

2

REVISTA DE LA
ASSOCIACIÓ DE MESTRES
ROSA SENSAT

in-fan-cia

JULIO/AGOSTO

1990

educar de 0 a 6 años



PREESCOLAR SANTILLANA

TALLERES

Una alternativa innovadora de trabajo para Preescolar. Constituyen materiales básicos de orientación que el profesor –a partir de los recursos de la Guía– adapta y completa hasta configurar su personal y más adecuado material de trabajo.

Novedades '90

Taller de la lecto-escritura

Un cuaderno para iniciar al alumno en la lecto-escritura de las vocales y de las principales consonantes.

Casete

Una reproducción de todas las canciones del folclore popular propuestas en la Guía.

Planificador

Una programación gráfica de los principales objetivos de la serie.



SUPERLIBROS

Una original biblioteca para el aula. Tiene dos objetivos básicos: desarrollar las destrezas básicas del lenguaje e introducir al niño en la apreciación y el disfrute de los libros a través de la vivencia de compartir un cuento.

- Cada serie se presenta en un estuche-expositor integrado por:
 - 6 Superlibros Gigantes.
 - 60 Superlibros Pequeños.
 - 1 Casete.
 - 1 Bloque de hojas de trabajo.
 - 1 Guía Didáctica.



PÁJARO PINTO

Un programa globalizado organizado en tres niveles: 3, 4 y 5 años. Destaca por su cuidada gradación tanto en los programas como en las destrezas concretas.

Novedades '90

Nueva Guía Didáctica

Estructurada en cinco apartados –objetivos, orientación didáctica global, preparación del material colectivo necesario, áreas de experiencia y recursos globalizados de apoyo y ampliación–, permite explotar al máximo el material. Incluye propuestas de Expresión plástica, Dramatización, Ritmo y Música y otros recursos como poesías, canciones, adivinanzas, etc.



Editorial	1
Página abierta: LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE TRES AÑOS EN LA ESCUELA PÚBLICA/Paloma de Pablo	2
Educación de 0 a 6 años: MÁS VALE ATENDER A TIEMPO QUE COMPENSAR/M. Teresa Codina	4
Educación de 0 a 6 años: ¿QUÉ APRENDEN LOS NIÑOS CON LA MANIPULACIÓN DE OBJETOS?/Constance Kamii	7
Escuela 0-3: LA ADAPTACIÓN DEL NIÑO EN LA ESCUELA INFANTIL/M. Luisa Leggio y Rita Montoli Perani	11
Escuela 0-3: LA HIGIENE CORPORAL: UN MEDIO DE RELACIÓN PERSONAL/Tere Majem	19
Buenas Ideas	21
Escuela 3-6: EL LIBRO DE LAS COSAS IMPORTANTES/Josepa Gómez y Concepció Soler	22
Escuela 3-6: EL FRACASO EN LA ESCUELA INFANTIL/Liliane Lurçat	25
Infancia y Sociedad: EL MASAJE DE LOS NIÑOS: UN ARTE TRADICIONAL HINDÚ/Creu Forés	28
Infancia y Sociedad: DE ANTAÑO... 1920. URBANISMO Y PEDAGOGÍA. LA ESCUELA INFANTIL PÚBLICA/Josep González-Agàpito	31
Infancia y Salud: LA ALIMENTACIÓN DEL NIÑO EN VERANO/M. Candela, P. Cervera y P. Cugat	33
Infancia y Salud: ACCIDENTES DOMÉSTICOS INFANTILES (I)/A. Andrés, I. Gómez de Terreros y J.M. Malo	38
Érase una vez: EL GRILLO Y EL LEÓN/ Roser Ros Vilanova	42
Informaciones	44
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

ACERCA DEL DISEÑO CURRICULAR

Del Diseño Curricular Base (D.C.B.) presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia para su debate en este curso, puede destacarse la propuesta de un cambio del modelo actual por lo que respecta a la etapa 0-6, que aparece contemplada como ciclo educativo, no asistencial; que realza y hace protagonistas de la educación a niños, maestros y familias; que supone un nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de la consideración del desarrollo evolutivo y de las necesidades e intereses de los niños, para potenciar el desarrollo de sus capacidades a través de la acción mediadora de la intervención educativa.

La estructura del Currículum se traduce en la organización de áreas curriculares que incluyen experiencias que el niño ha de realizar para lograr determinados objetivos educativos –y no únicamente áreas de conocimiento–, con contenidos que favorecen la adquisición de destrezas, técnicas y estrategias para el desarrollo del aprendizaje autónomo, e igualmente adquieren importancia los aprendizajes de actitudes, valores y normas

que les habilitarán tanto para su ajuste personal como para su inserción social.

Los objetivos generales establecen las capacidades que se espera hayan adquirido los niños al final de la etapa. Los maestros disponen así de un referente a la hora de planificar su actuación.

Se desprenden del análisis del Diseño aspectos que podrían desvirtuar el espíritu que lo sustenta. Tal ocurre con el tratamiento de la Educación para la Paz, Salud, Igualdad de sexos, aspectos que, si bien se recogen de manera transversal porque no configuran un área específica de experiencias sino que impregnan todas las áreas y contenidos, no se reflejan suficientemente en los objetivos de etapa ni de área.

Por último, es evidente que la puesta en práctica del Diseño requiere la articulación de suficientes medios para adecuar y mejorar tanto la formación inicial y permanente del profesorado como toda una serie de apoyos personales y de recursos a los Centros, si se pretende una mejora real de la calidad educativa.

La escolarización de los niños y niñas de tres años en la Escuela Pública

Este es un tema de actualidad en nuestra sociedad. Varias son las razones que están concurriendo y el presente artículo, a modo de parábola, apunta algunas, intentando así centrar la problemática. Vaya por delante que este cuento no pretende justificar la escolarización indiscriminada de estos niños sino recordar la necesidad del concurso de todos/as para el éxito de esta innovación.

Cuentan que hace muchos, muchísimos inviernos, y más veranos aún, había sólo unos pocos hombres que sabían leer porque había muy pocos libros. Pero pasó el tiempo y, cuando empezó a utilizarse la imprenta, hubo muchos libros, aunque casi todos iban a parar a las bibliotecas de las universidades, las iglesias y las mejores familias.

¡Menos mal que aquellos tiempos ya están muy lejos!, todos lo sabéis, y el saber leer y el leer se hizo imprescindible, y ¡cuánto había que leer!: los papeles importantes para la vida, los periódicos, libros de todas las clases... Leer para divertirse, aprender, informarse, conocer y bajar al fondo de la tierra y ver las ciudades desde lo alto de una alfombra mágica.

¡SSSSSSSilencio! ¡Cómo impresionaba entrar en una biblioteca de aquéllas! Eran unos edificios muy fríos y destartados, con las mesas alineadas, lectores muy serios y ensimismados, sin mirarse y hablarse unos a otros, todos ellos ocupados en leer más y más libros. ¿Y el bibliotecario?, distante y mirando de aquí para allá por encima de sus bifocales y, cuando hablaba, lo hacía en susurros. ¡Vamos!, que había que andar de puntillas.

La historia que os voy a contar hoy trata de una biblioteca, pero ésta no se parecía ya a las que nos acabamos de referir. Veréis, el Ayuntamiento había hecho alguna que otra reformilla, las mesas estaban juntas, en ella se organizaban tertulias. El bibliotecario quería que todos leyeran y comentaran los libros y para ello había comprado muy buenos libros para todas las edades. Pero, con todo y con eso, sólo iban los chicos que ya sabían leer y algunos jóvenes aficionados a la lectura.

Pasaba el tiempo y los personajes de muchos libros (ya sabéis: Pulgarcito, Pinocho, el patito feo, Cenicienta y tantos otros) estaban muy pero que muy tristes; alérgicos de tanto polvo, no hacían más que estornu-

dar y aburrirse. Cuando la biblioteca había comprado sus historias, ellos pensaban que iban a ver muchas caras de niños con los ojos abiertos como platos, tocándolos con sus deditos chupados y preguntando por sus aventuras como les ocurría en las librerías.

Y hete aquí que una tarde, uno de los bibliotecarios, que estaba leyendo mientras esperaba la hora del cierre, cansado ya de todo el día, se durmió tan profundamente que comenzó a soñar. En su sueño, el genio de la lámpara de Aladino, volando como un torbellino, recorría mesas y estantes convocando a reunión. Cuando estaban todos reunidos, tomando la palabra, preguntó con fuerte voz:

–¿Qué podríamos hacer para que los niños viniesen a vernos?

Pinocho, enfurruñado, se quejaba:

–Los niños no necesitan saber leer para conocernos.

Y Geppeto, todo solícito, le consolaba:

–Hijo mío, algunos niños tienen menos suerte que tú porque sus papás no tienen

tiempo para contarles cuentos como hago yo contigo y, además, todos se quedan tan tranquilos viendo la televisión.

–Sí, sí, ya sabemos que los mayores están siempre muy ocupados –dijo Alicia–, pero es una triste gracia que sólo nos conozcan si salimos en la tele o si algunos papás les compran los cuentos.

–Además, los libros son muy caros y muchos padres no pueden comprarlos, y otros, como ellos no leen, no sienten la necesidad de que sus hijos lo hagan –precisó Tío Gilito siempre tan circunspecto.

El ogro tomó la palabra:

–Ya estamos como siempre, metiéndonos con los mayores. Muchos quieren traer a sus hijos aquí pero ¿qué dirían algunos bibliotecarios al verlos llegar con su hijo pequeño? El lobo, con grandes risotadas, se mofó diciendo:

–Muchos reaccionarían como si el que apareciese fuese yo, o, mejor dicho, ¡el mismísimo diablo!

Para qué seguir contando... El sueño turbó tanto a nuestro amigo quien, camino de su

casa, buscó una solución. Y un buen día apareció en la puerta de la biblioteca un aviso que decía:

«Próximo a celebrarse un curso gratuito de animación a la lectura para niños pequeños. Los padres interesados deberán formular la inscripción y traer a sus hijos con ropa cómoda que les facilite el juego, y patatín y patatán...»

No os podéis imaginar el revuelo que se armó. Muchos niños y niñas estaban muy contentos pero, en el pueblo, todo eran comentarios, y ¡qué comentarios!, porque, claro está, todos se sentían con derecho a opinar.

Algunos, los más viejos del lugar, comentaban:

–Yo no sé leer, nunca he ido a ese sitio y aquí me tienes, tan ricamente.

En cambio otros contestaban:

–Yo tampoco pude ir, pero ya me hubiese gustado, ya. Y si hubiese ido de pequeño, ¡otro gallo me habría cantado! Otros, muy prácticos, ahorran:

–Total, para jugar, están mucho mejor en su casa. ¡Ya tendrán tiempo de aprender!

Algunos bibliotecarios, echándose las manos a la cabeza, comentaban:

–Desde luego, qué bajo hemos caído. Nosotros no estamos para jugar y tirarnos por el suelo. ¡Hasta ahí podríamos llegar!

Y otros, más previsores, precisaban:

–Tendremos que hacerlo para que no cierren la biblioteca o reduzcan la plantilla.

Aunque muchos, más sensatos, pensaban en los niños y en algo que hacía tiempo habían observado: los niños adquieren la afición a la lectura y a las historias de los libros cuando de pequeños los escuchan y juegan como sus personajes. En algunas bibliotecas vecinas se comentaba:

–Yo, para que entren los niños pequeños, necesito reformas y libros nuevos. Y, desde luego, alguien que los cuide. Si no, que no cuenten conmigo.

Los de la oposición al gobierno municipal comentaban en las plazas y bares:

–Estos ya no saben qué inventar para ganar votos.

–¿Qué necesidad tiene el pueblo de ese curso?

La ratita que estaba escondida en un libro dijo muy bajito:

–Sí, sí, que digan lo que quieran, pero muchos niños vendrán y les demostrarán que este cuento no ha hecho más que empezar.

Y es que este cuento, como la escolarización de los niños y niñas de tres años, en verdad, no ha hecho más que empezar. El «continuará» puede convertirse en «La historia interminable», o, a lo mejor, aparece algún que otro personaje fantástico que con sus poderes mágicos arrastra a todos como lo hizo en su día el Flautista de Hamelin.

Pero yo creo que es preferible no esperar a este acontecimiento y aportar cada uno de nosotros y desde su perspectiva nuestro granito de arena para que todos los niños y niñas que lo deseen puedan ir a una escuela pública de calidad.

Atrás, como en el cuento, deberán quedar cosas tan serias como: la demanda social de educación, el descenso de la natalidad, la redistribución de plazas escolares, etc. Por encima de todo ello, deberá pesar la aproximación a la utopía de una Escuela Pública de calidad que constituya una con-

tribución decisiva al desarrollo de los niños, así como asegurar la educación temprana de los niños con necesidades educativas específicas.

Creo que a nadie se le escapa que esta iniciativa constituye un instrumento y un motivo insustituible de innovación y formación para los «bibliotecarios». Ya lo dijeron unos/as que son sabios/as desde hace muchos inviernos:

«Volem els 3 anys a l'Escola Pública»

o como dirían los indios Iroqueses:



Paloma de Pablo



La actitud de cada niño dependerá de diversos factores.

educar de 0 a 6

MÁS VALE ATENDER A TIEMPO QUE COMPENSAR

M. TERESA CODINA MIR

El título no se contradice con la necesidad que pueda existir de salir al paso de una circunstancia determinada y neutralizarla con actuaciones que produzcan efectos en sentido contrario. Nos estamos refiriendo a situaciones en las que la acción educativa va orientada a igualar desigualdades debidas a motivos socioeconómicos, culturales, físicos o psíquicos.

En el campo de la educación, en el que todo es dinámico y cada actuación es determinante en una dirección o en la contraria, el término «compensar» tiene el sentido de restablecer un equilibrio a partir del cual se pueda avanzar en el progreso personal del niño. Si, cuando nos abrochamos mal, hay que desabrochar hasta llegar al botón que no ha coincidido con el ojal y, una vez conseguida la correspondencia, podemos continuar abrochándonos con corrección, en educación no ocurre lo mismo.

Los educadores sabemos, y de sobra conocemos qué supone, que, en el quehacer cotidiano, y en cada momento, retomamos el hilo de la historia de cada niño hasta aquel preciso instante, y constantemente urdimos el siguiente. Es decir, nuestra actuación presente viene condicionada por el pasado y a su vez configura el futuro, tanto el más próximo como el del mañana. Son relativamente pocos los hechos trascendentes que marcan el desarrollo de una forma definitiva. En cambio, son muchos, por no decir todos, los hechos y las situaciones que dejan su poso.

Es básico para el educador conocer al niño y su circunstancia actual y deducir cuáles son sus cimientos, para que el paso siguiente que se proponga para su educación sea el correcto. Esto se traduce en el hecho de que, para cada niño,

en situaciones semejantes, habrá que optar entre acentuar la estimulación o la comprensión, entre favorecer la actividad o, por el contrario, la relajación. Este realismo del educador representa para él, al mismo tiempo, una exigencia y un elemento dinamizador.

Es relativamente fácil conocer la situación presente del niño; hay que poner en juego, sin embargo, todos nuestros recursos profesionales y a menudo recurrir a otros, para deducir el origen del bagaje con que nos llega.

No es suficiente con conocer los diversos tipos de privaciones que se puedan haber dado con anterioridad. La reacción de cada individuo ante cada una de ellas puede situarse entre los dos extremos que representan el dejarse abrumar pasivamente, o bien el intento de superación, con actividad redoblada. El comportamiento de cada niño dependerá de diversos factores, entre los que cuenta la propia biología, su papel entre los hermanos, la estructura y mentalidad de la familia, etc. Así, entre hermanos con un año de diferencia que han sufrido las penurias de la familia y las privaciones del ambiente, puede pasar que uno resulte un vividor, despierto, batallador por la supervivencia y otro apocado, apático, asustadizo, débil.

El realismo del maestro es una primera condición para una educación de calidad: lleva implícito el reto de adecuar la educación a las necesidades y motivaciones de los alumnos y de compensar los desniveles y las carencias dentro de lo posible.

Si la evidencia de la realidad no aguijonea profesionalmente al educador, si este se resigna, su conformismo contribuye a degradar la educación: los déficits de los alumnos crecen en progresión geométrica y las posibilidades de restablecer el equilibrio se alejan. Es cierto que en educación todo está entrelazado, pero cuando fallamos los que tenemos la responsabilidad específica de la educación, las consecuencias humanas y sociales del fraude son graves.

Por otra parte, hay circunstancias en las que compensar situaciones debidas claramente a desequilibrios culturales, socioeconómicos, etc., no depende únicamente de los maestros. Cuando las causas de los desniveles son sociales, estructurales, cualquier intento de restablecer el equilibrio debe tener también esta dimensión.¹

En educación, la actuación compensadora equivale a apagar el fuego, o bien a utilizar los recursos de emergencia. Se agradecen en determinados momentos, ¡siempre que se sepan usar adecuada y oportunamente!

Pero como profesionales de la educación, como educadores, no podemos conformarnos con una actuación compensatoria. Cualquier situación de emergencia, al mismo tiempo que nos obliga a responder de manera urgente, nos responsabiliza para prevenirla a tiempo.

En el campo que estamos considerando, una vez hayamos advertido los dese-



Adecuar la educación a las necesidades y motivaciones.





Las vueltas que da el mundo...

quilibrios y desigualdades que deberemos equilibrar e igualar cuando los progresos de la estadística, de la técnica, etc., nos permiten incluso cuantificarlos y relacionarlos, será el momento de contrastar y, según los casos, de intensificar y potenciar, o bien reconducir e incluso rectificar. Sea como fuere, habrá que proyectar y planificar.

Prevenir con tiempo, significa atender cada situación, preparar desde ahora mismo, desde los diversos niveles competentes, respuestas adecuadas para:

- | | |
|---------------|--|
| familias | mentalizar sobre la especial importancia que durante los primeros años de vida del niño tienen la alimentación, la alternancia actividad/descanso, la higiene y los hábitos, el trato personalizado, la comunicación; |
| educadores | disponer de los recursos profesionales y didácticos que requiere una educación competente y eficaz; |
| sociedad | valorar la importancia de la educación durante los primeros años de vida, los frutos de la cual se ven precisamente a través de su defecto y solo a largo plazo; |
| instituciones | considerar rentables los recursos presupuestarios que se dediquen a la educación infantil (creación de centros, infraestructura y equipamiento de los ya existentes, personal cualificado...) y constatar que, con posterioridad, la urgencia de compensar el resultado de su inexistencia resulta más costoso y menos rentable que su prevención. |

Es preciso, además, avanzar en la previsión y anticiparnos, tomando como base la prospectiva, a las necesidades del hombre del siglo XXI.

El momento actual de transformación social, tecnológica, etc. exige prever desde ahora el perfil humano y social, que la educación familiar enmarca desde el nacimiento y que las instituciones atienden desde la escuela infantil.

Podríamos resumir diciendo que, en educación, un primer paso positivo viene dado por el conocimiento real y la constatación de cualquier situación; sigue una actuación educativa, a menudo compensadora en la medida de lo posible. Con motivo de las privaciones y desequilibrios que hay que compensar con urgencia, se determina qué situaciones hay que atender y prever, para no llegar a la necesidad de compensar. En todo caso, consideramos las actuaciones compensatorias como eventuales y pasajeras, y únicamente de emergencia.

Nuestro deber es atender a tiempo, para no tener que compensar más adelante.

¿QUÉ APRENDEN LOS NIÑOS CON LA MANIPULACIÓN DE OBJETOS?

