir y cerrar
- * alinear
- * hacer deslizar
- * agrupar y separar
- * tapar y destapar
- * apilar
- * encajar
- * verter
- * estirar
- * apretar



... para una sección.



- * comparar
- * etcétera

Combinando los objetos, descubren sus posibilidades: unos caben dentro de otros; se aguantan o se caen; unos son mayores o menores que los otros; ruedan o se mantienen quietos; cambian de apariencia según cómo se tocan; quedan encajados o se escapan; etcétera. Y con la actividad de descubrir los niños, van tomando conciencia de las leyes de la naturaleza (de la gravedad, del equilibrio), de las propiedades de los diferentes materiales y de las características de los objetos (dimensiones, volumen, peso).

¿Qué hace el adulto?

La tarea del adulto consiste en: preparar los elementos necesarios para el juego; encontrar el momento oportuno para iniciarlo; disponer la sala y presentar el material; sentarse en una silla y permanecer sentado discretamente, observando la actividad y dando seguridad a los niños; intervenir tan sólo en los momentos en que sea preciso; orientar la recogida a través del lenguaje; mantener un clima favorable a la concentración y a la actividad de los niños.

ELEMENTOS DE JUEGO

El espacio

La actividad se lleva a cabo en la sala de juego habitual del grupo de niños o en otra sala de dimensiones apropiadas, y libre de objetos atractivos que pudieran distraer su atención.

El material

Los objetos del juego han de ser de fácil manejo, de materiales variados y sólidos; susceptibles de poder combinarse entre sí. Evitar la proliferación del plástico, en favor de materiales naturales más nobles, ya que cualitativamente es poco enriquecedor y está lo bastante presente en la vida diaria de los niños. Éstos son los requisitos. Cada escuela infantil tiene su propio material que no coincide nunca del todo con el de otras. Enumeraremos a continuación, a modo de ejemplo, algunos objetos:

- * Materiales procedentes de la naturaleza
 - Conchas grandes (6-8 cm. como mínimo).
 - Piñas, sin piñones.
 - Esponjas naturales, en trozos no demasiado grandes.
 - Guijarros de tamaño adecuado a las manos de los niños.

Nueces, castañas o frutos similares, de tamaño grande.
Etcétera.

- * Materiales recuperados
 - Pequeñas botellas o tarritos, de vidrio grueso.
 - Cilindros de cartón, de bobinas de papel o tela.
 - Tapaderas de hojalata, de tarros de conserva, de leche en polvo o similares.
 - Cintas y cordones, de 35-50 cm. de largo.
 - Cajitas de cartón, madera o metal, de perfumería, estanco, farmacia...
 - Carretes vacíos de película fotográfica.
 - Conos de cartón, de hilaturas textiles.
 - Trocitos de madera pulida (restos de carpintero).
 - Tapones de corcho, de botellas de champán o de vino.
 - Llaves de diferentes tipos y tamaños.
 - Pequeños manojos de llaves.
 - Llaveros sin llaves.
 - Bolillos de hacer puntillas.
 - Etcétera.

- * Materiales comprados
 - Servilleteros de diferentes tipos y materiales.
 - Anillas de cortina, de madera o metal.
 - Codos de tubería, de cobre.
 - Pinzas de tender, de madera.
 - Botones grandes, de hueso.
 - Trocitos de cadena fina, de 40-50 cm. y de diferentes gruesos.
 - Rulos de peluquería, de diversos diámetros.
 - Bigudís de peluquería, de madera.
 - Flotadores de red de pescar.
 - Trozos de manguera, de 30-40 cm. de largo, de diferentes diámetros y materiales.
 - Bolas de corcho, de diversos tamaños.
 - Pelotas de ping-pong o de tenis.
 - Tapones de desguace, de lavabos, fregaderos o bañeras, con cadena incorporada o sin ella.
 - Aros de goma, de cafetera casera.
 - Etcétera.

- * Materiales confeccionados
 - Bolas de lana (pompones)
 - Trocitos de tela, de 20-30 cm.
 - Etcétera

En total es conveniente disponer de entre 20 y 30 tipos de materiales diferentes. De cada tipo de material son necesarias, como mínimo, 50 piezas. De todas maneras, es conveniente tener más en reserva. En cada sesión utilizare-

mos las 50 unidades, pero sólo de cuatro de los objetos, esto hace un total de 200 piezas por sesión.

Los contenedores

Son objetos susceptibles de contener otros, sólidos, de material perdurable, fácilmente manejables por los niños. Se aconsejan: cilindros duros (cartón o metal), agujereados por las bases; botes de metal sin tapadera; cajas de madera. El objetivo de los contenedores es servir de receptáculo de uno o más objetos, facilitar todo tipo de actividades con el material de juego y facilitar las consiguientes experiencias de exploración.

Se colocan al alcance de los niños en el momento del juego, junto con el material. Se necesitan tres o cuatro contenedores para cada niño.

Las bolsas

Son de tela, aproximadamente de 35 x 50 cm., y la apertura debe poderse fruncir con una cinta. Es necesaria una bolsa para cada material.

Las bolsas tienen un doble objetivo: conservar el material de juego bien clasificado cuando no se utiliza; permitir la recogida de los materiales durante la actividad de juego.

DESARROLLO DEL JUEGO

¿Cuándo se hace?

En un momento tranquilo del día, libre de interferencias e incomodidades para los niños.

¿Qué duración tiene?

La duración es variable y viene marcada por la actividad positiva de los niños (por término medio oscila entre media hora y una hora).

Cómo se desarrolla una sesión

El adulto prepara la sala donde se desarrollará el juego: retira el material habitual y deja espacio para los elementos del juego de descubrir objetos; escoge tres o cuatro materiales; extrae de la bolsa las 50 unidades de cada uno; pre-



La exploración.



para los contenedores; en el suelo, y en cuatro o cinco puntos equidistantes de la sala, coloca un grupo de elementos formado por una parte de cada uno de los materiales y unos cuantos contenedores; retira las bolsas.

Para los niños, el juego tiene dos partes:

Primera parte: LA EXPLORACIÓN Y COMBINACIÓN DE OBJETOS.

Los niños actúan libremente con el material; cada uno va tomando parte activa en el juego. Primero observa, se va situando, hasta que decide qué coger. A partir de ese momento, empieza a efectuar acciones combinatorias y de exploración con los objetos. El adulto, presente, con la mirada atenta y la actitud receptiva, disponible a todos los niños, observa la actividad e interviene tan sólo cuando es necesario, para: evitar interferencias entre los niños; reordenar los objetos excesivamente esparcidos y disponerlos de nuevo de forma atractiva; formular alguna sugerencia individual; responder a la solicitud de algún niño; y, sobre todo, interviene en el momento en que empieza a hacerse evidente la necesidad de recoger los objetos.

Segunda parte: LA RECOGIDA.

Es la actividad de recoger todo el material y meterlo en su bolsa correspondiente.

Para los niños es la continuación de la actividad anterior y es tan interesante o más que la precedente: ejercita su movilidad, porque se traslada de un lado a otro para recoger cada pieza; y estructura su pensamiento, porque clasifica mientras introduce cada objeto en la bolsa que corresponde, y porque puede colocar la palabra adulta sobre las propias acciones.

La recogida la inicia el adulto: retira los contenedores que ya no se utilizan e invita directamente a los niños que muestran señales de cansancio o de haber agotado sus posibilidades de seguir combinando objetos. Los otros van añadiéndose por voluntad propia cuando ven que algunos de sus compañeros ya están recogiendo.

En esta parte, el adulto, que permanece sentado durante toda la sesión, juega un papel activo, pero nunca es él quien recoge los objetos que están esparcidos por el suelo: su actividad se orienta más hacia el LENGUAJE. A diferencia de la primera parte, en la que mantenía su papel de observador voluntariamente silencioso, ahora es el momento álgido de la intervención verbal.

Pero el uso del lenguaje debe ser extremadamente cuidadoso: no hay palabras que sobren o que falten, sólo las necesarias para orientar la actividad de cada niño, ayudándole a interiorizar conceptos y preparándole para la formulación de las nociones que está configurando con su propia acción.

El adulto indica al niño el nombre del material, le explica el lugar donde se encuentra en relación con los demás objetos, le dice la cantidad («mira, debajo de la silla, hay dos tapaderas, ¡tráelas!») y le invita a que las introduzca en la

bolsa correspondiente. Le muestra su complacencia por el trabajo realizado.

El adulto debe procurar que todos los niños participen en el juego y que la sala quede totalmente ordenada. El material es recogido íntegramente por los niños.

¿Qué resultados se obtienen?

A cada niño, el juego le aporta:

- * estructuración del pensamiento;
- * estructuración del lenguaje;
- * concentración de la atención;
- * conocimiento de las propiedades de los objetos;
- * conocimiento de las leyes de la naturaleza;
- * libertad y autonomía en la acción;
- * posibilidad de actuar al ritmo propio;
- * sentimiento de éxito en la propia actividad;
- * el valor de la conservación de material;
- * el valor del respeto a los compañeros;
- * posibilidad de colaborar con el adulto.

En el grupo de niños:

- * se consigue una situación de silencio y calma ambiental;
- * se favorece la concentración en la acción;
- * se posibilita la actividad provechosa de cada niño;
- * se facilita el aprendizaje de la convivencia con los demás;
- * se adquieren hábitos de trabajo;
- * se facilita la disponibilidad de la educadora para todos los niños;
- * se evitan las agresiones mutuas, frecuentes entre los niños de esta edad;
- * se impide el establecimiento de un clima de excitación y nerviosismo, consecuencia de la movilidad constante.

Al adulto:

- * le ofrece la oportunidad de observar tranquilamente a los niños en plena actividad y, como consecuencia, le permite conocerlos mejor;
- * le permite tener una visión global del grupo y por lo tanto organizar las actividades posteriores con más fundamento;
- * le posibilita una relación cálida y cariñosa con los niños manteniendo una cierta distancia.

P.O.

Para más información:

ANGLÍ, M. y CUCALA, A.: «El Joc Heurístic», *Guix*, núm. 139, mayo 1989.
 FERRANDO, Q. y JUBETE, M.: «El Joc Heurístic. Una proposta d'activitat per als infants d'un a dos anys», *Guix*, núm. 147, enero 1990.
 GOLDSCHMIED, E.: «El juego heurístico: una actividad del segundo año de vida», *Infancia*, núm. 4, noviembre-diciembre 1990.
 MAJEM, T.: «Tot treballant el Joc Heurístic», *Infància*, núm. 37, julio-agosto, 1987.



Dolors Canals.

escuela 0-3

Conversación con DOLORS CANALS EL NIÑO DE 0 A 3 AÑOS

PURI BINIÉS

A su edad asume, o mejor dicho impulsa, un sinfín de proyectos que se prolongan hasta el siglo XXI. Dolors Canals, en su calidad de médico, bióloga y pedagoga, se ha especializado en la primera etapa extrauterina de la especie humana y desde hace dos años trabaja en el tema de la actividad física de los niños de 0-3 años en el Centro de Desarrollo Humano del Nacimiento a los Tres Años, que ella misma dirige. Éstos son sus proyectos y teorías.

¿Cuántos metros puede correr sin parar un niño de tres años? ¿Cuánto peso puede cargar un niño de 27 meses? ¿Los niños de tres años pueden bajar las escaleras alternando los pies?

Las respuestas que como periodista di a estas preguntas fueron tan disparatadas como las que dieron especialistas en educación física, pediatras o maestros... El desconocimiento de las posibilidades físicas que poseen los niños de 0 a 3 años es bastante alarmante.

Durante dos años, y gracias a la colaboración de diversas escuelas infantiles que han hecho posible la observación directa de los juegos y actividades de los niños, se ha podido constatar que un niño de tres años puede correr sin parar una distancia de 100 metros. Que un niño de 27 meses, jugando con el agua, carga por iniciativa propia un peso de 4,5 Kg. (un envase lleno de agua de 2,250 Kg. en cada mano). Que algunos niños de dos años bajan las escaleras alternando los pies, mientras otros, muchos, con cuatro años todavía no lo han aprendido...

«No se trata, en absoluto, de establecer récords –señala Dolors Canals– pero sí de observar y conocer las posibilidades físicas que tienen los niños de esta edad y permitir su desarrollo espontáneo. El movimiento es algo inherente a la supervivencia de cualquier especie –prosigue– las conexiones a nivel neuronal que se realizan durante los primeros años de vida extrauterina depen-

den muy directamente de los estímulos exteriores, y el movimiento en general es una fuente inagotable de estímulos.» Y precisamente en torno a este tema crucial, la actividad física básica de los niños de 0-3, se está trabajando en el Centro de Desarrollo Humano del Nacimiento a los Tres Años, dirigido por Dolors Canals. Esta labor ha tenido y tiene tres vertientes: documentación, investigación y formación de profesionales (más de un centenar de personas, maestros, pediatras, psicólogos y monitores han pasado por el Centro).

Los «no saltes», «no corras», «no toques»... son la prueba cotidiana de la gran cantidad de limitaciones que la sociedad y la cultura imponen al movimiento de los pequeños. En lugar de potenciar sus habilidades, se las frena (por protección, para tranquilidad del adulto...) y éste es el origen de la mayor parte de los prejuicios sobre lo que «no pueden» hacer los niños. Ciertamente, ni los pisos ni las calles plagadas de coches son los lugares más indicados para favorecer el libre movimiento de los niños.

Una nueva Escuela Infantil

«En las casas no hay espacio para los niños –afirma Dolors Canals– las casas y los pisos se construyen pensando en la comodidad de los adultos y no en las necesidades de los niños. De ahí que las escuelas infantiles y también los espacios públicos, *si se adecúan y modernizan*, sean los lugares idóneos para hacer posibles, sin riesgos ni peligros, la expresión espontánea del movimiento en los niños».

