

27 REVISTA
DE LA ASSOCIACIÓ
ROSA SENSAT
SEPTIEMBRE/
OCTUBRE 1994

in-fan-cia

E.I. EGUENTI
PAMPLONA
NAVARRA
DIBUJO ORIGINAL DE:
SARA

educar de 0 a 3 años



LAS NUEVAS EDICIONES DE ROSA SENSAT

R
O
S
A
S
E
N
S
A
T

Colección Temas de in-fan-cia

Educar de 0 a 6 años



Títulos de la colección:

1. *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia.*
H. R. Schaffer
2. *Niños y niñas de 3 a 6 años y la escuela.*
M. Teresa Codina
3. *De recién nacido a compañero.*
J. Jubert, M. Domingo Manero
y M. A. Domènech

En coedición con el  Ministerio de Educación y Ciencia

Colección Dossiers

Materiales para la acción educativa



Títulos de la colección:

1. *El interculturalismo en el currículum. El racismo.*
M. R. Buxarrais y otros
2. *La educación física. Del nacimiento a los tres años.*
D. Canals
3. *Técnicas de expresión escrita.*
N. Vilà

En coedición con el  Ministerio de Educación y Ciencia

Videos

Serie Los vídeos de la Escuela Infantil

Títulos:

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

En coproducción con el  Ministerio de Educación y Ciencia

Vídeo: *La Biblioteca escolar ¡Ni te lo imaginas!*



Página abierta: LORIS MALAGUZZI/Paloma de Pablo	2
Educación de 0 a 6 años: LO COTIDIANO, ¿FACTOR DE RUTINA O DE PROFESIONALIZACIÓN?/M. Teresa Codina	4
Educación de 0 a 6 años: LA INFANCIA Y LA MUERTE/Joaquim Jubert	10
Escuela 0-3: LA ADAPTACIÓN DE LOS 3 AÑOS A LA ESCUELA INFANTIL/Juanjo Pellicer	15
Escuela 0-3: PASEANDO POR LA CIUDAD/Asilo Nido «Gianni Rodari»	20
Buenas Ideas: ¿QUIÉN CONTINÚA CON EL RECICLAJE DE MATERIALES? ¿HOY RECICLAMOS CAJAS DE LATA!/M. Angels Ollé	25
Escuela 3-6: ¿QUÉ ES ACTUALMENTE SABER LEER Y ESCRIBIR?/Liliane Lurçat	26
Infancia y Sociedad: EL RÍO MUSICAL/Kimenga Masoka	29
Infancia y Sociedad: CENTROS DE INTERNADO Y ESCUELA/Gaspar Sánchez	33
Infancia y Salud: URTICARIA Y ALERGIA ALIMENTARIA/M.Ángeles Pascual	35
Infancia y Salud: EL INVIERNO, EL APARATO RESPIRATORIO Y LOS RESFRIADOS/Esteve-Ignasi Gay	38
Érase una vez: SUEÑOS DE ARPA, SUEÑOS DE ÁRBOL/Roser Ros	43
Informaciones	44
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

HORARIOS Y CALENDARIOS

Los horarios y calendarios de la escuela fueron determinados hacia mediados del siglo XIX, y han sido escasamente modificados desde entonces hasta ahora. ¿Son los adecuados a las necesidades de los niños y las familias, tan diferentes, de finales del siglo XX, y en la perspectiva de los cambios que el XXI augura? La cuestión genera malestar social, y en torno a ella se ha abierto el debate.

En Educación Infantil la cuestión es más compleja, porque hay dos tradiciones institucionales: la desarrollada en el marco del Sistema Educativo, con horarios y calendario asimilados a los de estudio de la Escuela Primaria, y la desarrollada a partir de las necesidades sociales, que, aun incorporando los objetivos educativos, mantiene horarios y calendarios más propios de un sistema de estancia. Por lo que respecta al tiempo, hay pues dos tipos de Escuela Infantil.

Parece que en el marco de la LOGSE, es preciso, para todo el Sistema, y más aún en el caso de la Educación Infantil, ajustar los tiempos a las necesidades actuales de los niños y las familias, en una doble línea que podría parecer contradictoria, cuando es positivamente complementaria: por un lado, es preciso homogeneizar, hacer un continuo educativo de 0 a 6 años; por otro, diversificar la estructura de la Educación Infantil, combinando dentro de un mismo proyecto lo que es escolar y lo que se considera fuera-escuela, responsabilidad, hasta ahora, de la familia, pero que muchas familias no pueden asumir, por horarios y puestos de trabajo.

En este campo parece positiva una de las 77 medidas de calidad pedagógica propuestas por el MEC, la de abrir la Escuela Primaria, en horario no lectivo, a la realización de actividades más o

menos organizadas por los padres en colaboración, cuando proceda, con los maestros. Pero el peligro en la Escuela Primaria es que, si no se está muy al tanto, estas actividades, a pesar de no ser obligatorias, se pueden decantar hacia redondear el célebre currículum, con ordenadores, inglés, etc., sin dar a las niñas y los niños la posibilidad de reencontrar lo que le daba la vida en familia.

El peligro es aún mayor en la Educación Infantil, porque lo es también la necesidad de un trato familiar y de unas actividades de vida diaria, y sería más grave la confusión.

Hay que pensar sistemáticamente qué es lo que han perdido las niñas y los niños de hoy en día, y ofrecerles, en esta extensión del horario de la escuela, todo aquello que es positivo para su educación: el contacto con niñas y niños de otras edades, que se ha perdido por falta de hermanos; la ayuda en el trabajo doméstico de la cocina, la costura, el bricolaje; el cuento, la canción, el juego, más informales que en clase.

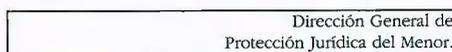
Es preciso sobre todo ofrecer un clima sereno y tranquilo, y unas actividades más alejadas de los clásicos aprendizajes, más cuanto menores son los niños. Es bueno, como apuntan las disposiciones del MEC, que se dé protagonismo al Consejo Escolar en la estructura de los nuevos servicios, que se piense que, sean quienes sean sus responsables, han de formarse, y se les ha de dotar de recursos.

Sería bueno que se tomara el modelo de países como Dinamarca, que cuenta con un amplio abanico de experiencias de calidad pedagógica, combinando el campo de la escuela con el fuera-escuela.

Edición y Administración:

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

Colaboran:



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



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

Loris Malaguzzi



Loris era...

una buena persona,
original y creativo,
inquieto e impredecible,
animador de educadores,

encantador de mentes,
despertador de sensaciones,
un gran comunicador,
un niño grande,
el eterno estudioso de los demás,
entendido en niños,
un hombre al que querer,
el hombre de los matices,
una persona de emociones
un pedagogo de bolsillo
un buscador de lo cotidiano,
un ser carismático,
nuestro maestro.

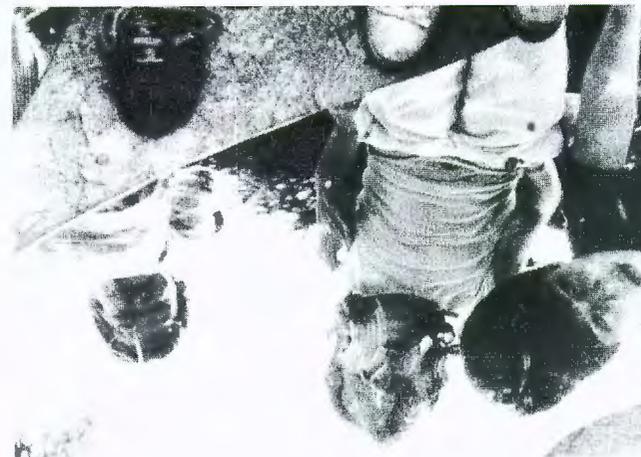
Loris nos enseñó...

a jugar y recrear los cien lenguajes,
la importancia de contemplarse a sí mismo,
a escuchar y a valorar a los niños,
las cualidades de las sombras,
a seguir una hoja de plátano,
a sugerir... a escuchar,
a jugar con la luz,
a superar la rutina en la escuela,
a hacer el retrato de un león,
a utilizar el color,
a «meternos en los charcos»,
la escuela de la participación,
la escuela de la vida.

Loris pensaba que...

- *la educación es el esfuerzo de muchos,
- *el educador debe estar visible e invisible,
- *valores como la amistad, la cercanía, la comprensión, la espontaneidad, el enfoque creativo y la naturalidad deben estar presentes en las situaciones educativas,
- *las producciones, los sentimientos y los intereses de los niños tienen un gran valor,
- *los símbolos nos ayudan a compartir,
- *el ambiente, su Reggione, tiene un gran valor,
- *en educación es imprescindible la acción colectiva de todos.

Paloma de Pablo





Lo cotidiano, un verdadero campo de trabajo, reflexión, reto inmediato...

educar de 0 a 6

LO COTIDIANO, ¿FACTOR DE RUTINA O DE PROFESIONALIZACIÓN?

M. TERESA CODINA

La actuación de las maestras y maestros del ciclo 3-6 se caracteriza por la constante toma de decisiones y por desenvolverse en el campo de lo cotidiano, con la globalidad y complejidad que esto implica. La calidad pedagógica de su actuación se medirá en relación a su adecuación a la realidad de la escuela, del grupo.

Pocas veces el educador dispone de todos los elementos para una actuación plenamente acertada. Ante esto, dos reacciones son posibles: o aceptación pasiva que conduce a rutina empobrecedora, o bien, acomodación dinámica que permite completar, reconducir, cambiar de actitud, a partir del intercambio con el equipo de maestros y de la reflexión sobre la propia actuación, incluidos los errores. Este proceso no sólo es favorable para los alumnos, sino que resulta factor directo de profesionalización para el mismo maestro que lo impulsa.

Globalidad/especialidad

La vida ordinaria, lo cotidiano, con toda la globalidad y la complejidad que implica, es el campo de trabajo de las maestras y los maestros de primaria. En este sentido, esta profesión tiene cierta semejanza con la del médico de medicina general. En efecto, tanto en medicina como en educación, el especialista se mueve en un ámbito acotado y con objetivos determinados. Médico y maestro no especialistas se encuentran diariamente ante innumerables situaciones, diversas, a veces incluso complicadas, a las que deben dar una res-

puesta inmediata y, en principio, adecuada. En uno y otro caso nos hallamos ante cierta contradicción: lo general se convierte en «especialidad».

Esta situación, que es válida para el maestro de primaria, y que precisamente le distingue de los profesores especializados propios de otros ciclos, tiene su máximo exponente en el maestro de párvulos: a la globalidad y a la complejidad que presenta el desarrollo psicosocial en la etapa entre 3-6 años, hemos de añadir que la comunicación maestro-alumnos se establece por canales que generalmente no son los verbales. Difícilmente el maestro obtendrá información a partir de la expresión verbal: tendrá que captar, sentir, intuir, adivinar, deducir lo que realmente sucede o lo que en el fondo quiere expresar aquel niño o el mismo grupo.