Muchos maestros creen que los niños aprenden más manipulando objetos que haciendo fichas. Pero cuando les pregunto por qué la manipulación de objetos es mejor, muchos explican solamente que las fichas son demasiado abstractas y que los niños pequeños necesitan objetos para aprender en su nivel concreto. Si preguntamos a continuación *qué* es exactamente lo que los niños aprenden mediante la manipulación de objetos y *cómo* lo aprenden, la respuesta es generalmente el silencio, a veces acompañado de un encoger los hombros de compromiso. El propósito de este artículo es el de responder a estas preguntas basándome en la teoría de Piaget.

CONSTANCE KAMII

Conocimiento físico y lógico-matemático

Piaget (1967) estableció una distinción fundamental entre dos tipos, o polos, de conocimiento: conocimiento físico y conocimiento lógico-matemático. El conocimiento físico consiste en el conocimiento de los objetos en su realidad externa observable. El color y el peso de un lápiz son ejemplos de propiedades que están *en* el objeto y que se pueden conocer mediante la observación. El conocimiento de que un lápiz cae cuando lo dejamos en suspensión en el aire es también un ejemplo de conocimiento físico.



El conocimiento físico y el lógico matemático son interdependientes.

El conocimiento lógico-matemático consiste en las relaciones que creamos e imponemos a los objetos. Cuando se nos muestra un lápiz de color amarillo y otro de color azul y decimos que son diferentes, esta diferencia es un ejemplo de conocimiento lógico-matemático. Los dos lápices son observables, pero la diferencia no lo es. La diferencia es una *relación* creada mentalmente por el individuo que pone los dos objetos en relación. La diferencia no está ni *en* un lápiz ni *en* el otro, y una persona que no ponga los objetos en relación no percibirá diferencia alguna. Otros ejemplos de relaciones que el individuo puede crear entre los dos lápices son las de *semejanza*, del *mismo peso* y *dos*. Es tan correcto decir que el lápiz amarillo y azul son parecidos como decir que son diferentes. La relación que un individuo mantiene con los objetos supera a este individuo. Según un punto de vista los dos lápices son diferentes y según otro son parecidos. Si el individuo quiere comparar el peso de los dos lápices, puede decir que los objetos son «iguales» (en el peso). Si, no obstante, quiere considerar los objetos numéricamente, dirá que son «dos». Los dos lápices son observables, pero no una «dualidad».

De esta manera Piaget admitía fuentes externas e internas de conocimiento. La fuente de conocimiento físico es en parte externa al individuo (aclararé más adelante por qué estoy diciendo «en parte»). La fuente del conocimiento lógico-matemático es, por el contrario, interna.

Cuando un niño busca en el rincón de los bloques piezas cilíndricas para hacer más alta su torre, está ocupado en una acción lógico-matemática. Es una acción lógico-matemática porque el niño está estableciendo relaciones cuando piensa en «bloques que sean cilíndricos» y los contrapone a «todas las otras *clases* de bloques». Cuando, en cambio, el niño coloca una pieza cilíndrica encima de las cuatro que ya había apilado, se puede decir que el niño está ocupado esencialmente en una acción física. Como que la torre caerá a menos que las piezas estén apiladas con sumo cuidado, el niño busca la confirmación de los objetos para saber si ha tenido éxito produciendo el efecto deseado.

En el párrafo anterior he establecido distinciones teóricas de manera muy simplificada en aras de una mayor claridad. Me apresuro a añadir que Piaget arguye que, en la realidad psicológica de cada niño, es imposible separar el conocimiento físico del conocimiento lógico-matemático. Por ejemplo, resultaría imposible para el niño incluso reconocer un lápiz rojo como tal si no lo relacionara con «lápices de otros colores». Es decir, el niño necesita una estructura lógico-matemática, o bien un esquema clasificatorio, para reconocer un lápiz rojo como tal. Por eso he dicho antes que la fuente del conocimiento físico es solo parcialmente externa para el individuo. Y, a la inversa, sería imposible que el niño distinguiera relaciones de «diferencia» y «semejanza» si todos los objetos del mundo tuviesen las mismas propiedades. Es por eso por lo que el conocimiento lógico-matemático y el conocimiento físico dependen uno de otro y se desarrollan a la vez. En la medida en que el niño tenga una

estructura lógico-matemática bien fundamentada, podrá conseguir un conocimiento físico mejor organizado y más preciso. Y en la medida en que su conocimiento de contenidos observables esté bien estructurado, se puede decir que el niño dispondrá de un fundamento lógico-matemático mejor configurado.

Hace muchos años que en la educación de la primera infancia se asume el hecho de que los niños adquieren conocimientos a través de los sentidos. Piaget demuestra que esta creencia es correcta solo parcialmente, por dos razones: 1. la adquisición del conocimiento físico no depende únicamente de los sentidos del niño sino también de la interpretación que él hace de la información sensorial mediante su estructura lógico-matemática, como hemos visto antes; 2. la información sensorial se obtiene solo cuando el niño toca un objeto. El niño adquiere el conocimiento físico por la manipulación de un objeto y por la observación de la reacción del objeto. Por ejemplo, descubre las propiedades de un lápiz cogiéndolo, picando con él, haciendo rayotes y rompiendo la punta en el proceso; por eso la manipulación es esencial para que el niño adquiera el conocimiento físico. También los adultos necesitan tocar los objetos para conocer sus propiedades, lo prueba el hecho de que, en todo el mundo, en museos y tiendas cuelgan carteles donde se lee «NO TOCAR».

Inteligencia

El lector habrá notado que en la discusión precedente hablaba de la acción del niño y en contadas ocasiones he utilizado el término «manipulación». La razón está en el hecho de que la manipulación solo se refiere a la acción externa, la cual puede ser inconsciente. El término «acción» de Piaget hace referencia al acto mental, que a veces va acompañado del acto físico, especialmente en la primera infancia. Cuando tocamos una ciruela o un melocotón para saber si está maduro, este acto externo es la manifestación de nuestro deseo de conocer el objeto. Lo que importa en la acción es la parte mental sin la cual el acto externo no sería más que una manipulación inconsciente.

En el dominio de lo físico, el niño, cuando intenta provocar un efecto deseado, piensa. Por ejemplo, ha de pensar cómo ha de hacer rodar una pelota en un juego como los bolos o el golf. Si yerra el tiro y envía la pelota demasiado lejos, a la derecha o a la izquierda, ha de pensar qué hará a continuación.

En el dominio de lo lógico-matemático, el niño no toca los objetos para producir efectos físicos sino para ponerlos en relación. Cuando se le dan seis bloques (piezas para construcciones) azules y dos amarillos, por ejemplo, puede poner juntos los que son iguales y separar los que son diferentes. También puede ordenarlos en el espacio o repartir el mismo número en dos conjuntos. Cuando son pequeños, los niños han de tocar los objetos para relacionarlos. A medida que crecen, son capaces de agruparlos, ordenarlos o

distribuirlos mentalmente sin necesidad de tocarlos. Resumiento, es aconsejable la manipulación de los objetos ya que los niños pequeños piensan mejor cuando los tienen en las manos.

La importancia del pensamiento del niño se ilustraba en el siguiente ejemplo citado por Gréco (1962), asociado a Piaget durante mucho tiempo. Una madre hizo responsable a su hijo de 5 años de poner cada día las servilletas a la hora de comer. Eran cuatro personas en la familia y Jean-Pierre sabía contar hasta 30. El primer día empezó yendo al armario y cogiendo sólo una servilleta para ponerla encima de un plato. Después volvió al armario para sacar la segunda servilleta y así sucesivamente hasta hacer cuatro viajes.

A los 5 años, 3 meses y 16 días, contaba espontáneamente los platos, contaba cuatro servilletas y las distribuía sobre la mesa. Hizo lo mismo durante seis días.

El séptimo día había un invitado y, por tanto, un plato más que de costumbre. Jean-Pierre sacó las cuatro servilletas habituales, las colocó y se percató de que uno de los platos no tenía. En lugar de ir a buscar otra servilleta, se lo repensó, volvió a recoger las que ya había colocado sobre los platos y las guardó en el armario. Entonces comenzó de nuevo e hizo cinco viajes hasta acabar la tarea. Al día siguiente, el invitado no estaba, Jean Pierre siguió haciendo cuatro viajes y así continuó cinco días más, hasta que otra vez pensó en contar. Después de hacerlo durante diez días le dijeron a Jean Pierre que volvían a tener un invitado. Él repartió las cuatro servilletas como de costumbre y esta vez sólo fue a buscar la servilleta que faltaba, al ver el plato vacío. Al día siguiente, cuando volvieron a ser cuatro en la mesa, contó los platos antes de ir a por las servilletas. La llegada de un invitado ya no le preocupó más.

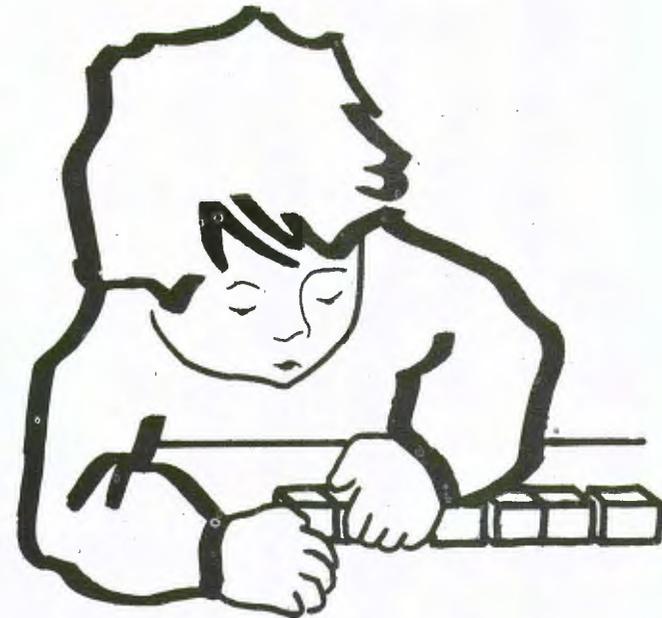
En el ejemplo anterior podemos ver la importancia de no decir a los niños exactamente lo que han de hacer. Si la madre de Jean Pierre le hubiese explicado que había de contar los platos y las servilletas, el niño habría aprendido a seguir órdenes y habría manipulado los objetos «correctamente» pero sin pensar. Como no se le dio una fórmula a seguir, Jean Pierre tuvo la posibilidad de pensar e inventar su propia manera de enfrentarse con un problema. Utilizó su iniciativa y aumentó su confianza en la propia habilidad para resolver las cosas. Las fichas no estimulan a los niños a inventar su propia manera de resolver los problemas.

Cómo estimular la inteligencia

Hay tres maneras de estimular la inteligencia que muchas veces no se dan de forma simultánea. Una es la utilización o creación de situaciones que tienen



Poniendo juntos los que son iguales y separando los que son diferentes.



Poniendo los objetos en orden lineal.



Dividiendo los objetos numéricamente.



Intercambiar opiniones estimula la inteligencia.

un valor personal para los niños. Pensamos con más intensidad cuando las cosas nos interesan de verdad. Decidir cuántos vasos y servilletas se han de poner motiva más a los niños que hacer ejercicios en fichas. Intentar hacer carambolas con canicas o ganar más cartas que los otros jugadores también es más interesante que hacer ejercicios.

Otra manera de estimular a los niños a pensar es darles la oportunidad de tomar decisiones. Cuando el maestro corrige las fichas, los niños saben que él es la única persona que determina cuáles son las respuestas correctas. Cuando los niños pueden decidir por ellos mismos quién tocará más canicas, qué regla hará más limpio el juego, o qué propuesta tendrá más votos, piensan más que cuando es el maestro quien lo resuelve todo.

Una tercera forma de estímulo consiste en dar a los niños la oportunidad de intercambiar opiniones con los compañeros. Los niños razonan más cuando uno dice, por ejemplo, que las canicas son más fáciles de tocar si se colocan de una determinada manera y otro niño presenta una idea diferente. Las fichas impiden este tipo de comunicación. No existe la posibilidad de estar de acuerdo o en desacuerdo, o de intentar convencer a los otros, cuando los niños han de hacer su trabajo individualmente. Se desarrollan intelectual, social, moral y políticamente cuando un niño argumenta, por ejemplo, que se ha de hacer una norma para marcar una línea detrás de la cual han de ponerse todos para tirar la pelota y los otros replican que esta norma sería injusta.

Para acabar, diré que no es la manipulación de los objetos en sí lo que es importante en el aprendizaje de los niños. Lo que sí lo es es la acción mental, la cual se estimula cuando los niños tienen la posibilidad de tener los objetos en sus manos.

La acción mental puede ser aumentada o impedida por el contexto social de la clase. Cuando el maestro mantiene todo el poder de decisión, los niños se convierten mentalmente en sujetos pasivos, ya que se les impide tomar partido, intercambiar opiniones y vivir las consecuencias de sus decisiones.

Los niños pequeños no pueden pensar demasiado cuando están quietos y en silencio. No obstante, el movimiento, la manipulación y el ruido, en sí mismos, no son necesariamente educativos. El maestro que deja de utilizar las fichas ha dado un paso en la dirección correcta, pero es solamente un primer paso. El lector interesado en el tema puede encontrar más ideas en Kamii y De Vries (1977, 1978, 1980) y en Kamii (1982).

LA ADAPTACIÓN DEL NIÑO EN LA ESCUELA INFANTIL

Comprensión de las reacciones sicosomáticas

MARIA LUISA LEGGIO y RITA MONTOLI PERANI

Desde hace algunos años, en una escuela infantil de la demarcación en la periferia de Milán, en el ámbito del Servicio de Neurosiquiatría Infantil, nos planteamos el problema de la crisis emocional que sufren niños y padres en el momento de la entrada en la escuela.

Así pues, comenzamos el seguimiento de los niños que se incorporaban a nuestra escuela antes de cumplir un año, con una observación pediátrico-psicológica conjunta.

Desde un principio nos preocupamos de hacer crecer una atención empática con respecto a las necesidades de los niños y de los padres para que la escuela infantil pudiera ofrecer un área de nuevas experiencias transicionales; después desplazamos nuestra atención a las reacciones y trastornos sicosomáticos que presentan los niños en el período que sigue a su ingreso, con la intención de ver si esta experiencia podía crear condiciones que predispusieran a trastornos sicosomáticos y de desarrollo en niños particularmente frágiles.

De las observaciones de los niños, de los coloquios con los padres, de las visitas y controles pediátricos, a menudo hemos recogido (y recogemos aún) impresiones y emociones (muchas veces no traducibles en datos objetivos) que vamos integrando paulatinamente en nuestro fuero interno; a través de ellas, intentamos comprender la crisis que padres y niños viven en la mente y en el cuerpo y que no dura únicamente los 15 días durante los que generalmente se da por concluida la inserción del niño en la escuela infantil.

El niño que se queda con la familia afronta de forma gradual y con menos urgencia las primeras experiencias de separación física con respecto a la madre; ello le permite tener muchas ocasiones de medirse con su naciente capacidad de mantener en su interior el recuerdo de la experiencia positiva de relación, utilizando el dedo o el chupete (o cualquier otro objeto dotado de significa-



Chupete u otros objetos dotados de significados transicionales para controlar angustias o miedos ligados a la separación.



dos transicionales) para controlar angustias o miedos ligados a la separación.

También el niño en familia experimenta avances y retrocesos, ansiedades y conflictos que se prolongan más allá del primer año de vida, como han evidenciado las investigaciones de M. Mahler y otros autores que han estudiado los procesos de separación-individuación y las interacciones del ambiente en niños sanos.

Nuestra experiencia

Si comparamos las observaciones llevadas a cabo durante casi cuatro años en 40 niños que, en el momento de ingreso en la escuela infantil, tenían una edad que oscilaba entre los 5 y los 12 meses, creemos que la crisis de adaptación consta de dos fases sucesivas con manifestaciones diversas.

1.ª fase. Por regla general, pasados unos días del ingreso del niño en la escuela infantil, se notan los primeros cambios. Los padres hablan de cambios en el apetito, el ritmo del sueño, el humor.

Estas alteraciones funcionales del primer mes son más evidentes en los niños más pequeños y pueden explicarse como una reacción natural de adaptación del niño, quien, por su edad y por su inmadurez global, descarga la tensión provocada por la nueva condición de vida utilizando las vías somáticas.

Los niños mayorcitos se sirven del comportamiento para expresar su disgusto: algunos se vuelven apáticos, otros utilizan la motricidad de que disponen (por ejemplo, andar a gatas) de manera frenética, mientras que otros muestran su desinterés por las personas y el contacto.

Por lo que se refiere a los padres, no se observan todavía ostensibles reacciones a la separación: en casa, sin embargo, empieza la búsqueda ansiosa de un contacto y una proximidad mayores.

2.ª fase. Transcurrido este primer período, que generalmente puede hacerse coincidir con el primer mes de adaptación, aparece una mayor vulnerabilidad a las infecciones, incluso en niños que, en la anámnesis pediátrica, resultaba que nunca habían estado enfermos, y que, en el fondo, son la mayoría.

Aparecen episodios de diarrea, trastornos respiratorios que, desde un punto de vista pediátrico, no pueden encuadrarse dentro de una patología específica. Para mejor estudiar este fenómeno (que no parece solamente vinculado a la adaptación del niño a una comunidad en la que las posibilidades de contagio son más elevadas), los niños, durante el primer año de vida, son visitados por el pediatra después de cada ausencia y el diagnóstico es contrastado con el pediatra de la familia.

Hemos recogido y comparado los datos de las ausencias de los niños menores de un año en tres escuelas infantiles de la demarcación territorial para intentar valorar la entidad de estas reacciones somáticas inespecíficas y no relacio-

nables con episodios en acto de tipo epidémico. De momento no es posible la comparación con la morbilidad de niños educados en familia en nuestra área de trabajo; nos proponemos hacer el seguimiento, en un futuro próximo, de niños que acuden a visitarse al consultorio pediátrico.

En el Cuadro I se especifican los datos de seguimiento pediátrico, llevado a cabo en el periodo octubre 1985-mayo 1986, en niños de edad inferior al año que frecuentan escuelas infantiles de la demarcación territorial.

CUADRO I

	número de ausencias por niño	días de ausencia por niño
escuela A	5,6	32,5
escuela B	3,5	43,3
escuela C	4,5	49,6

(en cada escuela se ha escogido una muestra de 13 niños)

Somos conscientes del escaso significado estadístico de estos datos por lo exiguo de la muestra y por la falta de una muestra de control de niños que no frecuentan la escuela infantil; su utilidad radica en que permite una valoración inicial del fenómeno.

El trastorno (o la enfermedad) se ha clasificado sobre la base del diagnóstico del médico que ha visitado al niño, presentado para su readmisión en la escuela y controlado personalmente por el pediatra.

En los casos de desacuerdo, se ha hablado por teléfono con el médico del niño.

Al tratarse de niños muy pequeños, ninguno había formado parte de otra comunidad que no fuera la de su familia y muchos no habían padecido nunca ninguna enfermedad, como resultaba después de una atenta anámnesis, controlada posteriormente a través del examen de los carnets sanitarios del Consultorio Pediátrico frecuentado por los niños antes de su entrada en la escuela infantil.

Los trastornos y la patología registrados durante estos seis meses de observación se agruparon en las cuatro expresiones nosológicas siguientes:

- 1) trastornos y patología del aparato respiratorio;
- 2) trastornos y patología del aparato digestivo;
- 3) otras patologías (enfermedades infecciosas, conjuntivitis, estomatitis, infecciones micóticas, etc.);
- 4) fiebres altas (hiperpirexia) sin un especial significado nosológico.