Y este «si» condicional, es muy significativo: «Es necesario un cambio de orientación substancial. Los niños de la escuela infantil pasan demasiado tiempo quietos jugando con juguetes de plástico, como si la función de la escuela infantil fuera la de entretener al niño. La escuela infantil del siglo XXI debe desarrollar las potencialidades del niño, y para ello resulta imprescindible satisfacer sus necesidades de movimiento corporal, ya que el dominio del propio cuerpo ayuda, en definitiva, a construir una personalidad más segura, un individuo más completo.»

Las escuelas que Dolors Canals imagina para los niños de 0-3 son escuelas dotadas de espacios y materiales que favorecen la expresión corporal espontánea del niño, su necesidad de saltar, trepar, dar volteretas, correr, sostener el cuerpo con una sola mano, balancearse cabeza abajo desde una barra. Una escuela que también, y sobre todo, cuente con unos profesionales competentes que conozcan las posibilidades y las necesidades en el plano fisiológico de los niños de 0-3. «La educación física debe iniciarse en la escuela infantil –afirma Dolors Canals– no puede quedar postergada a la EGB o etapas posteriores, ya que la necesidad de expresión física está presente desde el primer año de vida, desde el mismo momento en que comienza su existencia en el claustro materno.» De ahí su reivindicación de equipar a las escuelas infantiles con

aparatos de gimnasia, colchonetas, con todo aquello que puede ayudar a desarrollar el movimiento espontáneo del niño.

La ayuda, otro prejuicio

Para empezar a caminar, un niño no necesita nada más que fuerza en las piernas y el deseo de conquistar su entorno, pero a los adultos les gusta creer que ayudan y enseñan a caminar al niño, y que también le ayudan a saltar, a dar la voltereta... «Estos progresos en el dominio corporal –señala Dolors Canals– los consiguen los niños por sí mismos, en el momento adecuado, que no es el mismo para todos. La intromisión del adulto puede resultar incluso peligrosa. Obligar a un niño a que salte desde una determinada altura cuando aún no se siente suficientemente preparado y seguro, puede retrasar su evolución. Darle la mano para que salte no sirve más que para desequilibrar su cuerpo, con lo cual no es el niño el que ha conseguido saltar, sino que simplemente ha sido arrastrado por la mano del adulto. Al enseñar a dar la voltereta, se han ocasionado lesiones cervicales, por el simple hecho de cargar el peso corporal sobre la parte posterior del cuello, y no sobre los hombros, como el propio niño habría hecho de una forma espontánea cuando se hubiera atrevido a dar su primera voltereta.»

Las limitaciones que a menudo se imponen al libre movimiento del niño, y este tipo de ayudas más o menos conscientes pero completamente innecesarias, dan lugar a unos niños que no se encuentran al nivel que les corresponde en relación a sus posibilidades. «Muchos niños de tres años –explica Dolors Canals– apartan la cara y escupen la comida cuando el padre o la madre intentan darles de comer. Si este mismo niño hubiera empezado a comer solo desde el momento en que sus manos podían sostener los cubiertos, esta situación no se habría producido. No he visto nunca un niño apartando la cara o escupiendo la comida cuando come solo.»

Para desarrollar el lema del Centro 0-3 «*De la normalidad hacia arriba*», las escuelas infantiles resultan, según Dolors Canals, «insustituibles»: «En la escuela infantil los niños reciben numerosos estímulos, realizan actividades diversas en un espacio especialmente equipado y pensado para ellos. Además, están en contacto con otros niños de la misma edad, con lo cual surge la necesidad de superación de una forma natural, simplemente mediante la observación de los que te rodean.»

Se trata, en definitiva, de conocer las posibilidades en el aspecto fisiológico del niño de 0-3 años, de favorecer su movimiento y dominio corporal, pero sin interferir, respetando el ritmo y las capacidades de cada niño. Se trata de proporcionarles un espacio concebido para ellos, y por lo tanto exento de peligros, en el que puedan subir, trepar, saltar, dar volteretas, mirar el mundo cabeza abajo... de manera que se desarrollen personalmente y en armonía con su propio cuerpo.

Rossini y los gatos



Gioacchino Rossini nació en Italia en 1792.

Ahora hace, por consiguiente, 200 años. Y el mundo de la música se apresura a festejar este magno acontecimiento como es debido.

¿Qué nos impide celebrarlo también con los chiquitines y las chiquitinas? Nada en absoluto. Más bien al contrario: Rossini nos ha dejado composiciones muy adecuadas al oído de los pequeños.

Tomemos, por ejemplo, su «Duetto buffo di due gatti», una pieza que dura 3 minutos y 57 segundos (¡ah, los músicos y su probada capacidad para medir el tiempo hasta la última gota!). Este dueto es para piano y dos voces de mujer, una soprano y una mezzo-soprano.

Si el nombre de la pieza es ya de por sí sugerente, su desarrollo no lo es



menos: es una música que puede utilizarse para una audición musical (si los niños son muy pequeños, para empezar, tendrá que seleccionarse un fragmento); también la podemos aprovechar para complementar las narraciones de cuentos en los que aparezcan gatos (como «Los músicos de Bremen» o «La ratita Giberta»); y también, ¿por qué no?, cuando vayamos de colonias, ya que cabe la posibilidad de llevar un buen aparato reproductor y convertir esta pieza en el «despertador musical», adecuado tanto para levantarse por la mañana como para despertar a los niños después de la siesta.

Discografía: *Signé Rossini*: «Duetto buffo di due gatti».

Mady Mesplé, soprano.

Jane Berbié, mezzo-soprano.

Janine Reiss, piano.

1991, EMI FRANCE, made in Germany. A partir de la grabación para 1972.

MEMORIA Y APRENDIZAJE (I)

NADIA MEINI y DANIELA QUARESMINI

En el presente trabajo analizaremos un sector importante del área cognitiva, «la memoria»; en el primer artículo, reflexionamos sobre aspectos teóricos del problema, a propósito de los cuales hemos intentado ofrecer una síntesis y extrapolar las características más significativas de cara a nuestros objetivos; en el segundo, mostraremos algunos mecanismos útiles que pueden servir de guía para la observación de las capacidades memorísticas.

A menudo oímos: «este niño tiene problemas de memoria», o bien «este niño no aprende, porque tiene muy mala memoria», «carece de motivación y presta poca atención». Semejantes afirmaciones genéricas nos remiten a aspectos muy diferentes del problema.

Dar una definición de ambos términos, *Memoria y Aprendizaje*, puede resultar restrictivo: los estudiosos han puesto de manifiesto este problema a la hora de ofrecer una definición exhaustiva del aprendizaje y coinciden al afirmar que la memoria humana comporta una función mental tan compleja –y en estrecha conexión con otros componentes psicológicos– que ha de ser abordada desde diferentes puntos de vista. Se corre, sin embargo, el peligro de establecer separaciones arbitrarias entre dos procesos que no resultan entre sí tan claramente diferenciados (Cornoldi y De Beni, 1989).

Con el ánimo de ofrecer una respuesta a estas preguntas, resumimos aquí, de

forma esquemática, los estudios realizados estos últimos años, tanto en el ámbito italiano (Cornoldi y Soresi, 1980; Cornoldi y De Beni, 1989) como en el internacional (Flavell y Wellman, 1977; Neisser, 1977, etc.).

En concreto, intentaremos dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son los fenómenos de memoria?
- ¿Qué es la memoria y qué papel desempeña en el aprendizaje?
- ¿Existe algún tipo de evolución en los sistemas de adquisición y recuperación de las informaciones y, por tanto, la memoria sería un conjunto de habilidades y capacidades que van desarrollándose?
- ¿Qué relación hay entre memoria visual y memoria auditiva?
- ¿Existen fenómenos particulares de la memoria del niño?

Fenómenos de memoria

Flavell y Wellman (1977) sostienen que pueden diferenciarse, en una primera aproximación, cuatro categorías de fenómenos de memoria, de especial interés desde el punto de vista evolutivo.

a) La primera categoría concierne a las *capacidades*, las *operaciones*, y los *procesos de base* que permiten al niño, aunque sea muy pequeño, mostrar excelentes capacidades de memorización.

Un gran número de estudiosos que se han ocupado de los primeros meses de vida han localizado en el período comprendido entre los 4 y los 6 meses un cambio extraordinario en la relación que el niño mantiene con el mundo que lo rodea (Cornoldi y De Beni, pág. 829, 1989).

b) La segunda categoría de fenómenos guarda relación con el desarrollo de la capacidad cognitiva del individuo y concierne a la *capacidad para adquirir informaciones*. Las investigaciones llevadas a cabo en este terreno han sido numerosas. Recientemente, Trabasso y sus colaboradores (1977) han puesto en tela de juicio la teoría de Piaget según la cual la memoria depende del desarrollo del pensamiento, y han mostrado cómo aparentes desarrollos de la capacidad de razonamiento del niño son, en realidad, consecuencia de una menor o mayor capacidad para memorizar las informaciones más relevantes (Cornoldi y De Beni, pág. 830, 1989).

c) La tercera categoría de fenómenos de memoria recoge los *sistemas de memoria*, es decir, el número potencialmente elevadísimo de planos y, por tanto, de secuencias de comportamiento que un individuo puede poner en funcionamiento para recordar.

d) La cuarta categoría ha sido denominada por Flavell y Wellman «metamemoria», esto es, *el conocimiento y la conciencia* de que la persona posee *modelos de funcionamiento* y características de su memoria. Los estudios de Flavell y sus colaboradores han probado que los niños mayores o los adultos saben valorar con mayor precisión cuándo conviene poner en marcha un pro-

ceso deliberado de memorización y cuál será el resultado de su recurso (Cornoldi y De Beni, pág. 831, 1989).

Papel de la memoria en el aprendizaje

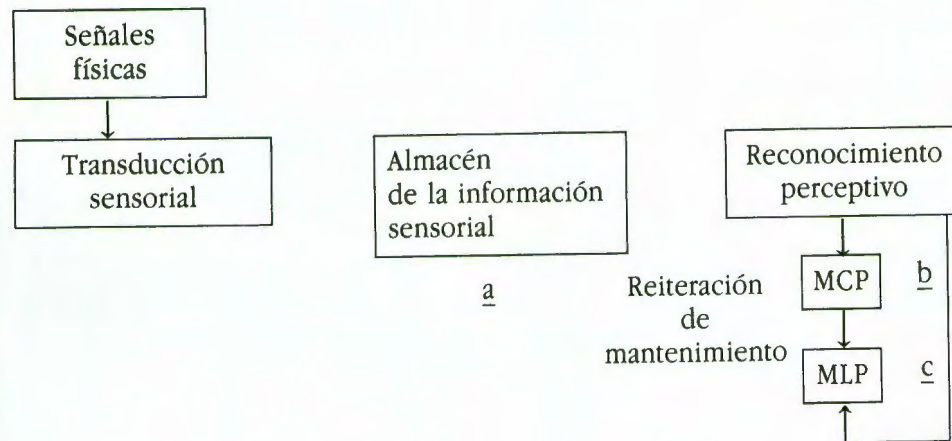
Resulta difícil, como ya hemos indicado, distinguir la memoria del aprendizaje, incluso podríamos decir que la memoria aparece en todas las fases del aprendizaje y podríamos definirla en los siguientes términos: «conjunto de capacidades y procesos que no sólo conservan los conocimientos, sino que permiten su adquisición. En otras palabras, la memoria no comprende tan sólo un momento sucesivo; es, además, el presupuesto básico para el aprendizaje» (De Beni y Pra Baldi, 1982).

Esta definición queda confirmada en gran cantidad de estudios y propuestas de trabajo que han establecido una relación entre esta función psicológica y determinados tipos de aprendizaje que nuestros centros escolares estimulan en los niños desde que inician la escuela infantil.

Los modelos que la bibliografía especializada ofrece al respecto son numerosos. En el presente trabajo nos limitaremos a presentar uno de ellos que recoge, hoy por hoy, el más amplio consenso de opiniones compartidas por todos cuantos se ocupan de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dicho modelo, que los especialistas han definido con la expresión *Human Information Processing* (el hombre como sistema para elaborar la información), subraya el papel de aquellas operaciones que el individuo desarrolla para obtener cualquier tipo de experiencia, es decir, para elaborar las informaciones (para ampliar más detalles, véase: Cornoldi y S. Soresi, 1980; Lindsay y Norman, 1977).

Esquema base de la progresiva elaboración, por parte del hombre, de la información que recibe (H I P).



Tal como se representa en el esquema, la progresiva elaboración de la información prevé diversos tipos de almacenamientos memorísticos: a) registro sensorial, b) memoria a corto plazo (MCP), c) memoria a largo plazo (MLP), que actúan a la vez o de forma sucesiva:

a) El registro sensorial (almacén de la información sensorial) se caracteriza por conservar la información tal como se percibe durante un brevísimo tiempo, el suficiente para permitir al sistema llevar a cabo las primeras elaboraciones, como, por ejemplo, las que están en estrecha conexión con el reconocimiento perceptivo.

b) A la memoria a corto plazo se la conoce así porque sería capaz de conservar un número limitado de núcleos de información durante algunas decenas de segundo.

Para guardar la información hay que recurrir al uso del sistema de repetición o reiteración, a saber, un tipo de repetición que permite que el material que debe ser recordado permanezca en la MCP (C. Cornoldi, 1989).

Se ha comprobado (Flavell y demás, 1966; Ornstein y otros, 1977) que, hasta los 5 ó 6 años, los niños no dan señales claras de repetición. Empiezan a hacer uso de este sistema pasados los 7 años y son capaces de repetirlo espontáneamente a partir de los 10.

c) La memoria a largo plazo (MLP), a su vez, posee la finalidad no sólo de adquirir las informaciones, sino la de conservar los registros permanentes de nuestra experiencias.