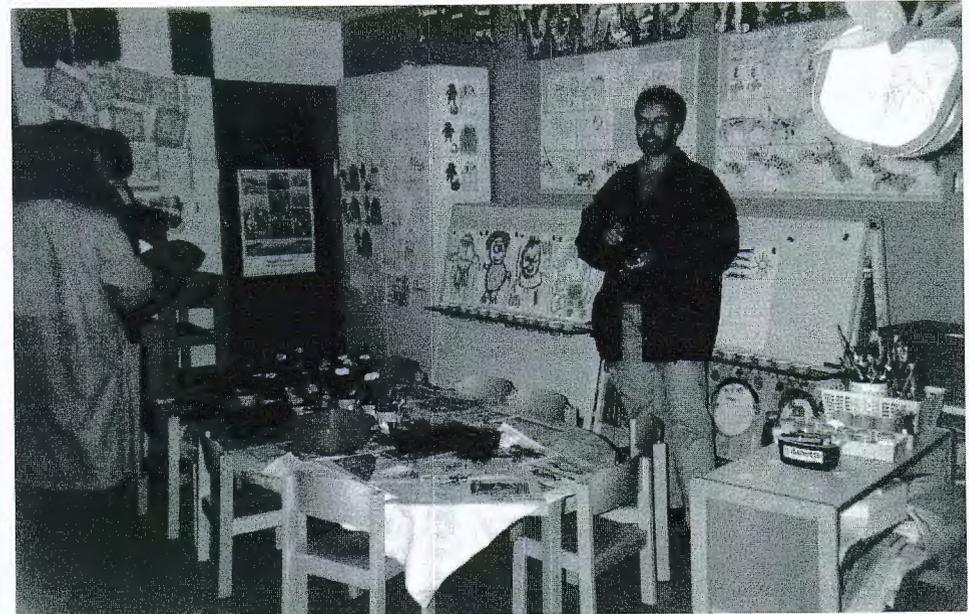
Calidad pedagógica es igual a adecuación a cada realidad

En su plan de trabajo, y en el marco del proyecto previsto y acordado en la escuela –en aquella concreta–, el maestro de párvulos habrá de considerar las características de la edad y de la etapa que se le confían para enfocar de forma válida los aspectos del *descubrimiento de uno mismo y del entorno natural y social*. Por el hecho de ser maestro, conoce la gradación de los contenidos, las prioridades a establecer, la sucesión de las fases de desarrollo... Al mismo tiempo, sabe que, para que su pedagogía sea válida, habrá de tener especialmente en cuenta las necesidades, ritmos, niveles, posibilidades de aprendizaje de cada individuo; tendrá que cuidar las relaciones que se establecen y desarrollan entre los miembros del grupo clase, consciente de la situación sociocultural de las diferentes familias y del bagaje propio con que cada niño viene a la escuela. Además, como maestro de 3-6, consciente de que todas las vivencias se sitúan en un mismo nivel en cuanto a importancia educativa, le será necesario prever lo que es esencial en cada una de las diversas situaciones que se siguen a lo largo del día (entrada, clase, patio, comedor, salida...), como también las facilidades y dificultades que entrañan las situaciones ocasionales (salidas y/o fiestas escolares); tendrá así mismo que escuchar y responder a las demandas de las familias, etc. La perspectiva es amplia: requiere conjugar la simultaneidad con la sucesión y la priorización.

Densidad de respuesta/inversamente proporcional a la edad del alumno

En cuanto a la respuesta que se espera del maestro, es evidente que, cuanto menor es la edad de los alumnos, más sencilla, breve y clara ha de ser la reacción a cualquier situación o planteamiento concretos. A menudo, la mirada, el tono de voz, el gesto del maestro... son suficientes –y necesarios– para dar seguridad, orientar, evitar, aprobar...

Esto significa, por una parte, que la actuación del maestro se convierte en *referente* respecto a la forma en que el niño resuelve sus necesidades básicas.



Importancia y valor de la mirada, el tono de voz, el gesto...



Coherencia entre los diferentes aspectos y momentos que vive cada cual dentro del contexto.

Lo cual, a su vez, repercutirá tanto en la adquisición de códigos sociales (relación con iguales, relación con adultos no familiares), como en el inicio a la formación de esquemas y de hábitos de todo tipo (motóricos, mentales, afectivos).

Por otra parte, no podemos olvidar que, para que una actuación resulte educativa, es necesario, en primer lugar, que, de manera estructurada y sistemática, *se proponga un objetivo*, y, en segundo lugar, que haya coherencia entre los diferentes aspectos y momentos que vive el niño dentro del contexto a que nos referimos, el escolar en nuestro caso. Todo esto significa, pues, mayor densidad en el contenido de las actuaciones/respuestas, y, como consecuencia, mayor responsabilidad por parte del educador.

Sin embargo, por más importancia que demos a la formación de los niños entre 3 y 6 años, desde el nivel de la teoría no podemos dejarnos llevar por exageraciones: correríamos el riesgo de caer en trascendentalismos absurdos que resultarían no sólo ineficaces sino destructivos. Ni la amplitud, y diversidad de las situaciones, ni la exigencia de la reacción han de abrumar al educador, ni llevarle a perder el buen sentido: es evidente que pocas veces el educador dispone de todos los elementos para una actuación plenamente acertada, o, lo que es lo mismo, para una respuesta que signifique adaptación plena a aquella determinada realidad. En primer lugar, cabría preguntar si es que existe una respuesta perfecta: dada la cantidad y la relatividad de los frentes ante los que el maestro se encuentra: en general, serán sus criterios, sus priorizaciones, formuladas o no, los que orienten su actuación. Así, ante un alumno que estorba o estropea las producciones de sus compañeros, el maestro, movido por un afán de orden y deseoso de lograr el máximo rendimiento del grupo, puede reaccionar separando al niño agresivo y poniendo en evidencia su actitud antisocial; o bien, sabedor del desconcierto, de la desazón en definitiva con que aquel niño viene a la escuela debido a desestructuración, a conflictos –familiares, emocionales, económicos, sociales–, puede optar por impedir que este niño se afiance en una actuación negativa, haciéndole cambiar de actividad, sin aprobar su actuación, pero sin evidenciarla ante los compañeros.

Posteriormente, fuera ya de la tensión y de la inmediatez propias de la clase, el maestro podrá reflexionar, intercambiar con el equipo de trabajo y valorar su actuación de cara a prever las próximas actuaciones.

Profesionalización día a día

El progreso en la profesión no dependerá tanto de la ampliación del abanico de competencias y recursos profesionales del maestro, cuanto de su disposición a evaluar la propia actuación. La reflexión sobre la realidad concreta y la consiguiente intención de adecuarse a las facetas de esa realidad revierten en calidad de la vida profesional diaria. Simplificando, y casi caricaturizando,

podríamos decir que la profesionalidad, sobre todo al inicio, está más relacionada con la actitud que con los contenidos. Así, es notable la diferencia entre la formación lograda a base de conocimientos generales, básicamente teóricos, y la capacitación conseguida a partir del análisis de las necesidades/posibilidades del grupo concreto de los alumnos ante el cual nos encontramos durante algunas horas, cada día, a lo largo del curso. Aquellos conocimientos generales, aptos en principio para ser aplicados a cualquier realidad, pero asépticos en cierto modo, por no comprometidos con ninguna situación concreta, adquieren pleno sentido cuando son base para orientar nuestra actuación de forma que responda a aquella determinada realidad. Así, las etapas del desarrollo, las necesidades afectivas, el desarrollo mental... tendrán una expresión diferente según nos movamos en escuela situada en medio urbano, en medio rural o en la periferia-marginal, según el grupo conste de 18/20 niños o de 25/30.

Doble filo de lo cotidiano

Para el maestro de 3-6, lo cotidiano resulta un arma de doble filo: por un lado, le es un reto por las mil respuestas comprometidas a que le obliga; por otro, le representa una posibilidad constante de adecuar su propia actuación. En efecto, la repetición de situaciones dentro del ritmo escolar le da la ocasión de afinar, asegurar, mejorar, insistir, completar, precisar, reconducir cuando sea preciso, en los aspectos básicos que se haya propuesto. Es decir, sus propios errores de cara a los alumnos y al grupo clase pueden quedar contrarrestados; pero sobre todo son base de experiencia y de capacitación profesional para el propio maestro. Resulta una renovada motivación la certeza de que mañana mismo tendré la oportunidad de contrarrestar lo que hoy ha sido un descuido, cierta falta de consideración, un desacierto en la elección de una actividad en un momento dado, el exceso o la carencia de exigencia... siempre que los haya concienciado y enmarcado en el contexto. Y, en tanto que maestro, aprendo por qué mi actuación no ha sido adecuada a la realidad del grupo. Este es el lado positivo de la continuidad y del ritmo, que en la rutina tendrían su vertiente negativa.

Hay que advertir que esta posibilidad no ha de suponer nunca un contradecirse de manera que se rompa la confianza de los alumnos, ni ha de ser tan extremada que nos aleje de aquella coherencia necesaria.

Posibles actitudes del maestro

Ante la heterogeneidad que siempre representa un grupo clase, el maestro tiene dos reacciones posibles:

- contentarse con una *aceptación pasiva* de la realidad, cosa que, si bien evita dificultades inmediatas, corta posibilidades, desemboca muy pronto en rutina desmotivadora, con la consiguiente creación de dificultades a largo plazo. En



Fuera de la tensión e inmediatez de la clase, el intercambio con el equipo.



La modificación en el cambio de actitud es medio eficaz de reforma educativa.

la práctica, esto significa hacer repetir formalmente unos mismos modos de actuar, expresar con idénticos tono y palabras para todos los alumnos y en todas las situaciones, principios y/o criterios generales sobre trabajo, sobre comportamiento y relación con los compañeros;

- iniciar una espiral de *acomodación dinámica* a esa misma realidad, lo cual en cada momento exige encontrar el tipo de motivación, el trato equidistante entre la comprensión y la exigencia, actitud que, a medio plazo, revierte en acuerdo con el grupo, en motivación intrínseca para actuaciones de cualquier tipo. El propio maestro será el otro cabo de este hilo que representa la adecuación a la realidad: él mismo será otro elemento de esta dinámica, por su cambio personal, por el aumento de su sensibilidad y flexibilidad, de acierto en definitiva, para interpretar y aplicar adecuadamente aquellos conocimientos que, fuera de un contexto concreto, resultaban neutros y asépticos, así como para profundizar en otros. La modificación en el cambio de actitud del maestro es medio eficaz de reforma educativa (con minúscula).