Por patologías, la frecuencia ha sido la siguiente:

- trastornos y enfermedades del aparato respiratorio: 56,6% (el 1,11% está representado por trastornos asmáticos aparecidos con posterioridad a la entrada en la escuela infantil);
- trastornos del aparato digestivo: un 6% (excluyendo la patología por infecciones intestinales certificadas en exámenes de laboratorio);
- otras patologías infecciosas: 20% (también respiratorias y digestivas);
- hiperpirexias de naturaleza no específica: 17%.

Dos meses después del ingreso en la escuela infantil, se examinó la variación de altura y peso de los niños y se observó que el 26,6% no había experimentado ningún aumento de peso, mientras que el 8% había sufrido una pérdida. Entre los últimos, se cuentan los casos de trastornos emocionales más graves, así como una alta frecuencia de trastornos asmáticos, de dispepsia en ausencia de desórdenes alimentarios y/o de infección, de hiperpirexia de naturaleza no específica.

Estos trastornos recurrentes provocan alarma notable en los padres; con frecuencia, el pediatra de la familia, movido por su afán de querer determinar la causa del sufrimiento del niño, repite exámenes y controles de especialistas que no conducen a nada.

Crisis de adaptación como reacción sicosomática específica

El hecho de haber puesto de relieve, casi en la totalidad de los niños, estas respuestas somáticas, nos ha llevado a preguntarnos si la crisis de adaptación a la escuela infantil puede ser considerada una reacción sicosomática específica.

Vemos que, con frecuencia, el término sicosomático genera ambigüedad y confusión. En realidad, la introducción del concepto de crisis sicosomática –si bien que como hipótesis– nos ha permitido utilizar un nuevo ángulo de observación que creemos ha ampliado las posibilidades de comprensión clínica del fenómeno y que posibilita la construcción de un marco de referencia teórico más articulado.

A medida que comparábamos los datos de nuestro trabajo, intentábamos diferenciar en nuestro interior los diversos significados del adjetivo «sicosomático»: con él hemos querido referirnos al método utilizado, consistente en observar el dato biológico paralelamente al psicológico.

Somos conscientes de que esta opción metodológica nace de la exigencia de otorgar significado al hecho biológico y al cuerpo, para evitar el peligro de interpretar todas las manifestaciones del niño, los trastornos, la enfermedad, desde una óptica exclusivamente mental y relacional.

Se perdería así la posibilidad de valorar el trastorno, su complejidad, su evolución con relación a factores ambientales que predisponen y determinan.

Con el mismo adjetivo hemos querido caracterizar el momento evolutivo par-



Conviviendo en la escuela infantil.



Los primeros esbozos de la mente.

ticular que el niño vive durante el primer año de vida cuando, como señala Schneider, se halla en el momento en que no se puede separar el hecho biológico del psicológico; los primeros esbozos de la mente se diferencian del cuerpo e inician su funcionamiento autónomo hasta llegar al «Yo soy». Las atenciones «sicosomáticas» de la madre, en tanto que dirigidas a la mente y al cuerpo del niño, reducen y gradúan el estrés y las frustraciones, defienden al niño de la desorganización somática y le permiten distinguir paulatinamente el contacto físico de la relación, la mente del cuerpo, el yo del objeto, la fantasía de la realidad.

Además, en niños tan pequeños, la expresión del sufrimiento síquico y emocional se da especialmente a nivel somático, siendo muchas veces imposible una distinción entre lo que es síquico y lo que es somático.

Dadas estas premisas, creemos que se puede afirmar que la reacción sicosomática que se observa en niños sanos, que han ingresado en la escuela infantil antes de haber cumplido el año de edad, va ligada específicamente al estrés de adaptación a la escuela; Kreisler, Winnicot, Bick, Gaddini, aunque con diferentes puntos de vista, observan en el estrés de separación un factor de desorganización mental.

Es innegable que, durante el primer período de adaptación, cuando no se ha construido todavía un nexo satisfactorio con una educadora, al niño le faltan aquella solicitud y sostén especiales, hechos de atenciones físicas y de apoyo moral, que la madre ofrece dentro de la familia. Creemos que este es el núcleo en torno al cual se organiza la reacción sicosomática que se caracterizará por distintas formas de expresión, determinadas por factores que dependen de la constitución del niño, de la relación que exista con la madre, y también de la forma en que la madre, es decir, los padres, son ayudados en la escuela infantil a entender esta primera y difícil experiencia de separación. Este hecho, que por sí sólo podría convertirse en traumático, puede abrir posibilidades de experiencias transicionales y nuevas relaciones que enriquezcan los lazos entre el niño y la familia, gracias a la empatía y ayuda del ambiente.

En todos los casos observados (40, como ha sido indicado anteriormente), se ha experimentado una desaparición de la reactividad en sentido somático en el decurso de un año; ninguno de estos niños ha desarrollado, durante los tres años de su permanencia en la escuela infantil, una enfermedad sicosomática en sentido estricto.

En dos casos hemos observado y descrito, en el decurso de seis meses de observación, una grave tendencia a la introversión y al aislamiento.

Para estos y para siete niños más, se aconsejó llevar a cabo una consulta de especialista, porque se observaban evidentes signos de retraso sicomotor.

El material clínico proporcionado por estas consultas ha abierto una ranura desde la que entrever el funcionamiento primitivo de la mente y sus mecanis-

mos extremos, a los que el niño pequeño recurre cuando le fallan defensas más evolucionadas y aparece la amenaza de la desorganización.

Factores ligados a la edad del niño, a su constitución y madurez mental, al tipo de relación con la madre y a la manera como es educado, pueden retrasar el funcionamiento de las actividades autoeróticas normales y el uso de los objetos transicionales, que sirven al niño para recuperar en la mente experiencias de placer y de contacto y para neutralizar los peligros procedentes de la tensión, el displacer, la frustración.

La adaptación a la escuela infantil, con la separación del ambiente familiar y la reducción del contacto físico con la madre, obliga a los niños más frágiles a recurrir al funcionamiento mental de tipo mágico-omnipotente, especialmente cuando se encuentran en la escuela y no pueden afrontar la angustia desencadenada por la nueva situación. La separación de la madre y de la casa, la nueva realidad percibida, puede ser negada -mejor dicho, anulada- de diversas maneras: dormir mucho, pérdida de atención y de concentración, y también agitación desenfadada y movimiento vacío de intencionalidad y de significado.

Silvia (8 meses) permanecía inmóvil, sentada en el suelo con las piernas en la misma posición en que la dejaba su madre, como paralizada; solamente cuando la madre regresaba, las piernas parecían recuperar su motricidad normal.

Naturalmente ello significó con el tiempo un desarrollo escaso de la motricidad, un uso escaso y también un cierto retraso en el desarrollo global.

Michele (7 meses), cuando lo dejaban, unía las manos delante y se quedaba así, rehuendo el contacto, el abrazo o cualquier otra posibilidad de utilizar sus manos.

Para otros niños, «los bloqueos de la mente» están más interiorizados: no quieren escuchar, no quieren mirar, no se dan cuenta, por ejemplo, de los intentos de la educadora para establecer contacto.

La reorganización defensiva y el mantenimiento del equilibrio sicosomático del niño dependen de cómo afronta la madre esta experiencia de separación; sus mentes son todavía interdependientes; en la madre están las ansiedades ligadas a sus anteriores experiencias de separación, así como la consciencia del esfuerzo que se exige al niño acelerando la separación: esto la hace sentirse culpable.

Ansiedades ligadas a la separación, sentimientos depresivos, de culpa, de causar daño al niño, malestar por la pérdida del contacto corporal con él, dificultad de pensar en él, son vivencias comunes que hemos recogido en las madres de los niños visitados en la consulta.

Para la pareja de padres, la adaptación tiene un aspecto traumático, peligroso, aunque a menudo no se consigue pensar en él o definirlo.



Desarrollar el pensamiento operativo concreto.



La reacción del niño a la adaptación pudiera tratarse de una «defensa fisiológica».

La escuela infantil viene impuesta por necesidades externas: cualquier comportamiento del niño que expresa malestar y/o dificultad se convierte en una señal de alarma: se está alerta, se teme que cualquier cosa desconocida pueda dañar al niño. Se inicia así un funcionamiento mental de acción y reacción que tiende a generar ansiedad y tensión en el niño y en los padres.

Esto se va repitiendo siempre de una manera semejante y predispone a contener una agresividad procedente del exterior, pero no a elaborar creativamente un conflicto.

Este funcionamiento mental, que hemos observado con cierta frecuencia, tiende a establecerse.

Aunque parece una posible respuesta a un trauma procedente del ambiente exterior, se convierte en traumático en sí mismo, porque bloquea el acceso a nuevas elaboraciones, más ricas en significado simbólico.

Este funcionamiento mental de los padres impide al niño la posibilidad de acceder a sistemas de defensa más maduros y adecuados; en los casos estudiados, nos parece determinante a la hora de mantener funcionamientos basados en la descarga de las tensiones a través de las vías somáticas, o respuestas del tipo «pensamiento operativo concreto», que son típicas del funcionamiento de las personalidades sicosomáticas adultas, descritas por los autores de la escuela francesa.

El trabajo clínico sobre este tema nos ha estimulado a reflexionar sobre la labor de prevención que se podría llevar a cabo en la escuela infantil.

Nos hemos preguntado, por ejemplo, si es posible contener y limitar la reacción del niño a la adaptación, incluso si puede tratarse una «defensa fisiológica», en el sentido de que la descarga de las tensiones a través del cuerpo protege la mente de posibles desorganizaciones.

Creemos que ayudar a los padres a contener las ansias y las dificultades de la separación podría reducir las reacciones de adaptación de los niños.

También sería interesante organizar coloquios antes del ingreso del niño, preparándolos de manera que permitiesen determinar las situaciones de mayor riesgo, que necesitan mayor atención.

Un ejemplo de trabajo con los padres: el grupo de discusión

Durante el período octubre 1985-mayo 1986, una de nosotras coordinó un grupo de discusión quincenal en el que participaban los padres de los niños en período de adaptación, las educadoras, y, en el centro, sentados en una alfombra, los niños.

Nos proponíamos ayudar a los padres a expresar ansias y miedos ligados a la separación, hacerles preguntas, etc. Nos impulsaron a ello las consideraciones

fruto del trabajo precedente, también el hecho de que en los coloquios de adaptación nos habíamos encontrado con unas madres incapaces de concebir y de preparar esta separación. Los gestos que acompañaban sus coloquios eran los de dejar deslizar, dejar caer al niño de sus brazos; algunas estaban muy deprimidas; de entre ellas, dos habían sufrido accidentes de varios tipos. Temíamos que la ansiedad y la angustia de las madres revirtiese en los niños y pudiera agravar sus sufrimientos generando terror y confusión.

Este grupo de discusión nos ofreció una inestimable oportunidad de estudio e investigación; pudimos observar y analizar vivencias y emociones de padres y niños.

Inicialmente, los cambios del comportamiento del niño (las primeras dificultades alimentarias, del sueño, la aparición de un contacto ansioso, etc.) son aceptados por el grupo, aunque pronto se niegan.

Buscan tranquilizarse repitiendo las ventajas de la escuela infantil, la experiencia de las educadoras, el hecho de que los niños están juntos, etc.

Para muchos, en esta primera fase no es posible pensar en el niño en la escuela. El padre de Marco expresa este confuso sentimiento: «siento el vacío cuando le dejo, si hay un problema, una enfermedad, se piensa en el niño; de lo contrario, es el vacío!».

Ante las primeras fiebres o la diarrea, los padres se interrogan como si buscaran qué es lo que perjudica al niño y entonces se preguntan si la escuela infantil es buena o mala. La «culpa» de que el niño esté mal se atribuye a un alimento tomado en la escuela o a la escasa atención que le presta una educadora o al diagnóstico equivocado del pediatra de la escuela infantil.

La enfermedad física permite, en este momento, una proximidad física con el niño. Cuidar al niño enfermo satisface las necesidades reparadoras de la madre que, en cierta medida, está dolida por haberle causado un daño forzando una separación antinatural.

Empiezan a surgir en el grupo ansiedades depresivas y sentimientos de culpa: es un momento delicado, pero el hecho de poder hablar todos juntos y de compartir las ansiedades mantiene la confianza e impide que ansiedades persecutorias puedan acabar con la capacidad de apoyo y fantasía de la madre. Emerge en el grupo la idea de que «no es cierto que los niños tan pequeños no sientan nada, no se den cuenta de nada, sino que los niños experimentan lo que sienten sus padres».

Así, finalmente, tras siete meses de trabajo, pudimos hablar de la experiencia de la separación que cada niño vive, junto con sus padres, de manera diferente.

«El problema –sigue diciendo el padre de Marco– no es, como creía antes, si la escuela infantil va bien o mal; los niños sienten la ausencia y la presencia

de las personas; ahora sé que, cuando yo me marchó, mi hijo llora, porque no le gusta que lo deje.»

La educadora explica que Marco llora un poquito cuando su padre lo deja, ¡pero que después va corriendo a consolar a cualquier otro niño que esté llorando!

Los niños estaban presentes sentados en la alfombra con cestos de juguetes; aparentemente parecían interesados en los juguetes, pero, en realidad, no se perdían ninguna de nuestras palabras; intentaban hacerse entender, a veces, buscando la proximidad del padre; otras, incluso, estimulando intensamente a la moderadora del grupo para darle a entender que podía escapársele algún detalle.

He aquí un ejemplo:

La madre de Francesca estaba hablando de que tenía otra vez un horario de trabajo completo, del dolor de sustraerle algo a la niña; recordaba el destete y se acariciaba el dedo, ostensiblemente vendado por un accidente de trabajo. Francesca (11 meses) se levanta, busca un pincel en el cesto de los juguetes y, tambaleándose, va a acariciar la herida vendada de la madre, dando a entender que la separación puede ser entendida como una herida dolorosa, pero que existe algo que puede aportar alivio y consuelo.

R.M.P.–M.L.L.

Bibliografía

- BICK, E. (1968): Experience of the skin in early object-relation, *Int. J. Psychoanal.*, 49.
- DI CAGNO, L. y RAVETTO, F. (1982): Ipotesi per un dibattito sulla malattia sicosomatica in età evolutiva, *Giorn. Neuropsich. Età Evol.*, 11:1.
- KREISLER, L. y FAIN, M. (1976): *Il bambino e il suo corpo*. Astrolabio.
- GADDINI, E. (1981): Note sul problema mente-corpo, *Riv. di Psico-analisi*, XXVII n. 1:3-29
- GUARESCHI CAZZULLO, A. (1982): Il corpo come mezzo di comunicazione nel bambino, *Giorn. Neuropsich. Età Evol.*, 11:1.
- GUARESCHI CAZZULLO, A. y NEGRI, R. (1983): *Ponencia en el IX Congreso Nacional de la Sociedad Italiana de Medicina Psicosomática*, Turín.
- MAHLER, M. y otros (1978): *La nascita psicologica*, Turín, Boringhieri.
- NEGRI, R. (1984): Evoluzione della «sindrome psicomotoria» del bambino nel primo anno di vita in rapporto alle modalità di intervento, *Atti XI Congresso Nazionale Società Italiana di Neuropsichiatria Infantile*, Urbino.
- SCHNEIDER, P.B. (1968): Remarques sur les rapports de la psychoanalyse avec la médecine psychomotrice, *Rev. Franc. Psychoanal.*, 32: 645-672.
- WINNICOTT, D.W. (1966): Psychosomatic illness in its positive and negative aspects, *Int. J. Psychoanal.*, 45: 510-516.

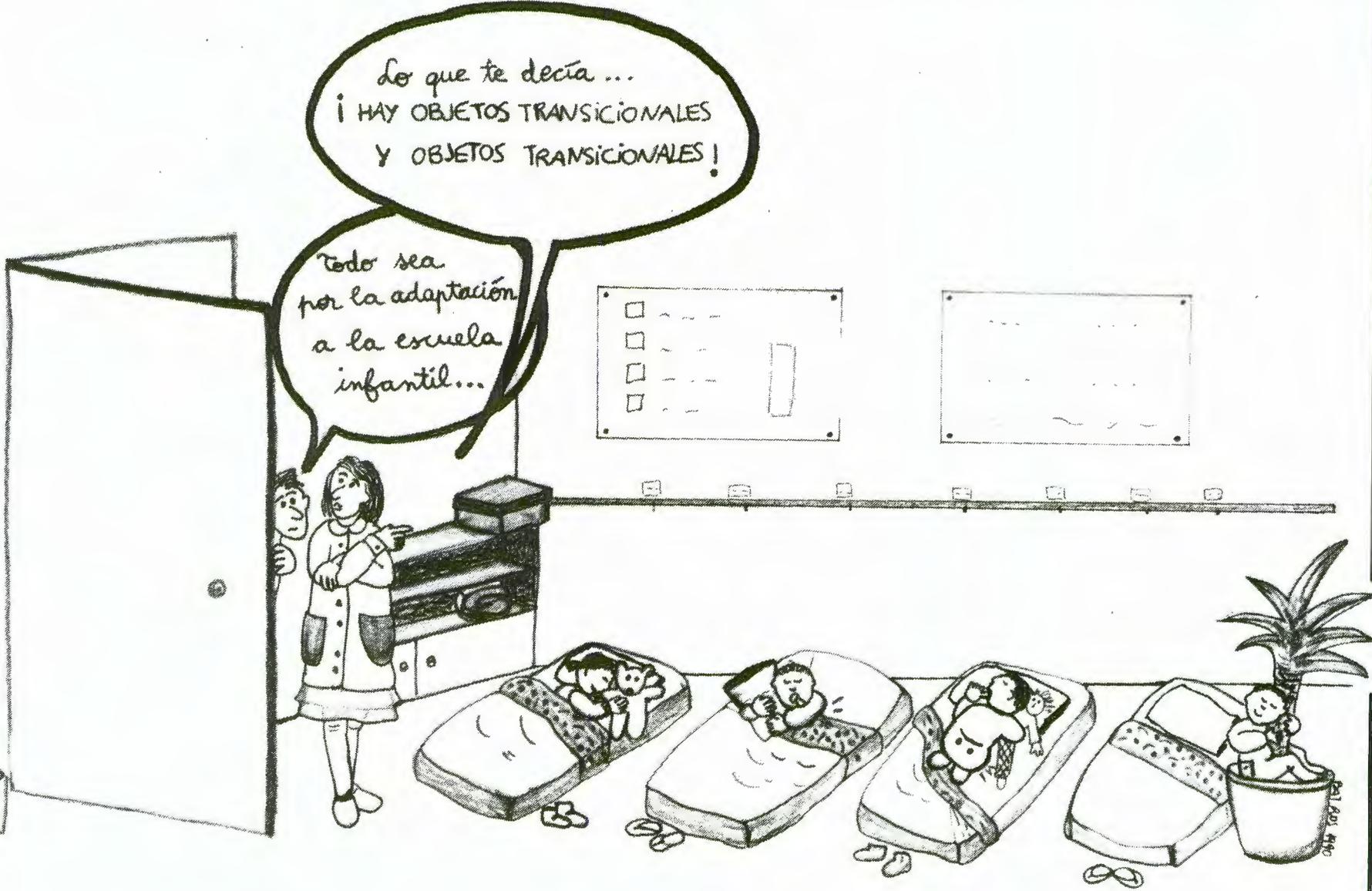
NOTA: Las autoras agradecen la colaboración de la Dra. Carla Marzani que dirige el SIMEE y el «Pluricentro di Medicina Preventiva per l'Infanzia» de Via Cherasco, 5, Milán; de las colegas que participan en las reuniones del distrito pediátrico, de las que han obtenido estímulo y ayuda para la investigación de una operatividad de base que integre competencias médico-pediátricas y de neuropsiquiatría infantil. Un agradecimiento también a las asistentes sanitarias Donatella De Gradi y Giulia Fossati que han contribuido a la recopilación de datos.