Este modelo «de estadios» de fases sucesivas permite centrar mejor aquellas dificultades o problemas de memoria del niño, que pueden estar en relación con diferentes factores (tales como el material que se le ofrece, los requerimientos que se le hacen para que haga un trabajo, el intervalo de tiempo transcurrido), o en relación con las fases del recorrido que conlleva la elaboración de la información. A propósito de este último aspecto, Cornoldi (1988) enumera siete claves interpretativas de índole general que relacionan la dificultad de memorizar con uno de los componentes siguientes:

1) *Análisis del estímulo*, es decir, dificultad para identificar la información, para nombrar la figura que se le muestra o para encontrar el significado de una palabra clara.

2) *Memoria de trabajo*, definida por Baddely (1987) como el conjunto de funciones de memoria a corto plazo utilizadas para realizar el deber o cometido propuesto. Algunos niños pueden tener dificultades para conservar al mismo tiempo en la memoria las fases necesarias con el fin de realizar una tarea encomendada, o bien no están en condiciones de diferenciar las informaciones irrelevantes de las relevantes.

3) *Elaboración avanzada*, a saber, el conjunto de procesos que el individuo pone en marcha tras la identificación, y que van desde el *reagrupamiento* de

las informaciones a la relación de éstas con el contexto, o a la codificación de las mismas para obtener una mejor comprensión.

4) *Sistemas de memoria semántica*, o lo que es lo mismo, la organización de nuestros conocimientos conservados en la memoria a largo plazo. Podemos identificar y analizar sucesivamente un estímulo porque somos capaces de relacionarlo con lo que ya sabemos.

5) *Sistemas de memoria*, cuya utilización puede relacionarse bien con el uso de recursos que exigen atención, bien con la posesión de conocimientos; sin embargo, puede tratarse también de un factor independiente que explica por qué ciertos sujetos no son capaces de recordar.

6) *Metamemoria*, indispensable para decidir poner en marcha un determinado sistema y para controlar la adecuación de tal determinación con referencia al cometido.

7) *Recuperación*, sobre la que influyen los conocimientos del individuo, la capacidad para memorizar en función del futuro recuerdo y los sistemas de recuperación que el individuo posee. No olvidemos que la capacidad evoluciona con la edad: según en qué casos, puede aparecer antes de tiempo; en otros, tardíamente; en otros, sólo en la edad adulta, y, tal vez, de forma no del todo satisfactoria.

Desarrollo de los sistemas de memoria

Podemos preguntarnos si la capacidad básica de un determinado sistema de almacenamiento de la información –por ejemplo, la memoria a corto plazo– cambia con la edad y de qué modo. Se sabe que los niños más pequeños poseen en general menores capacidades memorísticas que los mayores. Nos preguntamos: ¿a qué puede deberse la mejora de tales capacidades?

¿Tal vez a un aumento de la capacidad de almacenamiento de memoria, es decir, a un desarrollo de su estructura, o bien a un uso más funcional de los sistemas concretos o de los programas?

Las numerosas investigaciones llevadas a cabo sobre este tema coinciden al indicar que no se trata de evoluciones estructurales; por consiguiente, la relación entre la capacidad memorística y la edad depende del *progresivo desarrollo de los sistemas de memoria*. No es necesario, pues, pensar en una variación de la estructura de la memoria para explicar la evolución, sino, más bien, centrar la atención en el uso que el niño hace de la memoria desde el doble perfil de su *capacidad* para poner en práctica programas de control, por un lado, y su *actividad* de programación, por otro.

Se cree que son dos los aspectos concretos que diferencian la memoria del niño de la del adulto:

1) La menor riqueza de conocimientos



No perdamos la cabeza.

2) El uso limitado por parte de los niños de niveles y sistemas adecuados para no olvidar.

1) *El patrimonio de los conocimientos*

Refiriéndonos ahora al aprendizaje escolar, el primer deber del maestro es el de facilitar la adquisición de los esquemas de memoria que son los presupuestos básicos del aprendizaje. El maestro debe vigilar especialmente la disposición de los argumentos que pretende proponer y cerciorarse de que el niño posea y haga referencia al adecuado esquema de memoria para introducir las nuevas informaciones.

Según Lindsay y Norman (1977), dos factores condicionan el aprendizaje:

- a) Los nuevos conocimientos deben integrarse de forma correcta a las estructuras de memoria alcanzadas.
- b) Debe existir una estructura adecuada de memoria para recibir los nuevos conocimientos (De Beni y Pra Baldi, pp. 20-24, 1981).

Muchos estudiosos de la materia (véase Ausubel, 1968; Lindsay y Norman, 1977) han puesto de manifiesto en qué grado el «sistema-individuo» va modificándose continuamente mediante un cambio consecutivo gracias al ambiente. La evolución, pues, es una propiedad natural de este sistema y tal propiedad será, tal vez, la característica de su sistema de memoria. A medida que se analizan nuevas informaciones, la capacidad del sistema de memoria continúa creciendo y elaborándose.

En un primer momento, la mayor parte de los conceptos que se hallan presentes en la memoria del niño aparece sólo parcialmente definida y aún no está integrada de forma clara, en el resto de informaciones almacenadas; pero, a medida que va creciendo, el niño acumula y estructura gran cantidad de información en una red de datos correlacionados entre sí. Una vez formadas tales estructuras interconectadas, el aprendizaje adquiere un carácter totalmente diverso.

En primer lugar, el niño podrá aprender por analogía con lo que ya conoce y el principal problema consistirá en adaptar los nuevos conceptos a la estructura preexistente de memoria.

Una vez que se establece la adecuada relación, la totalidad de la experiencia ya pasada se encamina automáticamente a interpretar los nuevos datos que llegan (Cornoldi y De Beni, pág. 835, 1989).

Por ejemplo: si un nuevo contenido resulta difícil, puede ser debido a que quien aprende no posea todavía un adecuado conjunto de conocimientos de base relacionados con dicho contenido.

Si, por contra, el contenido es comprendido con facilidad, pero no puede accederse a él ni ser utilizado en el momento oportuno, esto obedece al hecho de que el nuevo conocimiento no ha sido integrado en los conocimientos ya existentes.

2) *Planos y recursos*

Un segundo punto que diferencia la memoria del niño de la del adulto es el uso de recursos idóneos que permiten a las informaciones pasar a través de las diversas fases de elaboración y ser adecuadamente almacenadas en la memoria a largo plazo.

Hemos aludido ya al uso de las *reiteraciones* como medio para conservar las informaciones a corto plazo en la memoria, mientras que tenemos que citar la *organización* del material entre las que permiten el oportuno almacenamiento en la memoria a largo plazo. Los dos procedimientos utilizados por los adultos para poder recordar pasan casi totalmente desapercibidos para los niños, que actúan como si en ellos el recuerdo se produjese automáticamente y sin esfuerzo alguno. Los niños pequeños no ejercen *reiteraciones* por la sencilla razón de que ellos no ponen trabas activas al fenómeno del olvido, y no porque no se hallen en condiciones de poder hacerlo. Todavía más: se ha comprobado que, incluso cuando se ha mostrado a los niños la utilidad de la reiteración, no sabían poner en práctica semejante experiencia en otras situaciones. El recurso de la reiteración (por lo que se refiere a la memoria a corto plazo) se abandonaba apenas el experimentador dejaba de dar instrucciones en este sentido; acto seguido, los niños volvían a actuar como al principio.

Igualmente, por lo que respecta al método para organizar el material, en caso de la memoria a largo plazo, ha podido comprobarse que, a medida que el niño va creciendo, se muestra más proclive a reagrupar los *ítems* que debe memorizar, a realizarlo en menor espacio de tiempo y a formar grupos más amplios (véase Moely, 1977). Con el transcurso de los años, además, se hace patente una tendencia a reagrupamientos «paradigmáticos» (por ejemplo, reagrupamientos formados por elementos apenas caracterizadores de una misma categoría) que es sustituida por una tendencia a formar reagrupamientos «sintagmáticos» (por ejemplo, «naranjada» y «beber» van juntos) o, en todo caso, complementarios (por ejemplo, «prado» y «verde», etc.).

Moely, Olson, Halwes y Flavell (1969) estudiaron la capacidad de los niños para reagrupar en categorías las figuras que debían recordar y pudieron comprobar que tal capacidad se desarrolla de forma paralela a la capacidad de reiteración. Hasta los 6 años, los niños no se hallan en condiciones de reagrupar en categorías a los *ítems* que han de recordar, mientras que en niños mayores se da una tendencia —que va creciendo con la edad— a redistribuir el material y a recordar conjuntamente lo que puede pertenecer a la misma categoría (Neimark y otros, 1971).

No obstante, los estudios de Moely y otros (1969) demostraron también que es posible ayudar al niño a recordar organizándole (Harris y Bueke, 1972) o animándole a organizar por sí solo el material que debe recordar. Efectivamente, cuando los más pequeños recibían instrucciones explícitas en tal sentido, las diferencias que venían motivadas por la edad desaparecían y su capacidad para recordar era semejante a la de los niños de 10 años, que creaban

categorías de forma espontánea. De este modo, al igual que en el caso de la reiteración, la incapacidad en los más pequeños parece obedecer más a la imposibilidad de poner en práctica espontáneamente recursos que no a la de usarlos o mejorar, consecuentemente, los rendimientos memorísticos (Cornoldi y De Beni, pp. 835-837, 1989).

Memoria visual y memoria auditiva

Las investigaciones unidas especialmente al nombre de Paivio y de sus colaboradores han permitido distinguir dos componentes fundamentales de la memoria humana: la capacidad verbal y la no verbal o mediante imágenes (véase, por ejemplo, Paivio, 1971).

Ahora bien, dada la importancia del papel desarrollado por la imaginación sobre la memoria, podemos preguntarnos si es cierto que los niños poseen una capacidad superior a los adultos y qué influencia posee este hecho en el desarrollo de su memoria.

Los análisis psicogenéticos (véase, por ejemplo, Bruner y demás, 1968) se han decantado hacia la opinión según la cual la imagen constituye una modalidad de representación y de conocimiento típicos de los primeros años de vida, y que precede al lenguaje. También para los psicólogos rusos (véase Smirnov, 1973), la facultad de imaginación precedería a la verbal en el ámbito de la identificación de las fases sucesivas de desarrollo de la memoria infantil (motriz-afectiva-emotiva-visual-auditiva).

El hecho de que la memoria a través de imágenes aparezca en el niño de forma temprana no implica que, a renglón seguido, desaparezca y sea sustituida enteramente por la memoria verbal, aunque con el paso del tiempo, junto al mayor grado de formación, aumentaría la tendencia a hacer un uso electivo del sistema verbal de elaboración.

En líneas generales, los resultados obtenidos muestran que la imaginación puede ayudar a la memoria verbal del niño (Cornoldi y Pra Baldi, 1978, etc.); que la superioridad de un discurso verbal sobre uno de visual en el recuerdo, tras un breve espacio de tiempo (un día), puede invertirse en el recuerdo, pasado bastante tiempo (tres meses) (Cornoldi, 1978).

Además, los resultados de las experiencias llevadas a cabo en Rusia por Smirnov coinciden al afirmar que:

- 1) Con la edad, la importancia del sistema verbal crece gradualmente.
- 2) Sin embargo, también en los adultos el material visual se memoriza de forma más provechosa que el material verbal abstracto, y las ayudas visuales son más eficaces que las verbales.
- 3) En conclusión: la memorización en grado totalmente satisfactorio se produce cuando ambos sistemas funcionan conjuntamente (Cornoldi y De Beni, pp. 837-838, 1989).

Fenómenos de memoria infantil

Un fenómeno particular más acusadamente presente en el niño es el de la memoria «eidética», o sea, la capacidad de retener escenas complejas durante algunas decenas de segundo tras la desaparición del estímulo, casi como si todavía las tuviera ante los ojos.

Dado que las capacidades «eidéticas» aparecen más acentuadas no sólo en los niños con respecto a los adultos, sino también en sociedades con escasa cultura verbal en comparación con la nuestra, se ha conjeturado con la posibilidad de que aquéllas guarden relación con una forma más primitiva de elaborar las informaciones, unida estrechamente al sistema imaginativo, y que tiende a ser sustituida por otras formas de elaboración en las sociedades más evolucionadas.

La memoria «eidética» no supone, por otra parte, el único ejemplo en el que un sistema cognitivo más sencillo revela, en según qué determinados aspectos, una capacidad memorística superior.

Otro fenómeno altamente significativo, que afecta a la memorización y al recuerdo, es el caracterizado por la, así llamada, «amnesia infantil». Para explicar este fenómeno se han ofrecido numerosas hipótesis, y entre ellas la del psicoanálisis, estrechamente ligada al concepto de transformación (pérdida de memoria parcial causada por factores emocionales), según el cual el niño, a partir de los 6-8 años, levantaría un «muro» que bloquearía la capacidad de recordar. La amnesia estaría en conexión con la transformación que guarda relación con la sexualidad infantil y se resolvería al finalizar el complejo de Edipo y al principio del periodo de la infancia en que los instintos sexuales se hallan latentes (véase Freud, 1905).

Resultados de otras investigaciones permitirían suponer que con la edad van modificándose tanto la importancia de las características del estímulo objeto de consideración como los esquemas interpretativos; por consiguiente, las dificultades para recordar obedecerían a problemas de recuperación. Esto es, el niño utilizaría esquemas diferentes para la reconstrucción (Neisser, 1967), o bien escogería indicadores típicos de la codificación en edad más madura y, por consiguiente, apropiados para la recuperación de los datos correspondientes pero inadecuados para recuperar los recuerdos codificados de manera distinta (Cornoldi, pág. 319, 1986).

N.M.-D.Q.



escuela 3-6

DE ANTAÑO...

EL AULA DE PARVULARIO DECROLY

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

Una de las transformaciones más radicales del parvulario fue la que surgió de las aportaciones del pedagogo belga Ovide Decroly. Recogiendo las investigaciones del naturalismo biológico y sus repercusiones en el campo social, Decroly remarca junto a las psicológicas, las bases biosociales de la educación. Consecuentemente, una de las influencias educativas más eficientes es el medio.