Evaluación de la propia actuación

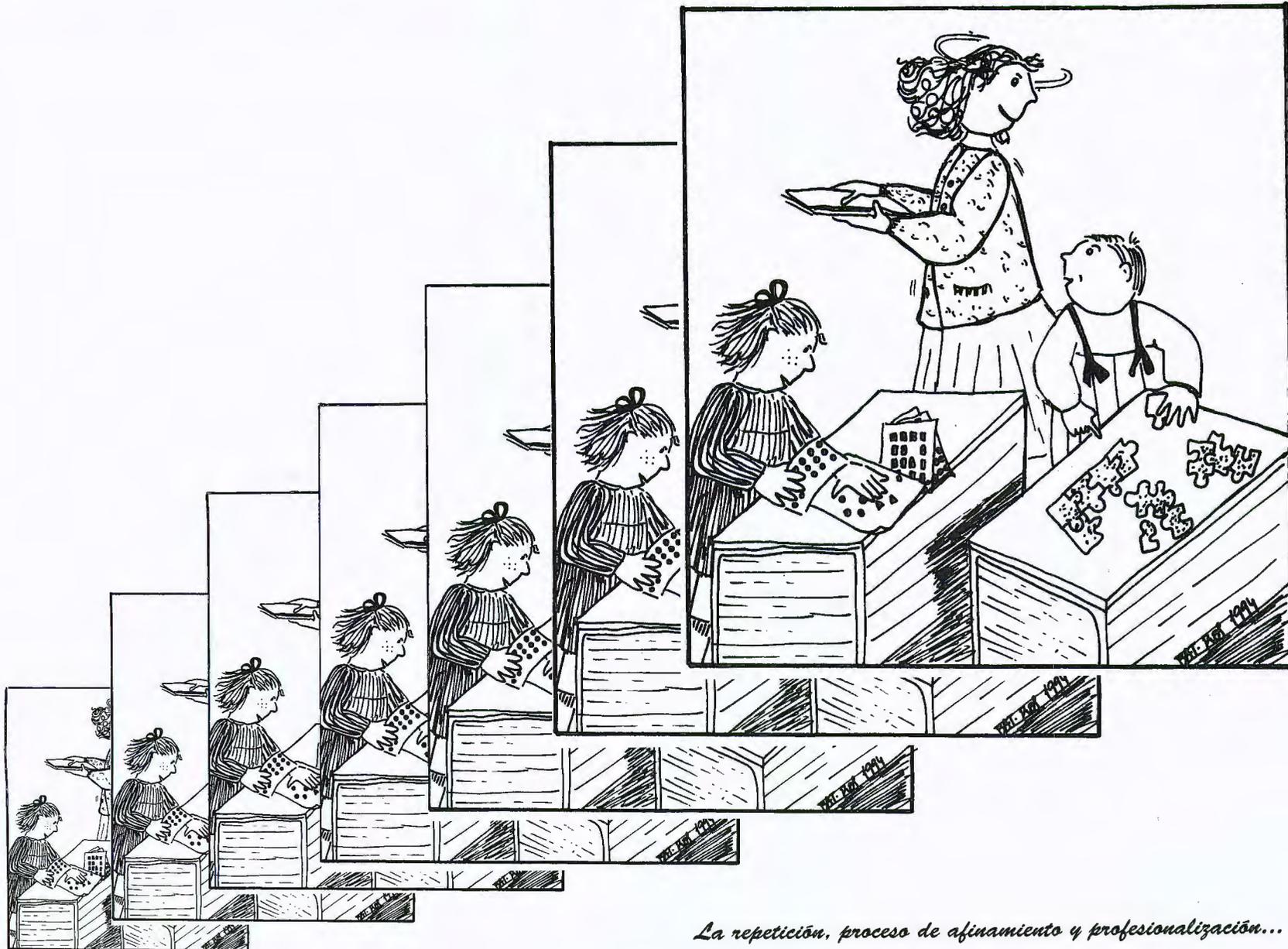
Finalmente, ¿con qué elementos cuenta el maestro para evaluar su propia actuación a partir de su reflexión? Podríamos considerar dos tipos de referentes básicos:

- *unos inmediatos y próximos*, la reacción de los niños, del grupo, de los padres;
- *otros mediatos y generales*: el proyecto educativo del centro, cuando es real y válido; la interrelación pedagógica con el equipo de maestros (respectivamente, claustro, ciclo, nivel).

En la base estará el propio proyecto personal: es insustituible, y se va perfilando a medida que nos vamos profesionalizando de forma propia comprometida y con visión que trasciende del ámbito de la clase y de la escuela. Cada uno de nosotros tenemos en exclusiva la posibilidad de llegar a ser consciente de nuestros propios móviles, capacidades, limitaciones...

Tratándose de educación, no es válida la expresión «a la tercera va la vencida»: el próximo paso siempre tiene más valor que el anterior, sea el cuarto o el milésimo, y a su vez condiciona el siguiente. La verdadera educación siempre es dinámica, tanto para el alumno como para el maestro.

quisicosas y quisicasos



La repetición, proceso de afinamiento y profesionalización...



Krohg: Oda y Per a la ventana

educar de 0 a 6

LA INFANCIA Y LA MUERTE

JOAQUIM JUBERT

Existe una marcada discrepancia entre la importancia asignada a la muerte por parte de los niños y niñas entre los 3 y los 7 años de edad y la nula atención (incluso negación) de este tema por parte de los adultos responsables (padres y educadores). Se propone, en este artículo, una primera aproximación a la oportunidad, conveniencia e, incluso, necesidad de realizar una oportuna, puntual y planificada «pedagogía de la muerte» en las escuelas infantiles.

¿Cómo reacciona Ud. cuando uno de sus alumnos (o de sus hijos), de cinco o seis años de edad, le plantea alguna de las siguientes preguntas?:

¿Por qué no se mueve el pajarito (el hámster,...)?
¿Dónde está el abuelo (o quien sea, que ha muerto)?
¿Tú (mamá,...) también te morirás?
¿Yo me moriré?

¿Deben ser contestadas tales –o semejantes– preguntas?
¿De qué forma (con qué palabras, expresiones y conceptos)?

¿Necesitan los educadores (o progenitores) disponer de alguna preparación (competencia) para poder hacer frente, con éxito, a tales requerimientos?
¿Es necesario plantearnos una pedagogía de la muerte, adaptada a las edades infantiles?

La muerte hoy: una realidad negada

Casi sin excepción -aunque sí con matices particulares-, nuestras culturas occiden-

tales se caracterizan por un mayoritario y creciente rechazo en explicitar la ineludible realidad de *la propia muerte* y, coherentemente, por fomentar una cada vez más evidente represión de las manifestaciones –externas y psicológicas o proceso de duelo– subsecuentes a *la muerte del otro* (querido y/o próximo).

En este artículo consideraremos, exclusiva y brevemente, las actitudes y comportamientos exhibidos cuando, al suscitarse la temática de la muerte, se hallan implicados sujetos en edad infantil. Es innegable que, entonces, el énfasis puesto en la negación se acrecienta. Tan incorporada se halla esta normativa (supuestamente protectora) a la pauta cultural vigente que, quizás, evaluamos tal proceder como incuestionable «lógico» o «normal» (es decir: que *así debe ser*) y, probablemente, también, suscribamos la opinión de que *siempre ha sido así*.

Sin embargo, la posibilidad de que «así no debería ser» se patentiza –con creciente frecuencia en clínica– en las graves consecuencias psíquicas generadas por la imposibilidad de elaboración de las distintas fases de un proceso «normal» de duelo (en adultos y, esencialmente, en la infancia –como tan ampliamente ha evidenciado John Bowlby–). Y, en segundo lugar, que tal sistemática «prohibición de la muerte» es una actitud relativamente reciente (que «no siempre ha sido así») resulta fácil comprobarlo mediante un suficientemente documentado análisis histórico (como el realizado por Philippe Aries).

Los tabús del sexo y la muerte en el siglo XX: dos destinos opuestos

Cualquier observador suficientemente atento a los cambios históricos producidos en el devenir cultural más reciente podrá constatar –no sin cierto grado de perplejidad, proporcional a su mayor edad– que la infancia occidental (reducto tradicional –o, por lo menos, decimonónico– de preservación de la inocencia [lignorancia] frente a todo aquello que atañe al sexo ha asistido, dentro del presente siglo, al alzamiento de gran parte del velo que le impedía el acceso (pérdida de la inocencia) a muchos de los secretos referentes a la sexualidad. Como consecuencia de ello, preguntas básicas, emitidas por sujetos infantiles, referentes al *¿de dónde* (vienen los niños)? –que provocaban gran zozobra en nuestros abuelos (o padres) y que eran solventadas con evasivas o mentiras, tales como la procedencia parisina o el transporte mediante cigüeñas– son hoy día afrontadas por los receptores adultos mediante la emisión de respuestas francas y directas.

Bien diferente es, por contra, la actitud del mismo adulto receptor cuando las preguntas –igualmente básicas–, emitidas también por el mismo sujeto infantil, hacen referencia al *¿a dónde* (ha ido mamá, el abuelo, el pájaro,... muertos)?». Inversamente a su franqueza frente al sexo, ahora –frente a la muerte– el adulto receptor se refugia sistemáticamente en el silencio, en la mentira o en la evasiva improvisada o convencional (recurriendo, por ejemplo, a los manidos subterfugios del «largo viaje», el «sueño» o el «cielo».



Rivera: Maternidad.



Vallotton: Niñas, 1893.

Conciencia de muerte en la infancia

Nuestro proceder acrítico en relación con estos procedimientos de negación de la muerte frente a los sujetos de edades infantiles se sustenta y refuerza –probablemente– en la convicción de que la muerte «en sí» no es para el niño motivo de particular preocupación. Nada más lejos de la realidad y de la verdad.

Como cuidó de mostrar Jean Piaget, los prerequisites para la construcción del concepto de «muerte» hacen su emergencia ya a los 6–8 meses de edad, con la esencial noción de *permanencia del objeto* (después de desaparición del campo perceptivo). Poco después, dentro ya del segundo año de vida, una de las primeras construcciones sintácticas es: *no está* (ha desaparecido). Así mismo, a partir del tercer año de edad, si Ud. se reviste de valor y pregunta, abiertamente (pero con todo el tacto y suavidad necesarios), a cualquier sujeto infantil si piensa o ha pensado en la muerte (o, simplemente, si Vd. acepta mantener abierta una conversación sobre el tema de la muerte, partiendo de las mil y una ocasiones que la cotidianidad ofrece), tendrá a su disposición un amplio repertorio de pruebas sobre la innegable conciencia de la muerte en la infancia. Como muestra y testimonio, he aquí algunas de las obtenidas (recensionadas por Irvin D. Jalom) con motivo de la muerte de un abuelo, un animal o, incluso, una planta:

3 años: «¿Cuándo te morirás tú?»

3 años y medio: «¿Qué edad tiene la gente cuando se muere?»

4 años y medio: «Me gustaría no crecer más, porque así no moriría»

5 años: «Nunca dejo de pensar en esto (en la muerte)»

«Me pregunto quién morirá primero» (dicho días después de haber partido, por razones de estudio, un hermano de más edad).