Artículo extraído del *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*, 1987, 3:223-229.

quisicosas y quisicasos

Lo que te decía ...
¡ HAY OBJETOS TRANSICIONALES
Y OBJETOS TRANSICIONALES !

Todo sea
por la adaptación
a la escuela
infantil...



LA HIGIENE CORPORAL: UN MEDIO DE RELACIÓN PERSONAL

TERE MAJEM

En los primeros meses de vida, cuando el niño está despierto, pasa gran parte del tiempo en contacto con la persona que lo alimenta, lo limpia y lo cambia. Las diferentes fases de estas operaciones representan para él la experiencia de un contacto cálido y estimulante. La característica principal de esta comunicación reside en su *calidad*; en la medida en que el adulto se siente implicado en la relación con el niño, le transmite el valor de esta relación.

Entendemos por CAMBIO todas las «operaciones manipulativas» dirigidas a la higiene corporal del niño, es decir:

- limpiar deposiciones
- limpiar alguna parte del cuerpo, especialmente la cara y las manos.
- vestirlo y desvestirlo
- limpiar los mocos
- peinar

No hemos de considerar rutinarios estos momentos, a pesar de su repetitividad; por el contrario, son actividades básicas en la vida del niño pequeño, que tienen valor por sí mismas.

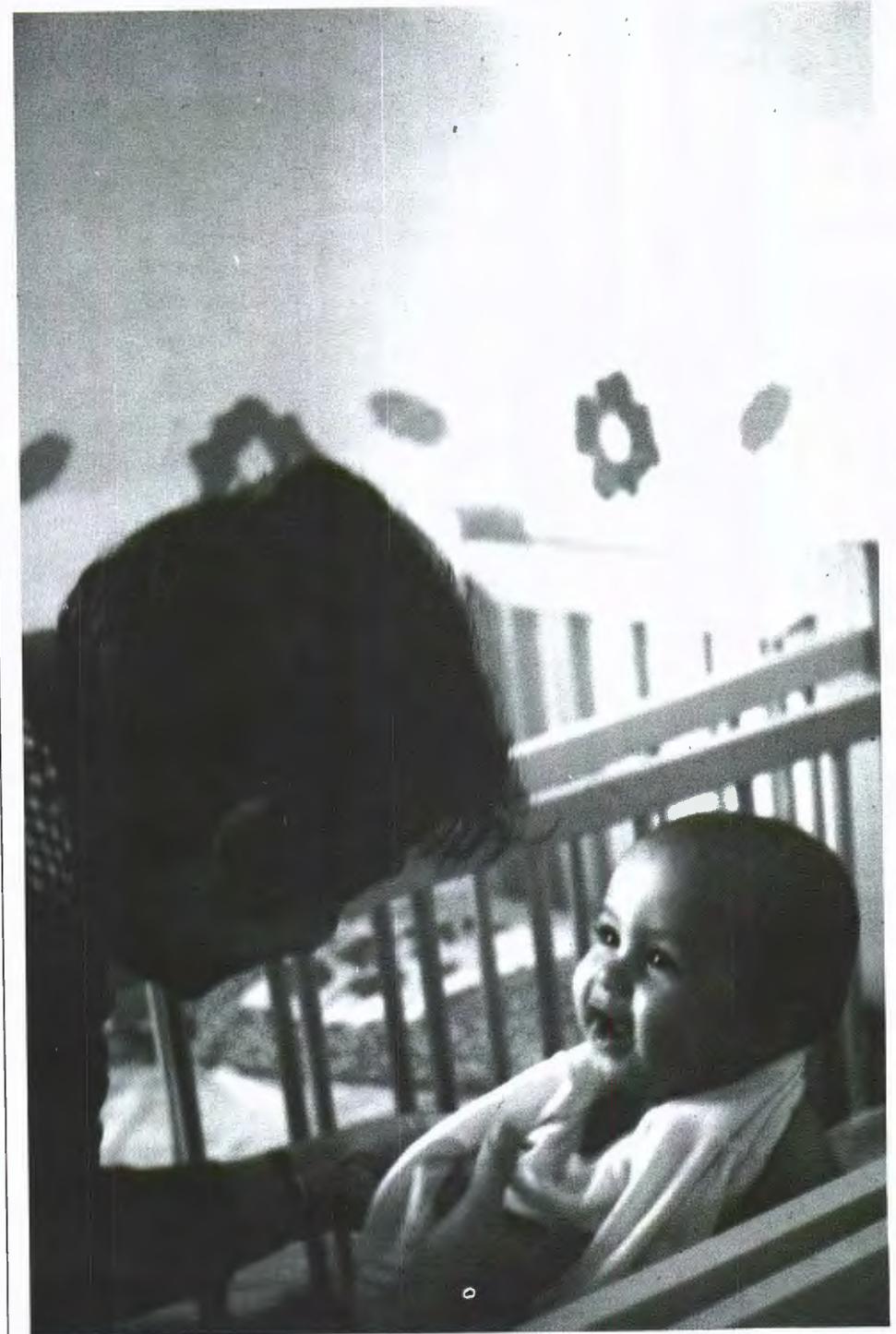
En esta etapa, el sentimiento de seguridad predomina por encima de todo, y, durante los primeros meses, la falta de seguridad hace que el niño necesite al adulto de una manera absoluta. No hay en este tiempo sentimiento de valoración.

La limpieza de evacuaciones es un hecho importantísimo en la vida del niño en la Escuela Infantil, porque es el momento en que podemos mantener un contacto individual, dado que hay muchos momentos en los cuales no podemos atender al niño directamente.

El niño ha de sentir respetadas su manera de ser, su sensibilidad, su ritmo personal y sus necesidades íntimas.

Para los niños, el momento del cambio supone una relación afectiva que se transmite en el contacto físico-corporal y en la comunicación gestual y verbal, que crean unos lazos afectivos que son fuente de satisfacción y de intercambios mutuos.

Todas las actividades realizadas con el niño con una finalidad de higiene corporal, tanto la limpieza de evacuaciones como lavarle las manos o quitarle los



La ropa limpia relaja al niño a la hora de dormir.

mocos, requieren unas actitudes de los adultos muy cuidadas, que especificamos a continuación.

La actitud del adulto

La relación niño-adulto es una interacción en la que el niño se adapta al adulto y el adulto al niño. La actitud que adopta el adulto hacia el niño tiene una importancia capital en su evolución. Los siguientes puntos establecen algunas características de la actitud del adulto y su porqué:

- a) Ha de ser muy suave y tranquila, cariñosa, alegre, favorecedora del bienestar y relajación del niño, evitando siempre los movimientos bruscos que puedan producirle inseguridad y la rotura de los lazos positivos que se van estableciendo.
- b) Ha de entender sus deseos y complacerle.
- c) Es conveniente que se esté muy cerca suyo, acercándole la cara, mirándolo, hablándole y sonriéndole, para establecer contactos físicos y verbales. Que el niño pueda tocar la cara del adulto. Muchas veces, al hablarle, el niño toca la boca como queriendo agarrar el sonido y el movimiento de los labios. También coge la cara, y la aproxima a la suya. El niño necesita extraordinariamente de estos contactos, y los disfruta.
- d) Los gestos de los adultos siempre han de ir acompañados de palabras, con cambios de entonación, a los cuales el niño es muy sensible; hay que captar siempre su mirada, sonreírle para que se fije en la cara del educador y el niño responda con una sonrisa o con vocalizaciones de alegría.
- e) Para que conozca su cuerpo y reconozca cada una de las partes, conviene nombrarlas, tocándolas, mostrándolas, acariciándolas; el niño comienza a comprender la palabra con el movimiento que el adulto hace con su cuerpo, llegando a ser éste un momento de aprendizaje y adquisición de hábitos que favorecerán y reforzarán su autonomía.
- f) Despertar en el niño el interés por la acción que se pretende realizar en su cuerpo, insistiendo en la participación activa del niño; no tender nunca a manipularlo como un objeto, por ir más deprisa, y mantenerlo así en un estado de dependencia y pasividad.
- g) No se puede obligar nunca al niño a hacer una cosa con brusquedad, sino mostrarle con afecto lo que queremos hacer con él, dejar que explore antes aquello con lo que «intervinimos» en su cuerpo. Por ejemplo, cuando le limpiamos la cara, tenemos tendencia a coger al niño por la nuca y bruscamente pasarle el agua fría por la cara, provocando en el niño una reacción violenta; no ocurriría así si antes el niño hubiera podido tocar el agua y palpar nuestra mano, acompañándola con las suyas, ofreciéndole después la toalla y dejándolo que sea él mismo quien se la acerque a la cara. Otro caso muy similar se da cuando tienen mocos; ¿por qué el niño siempre gira la cara cuando nos acercamos con el pañuelo? ¿Hemos pensado alguna vez cómo nos afectaría eso a nosotros? ¿Por qué no hacer participar al niño desde pequeño? Pidámosle que se suene. Si es muy pequeño no lo hará, pero intentará aproximarse el pañuelo a la cara.

h) Favorecer todos los movimientos que desee. Que no se convierta nunca en un momento de opresión y ansiedad. Todos esos movimientos le ayudarán a establecer un *contacto con su cuerpo* a través de la sensibilidad cutánea.

i) Procurar que el ambiente sea tranquilo, estimulante y regular, para que permita al niño vivir las nuevas experiencias de forma positiva. Hay que evitar las prisas y los desasosiegos.

j) El momento del cambio puede ser también un *inicio al juego* con el cuerpo: juego de movimiento y juego de contacto afectivo.

Consideraciones respecto a la higiene del cuerpo

La higiene tiene una importancia vital para los pequeños dado que el estado de salud condiciona el estado general y, por lo tanto, su evolución.

Su valor no es solo el de la limpieza, sino que representa para el niño la *satisfacción de una necesidad*: aligera la tensión y proporciona una satisfacción afectiva.

Cuando cambiamos al niño y le ponemos ropa limpia, se queda físicamente relajado, y también satisfecho en el plano emocional, pues constata que atendemos, con su cuerpo, su persona, y esto crea lazos afectivos con la persona que le satisface estas necesidades.

El cambio de gasas es un momento que se repite con regularidad a lo largo del día. Hemos de evitar al niño las posibles irritaciones de piel producidas por las deposiciones, las cuales podrían causarle molestias. Por eso hay que decir que no hemos de dejar *nunca que el niño vaya sucio mucho rato*. Eso le ayudará a estar tranquilo tanto para su descanso como para la mejor participación e interés en el juego.

Hay que tener también cuidado de *que la cara, las manos, los ojos... estén limpios*, ya que el niño pequeño pone las manos en cualquier sitio y acto seguido se las pone en la boca. Asimismo, se refriega los ojos o la nariz cuando tiene sueño. Hay que limpiarlos no solo como un hábito de higiene, sino también por lo que supone de prevención de enfermedades dentro del grupo. Limpiarlos siempre antes y después de comer y, si es preciso, antes de dormir.

La organización del espacio común ha de permitir a cada niño tener *un espacio* para su ropa limpia y otro para la ropa sucia, distinto del de los otros niños.

No deberíamos limpiar nunca al niño con *agua fría*, puesto que la fuerte impresión que eso le supone sobre su cuerpo le podría crear una sensación desfavorable y hacer perder la valoración positiva que el momento del cambio tiene para él, aunque pretendamos compensarle con fuertes relaciones afectivas.

Finalmente, es importante llevar un serio control del estado general del niño, de sus particularidades y necesidades, para un mejor desarrollo físico y síquico.

Atrapa insectos

Al llegar el buen tiempo, los patios de las escuelas se convierten en lugar de paso prácticamente obligado para toda clase de insectos.

A menudo podemos ver grupitos de niños sentados en el suelo del patio o en cuclillas siguiendo con interés las peripecias de algún animalito que truc, truc, truc, hace su camino ignorante de que él, chiquitín como es, está despertando interés semejante.

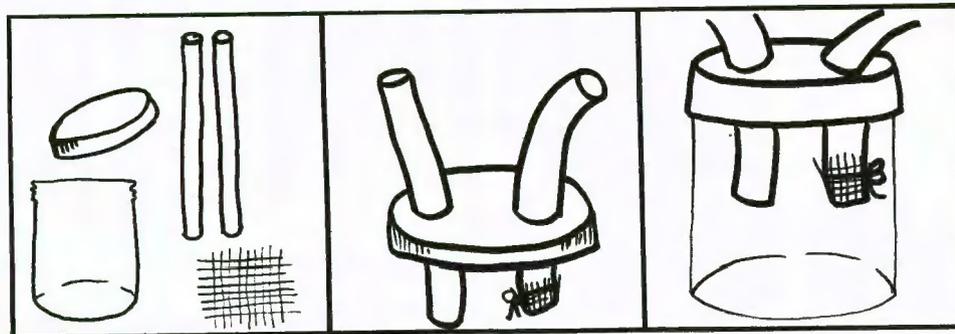
A veces, nos damos cuenta de que algunos niños pasan fácilmente de la observación a la acción y sin saber cómo ni cuándo, los vemos enfrascados en ingeniárselas para atrapar al pobre animalillo.

La operación «caza» puede tener un final desastroso para el insecto, que puede acabar aplastado por los dedos inexpertos del niño, o para el niño, que podría salir con una solemne picada que le hará ser un poquitín más prudente, sólo durante unos días por supuesto.

Os preguntarán: ¿y bien, qué tiene de malo que el niño haga descubrimientos de este tipo con la llegada del buen tiempo?

Nada en absoluto. Todo lo contrario.

Pero para una observación exenta de riesgos de ninguna clase para niños e insectos, os proponemos la confección de un «Atrapa insectos».



Necesitamos:

- 1 tarro de cristal grande, que cierre herméticamente y que pueda destaparse con facilidad.
- 2 tubos de goma de 1 ó 1,5 cm. de diámetro.
- 1 palmo de gasa.

Realización:

Coloquemos los dos tubos de goma de la siguiente manera: los hacemos entrar en el tarro por la tapadera, ponemos la gasa en el extremo de uno de los tubos y la atamos con un hilo o con una goma elástica. Tapamos el tarro y aspiramos por el tubo que tiene la gasa, colocando el otro encima del insecto.

Una vez finalizada la observación (si os ayudáis de una buena lupa, podréis ver increíbles combinaciones de colores, así como las partes más delicadas del insecto...), recordad que hay que dejar en libertad a los animalitos, cosa que podréis hacer fácilmente destapando el tarro.

¡Respetemos la naturaleza!





El tanteo experimental constituye la base sobre la que el niño realiza actividades de experimentación y de observación sistemática de la realidad.



Partimos de la teoría de que el niño sabe cosas. Educa los hábitos de saber explicar, de saber escuchar...

escuela 3-6

EL LIBRO DE LAS COSAS IMPORTANTES

Se trata de la recopilación que realizan los niños, con la maestra, de las noticias más importantes de la clase, de las aportaciones de cada uno, de los progresos, intercambios con correspondientes, cartas que nos remiten otros niños, regalos, folletos de visitas que se han hecho en días festivos, recortes de noticias de prensa que han resultado interesantes, observaciones, experimentos de física, experimentaciones a partir del propio cuerpo y un largo y variado etcétera.

JOSEPA GÓMEZ BRUGUERA y CONCEPCIÓ SOLER QUINGLES

La escuela en la que se realiza esta experiencia inspira su proyecto educativo en la pedagogía Freinet y se define como lugar donde el niño goza de la posibilidad de hallar las opciones personales que poder aplicar en las diversas situaciones en que se encuentre.

La escuela es así un medio que potencia la creatividad y que concibe el crecimiento del niño como la constatación de los progresos que este realiza, precisamente, a partir de la investigación que practica, de manera personal, sobre el medio que le rodea.

El tanteo experimental es la base sobre la cual el niño lleva a cabo unas actividades de experimentación y observación sistemática de la realidad, madurando sus estructuras mentales y adquiriendo un espíritu científico y creador.

Partimos de la teoría de que el niño posee conocimientos. Porque, en realidad, sabe más cosas y es capaz de hacer más cosas, de las que, en principio, podría pensarse.

Es bueno que la vida y, en particular, la vida del niño entren en la escuela, y que todo ello sea objeto de estudio, porque pertenece al ámbito del niño, a sus intereses y es lo que le resulta más próximo y propio.

En consecuencia, el papel del maestro no será el de estar al frente, dogmático y magistral, sino el de mostrarse receptivo, manteniéndose en segundo plano, creando un clima de trabajo, de descubrimiento, de interés, procurando los medios que consigan llevar a buen término la iniciativa de los niños, ofreciendo un abanico de posibilidades variado, amplio, rico...

EL LIBRO DE LAS COSAS IMPORTANTES es la recopilación, que hacen los niños con la maestra, de las noticias más importantes de la clase, de las aportaciones de cada niño, de los progresos, intercambios con corresponsales, cartas que nos remiten otros niños, regalos, folletos de visitas realizadas por los niños los días festivos, recortes de noticias que les interesan, observaciones, experimentos de física, experimentaciones a partir del propio cuerpo y un largo y variado etcétera.

El nombre del libro es lo de menos. Puede llamarse «Libro de vida», «Libro de la clase»... Lo que sí debe importar es que su contenido plasme lo que es comunicable, relevante, que no implica únicamente la experiencia personal sino que incluye la participación de los demás; todas las aportaciones se recogen en unas cuantas hojas previamente grapadas y encuadernadas, con cubiertas gruesas, por la maestra.

Se parte de una actitud del maestro y de una organización de la clase receptivas a las observaciones y aportaciones de los niños. Ello les ayuda a darse cuenta de que el entorno puede ser objeto de estudio. Los niños se hallan en situación de observación, de búsqueda, establecen un diálogo con el entorno y, poco a poco, adquieren conciencia de sí mismos y de la realidad. Saben que pueden comunicar sus experiencias a la maestra y al grupo, porque hay un tiempo dedicado a ello que forma parte de una dinámica establecida en la organización de la clase.

EL LIBRO DE LAS COSAS IMPORTANTES les confirma que estas experiencias y vivencias pueden ser explicadas y comunicadas de manera formal. El grupo recibe la información del niño, y se crea entonces un proceso de manipulación colectiva de esta información: comunicarla, entenderla, relacionarla... La maestra enriquece el proceso cuando lo transcribe, cuando ayuda a estructu-

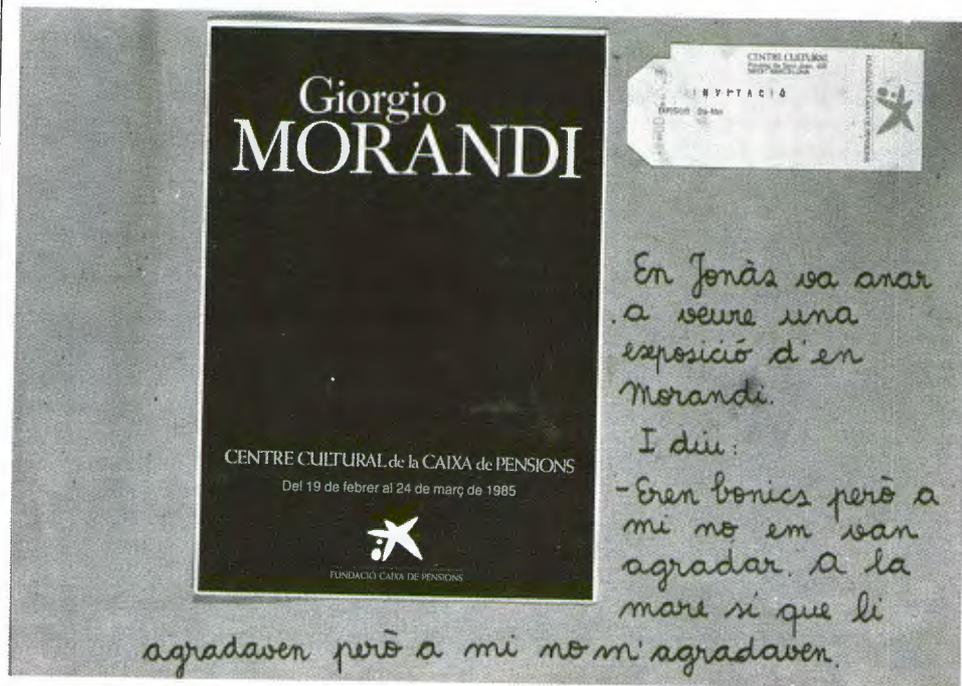


El grupo recibe la información que aporta el niño.