V. Descordes, maestra del parvulario de la Escuela del Ermitage, fundada por Decroly, nos ha dejado en su trabajo *El Jardín de Infantes de la Escuela Decroly*¹, una descripción de cómo era su aula en los años treinta. Recordándonos que el respeto a los intereses del niño comporta una concepción flexible tanto del horario como de la programación, señala la conveniencia de que el maestro tenga un plan para la jornada y para el curso completo. Plan que sencillamente se puede resumir en la fórmula: *crear un medio*.

Este medio comprende mucho más que el aula: la escuela entera, el jardín, el campo, el bosque y el parque, las calles, el barrio... La observación del niño se nutre diariamente en todos estos espacios. «Cuanto más susceptible de responder a sus intereses sea el medio en el que coloquemos al niño -nos dice-, más se desarrollarán y se multiplicarán aquéllos, mejor podrán ejercitarse los mecanismos de desarrollo y, consecuentemente, perfeccionarse. Mecanismos físicos, mecanismos mentales, mecanismos sociales.»²



El parvulario debe estar abierto a los centros de interés ocasionales respetando la naturaleza inestable del pensamiento y de la actividad del niño. A través de la actividad libre, se encamina al niño paralelamente hacia otras actitudes: la atención y la concentración.

El medio debe ser esencialmente estimulador. Al maestro le corresponde convertirlo en un elemento vivo, alejado de toda fosilización. A través del medio, el educador, que es quien lo crea, influye profundamente en el niño.

La clase de párvulos de la Escuela Decroly

Hace más de cincuenta años que, como fruto de los planteamientos señalados, el aula de párvulos de la Escuela del Ermitage era ya un aula muy próxima a las nuestras. Veamos algunos elementos:

Las paredes, adornadas con los trabajos de los niños, tanto individuales como colectivos, con armarios y cajas de embalaje convertidas en casilleros para guardar los juegos y otros objetos.

Mesas grandes, para que los niños puedan sentarse a su alrededor. Sillas individuales y algún banco.

Una estantería amplia, para exponer trabajos en volumen, experiencias de germinación, realizaciones colectivas, etc.

La pizarra, que era vieja, se pintó de un color alegre y se bajó a la altura de los niños.

La casita, construida con maderas de embalaje por los alumnos mayores de la escuela. Lo suficientemente grande para jugar dentro. Con aberturas en forma de puertas y ventanas en tres de sus lados. En la pared del fondo, varias cajas de madera: unas sirven de muebles y otras guardan objetos heterogéneos que los niños o adultos traen para jugar.

Otras veces, con cuerdas y sábanas viejas, se hace una casa más grande, con ventanas y puertas pintadas en la tela por los niños.

La tiendecita, con mostrador y escaparate. En la parte trasera, algunas cajas apiladas sirven de estantería.

El gran cubo de agua, lleno hasta la mitad. En el agua, embudos, tubos de goma y diversos recipientes, algunos agujereados.

La caja de arena, de 1,50 x 1,50 m. y 25 cm. de altura. Tapada con un paño, para

mantenerla húmeda y evitar el polvo. En la arena, cajas, objetos de todas clases y algunas cucharas.

Las construcciones, fabricadas con cajas de detergente u otros materiales más sólidos. Una vez pintadas, permiten hacer torres, túneles, trenes, etcétera.

Cajas de colecciones, cuatro cajones sobrepuestos en los que se coloca el material de observación recogido por los niños, que se renueva constantemente.

Acuarios y terrarios, cuando es necesario se improvisan con botes o envases transparentes de gran capacidad.

La jaula de los ratones.

La jaula de las tórtolas, una vieja jaula de loro que, al hacer corre la voz, alguien proporcionó.

Las alfombras, para poder hacer trabajos individuales o colectivos en el suelo.

La biblioteca, formada por cuentos sin texto, dibujados por los propios niños y también por los alumnos mayores de la escuela.

Material diverso: escobas, regaderas, palas, rastrillos, martillo, tenazas, llaves, lápices, colores, pinceles, tijeras, costureros, plastilina, cartones fuertes para trabajar sobre el papel al aire libre, algunos instrumentos musicales...

El banco de carpintero, un improvisado y sólido banco de trabajo.

Además de todo eso en el aula se guarda material de todas clases, material regalado: maderitas, pedazos de tela, catálogos, revistas ilustradas, cuerdas, etc.

El aula cuenta también con un *teatro de títeres* de fabricación casera. Son los propios niños quienes construyen los títeres.

«Subrayemos, finalmente –dice la maestra del Ermitage–, que, durante más de 20 años, nuestro local, exiguo y poco adecuado, nuestro material (generalmente improvisado), puede que en gran medida precisamente por eso, ha servido siempre maravillosamente, para suscitar, para desarrollar la iniciativa, el ingenio y la habilidad de los niños pequeños y mayores.»³

J.G.-A.

1. Existe una traducción castellana editada por el Comité de Iniciativa para la Renovación de la Enseñanza en Bélgica (CIREB), publicada en Bruselas en 1957.

2. Op. cit. p. 15

3. Op. cit. p. 19



La cultura del presente es multicultural.



infancia y sociedad

LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y MULTIRRACIAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

ORIOI HOMS

De tanto en tanto aparecen en las páginas de los periódicos noticias sobre conflictos en la escolarización de niños gitanos. Éste es uno de los síntomas de la intransigencia social hacia un colectivo de personas por razones étnicas y plantea la necesidad de abordar en el entorno educativo la problemática de la multiculturalidad.

El incremento constante de la inmigración de países del tercer mundo hacia España planteará dentro de pocos años, por primera vez en España, la escolarización significativa de niños y niñas pertenecientes a comunidades y culturas bastante diferenciadas de las existentes en el país. Lo que hoy son casos más o menos localizados y aislados puede convertirse dentro de unos años en una presencia importante de hijos de inmigrantes en las aulas de las escuelas españolas en ciertas zonas. En algunas localidades, ya se empieza a observar hoy esta situación, lo cual hace pensar en la urgencia de abordar desde la escuela la recepción y la educación de estos colectivos, antes de que el problema adquiera mayores proporciones.

Hasta ahora no ha habido en España una tradición reciente de recepción de corrientes inmigratorias de países del tercer mundo, si comparamos con otros países europeos, sino todo lo contrario: los españoles han formado parte de unos de los movimientos de población más importantes desde los países del sur de Europa hacia los países del centro o del norte.

Esta novedad del fenómeno inmigratorio puede producir una cierta «sorpresa» y generar conflictos de adaptación a la nueva situación por parte de la población autóctona. El ritmo con el que se produzca el asentamiento de estas nuevas poblaciones y la posición que adopten las autoridades frente a ellos serán

decisivos para favorecer un clima de comprensión o de intolerancia hacia ellos.

Sin embargo existen en España algunas referencias a la tolerancia ante poblaciones extranjeras que puedan ser muy útiles para favorecer el desarrollo de una cultura abierta a la integración multicultural.

En primer lugar, la importante presencia en España de inmigrantes económicos y políticos de los países de América Latina, frente a los cuales no se han producido reacciones graves de intolerancia. Es cierto que la proximidad lingüística, la tradición cultural, la posición de las autoridades públicas, las características socio-económicas y culturales de esta población son hechos que han favorecido el clima de convivencia, pero no deja de ser un primer paso de aceptación de lo «extranjero», y una referencia en el momento de abordar culturas más diferentes.

En segundo lugar, la gran oleada turística, ésa sí que ha invadido la geografía española desde los años 60, que produjo un importante shock cultural durante los primeros años y que se ha convertido en uno de los grandes motores de la modernización no sólo económica sino también cultural del país.

En tercer lugar, la gran corriente migratoria interna del sur de España hacia el norte, y del campo hacia la gran ciudad, que, dada la gran variedad y actividad de las culturas regionales, ha generado en las zonas de recepción un verdadero mosaico cultural. Piénsese en los casos más extremos de Cataluña y el País Vasco.

Estas tres referencias aportan elementos interesantes para el fomento de una cultura tolerante multicultural y multirracial. Ya sea el sentimiento de vecindad cultural en el primer caso, o el respeto hacia culturas de países más desarrollados en el segundo o la solidaridad interregional en el tercero, constituyen tres ejemplos a analizar para obtener enseñanzas sobre el comportamiento positivo de la población autóctona.

El problema de la integración de las poblaciones de los países del tercer mundo o de etnias como la gitana es mucho más complejo; sin embargo, desde el punto de vista escolar y educativo, no se aleja mucho de la problemática más general del tratamiento educativo de las diferencias sociales y personales de la población autóctona.

En cuanto a metodologías y a estrategias educativas, el tratamiento de la población «diferente» proveniente de países del tercer mundo o de etnias marginadas es coincidente con el que debería darse a la población autóctona para que la integración de las diferencias de todo orden que se dan en la comunidad escolar fuera capaz de generar un rendimiento escolar positivo.

Es sabido que la institución escolar no puede considerarse aisladamente del contexto social en el cual se halla, y que por lo tanto refleja las contradiccio-

nes de su entorno siendo un espejo de las prácticas culturales que en él se manifiestan. En este sentido, la escuela tiene poco margen de maniobra para promover comportamientos culturales diferenciados de los dominantes en el resto de la sociedad. Sin embargo, dentro de este margen de maniobra y en la proporción que la escuela contribuye a la socialización de las nuevas generaciones, la institución escolar puede jugar un papel primordial para contribuir tanto a la integración de la población «diferente» como para desarrollar una cultura multicultural en la población autóctona.

Estudios recientes sobre esta temática¹ han desvelado la situación privilegiada en la que se halla la escuela para el desarrollo de una cultura multicultural, especialmente en la escuela infantil, por trabajar con unas edades en las que se cimientan los aprendizajes sociales básicos.

Según estos estudios, la escuela aparece como un lugar institucional de contención del conflicto multicultural que, de una forma latente o explícita, se halla presente en las sociedades expuestas a la convivencia multicultural y multirracial.

Ante el educador se abren diferentes perspectivas que constituyen las respuestas posibles de la escuela ante la situación social del pluriculturalismo:

- * Procurar igualar las oportunidades sociales de los niños de los diferentes grupos étnicos, aumentando la competencia de éstos en la cultura dominante.
- * Centrar el interés en hacer conocer y valorar las diferencias culturales, como forma de contrarrestar la discriminación.
- * Proponerse como objetivo (institucionalmente) defender y desarrollar el pluralismo cultural en la sociedad².

Se puede afirmar como hipótesis que la situación mayoritaria en las escuelas españolas se encuentra entre la primera y la segunda opción. La ideología de la igualdad de oportunidades se halla muy arraigada en la cultura docente de los enseñantes. Ello unido a una actitud pragmática tendente a evitar el conflicto en el aula, constituye la base de la actuación de los maestros ante las diferencias culturales. Por una parte, impedir cualquier manifestación de rechazo y discriminación de los niños autóctonos ante los inmigrantes, y por otra parte ejercer una presión hacia los «diferentes» para que autorrepriman las diferencias aparentes.

Sin embargo, esta actitud contenedora de la escuela no es suficiente para contrarrestar las ideologías y los prejuicios dominantes en la sociedad. En el momento en que los niños se alejan de la vigilancia institucional del maestro los comportamientos discriminadores reaparecen proporcionalmente a la distancia que los separa del aula, desde los pasillos de la escuela, al recreo, o a la calle.

La razón se halla en que no es suficiente contener el conflicto si no va esto

seguido de la construcción de una verdadera cultura multicultural ya desde los primeros pasos de la infancia.

La pregunta clave es ¿cómo educar a los niños y niñas en una sociedad multicultural? Es decir, la convivencia en una sociedad plural y compleja, cultural y socialmente, implica a todos los individuos que forman esta sociedad.

La integración europea constituye una gran oportunidad para introducir la perspectiva multicultural en el sistema educativo. La diferencia cultural es uno de los valores constitutivos de Europa, lo que asegura el reforzamiento del carácter multicultural de nuestras sociedades a medida que avanza su integración. Educar ciudadanos europeos significa fomentar la tolerancia y el respeto hacia las «otras culturas». Entonces, ¿por qué delimitar la tolerancia a las fronteras europeas, y no aprovechar la ocasión para desarrollar valores de solidaridad y respeto hacia todas las culturas humanas, en especial hacia aquéllas con las que conviviremos en un mismo espacio?

Para ello es necesario introducir nuevos objetivos educacionales: Además de los objetivos genéricos de cualquier proceso educativo –dotar al individuo de recursos que le permitan un desarrollo personal y social satisfactorio– habría que añadir el objetivo específico de potenciar la capacidad de interrelacionar en diferentes códigos culturales y/o lingüísticos, según las situaciones o, dicho de otro modo, de conseguir lo que algunos autores llaman la competencia multicultural.

Existen diferentes programas y didácticas escolares para conseguir los objetivos de la educación multicultural³, la elección de los cuales dependerá en cada contexto educativo de los recursos disponibles, las características sociales de la comunidad escolar en la cual esté situado el centro educativo, el número de culturas y lenguas diferentes presentes en la zona, etc. Interesa remarcar el criterio general según el cual permitir al individuo la experiencia continuada de relacionarse e interactuar con culturas, lenguas e individuos diferentes a uno mismo es la mejor forma de fomentar una posterior socialización, en la cual el contacto con la pluralidad estará presente, y que esta pluralidad y diferencia sea valorada y vivida no en unos términos de dominio y jerarquización, sino como un hecho enriquecedor y positivo. Entonces, convendrá introducir esta diversidad y diferencia en la misma institución escolar, evitando tendencias asimilacionistas (ausencia de culturas diferentes a la dominante: monoculturalismo) o segregacionistas (escuela étnica o especial para una determinada cultura).

La educación multicultural no podrá conseguirse completamente actuando sólo a través de la escuela. Además de lo que puede hacer la institución escolar, es necesario extender la acción educativa más allá de los recintos escolares, hasta llegar a otros entornos y recursos en los cuales también se producen procesos educativos. Y ello es mucho más importante en la educación infantil

por el papel importantísimo que juegan los padres y la familia en su socialización.