Totalmente coincidentes con estos testimonios coloquiales son los resultados de la investigación realizada por Sylvia Anthony (1972). Esta investigadora, pionera en el tema que nos ocupa, contó a 98 niños y niñas de 5 a 10 años de edad dos historietas o cuentos (que no contenían ninguna referencia al tema de la muerte) con final abierto; a las preguntas: «¿en qué pensaba el niño, por la noche, antes de dormir?» y «¿por qué el niño no quiere jugar con los otros y se queda solo?», el 60 % de los encuestados aportó, espontáneamente, la temática de la muerte. En otro cuento, así mismo, se relató que un hada pregunta al protagonista infantil si quiere crecer o permanecer pequeño, siendo el encuestado quien debe aportar la respuesta; contrariamente a la creencia generalizada de que niños y niñas desean «hacerse mayores», un 35 % proyectaron la preferencia de mantenerse pequeños «y así no tener que morir».

¿Inexistencia de conciencia de muerte en la infancia? No, sin ninguna duda.

Sin «más allá» y sin sepultura

Con el vacío del silencio o con la única referencia de «un largo viaje», de «un pro-

fundo sueño» o de un ya no iconografiado (y, en consecuencia, irrepresentable) «cielo», nuestros niños y niñas ya no saben (no pueden) ubicar a *sus muertos*.

No es, sin embargo, esta privación de representación de un «más allá» –culturalmente variable– la más dañina privación de referencia sobre el destino y realidad irreversible del muerto en la mente infantil. Lo más grave, quizás, es que tampoco existe (por lo general), para el niño enfrentado a una muerte (ausencia), ningún destino concreto para la materialidad –que le es bien conocida y representable– del cuerpo de *su muerto*, al negársele su acceso al cementerio (único *lugar* concreto, todavía perceptible).

La conclusión (aportada por Sigmund Freud) formulada por un niño de 10 años, al que se ha comunicado que su padre, fallecido de repente, ha «partido para un largo viaje», es suficientemente ilustrativa: «*Yo ya sé que papá ha muerto, pero lo que no puedo comprender es por qué no viene nunca a cenar a casa*». ¿Conclusión absurda o, por el contrario, «lógica» y «normal», dadas las referencias suministradas?

La muerte como espectáculo y ficción

Paradójicamente, en estrecha convivencia con esta sistemática negación de la realidad (presencia) e irreversibilidad de la muerte de las personas próximas y queridas, el universo mental infantil vive inmerso en el espectáculo cotidiano de la muerte, generalmente violenta, suministrado sistemáticamente en la pequeña pantalla. En consecuencia, el propio pequeño teleadicto, juega, a su turno, a «matar» y a «morir» él también. Sus únicas experiencias de muerte –negadas las reales y excepcionales– son falsas, reversibles y continuadas (triviales).

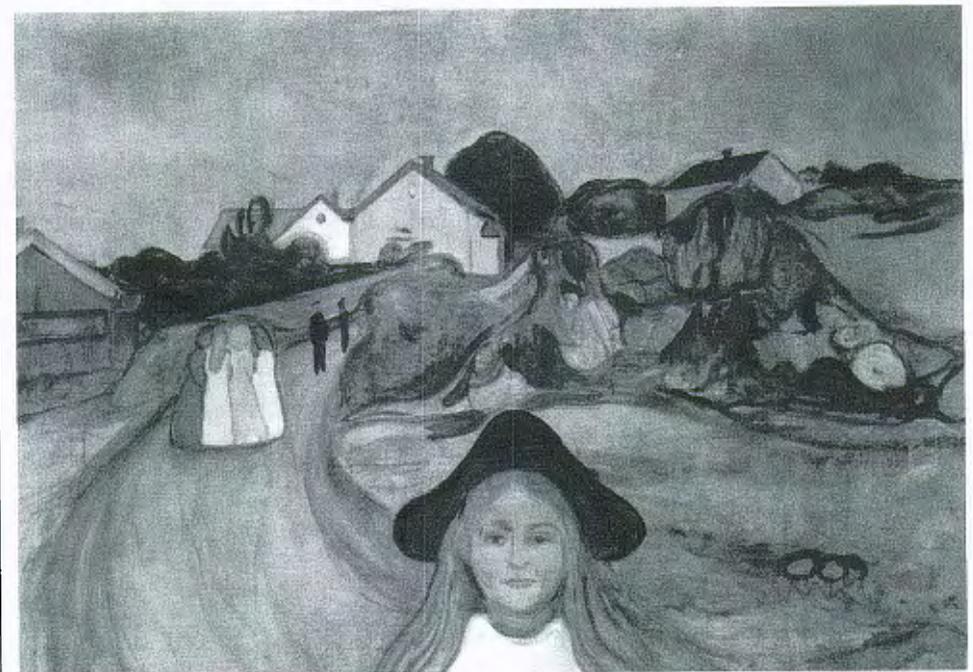
Si a ello añadimos el efecto de la precoz medicalización de la vida, nada tiene de extraño que, a la pregunta «¿puede morir un niño?», sujetos de 5 y 6 años (entrevistados al inicio de los años treinta por Schilder y Weschler) respondiesen como sigue:

- «No, los niños no mueren. Sólo mueren si tienen un accidente.»
- «Los niños no mueren, a no ser que les disparen o apuñalen. O que los mate un coche.»
- «Pero, si van al hospital, salen otra vez vivos.»
- «Yo no moriré, pero, si un niño sale cuando llueve, quizás, quizás, puede morirse.»
- «Sólo se muere cuando se es viejo.»

¿Cuál es la respuesta, hoy? Obténgalas, anótelas y no se asombre.

¿Una pedagogía de la muerte?

Sin ninguna duda, pues, existe –en la mente infantil, antes de los 7 años de edad–



Munch: Estrada.

el recuerdo del ser querido fallecido; vive su ausencia; analiza la situación; y, dotado de mecanismos para los procesos de pensamiento transductivo, inductivo o deductivo (según la edad), saca sus propias premisas, emite consistentes preguntas y, basándose en la pertinencia o no de las respuestas obtenidas, afronta la progresiva construcción del más básico principio adulto de realidad (la mortalidad) o se mantiene en una inmadura ficción de omnipotencia, invulnerabilidad e inmortalidad (causa, paradójica, de muchas muertes prematuras y de insaciables sufrimientos).

La conveniencia o necesidad de la puesta en práctica de una pedagogía de la muerte, en la edad infantil, parece fuera de toda duda (independientemente o al margen de las lógicas reacciones de rechazo –miedo o angustia– por parte de los adultos). Sin embargo, ¿quién?, ¿cuándo? y ¿cómo? hacerlo.

¿Quién? Evidentemente, alguien en contacto vinculante con el niño. Alguien dotado con algo más que voluntad y convicción positivas frente al tema, ya que –en la práctica– la angustia (inconsciente) que invade a un adulto frente a la muerte puede hacer fracasar las mejores intenciones. La conversación (registrada por Sylvia Anthony) mantenida entre una niña de 5 años de edad y su madre (profesora universitaria, mentalmente dispuesta a dar a su hija una información honesta) ilustra sobradamente el «retroceso» informativo generado por la citada angustia:

Niña: «¿Los animales también se mueren, mamá?»

Madre: «Sí, los animales también mueren; todo lo que está vivo acaba por morir.»

Niña: «¡Yo no quiero morir!»

Madre: «Tú no tienes por qué morir. Tú puedes vivir siempre.»

(Respuesta última, dicho sea de paso, que equivale a decirle a la niña que ella «no vive», en plena contradicción con la voluntad de información objetiva de la madre).

¿Cómo y cuándo? Incuestionablemente, sólo –siempre– a requerimiento del niño (dada o no la proximidad de un suceso luctuoso), respetando sus preguntas sin espera de respuesta y respondiendo con adecuada claridad, franqueza y verdad, sin angustia, cuando la demanda de respuesta es evidente. Los siguientes relatos–informes podrán ilustrar, mejor que largas consideraciones teóricas, estos básicos y sencillos criterios.

El primero, aportado por Furman (1974), es el relato de los diálogos mantenidos entre un adulto consciente de su puntual función pedagógica (el padre) y un sujeto infantil enfrentado a una experiencia reciente de muerte próxima:

«Suzie no había cumplido aún los 3 años de edad cuando murió su madre.

Cuando se lo comunicaron, preguntó dónde se encontraba su mamá ahora. El padre le recordó el pájaro muerto que habían encontrado hacía poco tiempo y al que habían enterrado. Le explicó que también mamá había muerto y habían tenido que enterrarla, y le dijo a la pequeña que le mostraría el lugar cuando quisiera. Un mes después Suzie le contó a su padre: "Jimmy (el hijo del vecino, de seis años de edad) me ha dicho que mamá volverá pronto, porque su mamá se lo ha asegurado. Yo le he contestado que eso no es verdad, porque mamá está muerta y cuando uno está muerto no regresa nunca más. Es así, ¿verdad papá?"».

Anthony, por su parte, aporta otro ejemplo –seleccionado entre los muchos de su amplia casuística– de manejo competente de una situación espontánea (no motivada por ningún suceso luctuoso próximo). El extracto de su informe es como sigue:

«Richard, de 5 años y un mes de edad, mientras chapotea en el agua del baño, pregunta –después de haber comentado que “a lo mejor cuando me muera me quedo solo”–: “¿Estarás tú conmigo (cuando me muera)?” A reglón seguido, sin atender a la posible respuesta, añade: “Pero yo no quiero morir nunca. No quiero morir.” Frente a tales expresiones de miedo y curiosidad infantiles hacia la muerte, el adulto receptor entiende que no hay requerimiento y, en consecuencia, no emite respuesta. Y, lo que es igualmente importante, no manifiesta ninguna angustia. Pocos días después vuelve a hablar del tema (sabe que puede hablar de él): “No sé cómo moriré. ¿Tú lo sabes mamá?” Evidentemente, ahora, sí hay pregunta y aguarda una respuesta, la cual llega: “No te preocupes por esto. Yo moriré antes y así sabrás como hacerlo”».

Anthony informa que la respuesta tranquilizó (consoló) al niño, quien continuó con su ocupación momentánea.

JJ.

Bibliografía

- ANTHONY, S.: *The Discovery of Death in Childhood and After*, New York, Basic Books, 1972.
 ARIÈS, P.: *La muerte en occidente*, Barcelona, Argos Vergara, 1982.
 ARIÈS, P.: *El hombre ante la muerte*, Madrid, Taurus, 1987.
 BOWLBY, J.: *La separación afectiva*, Barcelona, Paidós, 1985.
 BOWLBY, J.: *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*, Madrid, Morata, 1986.
 FREUD, S.: *La interpretación de los sueños*, Obras completas, vol. 3, ensayo XVII, Barcelona, Orbis, 1988.
 FURMAN, E.: *A Child's Parents Dies, New Haven*, Conn., Yale Univ. Press, 1974.
 SHILDER, P. y WESCHLER, D.: «*The Attitudes of Children toward Death*», *Journal of Genetic Psychology*, 45 (406-455), 1934.
 YALOM, I.D.: *Psicoterapia existencial*. Barcelona, Herder, 1984.