En Santi se traban un esquelet di esquinel.

Santi encontró el esqueleto de una ardilla. Tener que dibujarlo (si el trabajo lo requiere) inicia y enriquece el proceso de simbolización.



Jonàs fue a una exposición de Morandi. Explica:

- Eran bonitos pero a mí no me gustaron. A mi madre sí que le gustaban pero a mí no me gustaban.

arlo formalmente. Las aportaciones de los niños, tras ser comentadas, se exponen en la clase, colgándolas en la pared. Después quedarán recogidas en el *Libro de las cosas importantes*. Este libro, confeccionado día a día, figura en la biblioteca de la clase como un libro más que mirar y leer. Los niños no saben leer todavía pero saben que lo que han dicho se ha recogido en el libro y que cualquiera que domine el código de escritura puede descifrar sus explicaciones.

Este trabajo posibilita que la vida del niño entre en la clase, que el grupo la conozca y se enriquezca a través de las diversas experiencias, que el maestro se coloque a la altura de los niños al conocer sus verdaderos intereses e, incluso, los diferentes caminos que los niños siguen para lograr sus aprendizajes; posibilita que los demás grupos-clase de la escuela lo conozcan, que cuando alguien visite la clase se interese por la vida del grupo... en general, hace posible encuadrar los intereses de los niños en un marco más amplio.

Supone una extensa gama de posibilidades y de valores, hábitos e instrumentos que deben adquirirse en la escuela infantil y constituye uno de los medios a través de los que pueden adquirirse de manera fácil, natural, a través de la vida misma.

Quisiéramos remarcar, a modo de síntesis, algunos de los valores de esta técnica:

- La ilusión y el interés que desencadena esta actividad.
- Constituye un lazo con la realidad, un análisis.
- Supone un inicio al trabajo en grupo.
- Educa los hábitos de saber explicar, saber escuchar, sacar conclusiones... Es una técnica que da excelentes resultados en la clase de 5 años.
- El hecho de tener que explicar algo ayuda a estructurar el pensamiento; dibujarlo (si el trabajo lo requiere) inicia y enriquece el proceso de simbolización.
- Estimula el proceso de descubrimiento de la lecto-escritura ya que supone una conexión constante con la lengua escrita a través de unos lazos de significación.
- Supone un punto de partida para trabajar cualquier materia: matemáticas, lengua, experiencias, música, psicomotricidad... Ayuda a los niños a darse cuenta de que la vida es una interrelación, un todo, no una serie de compartimentos estancos.

EL FRACASO EN LA ESCUELA INFANTIL

¿Se puede fracasar en la escuela infantil como se fracasa en E.G.B.? Cabe plantear esta cuestión en la medida en que las finalidades y métodos de los dos niveles no son los mismos. La escuela infantil no es obligatoria y no tiene, en principio, un programa impuesto. Sin embargo, cierto número de niños se encuentra en una situación de fracaso en la escuela infantil. Intentaré, aquí, demostrar qué ha hecho posible la evaluación precoz de las capacidades escolares de los niños.

LILIANE LURÇAT

La escuela infantil hoy

Al generalizarse la preescolarización de prácticamente todos los niños, su transformación en escolares se ha desplazado hacia una edad más temprana. El niño se convierte en escolar entre los 2 y 3 años, a pesar de que las condiciones de la escuela infantil son diferentes de las de la escuela de E.G.B.

La generalización de la preescolarización ha comportado tres consecuencias. La primera afecta a los mismos niños, que se convierten en escolares 3 años antes, en un período de la vida en el que el modelado de las actitudes es mucho más eficaz. La segunda consecuencia es la apertura de la escuela infantil a todos los estratos sociales y la comparación de los niños en función de su extracción social. Se observan casos frecuentes de desvalorización de niños salidos de los estratos más pobres. La tercera concierne a la institución: la es-



El niño se convierte en escolar entre los dos y tres años.

cuela infantil, en principio no obligatoria, se transforma en la base del sistema escolar, y en este se tienen en cuenta los resultados obtenidos en aquella. La escuela infantil se ha transformado, además, en un lugar de observación de los niños, con la finalidad de detectar precozmente los handicaps.¹

La apreciación del fracaso en la escuela infantil se basa en la estimación cualitativa de un retraso en las adquisiciones (habilidades gráficas, lenguaje, etc.) y en la integración en el grupo. De hecho, a partir de la escuela infantil se inicia la predicción del fracaso y la catalogación de los niños. En este nivel, el fracaso está relacionado con factores biológicos o sociales (insuficiencia intelectual, handicap socio-cultural). En 1979 se contabilizaron 17.289 deficientes en el nivel de preescolar, entre los cuales había 8.900 deficientes intelectuales y 1.422 handicaps sociales.²

Desde el momento en que existe detección precoz de los handicaps, existe el peligro de «normalización»: se consideran insuficientemente las diferencias en los ritmos individuales y son poco valoradas las distancias culturales, evidentes si tenemos en cuenta que es la primera experiencia colectiva de los niños.

Luchar contra el fracaso y la medicalización del fracaso

El fracaso escolar es el problema permanente de la escuela desde su creación. La historia de la lucha contra el fracaso se identifica con la investigación de soluciones psicológicas y médicas. El objetivo es detectar niños susceptibles de fracasar más que promover soluciones pedagógicas. La continua aparición de textos oficiales marca los momentos de introducción, en progresivo aumento, de especialistas de las ciencias humanas y del cuerpo médico en el seno de la escuela. Esto no ha impedido el desarrollo del fracaso y del desinterés escolar, pero sí que ha conducido a la proliferación de las burocracias que se dedican a observaciones diversas. Se han constatado efectos nefastos: 1. *En la actitud de los maestros.* La medicalización y sicologización del problema del aprendizaje lo convierten en materia de especialistas. La competencia de los maestros queda, así, restringida únicamente a los niños sin problemas. 2. *En el ataque contra las libertades individuales de los niños y de su familia.* La tendencia es hallar en el niño, en él mismo y dentro de su familia, las razones y las causas del fracaso escolar antes del período de los aprendizajes fundamentales. El niño y la familia serían los responsables de la predestinación escolar sean cuales sean las condiciones escolares.

Conocer al alumno

La escuela infantil es, probablemente, la escuela que está más abierta a las influencias de las ciencias humanas, en particular de la psicología. Su historia pe-

dagógica se confunde prácticamente con una tentativa de ajustar sus métodos a las etapas de desarrollo del niño y a sus particularidades psicológicas, tal como las han imaginado y descrito los psicólogos y los psicoanalistas. Es posible que haya existido demasiada tendencia a buscar dentro del propio niño y de su familia la explicación de los comportamientos y los resultados de la escuela. No se han tenido en cuenta los efectos de los elementos más relevantes de la vida moderna, como son la concentración urbana, el tiempo dedicado a la televisión, la generalización de la preescolarización, sobre la personalidad y las actitudes de los niños. Ahora bien, los enseñantes tropiezan precisamente con los efectos del tipo de vida actual, sobre los niños y sobre ellos mismos.

La televisión ha transformado a los niños nacidos después de su aparición. Hasta entonces, se iniciaban exclusivamente a través del medio familiar, del cual extraían las costumbres y valores merced a una lenta impregnación cotidiana. Ahora, y mucho antes de la escuela, disponen de otra fuente que les permite asimilar ambientes y concepciones, familiarizarse con adultos diferentes, experimentar nuevas emociones. En resumen, se encuentran atrapados por un poderoso haz de influencias en las edades sensibles de la formación de la persona.³

He estudiado los efectos de la fascinación ejercida por «Goldorak» sobre alumnos de la escuela infantil. Los juegos en el patio permiten vivir conjuntamente lo que uno ha visto solo. Los niños reviven sus emociones en el grupo, identificándose con los personajes. Liquidan así, al mismo tiempo, el exceso emocional acumulado a lo largo del espectáculo. Pero también se refuerzan mutuamente en una fabulación colectiva que les hace participar juntos en la subcultura que se les ofrece. El efecto no es únicamente el de una «masificación cultural» de los niños.⁴

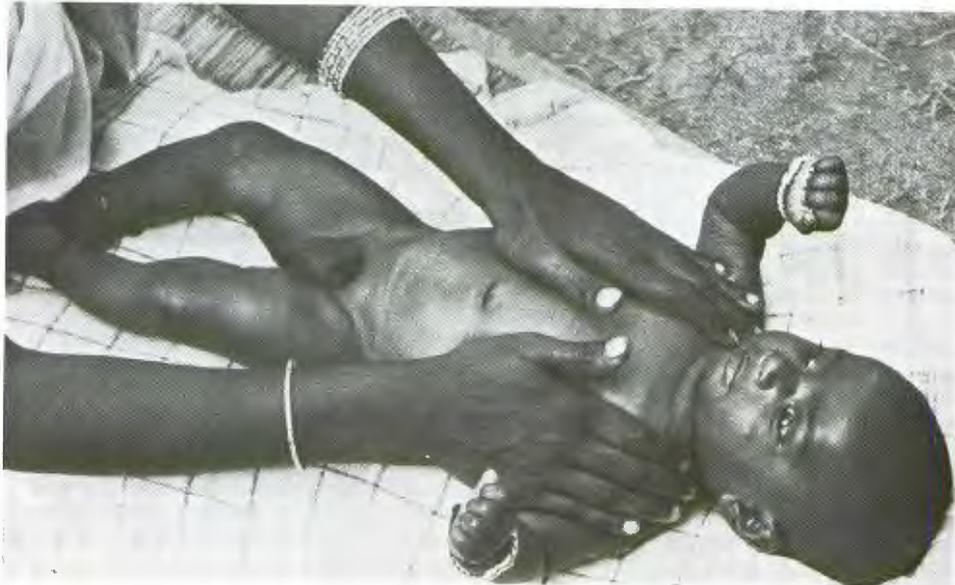
Las actitudes en clase pueden ser modificadas: discontinuidad de la atención, fatiga y, a veces, desinterés escolar. Algunos de los aspectos positivos de la televisión se ejercen de forma diferente según la actitud de las familias. Los niños que se benefician de la aportación cultural de la televisión son los que disponen de explicaciones y comentarios procedentes de los adultos.

Promover soluciones pedagógicas

Cuando se habla de fracaso en la escuela infantil, hay que distinguir dos problemas: el de la detección precoz de los handicaps y el de la función pedagógica de la escuela. Cuando se pone el acento sobre la observación y la detección precoz de los handicaps (problema real cuando se trata de trastornos sensoriales y motores) existe el riesgo de hacer bascular hacia la categoría de discapacitados a los niños que necesitan una pedagogía individualizada. La es-



El masaje está a punto de empezar.



Masaje del pecho.

infancia y sociedad

EL MASAJE DE LOS NIÑOS: UN ARTE TRADICIONAL HINDÚ

CREU FORÉS

Me es muy grato ofrecer aquí una pequeña muestra de una tradición muy antigua en la India.

Se trata de un excelente documento gráfico: «SHANTALA», escrito por Frederick Leboyer(*), que podemos encontrar en nuestro país en francés y en castellano. Es un libro repleto de fotografías de una madre, Shantala, haciendo masaje a su hijo pequeño.

Me ha encantado siempre que lo he tenido en las manos, cuando he mirado detenidamente las imágenes, cuando lo he leído, y mucho más cuando lo he practicado.

Es tradicional en la India y es perfectamente aplicable en nuestro país, porque el objetivo y el sentido del masaje es el mismo.

Dentro de la barriga de la madre, la vida del niño está llena de sensaciones de una gran riqueza. Para el niño, todo está en movimiento a su alrededor. Cuando la madre camina, se agacha, trajina por casa, etc., cada movimiento es como una ola. Aunque la madre descanse o duerma, la respiración materna continúa acunando al niño.

Durante el parto, el niño, por efecto de las contracciones maternas, es empujado, apresado y envuelto por una fuerza poderosa pero no necesariamente dolorosa para él. Lo mismo que el parto puede ser para la madre, si se libera del miedo, una vivencia de una dulzura incomparable, el nacimiento puede ser para el niño la más extraordinaria e intensa de las aventuras.

Una vez ha nacido, el niño descansa solo dentro de la cuna, rodeado de una inmovilidad y silencio absolutos. Ningún movimiento, ninguna sensación de las que le eran familiares. En su interior, sin embargo, nace una sensación nueva y desconocida que le muerde por dentro: el hambre.

Durante mucho tiempo, el recién nacido, cada vez que se despierte, experimentará el mundo al revés de cuando estaba en la barriga: las sensaciones fuertes, el hambre, dentro suyo; y fuera, nada, silencio.

Es necesario, entonces, establecer el equilibrio que se ha roto: alimentar al niño por dentro y por fuera.

Los niños tienen necesidad de leche, claro está, pero también es necesario alimentar su espalda, su piel tiene hambre igual que la tripa. Por eso, ser acunados, acariciados, masajeados, es alimento para los niños pequeños y les ayuda durante los primeros meses a no encontrarse aislados y perdidos en este mundo desconocido para ellos.

Todos los mamíferos (y el hombre forma parte de esta gran familia) lamen con fuerza a sus pequeños desde que nacen. Si les falta este masaje, dicen que a menudo los animales mueren.

El masaje de los niños es un arte muy antiguo, con una técnica precisa que se puede aprender. El arte aparece después con el tiempo.

Técnica

El niño ha de estar desnudo, por eso hace falta que la temperatura ambiente sea caldeada. En el verano puede hacerse al aire libre.

El masaje se hace impregnando las manos de aceite natural tibio. En la India se utiliza aceite de mostaza en invierno y aceite de coco en verano.

El niño ha de estar con la tripa vacía, es decir, no se hará el masaje después de mamar o tomar el biberón.

Una vez acabada la sesión de masaje, se bañará al niño. El baño complementará la relajación y limpiará la piel de los cuerpos grasos que no se hayan reabsorbido.

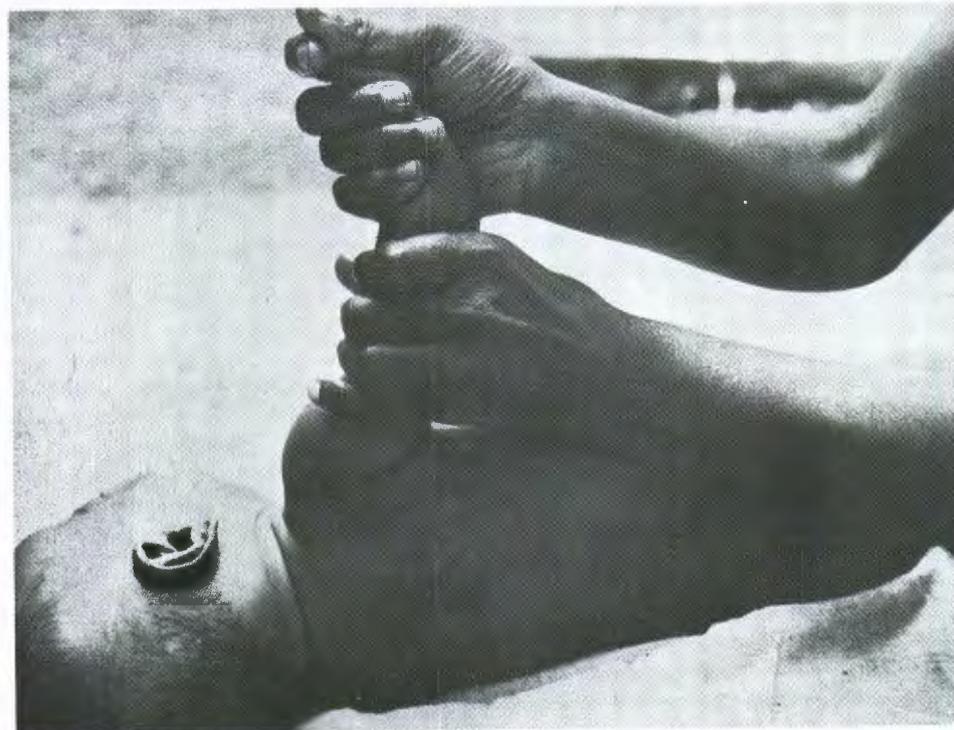
La madre, o persona que efectúe el masaje, estará sentada en el suelo, con las piernas estiradas y la espalda derecha, no rígida. Es conveniente poner una toalla o empapador sobre las piernas ya que el niño, al relajarse, es fácil que se haga pipí.

Es muy importante durante el masaje mirar al niño a los ojos y hablarle. No hace falta que sea con palabras, es mejor estar en silencio, el silencio ayuda a concentrarse en lo que se está haciendo. Se puede hablar al niño con los ojos, con las manos, con todo el ser. Es una comunicación diferente, total.

El masaje se irá haciendo progresivamente sobre las diferentes partes del cuerpo: el pecho, los brazos, las manos, la barriga, las piernas, los pies, la espalda, la cara...

¿Cuándo puede empezar a hacerse?

Durante el primer mes de vida, más que un masaje propiamente dicho, se trata de que las manos repasen todo su cuerpo, de que la piel note el contacto de la mano. Será más que nada una caricia.



El brazo.



La pierna.



La espalda.



No hay límite de edad.

Poco a poco el masaje irá tomando forma, las manos, inseguras al principio, irán lentamente encontrando el ritmo, conociendo el cuerpo del niño y adaptándose a sus reacciones. No hay que ir de prisa. Es la lentitud del ritmo y la presión de las manos lo que logrará el efecto de distensión y relajación del niño.

Progresivamente, comenzando por unos minutos al principio, el masaje se irá alargando a medida que el niño entre en la vida. Cada día los movimientos se irán haciendo más precisos, y requerirán más tiempo. Es como dar el pecho o el biberón: tantos minutos o centímetros cúbicos la primera semana; tantos, la segunda... es la teoría. Pero eso no tiene nada que ver con la vida, con el tiempo real. Habrá que olvidar el reloj. Poco a poco el tiempo se irá alargando y hacia el mes la duración de una sesión será entre veinte y treinta minutos.

¿Treinta minutos? ¡Pero si es imposible encontrar tanto tiempo! El tiempo... vendrá por sí solo, en la medida en que la comprensión y comunicación sean más intensas.

¿Hasta qué edad?

No hay límite de edad. Es imprescindible durante los cuatro o seis primeros meses, mientras el niño no pueda moverse y girarse por sí mismo. Pero, de hecho, tanto por el bienestar de quien lo hace como por el de quien lo recibe se puede alargar tanto como se quiera.

¿A quién beneficia el masaje?

A los dos, a quien lo da y a quien lo recibe.

El masaje hace desaparecer la tensión muscular del cuerpo del niño, favoreciendo una gimnasia pasiva sobre las articulaciones, reforzando los ligamentos y tonificando la musculatura.