Para la formación de la identidad personal y cultural de los futuros adultos, y para favorecer los procesos de socialización de los hijos de los inmigrantes, es fundamental que el entorno en el cual viven hoy estos niños y niñas participe de la aceptación positiva de la diversidad cultural por parte de la población culturalmente mayoritaria o dominante, así como por parte de las minorías. Es decir que toda la población supere viejos esquemas, tópicos y prejuicios respecto al monoculturalismo, así como el miedo sistemático hacia lo que parece diferente. Se hacen necesarios programas y recursos de intervención desde la pedagogía social que marquen objetivos para positivizar el carácter multicultural y plural de las sociedades en las que vivimos. Medios de comunicación social, equipamientos de ocio, de formación informal, grupos de formación de opinión, agentes sociales y recursos públicos y, obviamente, las mismas asociaciones de inmigrantes han de promover las condiciones necesarias para que se produzca positivamente un proceso de integración social.

Desde esta perspectiva, generar una competencia multicultural es una garantía no solamente para la integración de poblaciones marginadas, sino también para desarrollar la capacidad de vivir en el tipo de sociedad que ya se está prefigurando, en el que las interrelaciones entre culturas diferenciadas será mucho mayor que en la actualidad. La convivencia pacífica de culturas diferentes exige la no jerarquización entre las culturas presentes en una colectividad y, por lo tanto, que los miembros de las diferentes comunidades culturales, mayoritarias y minoritarias, puedan vivir con la cultura que les es propia además de las presentes en su entorno.

Transformar la educación infantil fuera y dentro de la escuela en una educación multicultural precisa dotar los centros escolares, y los demás «lugares» educativos, con los equipamientos materiales y humanos adecuados. En primer lugar, hace falta un reciclaje de los maestros y educadores en general, para fomentar un cambio de mentalidad y una nueva actitud más activa frente a la multiculturalidad. En segundo lugar, elaborar programas específicos de actuación multicultural con los recursos didácticos y apoyos necesarios a la labor de los docentes, educadores y en general a todas las personas con responsabilidad en la educación infantil. Por último, generar el ambiente adecuado desde el punto de vista administrativo, jurídico, social y en la vida cotidiana para que no se creen discordancias con los objetivos educativos.⁴

O.H.

1. PASCUAL, J. y RIERA, C.: *Identitat cultural i socialització dels fills d'immigrants magrebins a la comarca d'Osona*, Barcelona, Fundació ESICO-Fundación CIREM, 1991.
2. JULIANO, D.: «Antropología pedagógica y pluriculturalismo», Cuadernos de Pedagogía, núm. 196.
3. Ver CIREM: *Educar en la diversitat. La presència de cultures no europees a Catalunya*, Revista *Infància*, noviembre-diciembre 1990, págs. 26-29.
4. Ponencia pronunciada en la Semana Monográfica *La Educación Infantil, una promesa de futuro*, organizada por la Fundación Santillana.

OR GAO ROM TA KOLA TCHAVENGO (EL PUEBLO GITANO Y LA ESCUELA INFANTIL)

BEGOÑA LASA

En estos últimos años los niños y niñas gitanos van estando cada vez más presentes en las escuelas.

Sin embargo, si en los niveles obligatorios, los niveles de escolarización del alumnado gitano dista aún mucho de llegar al 100%, en la etapa de 0 a 6 años podríamos decir que está casi en sus inicios.

El pueblo gitano considera la escuela como un lugar donde aprender los instrumentos necesarios para relacionarse con el mundo payo (lectura, escritura, cálculo...) y en este sentido la escuela infantil no se ve necesaria: «son pequeños para aprender».

A pesar de esto, poco a poco, las familias gitanas están llevando a sus hijos e hijas a la escuela infantil *cada vez a edades más tempranas*.

En un principio lo hacen porque ven en ella un lugar seguro donde pueden dejar a los niños mientras ellos (padre y madre) van a trabajar, bien por no tener hijos mayores que les cuiden o para que éstos no tengan que dejar de asistir a la escuela. (No olvidemos que hace pocos años éste era el sentir mayoritario y aún hoy está bastante extendido).



La diversidad cultural enriquece la convivencia.





La infancia es el momento para favorecer las relaciones interétnicas y desarrollar actitudes positivas ante las diferencias culturales.



No obstante, la práctica empieza a demostrar a las familias gitanas que los que asisten a ella adquieren antes y mejor los instrumentos anteriormente citados. Y aunque sigue sin verse su adquisición como algo urgente en el tiempo, *al ver que los niños y niñas además de estar bien cuidados, son felices, y se lo pasan bien, va generalizándose poco a poco su escolarización.*

Por otra parte el profesorado ve esencial que la escolarización de estos niños y niñas se inicie cuanto antes y se empieza a catalogar de «escolarización tardía» a los escolarizados con 5 ó 6 años (recordemos que se suele hablar de escolarización tardía a partir de 8-9 años), sobre todo en comunidades bilingües en las que esta etapa juega un papel muy importante con vistas a la adquisición de una segunda lengua.

Sin embargo, el que a los enseñantes que llevamos tiempo trabajando con gitanos y reflexionando y proponiendo alternativas para ir mejorando su escolarización nos parezca la escuela infantil muy importante tiene además otras motivaciones.

La escuela es el primer lugar de contacto de los niños gitanos con un mundo diferente, el primer lugar donde van a sentirse distintos. Y sólo por ello tendríamos que tomárnoslo muy en serio.

Además los niños de esta etapa, tanto gitanos como payos (no gitanos), por su edad, *no han adquirido aún los prejuicios y estereotipos de sus mayores respecto a los otros:* no tienen ningún problema en aceptarse mutuamente en la medida en que su incipiente proceso de socialización se lo permite. No entienden el significado de frases como «No juegues con los gitanos» o «Ten cuidado con los payos».

Es por tanto *un momento privilegiado para favorecer las relaciones interétnicas y desarrollar actitudes positivas ante las diferencias culturales* (diferente composición familiar, diferentes formas de celebrar acontecimientos o fiestas, diferentes modos de ganarse la vida...).

Pero para que el profesorado sea capaz de hacerlo, para ser capaces de acoger a estos niños y niñas con todas sus vivencias y de apoyarles en su incorporación y convivencia en una realidad plural, donde la pluralidad cultural sea sinónimo de enriquecimiento mutuo y de respeto a la diferencia, hemos de liberarnos de todos los prejuicios y estereotipos que hemos heredado de siglos de marginación y rechazo al pueblo gitano, para tener una actitud positiva ante las diferencias culturales en general y ante las del pueblo gitano en particular (en este caso).

Y esto no es fácil ni lo podemos conseguir con un simple acto de buena voluntad. Son muchos los prejuicios y estereotipos, las leyendas negras respecto

a los gitanos que nos impiden reconocerlos como a un pueblo. Y sin embargo y a pesar de que muchos de ellos no tengan conciencia de ello, *los gitanos son un pueblo con una historia, una lengua, una cultura, una forma de ver la vida, un esquema de valores propios y muy diferentes de los de la sociedad mayoritaria en la que viven.*

Esta realidad de desconocimiento total respecto a este pueblo que convive con nosotros en la Península desde hace más de 500 años no podía ser de otra manera en un Estado en el que los libros de texto de todos los niveles educativos prácticamente no los citan. Se nos habla de la «importante labor de unificación de los Reyes Católicos» y se ignoran sus Pragmáticas y las de sus sucesores contra este pueblo, leyes que buscaban su desaparición como pueblo con cultura y modo de vida diferentes.

Y tampoco podemos «echar la culpa» a los libros de texto, puesto que éstos se confeccionan según los programas del Ministerio y... Pero por aquello de que no sirve de nada buscar culpables (aunque no lo parezca por el empeño histórico de echarle la culpa de muchos de nuestros males a los gitanos) vamos a intentar encontrar los medios de conseguir superar este desconocimiento.

Si queremos que la educación, entre muchos otros adjetivos, sea intercultural, tendremos que educar en el «*conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que se vive*».¹ Y para ello, el profesorado en su totalidad, y no sólo el que tenga niños pertenecientes a diferentes culturas, deberá tener, entre otras, las siguientes actitudes:

- «1. Respeto a todas las culturas, incluso a las consideradas como primitivas o minoritarias. En nuestro caso, profundo respeto a la cultura gitana.
2. Respeto al derecho a la diferencia.
3. Aceptación positiva de los valores y estilos de vida de las diversas culturas.
4. Deseo de conocer, estudiar y comprender las culturas de origen de cada uno de sus alumnos, en especial los hábitos familiares, roles culturales y códigos morales.
5. Interés en descubrir cuáles son los aprendizajes infantiles en cada una de las culturas, para comprender cuál es la estructura cognitiva y afectiva de sus alumnos para adaptarse a ellos.
6. Sensibilidad ante el conflicto interno que el biculturalismo ambiental puede producir en el niño.
7. Rechazo de toda discriminación racial.»²

En nuestro caso, debemos *conocer la historia del pueblo gitano*, aunque el gitano sea un pueblo que ha transmitido su cultura de forma oral y no contamos hoy por hoy con textos históricos escritos por ellos; debemos conocer *su cultura* (para esto si encontramos bibliografía gitana); y debemos conocer *su*

realidad socioeconómica, en general, y en concreto la de nuestro alumnado gitano.

Y para evitar que las futuras generaciones crezcan como la nuestra, en la ignorancia total respecto a un pueblo que vive con nosotros y nosotras tendremos que *incluir en el currículum la historia, cultura y formas de vida del pueblo gitano.*

Pero no podemos caer en el error de pensar que desde la escuela podemos superar el rechazo histórico y la marginación de todo un pueblo. Serán necesarios muchos esfuerzos conjuntos de todos, gitanos y no gitanos, tiempo, y, sobre todo, la lucha del máximo de sectores contra el racismo y la xenofobia y *por el derecho* a la propia identidad.

B.L.

Notas:

1. «La escuela intercultural dentro de los modelos organizativos de la escuela del siglo XX», de Antonio Muñoz Sedano, Profesor de Pedagogía y Vicedecano de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense.
2. Ídem.

Bibliografía:

- CALVO, Tomás: *Los racistas son los otros (Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares)*, Ed. Popular, 1989.
- Grupo de Enseñantes con Gitanos del Colectivo Pedagógico ADARRA: *Papel del profesorado de EGB con niños y niñas gitanas*, 1990.
- Grupo de Enseñantes con Gitanos del Colectivo Pedagógico ADARRA: *Centros de Interés específicos de niños y niñas gitanas (Materiales para su inclusión en el trabajo escolar)*, 1990.

Fotos: Amaya Bilbao.

Kits Fabra Coats didacta

- Material colectivo para los alumnos de la etapa infantil con continuidad para la etapa primaria.
- Guías didácticas para el profesor.



PLÁSTICA
Material innovador
y creativo

Dibujar y pintar con hilo y aguja

Para más información o para solicitar catálogo, dirigirse a **FABRA Y COATS**

Sant Adrià, 20. 08030 Barcelona.
Tel. (93) 311 76 55. Fax (93) 346 49 10.

infancia y salud

EL NIÑO CON FIEBRE. CONSEJOS A PADRES, EDUCADORES Y CUIDADORES

A. ANDRÉS MARTÍN

La presencia de fiebre en los niños es un problema frecuente y, a menudo, constituye un motivo de alarma para los padres (1), muchas veces motivado por los conceptos erróneos que éstos mantienen sobre la fiebre (1). Estudios recientes demuestran la gran preocupación por parte de los padres frente a la fiebre, considerándose en ocasiones como una auténtica «fobia a la fiebre».

Concepto de fiebre. Temperatura normal

La temperatura corporal en los individuos sanos se encuentra en torno a los 37 °C (2). Consideramos fiebre cuando la temperatura axilar es superior a 37 °C o cuando la temperatura rectal supera los 37,7 °C (3). Existen unas oscilaciones a lo largo del día de hasta 0,5 °C a 1 °C, según lo que conocemos como «ritmo circadiano», con valores más bajos a primeras horas de la mañana y más altos a última hora de la tarde (2, 3). También la temperatura se eleva cuando existe un exceso de ropa, actividad física, tras la digestión, etc. (4, 5).

Aunque, en sentido estricto, cualquier aumento de la temperatura sería anormal, aumentos pequeños pueden deberse a la influencia del medio ambiente (como exceso de ropa, calefacción muy alta, etc.). Por este motivo, podemos considerar que hablamos de fiebre a partir de 38 °C Ax.

¿Es beneficiosa o perjudicial la fiebre?

Hasta no hace mucho la fiebre era considerada como nociva, creyéndose que requería obligatoriamente un tratamiento antipirético. Hoy día se mantiene que la fiebre tiene un efecto beneficioso ante cuadros infecciosos, a condición de que sea moderada, aunque no todos los autores están de acuerdo con esta afirmación (5), considerando que temperaturas superiores o iguales a 40 °C Ax. pueden comportar riesgo para el niño (1).

Rara vez una temperatura inferior a 40 °C Ax. plantea riesgo «per se» para el niño (1). Sin embargo, la mayor parte de los casos la tarea principal que afronta el pediatra es diferenciar si bajo ese cuadro febril se esconde un proceso infeccioso bacteriano de importancia, o un cuadro viral. Comúnmente, las enfermedades febriles de los niños se asocian a infecciones víricas o bacterianas sin importancia y, a menudo, no se observan signos ni síntomas específicos (al menos en las primeras horas) que puedan orientar hacia el diagnóstico.

Actitudes de los padres ante la fiebre

A pesar de que la mayoría de las veces la fiebre no tiene mayor trascendencia, cada día es más frecuente acudir al médico y colapsar los servicios de urgencias hospitalarios (4) por un proceso febril banal, con temperatura poco elevada y muchas veces con pocas horas de evolución.