LA ADAPTACIÓN DE LOS 3 AÑOS A LA ESCUELA INFANTIL

JUANJO PELLICER

Introducción

Todos nos enfrentamos continuamente a experiencias nuevas, que de un modo u otro hemos de resolver y, para ello, ponemos en marcha una serie de mecanismos que nos ayudan a asimilar y acomodarnos a esa nueva situación.

Adaptar significa, según el diccionario de la Real Academia, «ajustar una cosa de modo que venga bien a otra, ponernos de acuerdo».

Desde el punto de vista psicológico, sería: «lograr una relación armónica, no exenta de tensiones entre una persona y el medio».

Esta situación es más intensa cuando el que se tiene que adaptar es el niño o la niña, que ha de hacerlo a una nueva situación desconocida y en la que no



Ampliar el círculo



Camino educativo, lúdico, formativo, social...

cuenta con mecanismos mentales ya contruidos para adaptarse a ese nuevo medio.

Por eso, entre los adultos, familia y profesionales de la enseñanza debemos lograr que este proceso sea lo menos traumático posible para el pequeño, hasta que lo asimile y supere, ofreciéndole en todo momento un medio rico en estímulos cercanos a él y a su realidad, donde el niño o la niña sean los protagonistas en todo el proceso.

Elementos que intervienen en el proceso

Para que la adaptación del niño o la niña se lleve a cabo de la mejor manera, es preciso tener en cuenta cuatro elementos importantes: la familia, la escuela, el maestro y el propio niño. Pero se nos plantea el interrogante de si todos estos «elementos» tienen los mismos intereses a la hora de plantear la adaptación.

a) La familia

Tal como vivan los adultos estos primeros momentos de separación, sus expectativas, su ansiedad, su angustia, su seguridad o inseguridad en el paso que han dado al llevar al niño a la escuela, su experiencia en relación con otros hijos y su confianza en la maestra o en la institución van a influir de forma muy particular en el niño o la niña.

Todas estas actitudes o reacciones ante los primeros momentos de separación entre padres e hijos se manifiestan en algunas situaciones. Si la madre muestra ansiedad, aprieta la mano de su hijo o hija. Si lo que muestra es inseguridad, duda, el niño o niña llora más. Otra actitud es la falta de confianza, expresada en palabras como: «me han dicho que la maestra es...». Y, por último, la falta de autoridad y la no imposición de límites que se exterioriza al decir: ¡Ya verás cuando...! Como contrapartida a todas estas reacciones se encuentra aquélla que denota confianza y seguridad. Ésta repercute en una criatura curiosa con expectativas positivas.

Es lógico que el niño o la niña perciba todo esto que le viene de personas a las que ha creído «omnipotentes» y ponga en marcha todos sus mecanismos de defensa y de reacción.

b) La escuela

Entendida como institución, no siempre se presenta a los padres como institu-

ción abierta, donde confluyen todos los intereses: los de los niños, padres y maestros. Por suerte, esto es cada vez más raro, ya que la maestra presenta el aula y el Centro como lugar de relación con la familia y su entorno. Pero sigue habiendo por desgracia una separación entre la sociedad y el estamento escolar. Esto tiene como consecuencia que no se vea la escuela (en este caso la infantil) como una institución colaboradora de la otra institución «familia»; la escuela presta un servicio no paternal, pero sí educativo, lúdico, formativo y social.

c) El maestro/la maestra

Tanto si tenemos años de experiencia como si somos nuevos o nuevas, siempre los primeros días de curso nos resultan algo angustiosos, cuando vamos a recibir niños y niñas desconocidos. A esta sensación le podemos añadir las situaciones de llegar a una escuela, a un equipo y a un entorno el primer año y posiblemente comenzar casi al mismo tiempo que los niños.

El maestro y la maestra también sufren un período de adaptación, y tal como lo vivan así va a influir en todos y en cada uno de los niños de la clase.

Pero el maestro y la maestra son profesionales de la educación y por eso tienen la obligación (llamémosla moral) de preparar el proceso de adaptación, a fin de que ésta sea una experiencia positiva para todos los niños y las niñas de nuestra escuela.

La actitud de estos profesionales ante tal labor habrá de ser receptiva, flexible, de observación.

d) El niño o la niña

A la hora de tratar el sujeto propiamente dicho, o sea, el niño o la niña, nos planteamos qué implica la adaptación para él.

En primer lugar implica un desequilibrio y una pérdida de apego al salir del mundo familiar en el que ocupa un rol definido, ya que es el hijo o la hija único, el hermano de..., el primo de...

También se siente protegido o desprotegido cuando pierde el dominio de unos códigos determinados en el medio familiar, la pérdida o el encuentro de espacios seguros y conocidos.

En tercer lugar, deja de ser el pequeño o el mayor de la casa y pasa a ser mirado como uno o una igual entre iguales.



Protagonistas de un proceso personal y voluntario.



Conflicto, crecimiento interior, conquista, autoafirmación.

Pero además el proceso de adaptación implica ampliar su mundo de relaciones y de experiencias, porque entra en contacto con el espacio y los objetos, con un nuevo adulto, con un grupo de adultos y con el resto de niños. Todo este entramado de implicaciones nos conduce a una reflexión: ¿este proceso de adaptación, es decir, de sufrimiento en los primeros momentos puede ser negativo para el niño o la niña?

La respuesta es que no. Debemos tener claro que es el propio niño el que hace el proceso de adaptación, es algo suyo, es un proceso personal y voluntario. La ayuda que facilitamos los adultos, padres y maestras no puede consistir en quitarle al niño la expresión de sus sentimientos, sino en ayudarle en ese proceso, que es bien distinto en cada niño y niña.

Tenemos que saber que si evitamos el conflicto estamos evitando su crecimiento interior, que lo va a conseguir como una conquista a través de su autoafirmación.

Organización del período de adaptación

Es importante tener en cuenta algunas cuestiones al plantearnos el período de adaptación. La *planificación* sería un primer paso para llegar a conocer la historia personal de cada niño y niña que vamos a recibir. Es fundamentalmente a través de la familia cómo nos acercaremos a los pequeños. La entrevista inicial una de las maneras de hacerlo, aunque no siempre es representativa de la realidad, ya que algunas veces se puede descubrir la actitud de la familia con respecto a la escuela y otras las madres quieren dejar muy bien a sus hijos.

La entrevista proporciona una información generada por los datos personales, el medio familiar, la historia clínica, los hábitos, la alimentación, el sueño, la higiene, los juegos... todo esto nos ayuda a ubicarnos en el contexto familiar. Se debe informar a los padres del proceso de adaptación.

Pero también los padres son un activo en el período de adaptación. Para ello se planifica su colaboración, de forma colectiva o individual juntamente con la planificación del proceso. Puede organizarse una jornada de puertas abiertas, una fiesta de bienvenida a padres y niños, una entrada escalonada... Se puede promover actividades iniciales, actividades de interacción y descubrimiento del centro, tanto exterior como interior. Todo esto se configura en una compleja gama de interrelaciones personales: la relación del adulto con el niño/la niña, la del adulto con los niños/las niñas, la de niños/niñas, y la de adultos con otros adultos.

Hay que tener en cuenta desde el inicio los hábitos que permitirán la buena convivencia, como recoger, rutinas de higiene, conocer objetos y función de tiempos establecidos para las diversas actividades.

Un segundo paso para llevar a cabo el período de adaptación es la organización de espacios, de la escuela y del aula. Hay que tener en cuenta que respondan a las actividades que hemos planificado para los primeros días.

La organización afectará también a los materiales: juguetes de casa (figura de apego o maternaje, para mantener el vínculo), juegos de movimiento, juguetes afectivos (muñecos de peluche o pelotas), juegos de grupo (potenciados por el maestro), juegos para crear y formar grupo (cuento, las canciones, historias de los niños...); y la figura del aula, que acompaña y une a todos en el proceso de construcción del grupo-aula, ya sea un muñeco, una marioneta que envía mensajes, un mago, una bruja buena...

También podemos organizar los tiempos, con una entrada escalonada, con las horas que se queda la madre, con los tiempos de rutinas, con tiempos de pequeñas actividades y tiempos para la evaluación-observación, sin olvidar la flexibilidad que presidirá siempre los primeros días.

El último paso para completar el período de adaptación es el de la evaluación. Ésta se ha de abordar desde diferentes puntos de vista: la familia, el niño o la niña, la acción en el aula, la actitud del maestro, la planificación de los profesionales.

La evaluación habrá de contrastar la entrevista inicial con el momento actual, y analizar y reflexionar sobre las actividades; contraste, análisis y reflexión se efectuará personalmente y en equipo.

Los instrumentos que se requieren pueden ser tres: una ficha de seguimiento, la observación y la grabación de alguna actividad (precisaremos pautas de observación de vídeo).

La evaluación debe ser hecha en una fase inicial, media y final. Hay que fijar tiempos en la planificación para que se realice una evaluación continuada y final.



J.P.

¡Uuub!



escuela 0-3

PASEANDO POR LA CIUDAD

ASILO NIDO «GIANNI RODARI»

Que los niños estén escolarizados no implica que se tengan que despedir de lo que les rodea y de lo que pasa en el mundo mientras la escuela está abierta (a ver si tendremos que acabar diciendo «cerrada» si nos obstinamos en mantenerla así...).

Los educadores del asilo nido «Gianni Rodari» de Reggio Emilia, Italia, lo ven de esta manera: «Pasear por la ciudad es siempre una experiencia fascinante y agradable. Los pequeños utilizan un espacio grande y se lo hacen suyo de una manera compleja, intrincada. Observan muchas cosas, nuevas para ellos, que a los adultos nos pasan por alto y gracias a sus «porqués» descubrimos que nunca habíamos pensado en eso; se sienten atraídos por cosas pequeñas

y grandes que enriquecen sus experiencias y que quizás quedan inexpresadas, misteriosas y perceptibles sólo a sus miradas. Existe, por un lado, la lectura convencional de los códigos de la ciudad; por el otro, se ve una interpretación personal hecha de juego, de humor, de fantasía, de miedo, de espera...»