Es de destacar el contraste entre la fuerza, la concentración y la atención de la mano durante el masaje y la relajación y distensión del cuerpo del niño.

Al principio es necesario, para quien hace el masaje, volver a aprender a sentarse en el suelo, con las piernas estiradas, la espalda recta, sin doblar las rodillas... Esto que es tan sencillo para un niño de un año y que se ha perdido con el tiempo se vuelve a recuperar poco a poco.

El movimiento de las manos sobre el cuerpo del niño, siguiendo las páginas del libro hasta que las manos van encontrando el pecho, el brazo, la mano...

El libro queda olvidado y son las manos las que se están transformando, cada vez más hábiles, atentas y sensibles, llevadas por un ritmo que se ha hecho danza, hasta que el masaje surge como de una fuente.

C.F.

(*) LEBOYER, F.: *Shantala. (Un arte tradicional: el masaje de los niños)*, Buenos Aires, Hachette, 1978.

DE ANTAÑO...

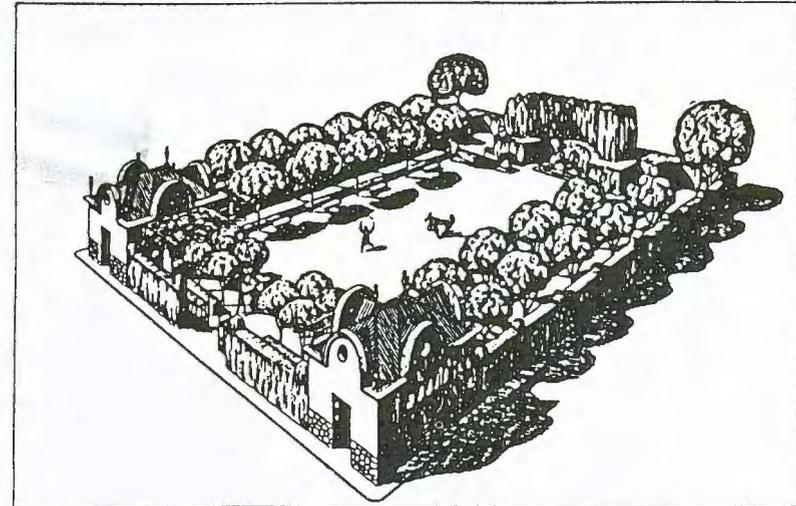
1920. URBANISMO Y PEDAGOGÍA. LA ESCUELA INFANTIL PÚBLICA

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

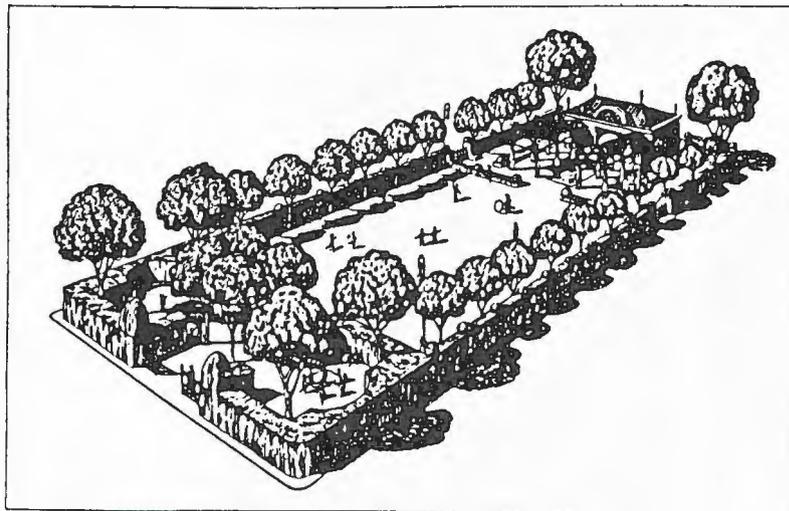
La educación de la primera infancia nace históricamente en el medio urbano de tipo industrial. En el mundo rural nunca ha existido el problema de qué hacer con los niños que no están en edad escolar. La vida rural facilita, por ella misma, un medio adecuado para el desarrollo y, muy pronto, los niños se van incorporando al marco de vida de los adultos sin ninguna clase de segregación previa. La industrialización comportó o acentuó la existencia de una primera infancia sin espacio ni misión en la sociedad. La aparición del trabajo de las mujeres fuera de casa causó el abandono de los niños durante las largas horas de la jornada laboral. El jugar en la calle se convirtió en una auténtica escuela informal de desarrollo individual y de socialización. Para los más pequeños, apareció la mujer que, a cambio de una módica cantidad, «aguantaba» niños. El nacimiento de la educación infantil está íntimamente ligado a este fenómeno social y urbano. Una de las primeras escuelas fue la que creó Owen en Inglaterra para los hijos de las trabajadoras de su fábrica.

La sensibilidad pedagógica de principios de siglo, junto con la visión psicologista del niño, llevó a canalizar y valorar el hecho de «jugar en la calle». En Europa, nació el jardín de infancia, concebido como un lugar de esparcimiento no dirigido, donde, al mismo tiempo, se garantizaba la necesaria seguridad de los niños. No hace falta decir que las ciudades se estaban convirtiendo en el medio peligroso que actualmente son para los niños. La calle ya no es de los niños y se hace necesario crear espacios específicos para ellos. En este contexto nacen los jardines de infancia.

En 1920, Ventura Gassol propuso la creación de jardines de infancia en cada barrio de Barcelona. Todo, salvo alguna excepción, quedó en proyecto. La propuesta fue seguramente demasiado ambiciosa y cara. También, como dice Galí, quizá demasiado avanzada para su tiempo.



Jardín de infancia de la Plaça Sant Joan, de Gràcia.



Jardín de infancia de la Plaça d'Osca, de Sants.

El jardín de infancia tipo¹

Si bien es cierto que el jardín de infancia debe tener la entrada libre, fácil y accesible, no es menos cierto que no es conveniente que esté abierto de par en par. Con valla, plantas, arbolado y otros elementos no sólo ha de constituir un lugar que proteja a los niños de los peligros, sino que ha de resultarles un lugar agradable que, gracias a sus encantos íntimos, atraiga a los pequeños y los centre, haciendo que se sientan bien y apaciguando, en ocasiones, la sobreexcitación que les produce a algunos el excesivo movimiento de la vía pública. Por eso, además del patio central que habrá en medio del jardín (patio tan grande como sea posible, para que puedan jugar y correr con el máximo desahogo y toda libertad), además de las pequeñas pistas laterales para jugar a bolos, al tejo y a otros juegos de poco movimiento, el jardín de infancia ha de contar con algunos rincones agradables que inviten al niño a buscar reposo y donde se pueda jugar a las damas, al asalto, al ajedrez o, sencillamente, al juego de tres en raya, a los palillos chinos, a tabas o a otros juegos de este tipo. Tal disposición, sumada a estos juegos tranquilos, facilitará que el niño, en momentos en que algo llame su atención, pueda dedicarse con el máximo arrobó a sus observaciones. Estos rincones pueden ser plazoletas rodeadas de arbustos, pequeños cobertizos, fuentes y estanques con peces, un árbol o pequeñas piscinas. Otra posibilidad podría ser la de pequeños monumentos y bustos de nuestros prohombres, cosa que, al mismo tiempo que para nosotros constituiría un excelente medio de ornamento y de educación, a ellos los libraría del olvido y de la soledad poco digna del Parque que ahora los circunda.

El jardín de infancia contendrá también unos pequeños parterres de arena donde los más pequeños puedan hacer sus castillos y puedan tumbarse, satisfaciendo así esa necesidad que sienten tan a menudo, sin que su ropa se estropee.

El tipo perfecto de edificio de jardín de infancia tendrá dos salas, una sala biblioteca y una sala de audiciones y de fiestas; un vestuario, un botiquín, una dependencia para las herramientas del jardinero, otra para guardar la colección de juegos, que ha de ser abundante, los urinarios y el WC.

Tanto en el edificio como en otros lugares del jardín podrán instalarse nidos y comederos para pájaros. Será necesario prever la plantación de árboles, pues algunos, según su orientación, deberán ser de hoja caduca para que en invierno no impidan el paso del sol.

Habrà que procurar también contar con una buena instalación de luz, tanto por la utilidad que prestará en las tardes de invierno como para evitar que los jardines, por la noche, se conviertan en escondite y centro de gente sospechosa.

Como puede verse, de la exposición que acabamos de hacer y de la que hemos venido haciendo a lo largo de la *Memoria*, se desprende que, para el funcionamiento adecuado del perfecto jardín de infancia, se necesita, además de un jardinero y de un vigilante, un director técnico y de responsabilidad.

El funcionamiento de estas instituciones se regulará según las disposiciones que dictará oportunamente la Comisión de Cultura.

I.-GA.

1. AJUNTAMENT DE BARCELONA: *Els jardins dels infants*, Barcelona, 1920, págs. 68 y 69.

LA ALIMENTACIÓN DEL NIÑO EN VERANO

M. CANDELA, P. CERVERA y P. CUGAT

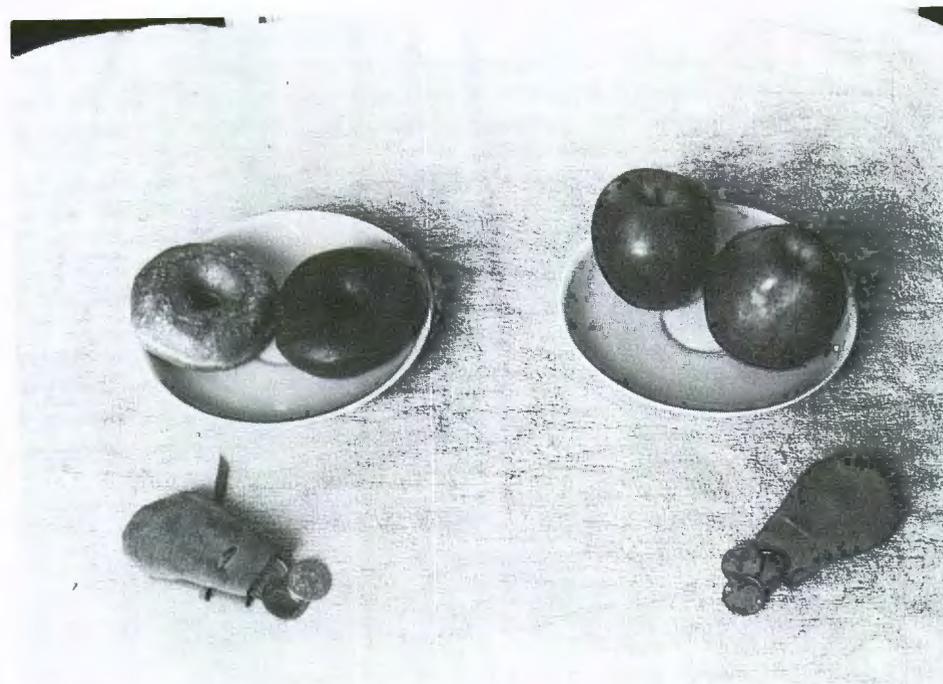
Se exponen algunas nociones básicas sobre alimentación equilibrada y una idea aproximada de cuáles son las raciones recomendadas para los niños. A modo de ejemplo, se proponen algunos platos fríos, de sencilla elaboración. Se ofrecen unos cuantos consejos en torno al hecho de «comer»: hábitos, digestión, bebidas.

Después del primer año, la alimentación del niño debe incluir prácticamente todos los alimentos básicos de la mesa familiar. Dado que en verano la convivencia entre padres, hijos, hermanos y otros familiares y amigos es más intensa, conviene adaptar la alimentación del niño, hasta donde sea posible, a la de la familia o de los adultos.

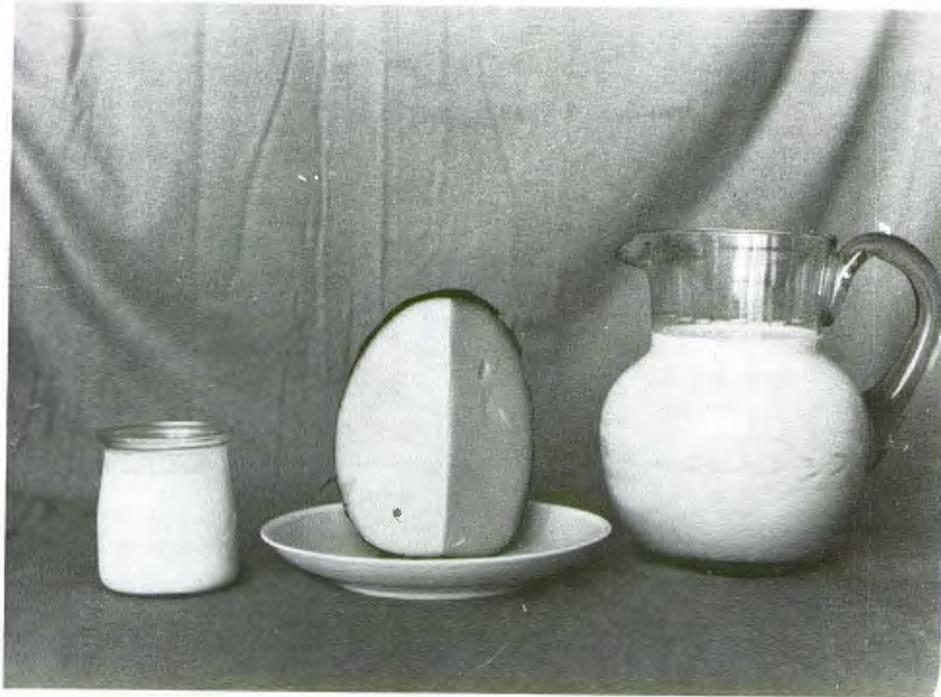
Esta alimentación ha de incluir una variedad de alimentos tal que permita al organismo desarrollarse armónicamente. Señalamos a continuación los alimentos básicos de la mesa familiar en nuestra cultura, agrupados por su función nutritiva más destacada.

Alimentos de estructura

Formación de los tejidos: leche, yogur y queso; carne, pollo, pescado y huevos; legumbres, cereales y frutas oleaginosas.



Muchas veces conseguir una buena alimentación no es un problema económico sino de criterio.



Activadores del metabolismo.

Formación del tejido óseo: leche, yogur y queso; frutas y verduras.

Alimentos energéticos

Cereales (pan, harina, pasta, arroz), patatas, legumbres, frutos secos. Aceites, mantequilla, nata; tocino, margarina.

Alimentos activadores del metabolismo

Frutas y verduras todas clases.

Hígado, huevos, leche, mantequilla, queso.

Existe un grupo de alimentos de capricho de los cuales se abusa fácilmente. Por ejemplo:

Caramelos, dulces, mermeladas, chocolate, etc.

Algunas bebidas refrescantes (azucaradas, la mayor parte, o alcohólicas).

De los dos a los seis años, el crecimiento y desarrollo continúa siendo cuestión importante. Por ello, y en proporción a su peso, el niño necesita más alimentos energéticos y de estructura, lo cual no quiere decir que su ración deba ser igual a la de los mayores. A continuación presentamos un cuadro de las raciones recomendadas para los niños de esta edad:

RACIONES DE ALIMENTOS RECOMENDADAS PARA LOS NIÑOS DE 2 A 6 AÑOS (Peso bruto en crudo)

Leche	150	200 cc	Huevos	1	1 1/2 u.
Yogur	125	cc			
Queso	30	grs	Pan	30	40 grs
			Arroz o pasta	30	50 grs
Carne	90	100 grs	Patatas	100	180 grs
Hígado o corazón	70	90 grs	Legumbres	20	40 grs
Pollo	1/6	1/8 un.			
de 1 1/2 kg.			Aceite	5	10 grs
Pescado	90	100 grs	Mantequilla	5	10 grs
Bacalao seco	30	40 grs			
Jamón cocido	80	100 grs	Frutas	100	130 grs
(bocadillo)	30	40 grs			
Jamón serrano	40	70 grs	Verduras	60	120 grs

Creemos que la idea que cada familia tiene de la cantidad de alimento que debe tomar un niño es bastante subjetiva; por ello, estas raciones pretenden ser tan solo orientativas y no deben aplicarse como norma.

El aprendizaje de la alimentación requiere dedicación por parte de los adultos ya que el alimento tiene importancia, no sólo por su contenido nutritivo, sino porque en la primera infancia es un factor decisivo para educar el comportamiento social.

Vacaciones con los padres

La época de vacaciones, al ser un tiempo de mayor convivencia, constituye un buen momento para continuar educando los hábitos alimenticios correctos sin «histerizar» las relaciones: la comida no ha de ser nunca ni un castigo ni un premio. El niño ha de comer para satisfacer sus necesidades. Al mismo tiempo, es una forma de integrarse gradualmente en el círculo familiar y social.

En vacaciones, el desayuno puede convertirse en una comida en familia, a la cual se dedica un tiempo y una cierta ceremonia para disfrutar de un ambiente de satisfacción compartida. Si se hace bastante completo, permitirá simplificar el almuerzo, cosa que quien esté al cargo de las comidas deberá agradecer.

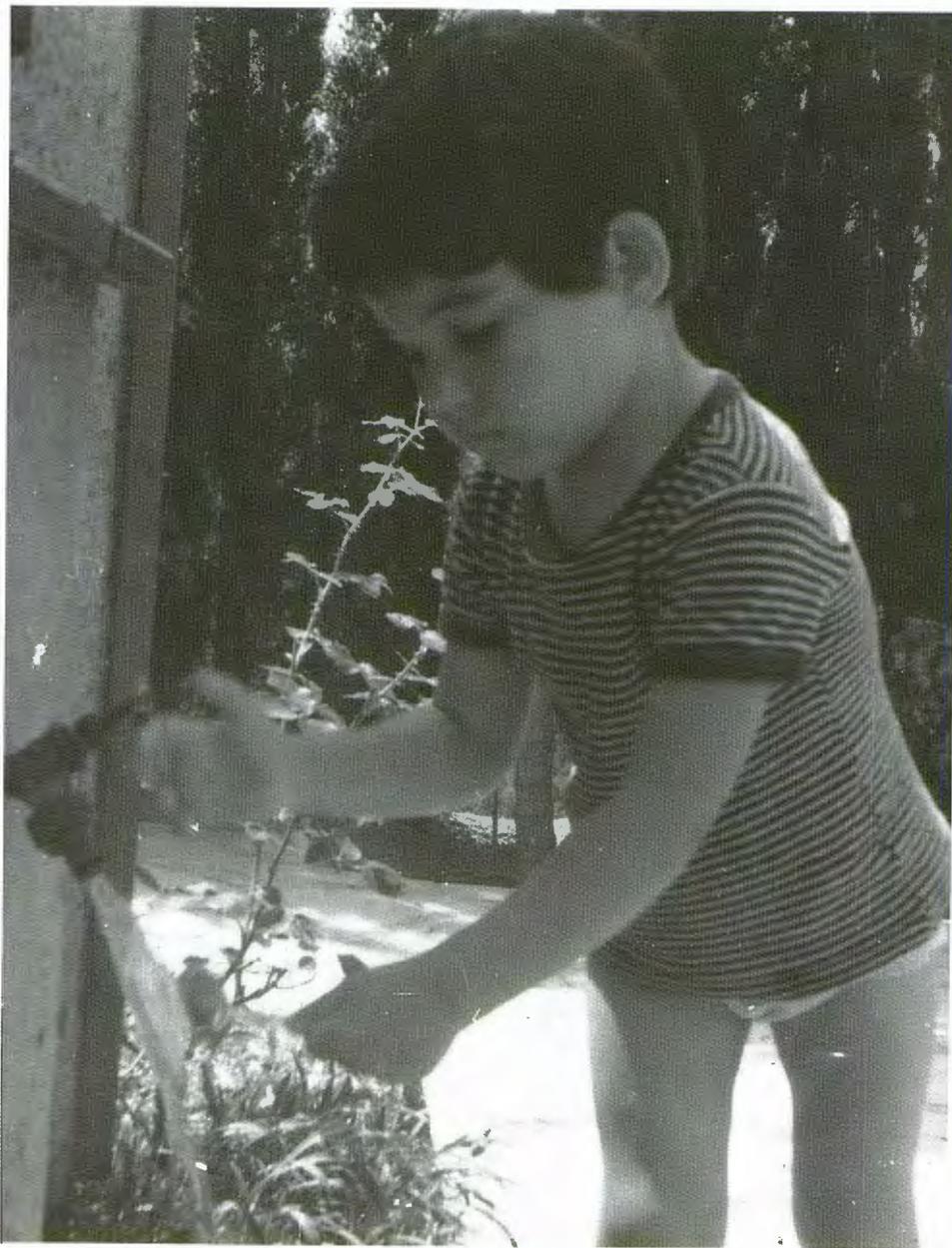
Si, a causa del calor, el niño pierde el apetito, no se le debe forzar a comer ni darle alimentos demasiado calientes o demasiado concentrados (que pueden apetecer en otras épocas del año, como sopas, purés espesos, estofados, etc.). Tal como solemos hacer para los adultos en estas circunstancias, buscaremos comidas más ligeras y refrescantes, por ejemplo: gazpachos ligeros, cremas de verdura frías, ensaladas, etc. (Al final del artículo figuran algunas sugerencias de ensaladas muy sencillas y nutritivas, que pueden apetecer en los días calurosos).