La benignidad de este proceso, en la mayoría de los casos, no es bien conocido por los padres y son muchos los que sienten exagerada angustia, ante temperaturas moderadamente altas -38-38,5 Ax.-, tratándose de una verdadera «fobia a la fiebre» (1). Esta fobia suele estar condicionada por una serie de conceptos erróneos, que atribuyen a la «fiebre en sí» unas complicaciones tales como lesiones cerebrales, meningitis, convulsiones, etc. (1). Hemos de aclarar que la causa de la fiebre sí puede ser una enfermedad infecciosa del sistema nervioso central (por ejemplo, una meningitis), aunque esto no es frecuente en términos absolutos, pero nunca la fiebre desencadena una meningitis, como piensan algunos padres. Otro problema es el de las convulsiones febriles, que sí se desencadenan por la fiebre en niños con una cierta predisposición para ello.

Por todo esto, consideramos que los padres y las personas que tienen niños a

su cargo en colegios, guarderías, etc., deben tener unos conocimientos básicos sobre la fiebre y sus posibles consecuencias en sus justos términos, así como los medios para combatirla y el uso de los medicamentos adecuados (2).

¿Cómo saber la temperatura del niño?

Aunque parezca verdad de Perogruyo, para saber la temperatura es necesario el uso del termómetro. La práctica de tomar la temperatura con la palma de la mano debe ser rechazada por ineficaz (3). En los lactantes pequeños, puede tomarse la temperatura rectal durante tres minutos, considerando hasta 37'7-38 °C como normal, y, en niños más mayorcitos, en la axila durante unos tres a cinco minutos. Es interesante destacar que el 21,28% de las madres que acudían a un servicio de urgencias no fueron capaces de leer correctamente el termómetro, siendo los de más fácil lectura los planos frente a los triangulares.

Errores sobre los conocimientos sanitarios de los padres sobre la fiebre

En un estudio realizado en nuestro país (2), los errores más frecuentes relacionados con el tema de la fiebre fueron (tabla I): no desabrigar en caso de fiebre, descuidar la oferta de líquidos, acudir al médico con temperatura inferior a 38 °C Ax., catalogar como fiebre elevada temperaturas inferiores a 38 °C Ax., etcétera.

Tabla I
ERRORES RELACIONADOS CON LA FIEBRE

● No desabrigar en caso de fiebre	96,9 %
● Descuido en la oferta de líquidos	100 %
● Consulta médica T ^a < 38°C Ax.	81,2 %
● Considerar riesgo importante T ^a < 40 °C Ax.	100 %
● Considerar fiebre alta T ^a < 38°C Ax.	49,4 %

¿Son positivos los programas educativos para los padres?

Dada la problemática expuesta anteriormente, se han realizado campañas de educación sanitaria por parte de los pediatras (a los padres que acudieron con sus hijos a las consultas de pediatría, bien para una revisión o por una patología aguda) sobre la fiebre, y se han conseguido resultados positivos en cuanto a una disminución del consumo inadecuado de antipiréticos, así como las llamadas urgentes y consultas urgentes de los pediatras, por procesos febriles leves y transitorios (1).



La información y educación sanitaria sientan las bases de una vida saludable.

Fiebre según la edad

Aunque no puede ser una norma exacta en el 100% de los casos, sí podemos indicar que cuanto más pequeño sea el niño más importancia puede tener la fiebre. Así, la fiebre en niños menores de 3 meses, debe ser valorada por el médico lo antes posible, mientras que en niños mayorcitos, que estén contentos, la mayoría de las veces puede esperarse varias horas hasta ser vistos por su médico.

En el recién nacido, no hay que olvidar que a veces aparecen picos febriles transitorios, de naturaleza benigna, sobre todo ante una temperatura ambiente excesiva, o si el aporte de líquidos todavía es bajo (3); por ejemplo, por el retraso en la subida de la leche materna y la falta de aporte hídrico alternativo.

Signos de alarma que orientan para acudir al médico lo antes posible

Aunque es difícil dar unas normas, podemos considerar que la existencia de uno o varios de estos signos o síntomas en el niño, debe hacernos acudir a nuestro médico lo antes posible, o en su defecto al servicio de urgencias próximo, para valorar al niño:

- 1) Niño pequeño, menor de 2 años.
 - Llanto débil, quejido o llanto fuerte con gran desconsuelo.
 - Falta de respuesta (o muy débil) ante los estímulos de los padres.
 - Tendencia al sueño, cerrándose los ojos y despertándose con dificultad.
 - Color pálido, cianótico, con piel moteada.
 - Piel seca, boca pastosa y ojos hundidos.
 - Falta de sonrisa o inexpresividad ante los estímulos paternos.
 - Temperatura $> 40^{\circ}\text{C}$ Ax. y que cede mal con antitérmicos.
 - Vómitos frecuentes.
 - Exantema petequial.
 - Todo niño menor de 2 meses con fiebre.
- 2) Niño mayor de 2 años:
 - Cuando esté con mal aspecto, pálido, quejoso, etc.
 - Vómitos frecuentes.
 - Dolor de cabeza intenso y frecuente, sobre todo si se asocia a vómitos frecuentes.
 - Exantema petequial.

Tratamiento sintomático de la fiebre

Desde hace años se discuten los beneficios teóricos de la fiebre como mecanismo de defensa del organismo ante las infecciones, pero sabemos que,

cuando un niño tiene fiebre elevada, se encuentra mejor si logramos descender su temperatura a niveles iguales o inferiores a 38°C Ax. Esto, además, nos permitirá valorar mejor la situación del niño y puede ayudar al pediatra a decidir la actitud a seguir.

En general, los padres suelen tener un gran temor a la fiebre, incluso moderadamente elevada y requieren ser tranquilizados y educados en cuanto a los medios físicos y farmacológicos (2) a usar en sus hijos, así como orientarles cuando existen posibles signos importantes que aconsejen acudir lo antes posible al médico.

A) Medidas físicas para descender la fiebre (3).

1) Hidratación adecuada, fomentando la ingesta de líquidos para impedir la deshidratación, pero sin forzar, pues en las primeras horas puede existir un cierto grado de rechazo a las bebidas.

También hemos de procurar dar los líquidos en pequeñas cantidades, pero con relativa frecuencia, en forma de agua, zumos, etc.

2) Vestidos. Procurar que esté poco abrigado, para así aumentar la pérdida de calor por la radiación a través de la piel, evitando abrigar en exceso ya que se reduce la radiación y puede provocar un mayor aumento de la temperatura.

3) Actividad física. Fomentar el reposo, pues el movimiento continuo puede aumentar la temperatura corporal.

4) Friegas o baños:

– Cada dos horas, si es necesario, durante unos 30 minutos.

– Usar agua tibia. No debe utilizarse alcohol ni agua fría. Sus efectos escalofriantes pueden provocar tiritonas que, a su vez, pueden aumentar la temperatura corporal.

– Frotar la piel enérgicamente con una toalla. Esto aumenta la circulación capilar de la piel y la pérdida de calor.

– Humedecer la piel con agua tibia. El alcohol o agua fría, si bien descienden inicialmente la temperatura más rápidamente, son menos eficaces porque la vasoconstricción superficial impide la pérdida de calor; y deberá evitarse su uso, dado que además puede provocar un colapso en el lactante (3). La piel puede ser frotada enérgicamente para aumentar la circulación capilar cutánea y la pérdida calórica. La mojadura con una esponja puede durar hasta media hora y repetirse cada dos.

B) Medios farmacológicos.

Los antitérmicos deben reservarse para temperaturas > 38 °C Ax. Deben ser usados con cautela y están contraindicados inicialmente cuando el niño está deshidratado. Dos son los más usados, el ácido acetil salicílico (popularmente conocido como aspirina) y el paracetamol (de cuyo principio activo existen varios preparados comerciales en gotas y supositorios). Los padres deben ser

informados por su pediatra de las dosis a dar en función de la edad del niño y de sus características personales.

El ácido acetil salicílico (A.A.S.) (3, 4) se usa a una dosis media de 50 mgrs/Kg de peso y día, preferentemente por vía oral, cada seis horas, procurando que exista contenido alimenticio en el estómago. Puede producir ciertos efectos secundarios, tales como irritación gastrointestinal, con o sin hemorragias, interferencias con los mecanismos de coagulación, etc. Son raras, y en los niños, en algunas circunstancias, pueden producir una gastritis hemorrágica, con vómitos hemáticos, en cuyo caso conviene no usarlo. Como dosis habitual, diremos que se puede dar una aspirina infantil por cada 10 Kgrs. de peso del niño, y que en caso necesario se puede repetir cada seis horas.

El paracetamol (3, 4) tiene varios nombres comerciales, y su dosis es similar al A.A.S. –unos 40-50 mgrs/Kgs de peso y día– y también se puede dar cada seis horas, preferentemente por vía oral, aunque también es muy usado por vía rectal (supositorios). El paracetamol es poco irritante de la mucosa gástrica, pero no debe usarse en niños con déficit de glucosa o fosfato deshidrogenasa.

¿Cuál de los dos es preferible utilizar? En realidad cualquiera de los dos, ya que el efecto antipirético del paracetamol y AAS es prácticamente igual, tal vez con una ligera superioridad del paracetamol en cuanto a la rapidez de acción y una acción antiinflamatoria del AAS de la que carece el paracetamol. Pueden usarse alternativamente (cada tres horas aproximadamente) en caso necesario, junto con los medios físicos explicados antes, sin que al parecer se potencien sus efectos tóxicos.

A.A.M.

Bibliografía:

1. CASEY, R.; McMAHOM, F.; McCORMICK, M.C.; PASQUARIELLO, P.S.; ZAVOD, W y KING, F.H.: «Tratamiento de la fiebre. Un programa educativo para padres», *Pediátricos* (ed. esp.), 1984, 17(5): 336-341.
2. GONZÁLEZ SANZ, F.J.; PEDREIRA CALLEJA, F.; MORLAN SALA, A.; GOLLONET LARRE, M.L.; HERRADOR CANSADO, P.; SOLER ROLDAN, P. y BUJEDO RODRIGUEZ, F.: «Actitud de los padres frente a la fiebre. Estudio realizado en un centro de salud», *Pediatrka*, 1987, 7:251-256.
3. GODARD, C.: «Fiebre en la infancia: el punto de vista del pediatra práctico», *Anales Nestlé*, 1984, 42(2):12-32.
4. SINCLAIR, J.C.: «El control de la temperatura corporal y la patogenia de la fiebre», *Anales Nestlé*, 1984, 42(2):1-11.
5. IRIONDO SANZ, M.; CAMBRA LASAOSA, F.J. y GARCÍA TORNEL, S.: «¿Sabían las madres interpretar el termómetro?», *Pediatrka*, 1986, 6:134-136.

Materiales llenos de ilusiones

RINCONES

Para acompañar la acción educativa con materiales que la ayuden y la hagan posible.

CUADERNOS DE TRABAJO

PICAPOCO (3-4 años)
¡VAYA PANDILLA! (4-5 años)
SOPA DE SABIOS (5-6 años)

Cuadernos para estimular las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales del niño.

MATERIAL DE AULA

Para facilitar el equipamiento de la clase y crear un ambiente afectivo entre los niños y el maestro.

LIBRO DEL MAESTRO

Todo esto acompañado de un libro que ayude al maestro a orientar las actividades de los niños.



Delegaciones en todo el territorio Nacional

Paseo de Gracia, 120.
08008 Barcelona
Tel. (93) 415 02 12.



LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

CARMEN FERRERO

Introducción

La LOGSE contempla la Educación para la Salud incluida en el nuevo Currículum como una materia transversal. Estoy segura de que a nadie con responsabilidad en la Educación y la Docencia se le escapa la importancia del hecho.

No insistiré, por tanto, en la oportunidad de que en una reforma vital para el sistema educativo de nuestro país se innove a la vez que se responde a necesidades reales de la población, contemplando la transversalidad de algunas materias fundamentales: La incorporación de la Educación para la Salud, es una necesidad evidente.

Al abordar la Salud en relación con la Educación, el cuidado y desarrollo de la Infancia, podría dar la impresión que se pretenden plantear únicamente los aspectos médicos para prevenir o afrontar (cuando ya existen) algún tipo de déficits. Nada más lejos de lo que mantengo.

De acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño, (Naciones Unidas, 1989) en la que se reconoce que la Educación Infantil es prerrequisito indispensable para el desarrollo armónico físico y psíquico de cualquier persona, para lograr su normal integración social, así como para el acceso eficaz al conocimiento básico, voy a intentar desarrollar el concepto de salud y el papel que juega en el desarrollo global de los niños/as, es decir en la educación entendida como proceso.

No es posible separar los dos procesos en los primeros años de la vida. Es más, el uno no puede desarrollarse plenamente sin el otro. La Educación Infantil consiste en gran medida en favorecer el desarrollo de los/as niños/as de forma integral y armónica. El desarrollo físico-psíquico e intelectual, cuando es un proceso correcto, no es otra cosa que una de las manifestaciones de la buena salud.

INTERACCIÓN SALUD-EDUCACIÓN

Educación para la salud

En estos primeros años de la vida se potencian la adquisición de hábitos; de convivencia, de socialización y de higiene. Tratamos de crear un ambiente en torno al niño/a que sea saludable, estimulante y rico. Tanto en su relación con los iguales como con los adultos y que facilite los procesos de aprendizaje. En definitiva, es una etapa educativa con contenido propio cuya apropiada conducción puede garantizar la ausencia de bastantes problemas en etapas posteriores.

En este marco, la Educación para la Salud se contempla como un enriquecimiento del proceso educativo global de los/as niños/as, que tiene unas características diferenciadoras de otras etapas educativas, de las que señalaríamos tres:

1. La estrecha relación entre la adquisición de hábitos de salud y los aprendizajes a través del desarrollo físico, psíquico e intelectual.
2. La dependencia absoluta de los/as niños/as de los adultos durante unos años, y su encaminamiento progresivo hacia la autonomía.
3. La necesaria coordinación de los servicios educativos, con los sanitarios y con los padres o adultos responsables del niño/a.