Estos paseos nos pueden traer ahora aquí, ahora allá, con la intención (que el adulto lleva bien aferrada en su cabeza) de hacer descubrir, o quien sabe si redescubrir, algunos lugares de nuestra ciudad, a los cuales los niños son particularmente sensibles. Los educadores del asilo nido «Gianni Rodari» así lo describían, ya que lo han experimentado en la propia piel: «los niños descubren muy pronto el placer del uso de los libros, porque eso pide imaginación, conocimientos, sensaciones; permite revivir emociones y situaciones, pero también inventar de nuevo. Así cada uno entra en relación consigo mismo y con los otros, en un tiempo sin tiempo, ya que el libro permite viajar, sin pasaporte, por todos los mundos posibles. Por este razón hay que propiciar la lectura y procurar poner en marcha estrategias que permitan al niño comprender el uso del libro, disfrutar y servirse de ello autónomamente (...) Es enormemente sugestivo descubrir que la ciudad ha pensado en construir una "casa" para los libros. Un lugar donde todos puedan ir mientras respeten las reglas: el silencio, el cuidado de los libros, el préstamo (un ritual al que los niños son especialmente sensibles, una "moneda" de intercambio fundamentalmente relacional) y la devolución.»

Ahora bien, tampoco se trata de meter la nariz por todos los sitios como si un pastor llevara el rebaño a pastar. Una biblioteca es un lugar que alimenta nuestro espíritu. La televisión no hace mucho nos lo ilustraba con imágenes en un spot publicitario; Marguerite Yourcenar transforma esta idea en palabras:

«Fundar bibliotecas es como construir graneros públicos, amasar reservas para la llegada del invierno del espíritu (...)
(de las Memorias de Adriano)

Sólo con una esmerada preparación de esta visita se puede ayudar a los niños a hacerse la idea de que allí donde van a ir pasan cosas, muchas, más de las que ellos ven y piensan... Por eso «Mientras un pequeño grupo está en la biblioteca, los otros compañeros están en la escuela infantil, esperándolos. Es una espera viva, que se manifiestan, sobre todo, en el deseo de ir ellos también a la biblioteca. Antes de salir de la escuela infantil, Sonia, la maestra, comenta con los niños el objetivo de la salida, cómo se puede llegar, qué es una biblioteca. Les explica que en la biblioteca se debe hablar "bajito", que uno se puede llevar a casa los libros que quiere ver y después los tiene que devolver.»

Del paso por uno de estos «graneros públicos», la biblioteca TANTA, ha quedado constancia en este jugoso diálogo.





Estamos en la biblioteca y durante largo rato nos quedamos en silencio. Los niños juegan a tocar los libros y repiten esta acción muchas veces.

F.B.- ¿Me lees éste?

B.- ¿Me lees «Pandi»?

F.B.- ¿Tenemos «Pandi» (quiere decir si tenemos el mismo libro en la escuela infantil)?

Francesco pasa las páginas de un gran libro con imágenes de animales. Enseña a la maestra una gran mancha.

F.S.- ¿Qué es eso? ¿Es un monstruo?

A.- Se acaba de sentar y se le escapa el pipí en la moqueta Sonia (es la maestra-), me he mojado.

Los pequeños no paran de pedir a la maestra que les lea los libros.

F.B.- Después lees éste.

B.- Este libro es muy bonito. También es bonito éste... -gritando-. Mira, mira...

C.G.- (Señalando un libro) Éste es mío, maestra... y de la biblioteca.

C.B.- (Lee los números de las páginas) número 4, número 7... (continuando por las diversas páginas).

B.- (Indica las imágenes de un libro) Yo he hecho esto de aquí.

Los niños van a ver al bibliotecario para hacerse apuntar los libros nuevos y devolver los de antes. En la mano tienen una bolsa.

Bib.- ¿Coges éste?

F.B.- (Dice que sí con la cabeza y espera a que el bibliotecario acabe sus operaciones)

El bibliotecario trae los otros libros.

La maestra les recuerda que en la bolsa sólo pueden llevar tres libros.

Alessandro acepta tranquilamente la condición y escoge su libro preferido.

Maestra- ¿Adónde hemos ido?

C.M.- A la biblioteca, él también (dice Raffaella) yo...

F.B.- Y yo.

Maestra- ¿Y qué hemos hecho?

F.B.- Coger libros.

L.M.- Yo también.

F.B.- En la biblioteca.

A.- Teca.

F.B.- Hasta el tranvía.

A.- Vía.

L.M.- Hemos ido a la biblioteca, primero hemos cogido el tranvía y después hemos ido a la biblioteca nosotros, después hemos ido allí y nos hemos marchado.

M.- ¿Cómo era la biblioteca?

A.- Tanta.

M.- ¿Qué ha pasado cuando hemos llegado?

F.B.- Los libros.

A.- Yo me he hecho pipí.

M.- Es verdad, tú te has hecho pipí.

F.B.- ¿Y tú has ido a coger el trapo, porque ha hecho pipí?

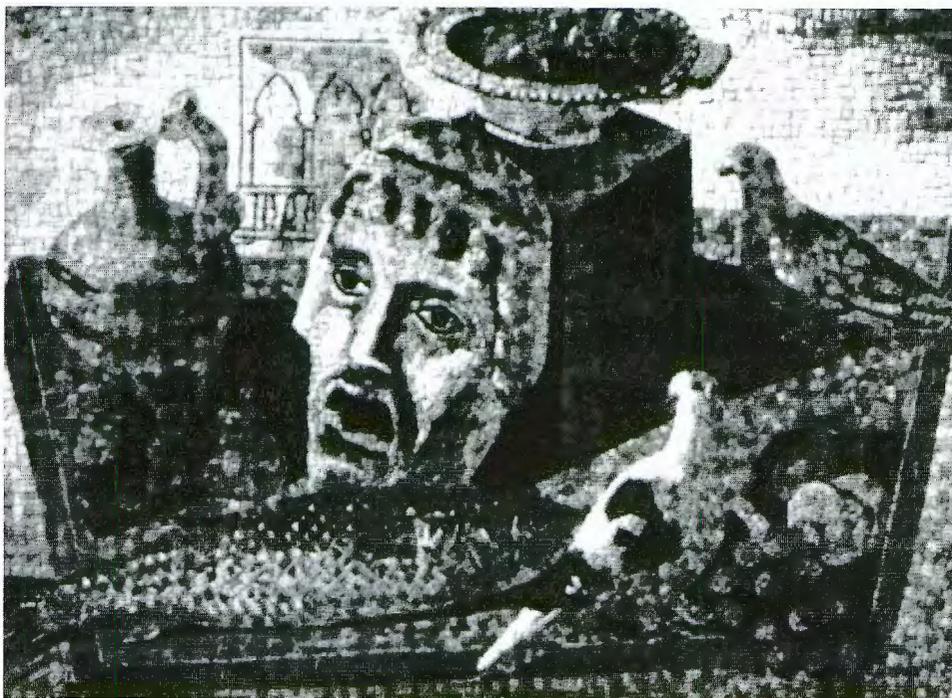
M.- Se te ha escapado, no lo has hecho expresamente, ¿verdad, Alle?

F.B.- Se le ha escapado, no lo ha hecho expresamente.

M.- ¿Qué había en la biblioteca?

A.- Los libros.





F.G.– En la biblioteca hay muchos libros, muchos, muchos.

F.B.– Hemos visto señores que estaban leyendo libros, ¡eh! ¿Qué hora...?

M.– ¿Qué hora es? Son las diez y media.

A.– ¿Has traído eso (señalando la grabadora)?

M.– Sí.

A.– ¿Con los cassettes?

M.– Sí. ¿Se estaba bien en la biblioteca?

Todos– ¡Eh!

M.– ¿Se podía gritar?

F.B.– No. ¿Por qué?

B.– Porque no se podía gritar, porque si...

F.B.– Porque los señores estaban leyendo, mira por dónde...

A.– Leyendo.

B.– Leyendo.

F.B.– Y después los señores que pagaban los libros me los daban a mí.

M.– Pero, Francesco, ¿tú le has dado dinero a aquel señor cuando le has dicho que querías llevarte este libro a casa?

F.B.– Sí.

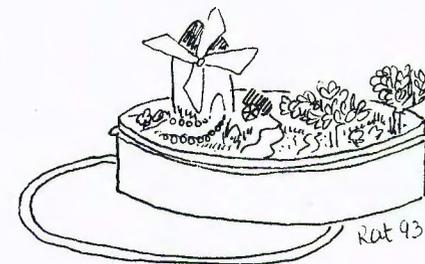
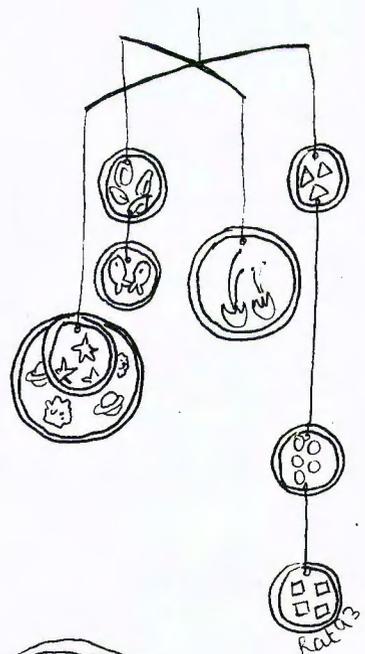
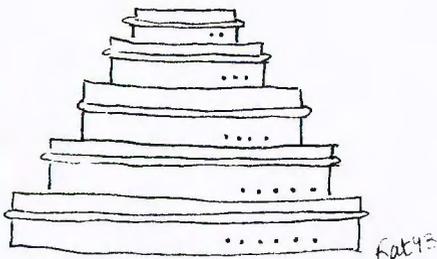
M.– ¿De verdad?, o ¿a lo mejor te los has puesto en la bolsa y ya está?

F.B.– No, que tengo el dinero... lo tiene mi padre.

He aquí lo bueno de que todo el mundo pueda poner los pies en la biblioteca. Pero hagámoslo de forma que cada uno guarde el recuerdo a su manera.

Extraído de: Asilo Nido «G. Rodari»: ¡Com'è la biblioteca! «TANTA»

¿Quién continúa con el reciclaje de materiales? ¡Hoy reciclamos cajas de lata!



Ni que decir tiene que la mayoría de los que trabajamos en Educación Infantil hemos sufrido, sufrimos y sufriremos los encantos de las cajas. Guardamos todas las cajas que nos llegan a las manos, mendigamos cajas, incluso a veces soñamos cajas... y evidentemente lo encajonamos todo, trabajos, trabajitos, papeles y papeletas: ¡la obsesión del orden, la obsesión del control, la obsesión de no se sabe qué...!

Pues bien, se trata ahora de ampliar y mejorar nuestras ideas sobre la gran utilidad de las cajas, en concreto de las cajas de lata (Butter Cookies, Mackintosh's, Anthon Berg, etc.).

Por su resistencia y pulcritud interiores, ya hace tiempo que muchas maestras las vamos utilizando para guardar los sacapuntas, las gomas..., pero aún se pueden utilizar para algunas cosas más:

Cajas rusas: tres cajas redondas de galletas de diferentes medidas y pesos -1.500, 1.000, 450 gr.- pintadas o forradas con *aironfix*, y encima un cromo, postal, fotografía...

Torre de volúmenes (Montessori): tes o más cajas de diferentes medidas pintadas todas del mismo color.