Las ensaladas pueden convertirse en plato único que incluya los alimentos básicos, si se les añade una ración de jamón, atún, huevos duros, pollo frío desmenuzado, etc. Con platos de esta clase, podemos sustituir ventajosamente los bocadillos que suelen llevarse a la playa o de excursión. Añadiendo un postre lácteo y una fruta, pueden convertirse en una comida informal pero equilibrada.

A menudo la merienda podría convertirse en una merienda-cena. Es seguramente el momento del día en el que el niño tiene más apetito y será preferible que, en vez de ir picando de aquí y de allá, tome una cena equilibrada y



«Sopa, cáeme en la boca».



La bebida fisiológica por excelencia es el agua.

temprana. Antes de acostarse puede comer una fruta o beber un vaso de leche.

Comer a deshora

Un aspecto a tener en cuenta en nuestra sociedad es el consumo continuado de golosinas que suele hacerse; y, en verano, posiblemente aún más. Polos, helados, bebidas refrescantes, caramelos, pastas, chokolatinas, etc., están a mano en cualquier momento y ocasión. Querríamos recordar que, además de quitar el apetito al niño, le suministran calorías vacías (que no van acompañadas de los nutrientes esenciales), suponen un riesgo de caries dental, de desequilibrio nutricional y también de creación de hábitos erróneos que pueden conducir a un desequilibrio del mecanismo de saciedad y, a la larga, propiciar la obesidad.

Como ejemplo diremos únicamente que en un litro de cola se encierra el equivalente calórico de veinticuatro terrones de azúcar.

El agua y las bebidas

Para finalizar, queremos recordar que en verano los niños pierden mayor cantidad de agua (sudor, ejercicio...) y hay que compensar esta pérdida bebiendo más. La bebida fisiológica por excelencia es el *agua*, y la más segura bacteriológicamente es el agua del grifo. Su mal sabor (debido a los desinfectantes) desaparece después de tenerla 24 horas en reposo o en la nevera. Otra sugerencia para disimular el mal sabor es la de añadirle unas gotas de limón.

Cuando el niño está muy acalorado, sudoroso y sediento no se le puede pedir que no beba; debe procurarse que no beba en exceso ni bebidas demasiado heladas. Bebidas alternativas para el verano pueden ser, los *zumos de fruta* sin azucarar, zumo de uva, zumo de melón o sandía, o bien una limonada.

Los *zumos de verduras* –del tipo gazpacho claro– se los beben muy a gusto si se les enseña a tomarlos y son también, como los de fruta, muy vitamínicos. Se tritura una buena cantidad de tomates maduros con una pequeña cantidad de pepino, pimiento, cebolla y ajo. Se cuele y se aliña con aceite, sal y limón.

De todos modos, la alta montaña ofrece una buena ocasión para reencontrar el sabor único del agua. Es conveniente hacerla saborear a los niños, si bien debemos asegurarnos de que sea agua potable, provenga de fuente, río o manantial.

Ensalada de patata y tomate

200 grs de patatas
1 tomate
aceitunas, pimiento
cebolla tierna (después de remojarla en vinagre)
aceite y sal.

Hervir las patatas con piel y, una vez frías, pelarlas y cortarlas en rodajas de un dedo de grueso. Ponerlas en una bandeja y cortar por encima el tomate, las aceitunas sin hueso, el pimiento y la cebolla. Aliñar y dejar reposar una hora antes de servir.

Ensalada de lentejas

50 grs de lentejas
lechuga
cebolla cortada, hierbas aromáticas cortadas bien finas, zumo de limón, sal y aceite.

Poner la lechuga en una bandeja y encima las lentejas una vez frías. Mezclar el zumo de limón, el aceite, la cebolla, las hierbas y la sal. Dejar reposar una hora y aliñar.

Ensalada de arroz

50 grs de arroz
lechuga
tomate
pepino
pimiento
aceitunas
salsa mayonesa

Una vez frío el arroz, mezclar la lechuga, el tomate, el pimiento, las aceitunas sin hueso (todo cortado muy fino) y el pepino a rodajas.

Remover.

Aliñar con mayonesa.



El aprendizaje de la alimentación es factor decisivo para educar el comportamiento social.

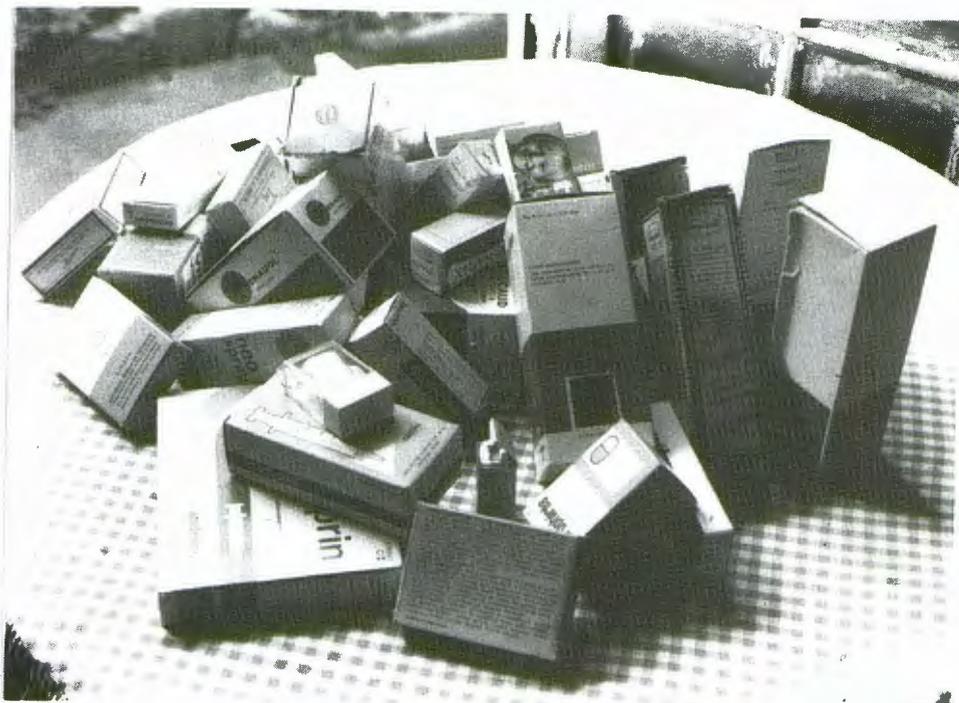
ACCIDENTES DOMÉSTICOS INFANTILES (I)

A. ANDRÉS MARTÍN, I. GÓMEZ DE TERREROS y J.M. MALO ARAGÓN
Hospital Infantil Universitario «Virgen del Rocío» de Sevilla

Los accidentes infantiles en el hogar suponen un grave problema sanitario, no sólo por el posible efecto negativo sobre la salud del niño (a veces con secuelas e incluso muerte), sino también por el «consumo sanitario» que ello supone. Se calcula que de todos los accidentes en general, un 75% ocurre en el hogar. De estos, la mitad están ocasionados por la ingestión de productos químicos o domésticos, 1/3 por medicamentos, y el resto por un número variado de diversos productos. Vamos a centrarnos en los cuadros más frecuentes y en la experiencia de nuestro Hospital destacando que lo más importante es prevenir dichos accidentes, y, sobre todo, saber qué hacer en los primeros momentos, y, en algunos casos, qué no hacer.

Podemos afirmar que esa idea tan extendida de que los accidentes infantiles son fruto de la fatalidad no es cierta. Son evitables en la mayoría de las ocasiones, existiendo bastante desconocimiento respecto a las posibles fuentes de riesgo, factor prioritario en su prevención. Intentaremos comentar brevemente los posibles factores de riesgo y sugerir algunas soluciones, abordando los siguientes apartados:

- 1) Ingesta de medicamentos.
- 2) Ingesta de productos de limpieza.
- 3) Ingesta de cuerpos extraños (crisis de atragantamiento)
- 4) Ingesta de pilas.
- 5) Caídas accidentales.
- 6) Quemaduras y electricidad.
- 7) Otros consejos y sugerencias.
- 8) Calendario de prevención de accidentes infantiles.
- 9) Aspectos de política preventiva en las intoxicaciones por productos de uso doméstico.



En muchos hogares existe una auténtica farmacia.

Ingesta de medicamentos

En muchos hogares existe una auténtica farmacia, con el riesgo que ello supone para el niño. Las grageas y cápsulas tienen en muchos casos un tamaño y color que los asemejan a caramelos, y los jarabes no suelen tener un tapón de seguridad, lo cual hace que los niños puedan desenroscarlos fácilmente.

La edad en que con mayor frecuencia se da la ingestión de medicamentos es entre los 6 meses y los 6 años, sobre todo, de los 2 a los 4 años. Respecto a los medicamentos que mayormente ingieren los niños, son reflejo de los medicamentos que existen en casa. Así, la ingestión de aspirina y barbitúricos ha disminuido, observándose cada día más un aumento de los casos de ingestión de ciertos tranquilizantes (traxilium, halcion, valium, orfidal, etc.) anovulatorios, antihistamínicos, etc.

¿Qué medidas de tipo preventivo podemos poner en marcha?

- 1) Guardar los medicamentos en un lugar elevado y siempre cerrado con llave. Si además, el niño desconoce el sitio donde se guarda, mejor.
- 2) Evitar guardarlos en la mesita de noche, el bolso de mamá, la habitación de la abuela, baño, cocina, etc. Es frecuente asistir en los hospitales a niños que, al ir a casa de los abuelos, han ingerido medicamentos que estaban a su alcance.
- 3) No tomar medicamentos delante de los niños. No olvidemos que ellos imitan a los mayores.
- 4) Evitar incitar el consumo en los niños indicándoles que las medicinas son buenas, como «caramelos». El niño debe saber, que sólo debe tomarlas cuando esté malito, y siempre que se las dé un adulto.
- 5) Evitar conservar el medicamento una vez concluido y terminado el tratamiento.
- 6) No cambiar nunca de envase un medicamento, pues, además de que puede estropearse, en caso de ingestión puede suponer una fuente de error a la hora de aplicar el tratamiento adecuado por parte del médico.

¿Qué hacer una vez que el niño ha tomado un medicamento?

- 1) Intentar comprobar qué tipo de medicamento ha sido y la cantidad (buscar restos por el suelo, etc.). Si después no vamos a acordarnos del nombre, hemos de coger el envase antes de acudir al médico.
- 2) Observar al niño, si presenta vómitos hemáticos, respiración agitada, tendencia al sueño, decaimiento, agitación, etc., que indicarían que se debe acudir al hospital más próximo lo antes posible.
- 3) Intentar inducir el vómito para eliminar la mayor parte del medicamento.

4) Tener en cuenta que pequeñas cantidades de algunos medicamentos no necesitan tratamiento alguno.

Ingesta de productos de limpieza

La ingestión de productos domésticos de limpieza (lejía, detergentes, abrillantadores, etc.) y pinturas, aguarrás, etc., es cada vez más frecuente y en ciertos casos de gran gravedad e importancia. Entre ellos, comentaremos brevemente los más repetidos y qué es lo que se debe hacer en cada momento.

Ingesta de cáusticos alcalinos

Son la lejía, sosa, potasa y amoníaco comercial. Se encuentran principalmente en la composición de limpiadores y desatascadores de lavabos, inodoros, limpia hornos, etc. Cuando se ingieren, dan lugar a intenso dolor de boca, faringe y abdomen, con sensación de quemazón en labios, lengua y boca. En estos casos:

- No inducir al vómito ni lavado gástrico.
- Diluir el cáustico administrando leche.
- Acudir posteriormente al médico para valoración.

Ingesta de cáusticos ácidos

Se encuentran en la composición de limpiarretetes, limpiadores de piscinas, limpiametales, desincrustantes, agua fuerte, abrillantadores de vajillas, etc. Al tener un sabor amargo, el niño ingiere poca cantidad generalmente. Va a provocar dolor intenso en boca y faringe, con vómitos hemáticos, lesiones orofaríngeas e, incluso, complicaciones importantes. Debe realizarse lo siguiente:

- No inducir al vómito.
- Diluir el ácido con leche o agua albuminosa (agua y clara de huevo batido).
- Acudir al médico lo antes posible.

En un trabajo realizado en nuestro hospital durante 14 años, se valoraron los casos de niños con ingestión de cáusticos, siendo el más ingerido la lejía, seguido de la sosa cáustica en proporción mucho menor.

Normalmente, la ingestión de lejía (la más frecuente) suele ser banal y sin complicaciones (salvo excepciones), frente a la sosa cáustica, cloro y amoníaco, que sí pueden presentar complicaciones.

Ingesta de detergentes

Los detergentes utilizados en la limpieza de la casa pueden tener gran toxicidad, sobre todo los catiónicos (suavizantes). Habitualmente producen una irritación gástrica, con náuseas y vómitos.



Durante los primeros años el niño se lo lleva todo a la boca.

¿Qué debemos hacer?

- Si ha tomado escasa cantidad, dar leche (200 c.c.).
- Si se ha ingerido más cantidad, dar leche o acudir al hospital para realizar lavado gástrico y valorar las posibles complicaciones.
- Habitualmente no dar zumo de limón o vinagre.

Ingesta de destilados del petróleo

Son las bencinas, tolueno, esencia de trementina o aguarrás, gasolina, queroseno, aceites lubricantes, etc. En niños, lo más frecuente es la ingesta de aguarrás, y las complicaciones que puede producir son pulmonares (neumonía por aspiración), temblores, diarrea, etc.

En estos casos, debe evitarse el vómito (salvo que ingieran mucha cantidad) dar aceite de oliva (30-60 c.c.) y acudir luego al hospital. No dar leche.

Como resumen de medidas profilácticas en este apartado, reseñamos:

- 1) Evitar que los productos de limpieza estén al alcance de los niños. No guardarlos en cocina o baños.
- 2) Recordar que los insecticidas y raticidas, así como el alcanfor, pueden ser sumamente peligrosos.
- 3) No cambiar de envase original el producto. No es raro atender en los Servicios de Urgencias a niños que han ingerido productos tóxicos (lejía, aguarrás, etc.) porque los padres los habían dejado en un vaso como si de agua se tratase.
- 4) Como el niño lo imita todo, tenderá a limpiar sus juguetes. Cuidemos que no use otra cosa que agua.

Ingesta de cuerpos extraños

El niño, durante los primeros años de su desarrollo, se lo lleva todo a la boca. Inicialmente es su forma de reconocer los objetos, siendo posteriormente una costumbre y un juego. Este hecho supone un factor de riesgo que hay que conocer. Hay que evitar todos aquellos objetos pequeños, que de la boca puedan pasar al aparato digestivo, o lo que es peor, al pulmón, con el grave riesgo que esto conlleva. Por todo ello, los juguetes deben ser grandes, evitando las pequeñas piezas que el niño pudiera tragarse. Evitemos pues que pueda coger botones, chinchetas, dedales, etc.

Hay que advertir sobre la costumbre extendida y arraigada en muchas regiones de dar frutos secos (kikos, avellanas, almendras, etc.) a los niños pequeños; con los frutos secos se atragantan fácilmente, pasando trocitos de los mismos al pulmón. Este cuadro, es grave, y a veces mortal. Vigilemos que los

hermanos mayores no les den a los pequeños y, sobre todo, no permitamos que los niños menores de 6 años tomen frutos secos, caramelos, etc. Y si ello ha sucedido y el niño se atraganta, se pone morado o tiene accesos de tos frecuente, hay que acudir al médico, para que descarte la ingestión del cuerpo extraño.

Refiriéndose a datos concretos, en un estudio realizado en nuestro Hospital, sobre 120 casos de Cuerpo Extraño intrabronquiales recopilados en 7 años, el 75% de los niños accidentados eran menores de 7 años y, en el mismo porcentaje, se trataba de ingestión de frutos secos.

Además de los objetos que el niño pueda introducir en sus oídos, en algunas ocasiones se trata de insectos o parásitos, los cuales producen un ruido molesto, del que el niño se queja. Pero en el caso de objetos inanimados, pueden pasar días antes de que el niño se queje de dolor, secreción acuosa, falta de audición, etc. Al igual que en el oído, el niño tiene una tendencia innata a meterse objetos en la nariz, sobre todo semillas, bolitas pequeñas, trozos de goma o esponja, etc.

Cuando los niños pequeños están comiendo, deben estar acompañados por los adultos, para atenderlos si presentasen asfixia. Los orificios de las tetinas deben ser reducidos, de manera que colocados boca abajo dejen salir la leche o el agua gota a gota, y no a chorro.

Los alfileres imperdibles deben cerrarse al dejar de usarlos, y guardarlos fuera del alcance de los niños. El talco debe guardarse lejos del alcance de los niños, para evitar el riesgo de aspiración. Los juguetes no deben tener partes pequeñas que el niño pueda desprender; insistimos: no debe jugar con objetos que quepan en su boca.

Ingesta de pilas

Su uso es cada vez más frecuente en relojes, calculadoras, cámaras fotográficas, etc. Por su pequeño tamaño y fácil ingestión, es uno de los mayores peligros a considerar actualmente. En caso de ingestión de este tipo de pila, debe acudir al hospital más próximo donde el médico decidirá la actitud más correcta (no siempre es necesario extraerla urgentemente). Un dato que puede servir de ayuda al médico es saber si la pila era nueva o ya estaba casi agotada.

¿Cómo podemos evitar esta posible ingesta? Evitando cambiar las pilas en presencia del niño, y, por supuesto, no dejarlas al alcance del mismo.

Ante un accidente doméstico, en caso de duda, puede consultarse con el Instituto Nacional de Toxicología, telf.: 91/262 85 85, durante las 24 horas del día.

A.A.-I.G.-J.M.N.



Los juguetes han de ser grandes, evitando las pequeñas piezas que los niños pudieran tragarse.