1.1. Consideramos como un buen estado de Salud en las personas, cuando éstas no sólo no sufren alguna patología, sino y sobre todo cuando en ellas se da un estado de bienestar global, están integradas en el medio en el que viven, desarrollan su actividad social y profesional, y establecen relaciones satisfactorias con su entorno. Por ello hemos de trabajar para un tipo positivo de salud: un estado de bienestar físico, mental y social completo.

El niño/a pequeño conseguirá acercarse objetivos en la medida que sea objeto de cuidado su desarrollo; el sueño, la higiene, la alimentación, la adquisición del lenguaje, la motricidad, etc. Por esto en los primeros meses y años de la vida la Educación Infantil representa una gran oportunidad para que los niños/as puedan ser compensados en posibles déficits de origen socio-económico o afectivos y para detectar y abordar tempranamente los de tipo somático, psíquico. Pero también es la etapa en la que empiezan a interiorizar

modelos y actitudes positivas frente a la salud, desde el conocimiento del propio cuerpo, hemos de llevarles a la responsabilidad del cuidado del mismo trabajando con ellos, el papel de la alimentación y del sueño. Los periodos de descanso-actividad son vitales para su crecimiento, y jugará un papel fundamental en su salud durante toda la vida.

La adquisición de hábitos higiénicos, lavarse las manos, los dientes, cuidar su ropa, ordenar los juguetes, utilizar los sanitarios, respetar a los otros y cuidar el entorno es tanto Educación para la Salud como EDUCACIÓN GLOBAL de los niños/as de 0 a 6 años. No obstante la intencionalidad de PROMOCIONAR LA SALUD en la Infancia ha de ser clara y desarrollada a través (aunque no únicamente) del curriculum de los centros o del nivel de Educación Infantil.

2.2. Es fundamental no olvidar la importancia del papel del adulto en la Educación Infantil, ya que la dependencia del niño durante el primer año de su vida es casi absoluta del adulto, dependencia que sigue siendo importante en los años posteriores, si bien disminuye en la medida en que el niño crece sin olvidar que la adquisición de un nivel importante de autonomía en el niño, (fundamental en la Salud Infantil será posible si la tarea educadora del adulto la impulsa, *creando las condiciones para que se produzca*:

Así pues el adulto tiene una importancia decisiva en la organización del espacio en relación a la Salud (limpieza, orden, luz, decoración, juguetes, etc.) instalaciones y elementos que han de estar al alcance del niño y favorecer por tanto la autonomía personal en estos aspectos.

La autonomía personal que se intenta facilitar adquieran en los primeros años de su vida debe aumentar acompañando con el desarrollo del niño de manera que dicha autonomía se concrete en «elecciones correctas» para su Salud. Que éstas se consigan en el momento de la preadolescencia depende en gran medida de lo que se haya puesto en él en los primeros años de su vida, pero no sólo.

Es necesario mantener un trabajo continuado que a nivel educativo vaya poniendo a la «vista» del/a niño/a instrumentos que le permitan tomar opciones, adquirir contenidos que supongan conocimientos, y modelos saludables. Las pautas de comportamiento no pueden ser contradictorias con lo que se le transmite como mensaje objetivo de Salud.

Ejemplificando sobre algunos comportamientos muy llamativos por su extensión y frecuencia, podría señalar temas como el tabaquismo, el consumo excesivo de alcohol, la alimentación inadecuada (rica en proteínas animales, con poca verdura, fruta y legumbres), la vida sedentaria, etc., que practicamos con demasiada frecuencia los adultos y sobre todo aquellos que tenemos responsabilidades directas en la educación de niños/as (padres, educadores, profesionales de la sanidad). *Es decir, el modelo adulto que proyectamos está*

en relación con el «haz lo que yo digo pero no lo que hago». Aunque la mayoría rechazamos semejante modelo a nivel teórico, ¿seríamos capaces de confirmar con la práctica diaria este rechazo?

La educación para la Salud en la Infancia tiene, pues, en los primeros años una fuerte dependencia de los adultos de los que el niño depende casi totalmente, lo que no impide que, aun en estos primeros años, se cuide de estimular en ellos hábitos de vida saludables que están en la línea del:

- * Respeto a las horas de sueño
- * Alimentación variada
- * Control de esfínteres
- * Aprender a vestirse y desnudarse
- * Juegos al aire libre
- * Lavarse las manos antes y después de comer, de utilizar los sanitarios, etc.
- * Limpiarse los dientes
- * Prevención de accidentes
- * Ordenar los juguetes
- * Relaciones adecuadas con los iguales, con los adultos, pedir las cosas, no gritar, etc.
- * Conocimiento de su propio cuerpo.

Estos hábitos y contenidos que en los primeros años se van adquiriendo, como ya se ha señalado, deberán estar en consonancia con la maduración física y psíquica del niño, para impulsar su autonomía.

Hablar de Salud en la Infancia sin hablar de autonomía, de adquisición de hábitos saludables, de respeto a la evolución de la persona y de un cierto grado de autorresponsabilidad en el cuidado del propio cuerpo es cuando menos ineficaz y poco real.

A modo de resumen puede afirmarse que la Escuela Infantil ha de jugar un papel importante en la adquisición de hábitos saludables, estimular actitudes positivas en torno a la salud y ello ha de garantizarse fundamentalmente a través de:

- * La coherencia de los educadores en estos aspectos
- * Partir de lo que ya conocen los alumnos/as en torno a la salud, modificando lo que no sea correcto.
- * *Facilitar un entorno saludable*
- * *Conexión entre el centro escolar y la institución sanitaria próxima, preferentemente con el equipo de atención primaria*
- * Afrontar con rigor y firmeza la problemática que a veces el medio introduce en la escuela.

3.3. La coordinación de los servicios que afectan a los niños en esta etapa educativa requiere algo más que buenas intenciones, tiene que ser la apuesta firme de las instituciones, de los profesionales y la familia.

En la práctica totalidad de los Equipos de Atención Primaria de Salud existe el programa de seguimiento del niño sano. Esto debe suponer una garantía en cuanto a la prevención o detección precoz de cualquier problema que pueda aparecer en el desarrollo del niño/a. Sin embargo, la realidad cotidiana muestra que la garantía es prácticamente total cuando se da la coordinación de los servicios sanitarios y los educativos con las familias. La Escuela Infantil, Casas de los Niños, etc., son lugares privilegiados para detectar de forma precoz cualquier problema en el desarrollo global de los niños/as. Esto requiere de una atención cuidadosa por parte de los adultos responsables de ellos. Adultos que a su vez tienen que estar entrenados para observar el desarrollo, para estimularlo y plantear y debatir en equipo las observaciones, y los problemas, llegando si es necesario a valorar la conveniencia de involucrar a otros profesionales y a los padres.

El niño/a, que normalmente será sano, tendrá un desarrollo sin problemas serios, se beneficiará de la coordinación referida, ya que es imprescindible utilizar frente a los/as niños/as de estas edades una gran unidad de criterios, entre personal sanitario, educadores y padres, en aspectos cruciales, como la alimentación, el descanso, la higiene, las vacunas o la administración de medicamentos.

A modo de resumen me gustaría plantear que la Educación para la Salud en la Educación Infantil se caracteriza como:

- Un enriquecimiento del proceso educativo global del niño/a.
- La estrecha relación del desarrollo físico-psíquico e intelectual en los primeros años de la vida supone que, para que éste sea armónico, sin desequilibrios, no puede obviarse la influencia de unos sobre otros, por tanto Educar para la salud es favorecer el desarrollo global de los niños/as.
- La adquisición de hábitos saludables, la creación de actitudes positivas frente a la salud, el autocuidado y la responsabilidad del propio cuerpo, han de tener un lugar privilegiado en esta etapa y la Educación para la Salud no es otra cosa que potenciarlo.
- La necesidad de crear en torno a los niños/as un ambiente y un medio sano, saludable, espacios soleados y amplios, vida al aire libre, actividades grupales, relaciones satisfactorias con los adultos, tranquilidad, orden y limpieza de los lugares en los que estén, con su participación activa en la medida que la edad lo permita, se presenta como un *modelo de vida saludable que han de interiorizar*.
- La estrecha colaboración de los servicios sanitarios, los educativos y los padres, permitirán evitar problemas que interrumpen el desarrollo correcto de los/as niños/as o avanzar en su caso en la corrección o superación de algún tipo de déficits que se esté tratando.

C.F.



Existe una estrecha relación entre la adquisición de hábitos de salud y los aprendizajes a través del desarrollo físico, psíquico e intelectual.



EL CALIFA CIGÜEÑA

Mutabor, una palabra que no conviene olvidar



Presentación

Señoras y señores:

Tengo el gusto de presentarles un cuento que mucho tiene que ver con la memoria. En efecto, un montón de años tendrán que transcurrir hasta que el califa, protagonista indiscutible de este cuento, pueda llegar a saldar la deuda contraída con los narradores que, con la ayuda de su memoria y el arte de su palabra, contribuyeron a que llegaran a nuestro conocimiento las aventuras y desventuras que él y su visir tuvieron que padecer, y todo por su... ¡falta de memoria!

Claro que, como siempre suele ocurrir y no cesamos de repetir, no hay mal que por bien no venga, pues, a pesar de ese despiste suyo y merced a no haber sido capaces ninguno de los dos de retener en sus memorias la palabra **mutabor** –que había de asegurarles la vuelta a la normalidad–, ya encontró el buen califa quién se la hiciere recordar, siendo ésta la clave de su felicidad.

Pero sigan leyendo, sigan, que dentro de un par de minutitos les espero yo al final del cuento para hacerles unos breves comentarios acerca de los orígenes de tan antiguo relato.

Cuento

Había, hace mucho tiempo, en la ciudad de Bagdad, un Califa llamado Khasid, que tenía un Gran Visir llamado Mansur, en quien había depositado su confianza.

Como Khasid era muy curioso, iba a menudo a pasear, disfrazado, por los arrabales de su querida ciudad de Bagdad, y así escuchaba las conversaciones de la gente. Así supo que el Mago Kuruglú intentaba destronarle, para poner en el trono a su propio hijo. Khasid pensó que no haría mal desembarazándose de Kuruglú; pero no le había visto jamás y no sabía dónde encontrarle.

Estaba pensando en ello una mañana, cuando vio entrar a su Gran Visir con aire preocupado.

ROSER ROS

*–Tienes aspecto cansado –dijo el Califa–. ¿Qué sucede?
 –¡Oh!, nada importante –respondió Mansur–. Hay en la corte un mercader extranjero que tiene hermosas mercancías, pero yo no tengo mucho dinero.
 –¿No es más que eso? Hazle subir.*

Cuando el Califa y su Gran Visir hubieron examinado las mercancías y comprado numerosos objetos, el mercader abrió un cajón donde había una cajita con un papel.

–¿Qué es esto? –dijo el Califa.

–No lo sé –respondió el mercader–. Lo he encontrado en la calle; si lo queréis, os lo doy.

El Califa tomó la caja y la abrió. Estaba llena de un polvo negro y el papel contenía unos caracteres desconocidos.

–Hay que mandar a buscar al viejo Selim –dijo Mansur–. Conoce todas las lenguas.

Mandaron a buscar a Selim, quien declaró que era la lengua hebrea y que aquello significaba:

–Quien tome de este polvo y se vuelva hacia Oriente diciendo tres veces: Mutabor, Mutabor, Mutabor, tomará la forma del animal que le guste y comprenderá su lenguaje. Pero que se guarde bien de reír durante su metamorfosis, porque olvidaría la palabra mágica que le devolvería su forma primitiva, si la pronuncia volviéndose hacia Occidente.

El Califa ordenó a Selim que olvidara lo que acababa de leer y salió con su Gran Visir, a fin de reflexionar sobre aquel extraño descubrimiento. Cuando llegaron al camino real, vieron pasar una cigüeña.

–¿Y si nos convirtiéramos en cigüeñas? –dijo el Califa–. Siempre he deseado saber qué se cuentan entre ellas.

Tragaron un poco de polvo negro, se volvieron hacia Oriente diciendo: ¡Mutabor, Mutabor, Mutabor!

Y he aquí que su cuello se alargó, sus piernas adelgazaron y sus brazos se transformaron en alas. ¡El Califa y su Visir se habían convertido en dos cigüeñas!

–¡Qué facha tan divertida tienes! –dijo el Califa.

El Visir pensó lo mismo, pero no se atrevió a decirlo.

–Sin embargo –dijo Khasid–, no hay que reírse u olvidaremos ese dichoso Mutabor. Vayamos en seguida a ver qué hacen las cigüeñas por ahí.

Al aproximarse, vieron una cigüeña joven, que se pavoneaba graciosamente.

–¿De dónde vienes, señora Pico-largo? –le gritó otra cigüeña–. Hay excelentes ranas en el estanque, ¿sabes?

–¡Oh, no tengo tiempo! –respondió la primera–. Hay un gran baile esta noche en casa de mi abuela y estoy ensayando una nueva danza.

Y se contoneó de tal modo que el Califa y su Visir estallaron en risas.

Cuando hubieron recobrado la seriedad, el Califa dijo:

–En Palacio deben estar inquietos por nosotros. Veamos. Es preciso volverse hacia Occidente y decir... ¡Ah, no me acuerdo! ¡Y tú, Mansur?

Mansur inclinó su largo cuello y dijo:

–Mu... Mo... Mi... –sin poder terminar la palabra.

El Califa estaba muy preocupado; en vano se esforzaban los dos, no pudiendo encontrar la palabra mágica. Desesperados, se internaron en el bosque, hambrientos, y llegaron a un viejo castillo.

–¿Quién está ahí? –gritó una voz.

Era una lechuza que revoloteaba de acá para allá. El Visir intentó explicarle su situación.