Jardín japonés: llenar la caja de tierra, meter conchas, caracoles, caminos de tierra teñida, plantas, figuritas y muñequitos.

Marcos de foto: recortar una fotografía a la medida de la tapa; por el interior de la tapa pegar la fotografía y detrás una madera o cartón para hacer de pie.

Móvil gigante: unas cuantas tapas de las cajas de lata, pintadas y decoradas.

Timbales: pegar la caja y su tapa con cinta adhesiva, pintar las dos superficies planas de un color liso y decorar la superficie lateral con diferentes colores y formas. Atar todo el contorno del timbal con una cuerda para poder llevarlo colgado del cuello.



¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo?...

escuela 3-6

¿QUÉ ES ACTUALMENTE SABER LEER Y ESCRIBIR?

LILIANE LURÇAT

En Primaria las competencias que las niñas y los niños han de adquirir continúan siendo básicamente las mismas porque se trata de dominar el lenguaje escrito en sus diversas utilidades. La adquisición de estas competencias es especial: cada niño tiene que llegar según unos itinerarios propios que desembocan en un saber común. Pero, para que eso sea posible, la escuela debe crear las condiciones que permitan el dominio de las habilidades que fundamentan los diversos factores del lenguaje escrito.

Entre los niños existen diferencias, que se manifiestan durante el aprendizaje. Su origen es diverso: personal, familiar y social, pedagógico. La escuela debería asegurar unas condiciones pedagógicas que hagan posible que cada uno pueda escribir y leer correctamente en las diversas situaciones escolares y extraescolares, que impliquen, según el caso, un uso obligatorio y voluntario de estas actividades. Pero, para ello, la escuela debe mejorar la eficacia de sus procesos pedagógicos y tener en cuenta que escolariza niños telespectadores que dedican muy poco tiempo a la lectura voluntaria.

La actual impotencia en el dominio de la lectura obedece a razones múltiples,

escolares y extraescolares. Las razones extraescolares están ligadas en algunos casos a la ausencia o insuficiencia de lectura voluntaria. Las razones escolares muchas veces provienen de procesos que, limitando muy a menudo el aprendizaje al puro entrenamiento visual, separan la lectura de la escritura y reducen esta última sólo a su dimensión técnica.

La adquisición de las competencias

Cualquier método que pretenda enseñar la lectura sin enseñar simultáneamente la escritura hace más difícil la adquisición del lenguaje escrito y más precaria su conservación. En efecto, el aprendizaje de la escritura comporta aspectos que son comunes a los de la lectura y otros que son específicos.

Los aspectos específicos son los relativos a la técnica de la escritura. El niño debe aprender: a sostener el instrumento de escritura; a adoptar una posición que permita el despliegue del gesto, sin bloqueo, sin fatiga, y dejando constantemente visible lo que está escribiendo; a respetar la forma y la trayectoria usual de las letras y las palabras; a caligrafiar una escritura ligada que podrá seguir siendo legible cuando se esquematice, en el momento del paso a la escritura rápida; a automatizar las posturas (diferentes para los zurdos) y la escritura ligada, para hacer un instrumento conceptual al servicio de la expresión escrita.

Los aspectos comunes son los relativos al aprendizaje del lenguaje escrito. La escritura es la unión de dos procedimientos de expresión, el oral y el gráfico, y la sustitución de la palabra por un signo visual. Es el sustituto gráfico del lenguaje. Aprender a escribir es aprender a restituir la continuidad del lenguaje mediante elementos discontinuos que son las letras y las palabras. Las diferentes situaciones escolares de aprendizaje de la escritura (copia, dictado, redacción) implican la adquisición simultánea de la lectura y de la escritura. La lectura en voz alta y el dictado permiten el aprendizaje de la puntuación que queda fijada sobre las pausas de la voz. Conviene, por tanto, que no se suprima ninguno de estos ejercicios escolares clásicos, indispensables para el éxito del aprendizaje del lenguaje escrito y para su mantenimiento.

El mantenimiento de las competencias

La lectura y la escritura, como el cálculo, son automatismos adquiridos. Su automatización los hace instrumentos conceptuales indispensables para la adquisición de la mayoría de las disciplinas escolares y para el ejercicio de numerosas actividades profesionales. ¿Por qué hablar de automatismos adquiridos? Porque, por ejemplo para la escritura, es necesario haber automatizado el movimiento, la forma de las letras, la trayectoria de las palabras, la ortogra-



El sentio lo da quien lee.



Muy personal.

fía, la velocidad, para que se pueda conseguir sin obstáculos la función de elaboración del significado. La redacción de un texto y su puntuación constituyen el contenido semántico del acto de escribir, son los únicos aspectos que deben mantenerse conscientes y que se refieren, en la lectura, a la comprensión del sentido, y, en el cálculo, a la finalidad de las operaciones que se tienen que efectuar. Sin automatismo, las adquisiciones son frágiles y se multiplican los casos de pérdida progresiva de la capacidad lectora durante la escolaridad primaria.

El desarrollo de las competencias

En el campo del lenguaje escrito las competencias se desarrollan y se enriquecen mediante el entrenamiento de la lectura y de la escritura en circunstancias variadas que posibilitan el paso de la actividad obligatoria a la actividad voluntaria.

Todas las situaciones escolares implican, en diversos grados, el uso de la escritura y de la lectura, que de esta manera pasan de ser *objetivos de los aprendizajes* a ser un *medio* para acceder a los conocimientos, pero no sólo eso. La apropiación del lenguaje escrito posibilita utilizaciones variadas y personales, y favorece la información y el intercambio. También es fuente de satisfacciones lúdicas, estéticas y culturales.

Si la escuela consigue iniciar a los niños en la diversidad de funciones del lenguaje escrito, cada uno podrá encontrar aquello que más le conviene. De esta manera la escuela contribuirá a la creación del deseo, y después a la creación del *hábito* de leer y escribir. Cuando ya sea una actividad *voluntaria*, la lectura se mantendrá y se desarrollará mediante la práctica, y los niños podrán hacer de ello algo personal.

L.L.

Bibliografía

El texto precedente se basa en investigaciones descritas por la autora en las siguientes obras:
Études de l'acte graphique, Mouton, 1976.
L'activité graphique à l'école maternelle, ESF, 4^a. ed., 1988.
L'écriture et le langage écrit de l'enfant, ESF, 1985.

Y en el artículo:

«L'exploration des facteurs non-linguistiques de l'écriture», *Cahiers de l'Association Française des CMPP*, 5, 1988.

EL RÍO MUSICAL Cómo los niños del Zaire juegan para aprender

KIMENGA MASOKA

En el Zaire sólo es obligatoria la enseñanza primaria, que comienza a los seis años. La educación infantil, que se inicia desde los tres, todavía no se encuentra lo bastante desarrollada a pesar del esfuerzo hecho en los últimos años por ampliar el número de escuelas maternas (según las estadísticas de la Unesco, en el país únicamente había doscientas once en 1972). Asimismo, no se puede confundir esta falta de recursos institucionales con la ausencia de educación infantil. Ésta, de hecho, se inserta en una vida comunitaria en la que el niño crece sin obstáculos a su formación, porque lo hace a través del juego.

Se me dirá que todas las criaturas juegan, por mucho que sus juegos se diferencien entre ellos y de una cultura a otra. No obstante, quien considere la cuestión con un poco más de detenimiento observará que el juego del niño zaireño presenta un matiz singular. Las otras criaturas –pienso en las que suelen asistir a las escuelas infantiles, a las escuelas maternas e instituciones análogas– aprenden jugando. El niño del Zaire, en cambio, juega para aprender, manifestando así su espíritu de creatividad.

Como a muchos niños africanos, la madre lo desteta tarde. Cuando cumple tres años deja el seno materno, y entonces ya puede salir a la conquista de su independencia para conocer otros camaradas de su edad e incluso mayores. Todos ellos disponen de tiempo libre y sus cabezas desbordan fantasía. Así, es lógico que se pregunten: ¿a qué jugamos?

Primero, es necesario fabricarse los juguetes. Por regla general, el niño mayor y más influyente dirige a los otros, que le obedecen mientras dura el juego. Este respeto de los más jóvenes hacia el mayor corresponde a las costumbres africanas, ya que son los mayores quienes representan la tradición.

Al principio el grupo se dispersa y cada niño va por su lado. Entonces, su comportamiento nos empieza a intrigar: tan pronto vemos cómo levantan del suelo una espiga de trigo, cómo arrancan las hojas de un mango o se entre-



Juego y creatividad.

Premio Rosa Sensat de Pedagogía 1994

La Asociación de Maestros Rosa Sensat, en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, Edicions 62 y Celeste Ediciones, convoca su decimotercer **Premio Rosa Sensat de Pedagogía**, para incentivar el trabajo innovador de maestros y maestras y otros profesionales de la educación que, individualmente o en grupo, y a partir de un análisis de la práctica escolar, contribuya a la mejora de la calidad educativa y a la renovación pedagógica.

La fecha límite de envío de originales es el **14 de octubre de 1994**.

El veredicto se hará público el mes de **diciembre de 1994**.

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

R O S
S E N
S A T

M.E.C.

CELESTE
Edicions 62

gan con pasión a cortar las ramas de una palmera determinada, si no es que corren a proveerse de unas naranjas... Después de eso vuelven uno por uno al lugar de juego habitual (bajo los árboles de una plaza), portadores del botín. Más tarde, cada uno se instala en su rincón e intenta hacer algo con los materiales recogidos.

Sigue un largo período de concentración en el que se hace un silencio casi absoluto y que va desapareciendo poco a poco por un bullicio creciente cuando el grupo infantil se pone a intercambiar objetos como cuchillos, hojas verdes, trozos de liana o bambú. En la mayoría de los casos los pequeños se esfuerzan en reproducir aquellas cosas de la vida diaria que les gustan y que no siempre se pueden procurar: un tren, un avión, un coche, un teléfono, una muñeca, una cazuela, una pipa, ciertos juegos parecidos a las damas, una cuerda, una casa, etc.

Así vemos que la fabricación de un objeto cualquiera por parte del niño responde a una necesidad precisa, pero esta obra nunca será un duplicado de la realidad, porque el niño intentará sea como sea imprimirle su sello personal, de manera que al acabarla pueda exclamar «es una creación mía!»

Recuerdo el caso del hijo de una familia modesta, que tenía cinco años y medio y había fabricado todo un sistema de telecomunicación, valiéndose de dos elementos muy sencillos: una liana de aproximadamente diez metros y un par de cajas en forma de cubo, sistema que construyó con hojas verdes de mango y después ató a los dos cabos de la liana. Más tarde, llamó a un amigo y le indicó que se pusiera una de las cajas en la oreja mientras él le hablaba por la otra. «Es formidable! —dijo aquel— oigo todo lo que dices a través de la liana». Pues bien, cuando preguntamos a la criatura si su aparato era un teléfono, respondió enérgicamente que no, indicándonos que era un invento personal que se encargaría de bautizar más tarde.