EL GRILLO Y EL LEÓN



ROSER ROS VILANOVA

Comentario del cuento

Así como los comics, la televisión y el cine nos tienen tan acostumbrados a las aventuras protagonizadas por dos personajes –uno de los cuales aparece como *contrapunto* del otro–, también los cuentos tradicionales gustaron de utilizar este recurso ya desde sus inicios.

Y pues si tan traído y llevado es y fue, será que buenos resultados daba y da, tanto en aquel entonces como en géneros literarios más modernos y de ahora.

Obrando de tal guisa, han alcanzado la fama parejas de animales como el lobo

y la zorra –símbolos de la cachacería y de la astucia respectivamente–, la liebre y la tortuga –binomio éste que simboliza la rapidez y la lentitud.

Uno de los personajes que más juego ha dado en estos quehaceres ha sido, desde luego, el león. Tenido por rey de los animales, fácil es buscarle un animal adornado con las cualidades más distintas que hallarse puedan. O sea, un personaje de lo más pequeño e insignificante, que, bajo su aparente fragilidad, sea capaz de dejar en el más puro ridículo a ese engréido representante del poder y de la máxima autoridad donde la hubiere.

Tal ocurre en la chanza *El grillo y el león*, portadora de una serie de ingredientes de lo más usuales en este género de narraciones: rey poderoso pero excedido en el uso del poder, puesto en ridículo por un grillo, insignificante súbdito que recorre los caminos de su amplio reino.

Y, por si fuera poco, también los defensores de ambos corren la misma suerte que sus respectivos generales: quienes aparecieron como más fuertes y haciendo gala de una mejor preparación para poder afrontar a los más duros ataques no pudieron aguantar la batalla perpetrada por quienes eran considerados por todos como unos *don-nadie*.

¡Paradojas de la vida!



El Cuento

El león salió de paseo una mañana que apenas salía el sol, con una gran calentura que le tenía tumbao.

Salió un grillo de su cueva cantando que él era el rey de aquellos campos. Y el león, al pasar, le pisó la cueva y casi se la destruyó. Y el grillo le dijo:

—¡Vil, infame! ¿Por qué tratas de hundirme mi casa?

Y el león le contestó:

—La pisé porque me dio la gana. ¿Tú dices que eres rey? ¡Rey de las sabandijas serás! Yo soy el rey supremo de todo el mundo, que campea mi nombre ensalzado por todos lados.

Y a eso le dijo el grillo:

—Pues si tanto te imponderas y tantos fueros tienes, yo, como rey de las sabandijas, te desafío a campal batalla conmigo.

Y el león le respondió:

—Pues mañana a las nueve te prepararás con tus soldados para la batalla y yo prepararé los míos.

Viendo la zorra que lo que estaba preparando el grillo no eran sino avichucos y moscardones, le dijo:

—¿Qué vas a desafiar? Si yo sola me basto para eso.

Y el grillo entonces soltó cuatro avispas y dos moscardones. Las avispas se le metieron a la zorra en la cola, y los dos moscardones se le metieron en las

narices, y la zorra en ese tiempo tuvo que huir y subirse a las peñas más altas que había.

Otro día a las nueve se presentó el león preparado para la batalla con elefantes, trigres, camellos y todos los animales bravos. ¿Qué hizo el grillo entonces? Preparó las moscas, los moscardones, abejas y demás avichuchos, y al encontrarse con el ejército del león, se les metían a los ganaos por las narices y por entre el rabo. Y viendo que nada podían hacer, la zorra, que dende el cerro todo lo estaba mirando, gritó en aquel momento:

—¡Al agua, al agua, soldaos!

Como ya se los comían a piquetes las abejas, avispas y moscardones, todos tomaron el consejo de la zorra y se fueron tirando en el río. Y de tan sangrienta batalla rendidos se confesaron. (1)

Epílogo

A quienes gusten de esta clase de cuentos, quizás les vendrá bien saber que en la amplia bibliografía de los hermanos Grimm se puede leer el cuento llamado *El oso y el reyecito*, cuya trama es parecida a la chanza que nos ocupa. También Arnold Lobel, un autor de nuestros días, trató un tema parecido en su cuento *Le roi lion et le scarabée*, publicado en París por l'Ecole des loisirs, en 1980, en un librito titulado *Fables*. (2)

R.R.V.

(1) ESPINOSA, Aurelio M., hijo: *Cuentos populares de Castilla y León*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1987. N. 50, páginas 87-88.

(2) Existe una traducción castellana en ediciones Alfaguara.

Congreso Internacional de Reggio Emilia

Entre los días 28 y 31 de marzo de 1990, en la ciudad italiana de Reggio Emilia, de reconocida tradición educativa en cuanto al nivel y calidad de la escuela infantil, coincidiendo con el vigesimoséptimo aniversario del nacimiento de las instituciones infantiles municipales, tuvo lugar, con el patrocinio del Parlamento Europeo, el Congreso Internacional *Saperi a confronto per garantire cittadinanza ai diritti e alle potenzialità dei bambini e degli adulti*.

El Congreso contó con la participación de destacadas figuras italianas y extranjeras –como Paulo Freire, Peter Moss, Keiko Tanabe, Kuno Beller, David Hawkins, Alberto Munari, Mira Stambak, Albert Likhanov– que presentaron ponencias y debatieron en torno a los derechos, a la ciudadanía, a las potencialidades inexpresadas de los niños y de los adultos en la sociedad y cultura actuales.

Tres objetivos orientaron la discusión de fondo: 1. analizar, desde una perspectiva unificada, la vida y las relaciones de los niños y de los adultos; 2. afrontar aspectos de orden cultural, científico y ético a través de un contraste entre saberes diversos que van desde la sociopolítica a la filosofía, a la biología, a la demografía, a la psicología, a la pedagogía y al papel persuasivo de las formas y de las técnicas de la información; 3. promover una aproximación e intercambio comparativo entre culturas diversas.

Además del Congreso en sí, los asistentes pudieron disfrutar de una serie de interesantes iniciativas colaterales: visitas a escuelas infantiles, encuentros con enseñantes y padres, recepción de las autoridades municipales.

Paralelamente al Congreso, se desarrollaron tres exposiciones: *I centro linguaggi dei bambini*, *Una città e molti bambini* y una muestra editorial de experiencias de las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia.

La impresión general fue la de que la educación de calidad, para ser realmente válida, ha de implicar a la escuela, las familias y las instituciones sociales en un objetivo común.

Conversación con Loris Malaguzzi

El último día de Congreso, tuvimos ocasión de conversar con Loris Malaguzzi, pedagogo, Director de la revista *Bambini* y Presidente del Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia. Malaguzzi, buen conocedor de la realidad española por lo que respecta a la educación infantil, nos atendió con suma amabilidad, nos transmitió sus mejores deseos y nos infundió su coraje en el inicio de la andadura de la nueva revista *in-fan-cia*.

Entrevistador: *Como Director de la revista Bambini, ¿en qué aspectos centraría usted el papel, la importancia, de un medio de comunicación e intercambio de ideas y experiencias para los profesionales y personas implicadas en la educación y atención de los niños de 0 a 6 años? Más concretamente, ¿qué puede/debe aportar una revista de educación infantil?*

Malaguzzi: Es un gran acontecimiento que una revista se extienda a todo un país (se refiere a la ampliación del ámbito territorial de incidencia con la nueva revista de Rosa Sensat). Habrá que tener en cuenta la diversidad de experiencias educativas en un país de ricas culturas tradicionales y de recientes cambios, además de la propia dinámica de transformación constante de la sociedad española. Será preciso encontrar los vínculos unitarios respecto a los temas a tratar y superar las dificultades derivadas de las desigualdades culturales.

Por otra parte, una nueva revista de educación habría de plantearse rebasar el límite de constituirse única y exclusivamente como revista pedagógica. Ello plantea una interesante cuestión, un reto apasionante: ¿en qué medida la pedagogía puede trascender los terrenos estrictamente propios? La realidad de cada lugar puede ayudarnos a encontrar respuestas.

Además del contexto nacional, actualmente una revista de educación ha de permanecer atenta a las experiencias y resultados que se dan a nivel mundial. De manera sumaria, cabe formular, frente a los objetivos generales que persi-

güen la ultraespecialización en América o Japón, o los que aspiran a cubrir las necesidades de la sociedad de los adultos en Europa, un objetivo primordial y ampliamente repetido hoy: el intento constante, y nunca definitivo, de definir y atender las necesidades y los derechos del niño. Por lo que se refiere a la adquisición de conocimientos y habilidades, ¿debe el niño aprender, ser enseñado...? La contestación a este interrogante debería discurrir en la línea de una integración inteligente y sensible entre «aprender» y «ser enseñado», de modo que la representación mental primera que el niño se hiciese de la escuela fuera la de «escuela amada», priorizando, por lo tanto, el aspecto del clima afectivo en el marco ambiental del escenario educativo por excelencia. Y, sin embargo, no hemos de perder de vista el hecho de que la escuela está «hablando» a la vez que otras muchas instancias sociales, como los *mass media*, están enviando incesantemente su discurso. El conseguir que los niños *amen* la escuela es una tarea a desempeñar en la primera infancia; su resultado determinará todo el desarrollo posterior, tanto en el plano de la constitución de la personalidad como en el del proceso de aprendizaje. Si no se ofrecen las suficientes posibilidades, si no se consideran al completo las necesidades y derechos de todos los niños, nos veremos abocados a las dos falsas soluciones ante las que ha de reaccionar nuestra sociedad: el fracaso escolar, relacionado con la falta de motivación, y la adaptación a la convencionalidad, por mimetismo. Ambas suponen una pérdida de la verdadera identidad humana y una inaceptable salida de compromiso.

E.: *Una idea parece aflorar en Reggio Emilia, en el Congreso Internacional y en todas las actividades que se desarrollan paralelamente al mismo (visitas a escuelas, exposiciones de experiencias realizadas en las propias escuelas desde múltiples perspectivas...). ¿Acertaríamos al designar dicha idea con la denominación «ciudad educadora»?*

M.: La escuela tiene que aceptar que cada vez cuenta menos en la cultura de los jóvenes, en sus intereses... La escuela da respuesta a las materias, a las asignaturas, pero no a la libertad de poder integrarse con los acontecimientos, al saber incardinarse en las vivencias y en el mundo cambiante.

La intervención de todos los participantes es sustancialmente «autística»; ello se manifiesta en las dificultades de comunicación entre colegas, en los obstáculos en la relación con las familias y en las carencias en el contacto con las Instituciones. La escuela no debe pretender coordinar a los diversos participantes en la educación de los niños pero sí reconocer que es una parte en este conjunto. La escuela, sobre todo, ha de mantenerse informada de dónde está cada uno, de en qué punto de desarrollo se encuentra cada factor y de cuáles son sus intenciones por lo que a la formación de los niños se refiere. De hecho, hay que aceptar que hoy en día los distintos factores (entendiendo el

término en un sentido próximo al de actores, agentes que contribuyen a un fin) persiguen objetivos diversos y contradictorios en muchos casos. La ciudad está conectada a la red de la cultura de la producción, con lo que eso representa en cuanto a tipo de conocimientos necesarios, tipo de formación requerida y distribución del tiempo (distribución cuantitativa y cualitativa).

Se impone una flexibilidad modular administrativa para adecuarse a las diferencias y no producir la uniformidad, o, en palabras más crudas, el control. Una revista habrá de reflejar estos cambios y contradicciones. Hay que batallar por la convergencia de objetivos familiares, escolares e institucionales. Estos objetivos deberán definirse y redefinirse desde una interacción de los factores implicados:

- En el orden gubernativo, cultural, social, hay que reconstruir la identidad docente y valorar su categoría. Con todo, no detenerse aquí, porque existe el riesgo de caer en el corporativismo, en la mera profesionalización privada.
 - En el plano familiar, hay que romper con los viejos tópicos de la «madre» y del «niño» e intentar comprender los enormes cambios que han experimentado ambas figuras para dotarlas de realidad vigente.
 - En la escuela, hay que discutir, llevar la discusión a la clase, a los niños, para encontrar una cultura diversa.
- En síntesis, hay que luchar contra la pérdida de la subjetividad, de la personalidad.

E.: *Finalmente, nos interesaría conocer de qué eco disfruta la revista *Bambini*, así como sus proyectos inmediatos.*

M.: El eco de *Bambini* es muy escaso, como se revela en la ausencia de reformas. En la actualidad existe en Italia una diáspora de situaciones diversas entre la escuela elemental, secundaria... Seguimos decenas de años con el mismo documento legal para el sistema educativo.

Los propósitos inmediatos de *Bambini* discurren por el insistir en la imprescindible contemporaneización de las innovaciones programáticas y estructurales –horario, organización escolar...–, recalcando que las tentativas han de situarse al final a ras de tierra, para su consolidación y su permanencia, para no quedarse simplemente en ideas de las «alturas».

Añadir que la revista aspira a crear centros neurálgicos, islas de opinión, de trabajo, de inquietudes, islas comunicadas como un circuito educativo de iniciativas en favor de los niños.

CHANDALS - BABIS
CAMISETAS - PANTALONES - PETATES
MOCHILAS - BABEROS

Seguro que a
usted se le había
ocurrido...



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



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

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

ojeada a revistas

Aprendizaje

VAYER, P.: «O principio de autonomia e o desenvolvimento das capacidades de auto-organizaçao», *Cuadernos de educaçao de infânciã*, núm. 13, enero-febrero-marzo 1990, pp. 4-6.

Educación

BILLON, M. C. y FERRAND, M. F.: «Une année en classe maternelle rurale», *L'École Maternelle Française*, núm. 5, febrero 1990, pp. 49-50; «Une année en classe maternelle rurale» (II), *L'École Maternelle Française*, núm. 6, marzo 1990, pp.49-50.

SPECCHIA, A.: «Scuola materna ed extrascuola», *Vita dell'Infanzia*, núm. 8, abril 1990, pp. 22-23.

VARIOS: «Asturias: Preescolar itinerante», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 180, abril 1990, pp. 70-76.

Educación especial

Dossier «Pedagogia della diferenza», *Riforma della scuola*, núm. 11-12, noviembre-diciembre 1989, pp. 19-62.

SÁNCHEZ, C.: «La educación especial y los números en color», *Comunidad Educativa*, núm. 177, marzo 1990, pp. 10-11.

Lectura y escritura

CRITTI, S. (coord.): Dossier «Leggere e scrivere prima dell'obbligo», *Bambini*, núm. 6, abril 1990, pp. 24-71.

CHAMBRON-MACLET, F.: «L'automatisation de l'acte graphique», *L'École Maternelle Française*, núm. 5, febrero 1990, pp. 31-33.

EUSÈBE, J.: «Apprendre à lire», *L'École Maternelle Française*, núm. 5, febrero 1990, pp. 35-36.

Lengua

ORIOL, M. C. y SAS, M. A.: «L'expressió oral al parvulari a partir del folklore i dels jocs», *Escola Catalana*, núm. 266, marzo 1990, pp. 14-15.

Literatura infantil

CLÉMENT, C.: «Contes merveilleux et litterature de jeunesse», *L'École Maternelle Française*, núm. 5, febrero 1990, pp. 47-48.

GARRALÓN, A. y MORA, L. (coords.): «Dossier Rodari», *Educación y Biblioteca*, núm. 5, mayo 1990, pp. 51-56.

Matemática

CUBELLS, F.: «Los números en color antes y ahora», *Comunidad Educativa*, núm. 117, marzo 1990, pp. 12-14.
 D'AMORE, B.: «Per una cultura matematica», *Bambini*, núm. 2, febrero 1990, pp. 54-58.
 FERNÁNDEZ, J. A.: «Los Números en Color de Cuisenaire», *Comunidad Educativa*, núm. 177, marzo 1990, pp. 6-9.

Pedagogía

FRABBONI, F.: «Maria Montessori e la nuova scuola dell'infanzia», *Vita dell'Infanzia*, núm. 8, abril 1990, pp. 19-21.
 GINER, A. y URIOS, R.: «Talleres y rincones», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 180, abril 1990, pp. 55-56.
 LEPRINCE, J.: «L'informatique a l'ècole maternelle», *L'École Maternelle Française*, núm. 5, febrero 1990, pp. 47-48; «L'informatique a l'école maternelle» (II), *L'École maternelle Française*, núm. 6, marzo 1990, pp. 43-44.
 LOSCHI, F.: «La scuola materna: realtà e prospettiva», *Vita dell'infanzia*, núm. 8, abril 1990, pp. 22-23.
 MENOLASCINA, G.: «Disegno infantile e arte contemporanea», *Infanzia*, núm. 7, marzo 1990, pp. 5-10.
 ORSONI, B.: «Riflessioni sulla fantasia dei bambini (e degli educatori)», *Infanzia*, núm. 7, marzo 1990, pp. 39-42.

Plástica

ESCUELA INFANTIL ORCIOLARIA: «In torno al colore», *Bambini*, núm. 2, febrero 1990, pp. 73-77.

Psicología

Dossier «Psicoanalisi ed educazione», *Bambini*, núm. 2, febrero 1990, pp. 73-77.
 PESTANA, C.: «Como se forma a autoestima», *Cuadernos de educação de infância*, núm. 13, enero-febrero-marzo 1990, pp. 7-8.

Psicomotricidad

MONTENEGRO, M.: «Os bebés nadam. Un trabalho educativo», *Cuadernos de educação de infância*, núm. 13, enero-febrero-marzo 1990, pp. 9-10.

Boletín de suscripción

□ □

_____ Apellidos _____ Nombre _____

_____ Dirección _____ □ □ □ □

_____ C.P. _____ Población _____ Provincia _____

_____ Teléfono _____

Se suscribe a In-fan-cia

Pago: Por talón adjunto al boletín
 Por domiciliación bancaria

----- (Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

_____ Nombre y apellidos _____

_____ Nombre y apellidos del titular _____

_____ Banco/Caja _____ Agencia _____

_____ Población _____ Provincia _____

_____ N° cuenta/libreta _____

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**.

OBRAS MAESTRAS



Jovi pone en sus manos sus «Obras Maestras», que serán a partir de ahora indispensables para la educación plástica de sus alumnos.

Jovi ha editado un libro de expresión plástica y publica trimestralmente una revista

piezas

para que Vd. esté al día en las últimas tendencias artísticas y que, a su vez, pueda transmitirlas a sus alumnos.

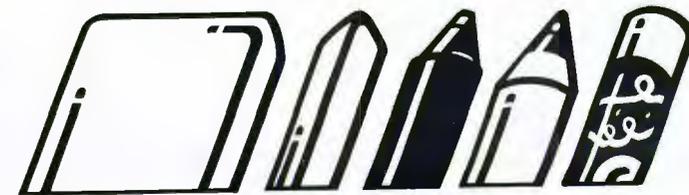
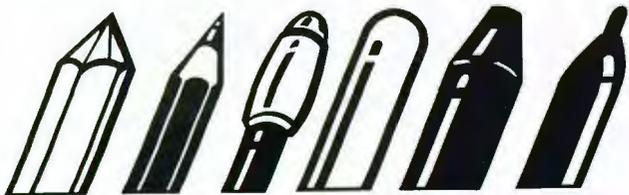
Los números 1 y 2 de la revista ya han sido publicados; si está interesado en recibirlas, llame al teléfono (93) 209 15 66, y se las enviaremos totalmente gratis.

DRIBBLING



JOVI, S.A.

Fábrica de lápices, colores, rotuladores y plastilina.
Rambla de la Montaña, 85-87 08026 BARCELONA (España)
Tel. (93) 236 75 00 - Télex 97 349 JVI E Telefax 347 02 83



Los Derechos de niños y niñas.