–¡Oh! –dijo ella–. Vosotros sois cigüeñas, quedaos aquí. Me han predicho que las cigüeñas me traerían suerte. Yo tampoco nací lechuza. Yo era la princesa Lusa. El perverso Mago Kuruglú me transformó en lechuza porque no quise casarme con su hijo, y me dijo que así me quedaría hasta que alguien quisiera casarse conmigo a pesar de mi fealdad. Creo que pronto vendrá por aquí a charlar con sus amigos, y, si podéis oírles, quizás encontraréis de nuevo la palabra mágica.

–Es posible –dijo el Califa–. Dime lo que debemos hacer.

–¡Ah! –dijo la lechuza–, te lo diré en efecto, pero es preciso que antes uno de los dos prometa casarse conmigo, no quiero continuar siendo un pájaro nocturno.

–Mansur –dijo el Califa–, tu podrías casarte con ella.

–¡Oh! –dijo el Gran Visir–. Yo soy viejo y, además, ya tengo mujer. Señor, sois vos quien debería casarse. Sois joven.

–Pero ¿y si es fea? ¡Esto no sería agradable!

Discutieron durante algún tiempo, pero el Califa tenía tal miedo de quedarse cigüeña para toda su vida, que decidió hacer la promesa.

La lechuza pareció radiante y añadió:

–Habéis tenido suerte. Precisamente esta noche tendrá lugar el festín. Esconded tras aquella ventana y oiréis todo lo que se hablará.

Efectivamente, llegaron varios hombres que se sentaron a comer en el salón. Khasid y Mansur reconocieron inmediatamente al mercader que les había

vendido el polvo negro y que no era otro que el Mago Kuruglú. Cuando el banquete estaba a punto de terminar, unos invitados pidieron al falso mercader que les contase alguna cosa, y todos reían como locos mientras les explicaba de qué manera había convertido en cigüeñas al Califa y su Visir.

–¿Qué palabra debían pronunciar? –preguntó uno de ellos.

–Oh, una palabra latina, no muy difícil de recordar, sin embargo: Mutabor.

–¡Mutabor, Mutabor, Mutabor! –exclamaron las dos cigüeñas levantando el vuelo.

Y el Califa y su Visir se encontraron nuevamente ante la puerta de la lechuza. Una hermosa joven salió y corrió hacia ellos.

–¡Qué bella es! –exclamó Khasid sin poder evitarlo–. Verdaderamente, señorita lechuza, serás una sultana encantadora.

El Califa regresó rápidamente a su Palacio, acompañado de mansur y Lusa, ¡la antigua lechuza! Hizo encarcelar al Mago y mandó a su hijo al destierro. Luego se casó con Lusa y vivieron felices. De vez en cuando, el Califa se divertía imitando a Mansur cuando era cigüeña, y bastaba que dijese:

–¡Mu... Ma... Mi...! –para que estallasen en risas la Sultana y sus hijos.

Sin embargo, cuando el Visir consideraba que la broma duraba demasiado, amenazaba al Califa con explicarle a la Sultana su discusión ante la puerta de la lechuza, cuando ninguno de los dos quería casarse con ella, y Khasid se callaba inmediatamente.¹

Comentario

Forma «El califa cigüeña» parte de los cuentos de *Las Mil y una noches*, maravillosa colección de narraciones árabes que el arqueólogo y orientalista francés Antoine Galland contribuyó a dar a conocer al emprender su traducción allá por el siglo XVII.

Estos cuentos se hallaban entrelazados gracias a otro cuento que, cual sutil tela de araña, va envolviendo al oyente/lector de modo que éste no sabe muy bien si se siente más interesado por todos y cada uno de los cuentos o por lo que le ocurría a la bella Shahrazad. ¡Vaya narradora, esa muchacha! Durante las más o menos mil y una noches que duró su amenaza de muerte, se dedicó a contar cuentos a su hermana Dinarzad. Pero no sólo era ésta la intención que abrigaba la muchacha: en realidad quería que el rey Sahrugar la oyera contar los cuentos, por ver si, a través de sus narraciones, lograba devolverle el interés por la vida, ayudarle a recuperar la confianza en las personas, cosa a la que muy bien pueden contribuir los cuentos, pues en ellos se ve y se habla de lo que hicieron gentes cuyo mayor valor es su buen y noble hacer para conseguir la meta que les ha sido asignada.

R.R.

1. Versión de Sara Cone Bryan: *El arte de contar cuentos*, Barcelona, Nova Terra, 1973, págs. 202-207. Adaptado de *Contes de tous pays*, recopilado por Emile Chasles.

I Simposio Internacional *Primera Infancia y Calidad de Vida*

La Asociación Primera Infancia y Calidad de Vida tiene su raíz en la celebración del Seminario Europeo "Qualité de L'accueil, Qualité de la Vie, La Prime Enfance, de la Naissance a sept ans, dans L'Europe demain", celebrado en Marly-Le-Roi (Francia) en noviembre de 1991, al que asistieron más de un centenar de profesionales de diversos ámbitos de 18 países; del mismo nació le Resau Internacional Prime Enfance (R.I.P.E.), con el fin de promover acciones y coordinar los esfuerzos que se realizan en los distintos países.

En España, la Asociación Primera Infancia y Calidad de Vida nace con la intención de servir de marco para la potenciación del trabajo interprofesional, multidisciplinar e intercultural de aquellos profesionales que realizan funciones en el campo de la Primera Infancia, siendo sus principales ejes de actuación los referidos al Nacimiento y la Salud, así como las Instituciones y los Espacios de Vida encaminados a la mejora de la Calidad de Vida en la Infancia.

La próxima actividad que se propone realizar la Asociación es el Simposio Internacional Primera Infancia y Calidad de Vida, en Sevilla a finales de año.

Preprograma:

*Sesión inaugural: Ponencia de Gisela Anna Erler sobre «La Primera Infancia, un reto a la Ecología Social».

*Sesión de trabajo:

– Talleres:

1.- «Salud y Educación, aspectos formales y no formales»: Promoción de la Salud, atención temprana, atención lúdico-pedagógica, hospitales, escuelas infantiles, ludotecas, centros materno-infantiles, experiencias en medios rurales, acogimientos en colectivos de niños con problemas sociales, familia, ámbito social, medios de comunicación social...

2.- «Espacios de Vida»: Equipamientos lúdicos urbanos, espacios culturales (museos, bibliotecas, ludotecas, tiempo libre), actividades deportivas, equipamientos en servicios comunitarios...

3.- «En Torno al Nacimiento»: La elección del momento de tener un hijo. Proceso de decisión. Vivencia del embarazo: educación materna. Atención al parto: protagonismo y humanización. Atención al puerperio. Un niño más en casa. Atención infantil en edades tempranas.

– Mesa Redonda:

Interdisciplinaria e intersectorial. Participación de profesionales de distintos ámbitos de intervención: sociología, pediatría, psicología, pedagogía, educación, justicia, urbanismo... para debatir los elementos necesarios a tener en cuenta en la calidad de vida de la Primera Infancia.

*Sesión de clausura:

Exposición, a modo de conclusiones, de las recomendaciones, consejos, orientaciones y estrategias que se desprendan del Simposio.

Información: Secretaría del Simposio *Infancia y Calidad de Vida*

C/ Alcalde Isacio Contreras, 2C, 4º A.

Telf.: (95) 441 95 69. Fax: (95) 422 95 66.

Aprendizaje

BARCLAY, L.: «Sympathetic Behavior in Very Young Children Shame: The Exposed Self», *Zero to Three*, núm. 4, abril 1992, pp. 1-5.

Didáctica

SEGURA, C.: «Els serveis de la ciutat: la neteja», *Guix*, núm. 175, mayo 1992, pp. 27-30.

Educación

PETTER, G.: «L'abito magico», *Bambini*, núm. 5, mayo 1992, pp. 8-13.

TAMAYO, M. D.: «La escuela y la protección de la infancia», *Nuestra escuela*, núm. 131, abril 1992, pp. 29-32.

CECCATTONI, R.: «La relazione educativa nella scuola materna», *Scuola Materna*, núm. 14, abril 1992, pp. 7-9.

IMPERATORI, G.: «Il problema dell'altro», *Scuola Materna*, núm. 15, abril 1992, pp. 24-27.

Espacio

RITSCHER, P.: «La vita in giardino», *Bambini*, núm. 5, mayo 1992, pp. 26-31.

Lengua

DORIGO, T.; MARINA, V. y FALSINA, F.: «I discorsi e le parole», *Scuola Materna*, núm. 14, abril 1992, pp. 22-24.

LORENZO, M. N.: «Anglès: per començar», *Guix*, núm. 175, mayo 1992, pp. 23-26.

Literatura infantil

REVUELTA, D.: «Yo seré la princesa», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 203, mayo 1992, pp. 24-26.

VARIOS AUTORES1. «Nous voulons lire! a 20 ans», *Nous voulons lire!*, núm. 94, mayo 1992, pp. 20-40.

REI, M.: «El lenguaje y los cuentos en la educación infantil», *Quima*, núm. 20, marzo 1992, pp. 22-23.

Política educativa

JIMÉNEZ, J. y BERNAL, J. L.: «Educación infantil: primeros pasos», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 203, mayo 1992, pp. 68-73.

VARIOS AUTORES: «Plecs de Guix: la gestió escolar», *Guix*, núm. 175, mayo 1992, pp. 43-68.

Psicología

LEMERY, J. y LEMERY, E.: Monográfico: «L'acte d'aprendre», *Le Nouvel Educateur*, núm. 235, abril 1992.

Psicomotricidad

PERONI, E.: «El corpo e il movimento», *Scuola Materna*, núm. 14, abril 1992, pp. 19-21.

MIRANDA, J.: «Juego motriz: sus valores educativos y socioculturales», *Revista de Educación Física*, núm. 43, enero-febrero 1992, pp. 2-12.

RAVOIRE, G. y JACQUET, G.: «Jugar con material pequeño en la escuela maternal», *Revista de Educación Física*, núm. 43, enero-febrero 1992, pp. 41-44.

Teorías del aprendizaje

HOUDE, O. y WINNYKAMMEN, F.: «Les apprentissages cognitifs individuels et interindividuels», *Revue Française de Pédagogie*, núm. 98, enero-marzo, pp. 83-103.

Para información o fotocopia del material citado, ponerse en contacto con:
Biblioteca de Rosa Sensat
C/ Còrsega, 271, bajos
08008 Barcelona

Boletín de suscripción

Apellidos Nombre

Dirección

C.P. Población Provincia

Teléfono (con prefijo)

Se suscribe a In-fan-cia (6 números al año)

Precio para 1992: 3.300,- ptas. (IVA incluido)

Precio ejemplar: 620 ptas. (IVA incluido)

Pago: Por talón adjunto al Boletín
Por domiciliación bancaria

(Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

Nombre y apellidos del suscriptor

Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

Banco/Caja

Agencia

Entidad

Oficina

Cuenta

Población

Provincia

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

Firma del titular

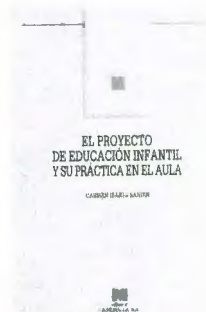
in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca



C. IBAÑEZ SANDIN: **El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula.** Madrid. La Muralla, 1992.

Tomando como base la idea de que el niño ha de ser feliz en la escuela, se va vertebrando todo el proyecto educativo que queda totalmente detallado en este manual de Educación Infantil.

Esta obra trata todos los aspectos de fundamento para la escuela, tanto desde la perspectiva filosófica como desde la perspectiva práctica: premios y sanciones, celebración de cumpleaños, regalos... situaciones que pueden llegar a ser conflictivas según como se vivan por los integrantes de la comunidad escolar.

Además de la presentación del proyecto educativo y de la especificación de objetivos, finalidades, criterios metodológicos y todo aquello relacionado con la elaboración del Proyecto Curricular, la autora trata muy cuidadosamente los aspectos de la adaptación de los niños a la escuela y la relación de los padres con la misma.

También destina unos capítulos a la vertiente más práctica, como los referidos al desarrollo de una jornada escolar, la distribución, actividades y evaluación de los rincones y talleres, así como actividades y sugerencias para todas las áreas curriculares de la educación infantil.



M. CUERVO y J. DIÉGUEZ: **Mejorar la expresión oral.** Madrid. Narcea, 1991.

El objetivo del libro es mejorar la capacidad de expresión oral a través de dinámicas grupales. Está dirigido a todas aquellas personas interesadas en los aspectos de la comunicación, así como a profesores de lengua y maestros por las orientaciones y actividades que propone para los alumnos. Está especialmente indicado para aquéllos que, por su profesión, de vez en cuando, se ven obligados a hablar en público.

Además de ser un curso completo sobre la voz, el lenguaje y los géneros orales, contiene un gran número de actividades, ejercicios y sugerencias que nos ayudarán a sentirnos más relajados y con un mayor dominio y control del habla.

Cada apartado (voz, lenguaje y géneros orales) está subdividido en dos partes. En la primera se ofrece un conocimiento teórico: funcionamiento, estructura y evolución. En la segunda encontramos actividades y sugerencias, con materiales de apoyo donde encontrar técnicas de relajación, textos para practicar entonación, modulación y vocalización, ejercicios de sustitución, estructuras de conferencias, guías para entrevistas, y otras propuestas y actividades básicas para practicar la comunicación oral.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

Foto de cubierta: Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada.

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

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

Precio de suscripción: 3.300 pts. al año. P.V.P.: 620 pts. I.V.A. incluido.

No se quede sin Jovi



Si su hobby es la educación artística y le enorgullece crear nuevos y pequeños artistas, en Jovi se lo ponemos fácil. Le presentamos toda una amplia gama de productos. (Tales

como los lápices de colores, las ceras, la pintura de dedos, las témperas, las acuarelas, las plastilinas, los pegamentos, las tijeras, etc.) para la formación artística básica de sus alumnos.



Distribuido por  **FULCO S.A.**

Calle 112, n.º 9T - Polígono Industrial Pratenc
08820 El Prat de Llobregat (Barcelona) - Tel. (93) 478 06 60 - Fax 478 26 30

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.