El juego, y ésta es la segunda función pedagógica, en África es un medio educativo que se usa muy a menudo para transmitir a los niños un bagaje cultural conforme a las tradiciones.

Según la creencia africana, no se debe explicar cuentos a los niños durante el día si no se quiere retrasar el crecimiento físico. De aquí que los adultos aprovechen el crepúsculo para acercarse al lugar donde juegan los pequeños; con el propósito de instruirlos a base de cuentos y proverbios.

«La nuez de cola en la boca del abuelo», por ejemplo, no solamente les previene contra el gusto amargo de la fruta, también les enseña que imitar todo aquello que hacen las personas mayores es tan tonto como nocivo. «La nuez de palma cae cuando está madura», o sea, vivirás tu propia vida cuando madures como ella.

De la misma manera que otro niño cualquiera, el zaireño imita a los adultos.

Pero aquí es necesario distinguir la vana copia de actitudes y conductas de la verdadera imitación que enseña a vivir y enriquece el conocimiento. Así procede la sabiduría tradicional, guiando al pequeño con sutileza por el camino de lo que es auténtico.

Veamos ahora qué clase de «juegos» educan a través de la imitación y el consentimiento explícito de los mayores.

La caza y la pesca, que los niños consideran juegos apasionantes, pueden formarlos gracias a sus facultades imitativas, porque, aunque no cacen otra cosa que grillos, ratas y pájaros, o bien se dediquen a pescar pececitos en los riachuelos durante la estación de las lluvias, se tendrán que fabricar ellos mismos sus arcos y flechas con bambú y hacerse sus propios anzuelos que cebarán con los gusanos que encuentren en la tierra. Igualmente, cuando se trate de jugar a los agricultores, tendrán que labrar y sembrar sus jardines.

Los cantos y las danzas que acompañan estas actividades llegan a ser una educación inmejorable por lo que respecta al desarrollo armonioso de la inteligencia, la sensibilidad, el espíritu creativo y las dotes del cuerpo.

La criatura del Zaire juega para aprender, pero también para descubrirse, como lo testimonia el nzembo, uno de sus juegos preferidos.

El nzembo consiste en producir sonidos musicales golpeando el agua. Dos, tres o cuatro niños se colocan en un lugar poco profundo del río, mientras otro, que hace de director de orquesta, marca el compás tarareándolo y distribuyendo las partes de la melodía entre «sus músicos» a fin de que sea ejecutada correctamente; después, indica el tono, hace una señal y los músicos empiezan la pieza.

De esta manera juegan y tocan su instrumento, que es el río. Así se divierten zambullendo sus puños cerrados con el fin de golpear con fuerza la superficie del agua, y estos golpes, en un perfil rítmico preciso, producen unos sonidos graves que se pueden comparar a los del tamtam. El acuerdo de los ejecutantes es tan perfecto que sus «violines» propagan una música deliciosa por el margen del río, donde un grupo de niños lo acompañan con sus danzas.

...Una vez había en el Zaire un niño de tres años que era músico, músico de agua en un río...

Qué cuento más hermoso para explicarlo a las criaturas de Europa... por la noche para no retrasar el crecimiento.

K.M.

Extraído de *El Correo de la UNESCO*, núm. 6 (junio 1978).



Juego: medio educativo que transmite cultura.

Propuestas para la renovación de la enseñanza

BIBLIOTECA DE AULA

• EL CONSTRUCTIVISMO EN EL AULA

C. Coll, I. Gómez, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala
PVP 1.990 ptas.



EL LAPIZ

• FIESTA Y ESCUELA
RECURSOS PARA LAS
FIESTAS POPULARES
J. Colomer
PVP 1.200 ptas

• RINCONES DE ACTIVIDAD
EN LA ESCUELA INFANTIL
(0 A 6 AÑOS)
M. J. Lagüa, C. Vidal
PVP 1.200 ptas.

• COLONIAS ESCOLARES
ORGANIZACIÓN, ACTIVIDADES
Y RECURSOS
A. Parcerisa
PVP 1.200 ptas.

• DEL PROYECTO EDUCATIVO
A LA PROGRAMACIÓN DE
AULA
S. Antúnez, L. M. del Carmen,
F. Imbernón, A. Parcerisa,
A. Zabala
PVP 1.500 ptas.

• PROGRAMACIÓN DE AULA Y
ADECUACIÓN CURRICULAR
Ignasi Puigdemívol
PVP 1.400 ptas.

• ENSEÑAR LENGUA
Daniel Cassany / Marta Luna /
Glòria Sanz
PVP 3.500 ptas.

BIBLIOTECA DEL MAESTRO

• EL PROYECTO EDUCATIVO
DE CENTRO
S. Antúnez
PVP 790 ptas.

• APRENDIZAJE EN GRUPO
EN EL AULA
P. Arnaiz
PVP 790 ptas.

• EL MAESTRO INVESTIGADOR /
LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA
R. González, A. Latorre
PVP 790 ptas.



• LA COMUNICACIÓN NO
VERBAL / ACTIVIDADES PARA
LA ESCUELA
A. Forner
PVP 790 ptas.

• INTEGRACIÓN EN EL AULA
DEL NIÑO DEFICIENTE
EL PROGRAMA DE DESARROLLO
INDIVIDUAL
S. Molina
PVP 900 ptas.

• OBSERVACIÓN EN LA
ESCUELA
M. T. Anguera
PVP 790 ptas.

• ¿ENSEÑAR O APRENDER?
LA ESCUELA COMO
INVESTIGACIÓN QUINCE
AÑOS DESPUES
F. Tonucci
PVP 790 ptas.

• ADQUISICIÓN Y
DESARROLLO DEL LENGUAJE
I. Vila
PVP 790 ptas.

PUNTO Y SEGUIDO

• ¡AY, QUE RISAS!
SELECCIÓN DE CUENTOS
HUMORÍSTICOS
Grupo Cocabamba
PVP 1.100 ptas.

• 101 JUEGOS
JUEGOS NO COMPETITIVOS
Rosa M. Guitart
PVP 1.200 ptas.

• 28 MÁSCARAS, CARETAS
Y ANTIFACES
J. M. González, J. Passans
PVP 1.200 ptas.

MIE. MATERIALES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

• PEDAGOGÍA DE LA
SEXUALIDAD
Pere Font
PVP 1.550 ptas.

• LA ORGANIZACIÓN DEL
CURRÍCULUM POR
PROYECTOS DE TRABAJO /
EL CONOCIMIENTO
ES UN CALIDOSCOPIO
F. Hernández / M. Ventura
PVP 1.850 ptas.



CONEXIÓN Y COORDINACIÓN DE CENTROS DE INTERNADO Y ESCUELA

GASPAR SÁNCHEZ

La integración escolar de las niñas y los niños internos en instituciones propias o colaboradoras de Protección de Menores en las CC.AA. presentan hoy unas nuevas perspectivas, a partir de convenios de colaboración en Educación Infantil con el Ministerio de Educación y Ciencia. Esta orientación exige una estrecha colaboración entre las instituciones.

Un tema que preocupa

A lo largo de las tres últimas décadas, debido a investigaciones y observaciones psicopedagógicas rigurosas y mejor fundamentadas, se ha manifestado un interés cada vez mayor por los procesos de desarrollo en los primeros años de la vida del niño. La preocupación científica se centra en los diversos aspectos del desarrollo infantil: psicomotricidad, percepción, socialización... Este movimiento general ha influido decididamente en el tratamiento de los denominados «menores con problemas», «niños inadaptados»... institucionalizados o no.

En el presente trabajo, con las necesarias limitaciones impuestas por la extensión, nuestro interés se va a centrar en los aspectos de escolarización de estos niños (0-6 años, como definición de etapa educativa) en el ámbito concreto de nuestra experiencia durante quince años de trabajo en instituciones de menores.

La escolarización de estos niños, desde que en estos centros-internado se plantearon nuevas perspectivas innovadoras en el campo de la educación, ha constituido una de esas grandes definiciones (integración social, integración familiar, integración escolar) que, en la práctica, al no haber sido suficientemente operativizada, ha derivado con frecuencia en intentos frustrados o, cuando menos, en experiencias no evaluadas.

En esa época, curso 1977-78, tuvimos la ocasión de realizar un estudio longi-

tudinal en una Residencia Provincial en la que, como otras de su género, se acogía a niñas y niños procedentes de desajustes familiares. Seguían la clásica espiral del ciclo marginal: institucionalización benéfico-asistencial, desajustes en el desarrollo personal, fracaso escolar, conductas predelictivas... Partíamos de la hipótesis de que estos niños, escolarizados en estos centros, perdían en el desarrollo de sus capacidades intelectuales y sufrían una inadaptación escolar. Así se confirmó en un grupo de 34 niños/as de 4-5 años a los que aplicamos pruebas psicométricas, que se repitieron dos años después. Los resultados confirmaban nuestra hipótesis inicial, ya que el 48 % de los niños perdían significativamente en su desarrollo intelectual y un número mayor manifestaba inadaptación escolar.

Algo debía cambiar

El año 1978, con la aprobación de la Constitución (Art. 39), va a significar un hito en la orientación educativa de los Centros de Menores. Los cambios normativos serán de indudable trascendencia: desaparición del INAS y la Obra de Protección de Menores. Sus funciones son asumidas por las Comunidades Autónomas y los recursos recibidos (entre ellos, las guarderías del INAS, las residencias provinciales, etc.) son integrados en la red general de Servicios Sociales. En esos momentos, los equipos educativos nos planteamos la escolarización como un elemento básico de integración. Se optó por la «normalización» en el nivel escolar, se eliminaron las aulas de estos centros y los niños se integraron en centros escolares de la zona.

Con una mirada retrospectiva, hacemos un análisis de la experiencia de estos años. Una valoración global nos lleva a la conclusión de que se evidenciaron un buen número de fracasos, empezando por las edades más tempranas del antiguo Preescolar (aunque las disfunciones surgían con mayor intensidad en EGB): se repiten los casos de inadaptación escolar, desinterés, conductas agresivas, bajo rendimiento, marginación en los propios centros... varias son las causas que contribuyeron a ello. Entre otras, podemos señalar las siguientes:

- a) Un planteamiento erróneo de los apoyos al niño, que se realizaban fuera del ámbito escolar y con objetivos poco claros y sin estrategias definidas.
- b) Falta de clarificación del papel que debía jugar la institución escolar que asumía a estos niños con criterios de homogeneización-igualación cronológica, sin tener en cuenta la diversidad como elemento enriquecedor de las capacidades individuales.
- c) Rigidez en la organización escolar cuyos contenidos de aprendizaje y planteamientos metodológicos resultaban muchas veces ajenos a estos niños, al no poner el énfasis en sus necesidades diferenciales.
- d) Falta de un modelo de intervención global que tuviera en cuenta la sensibilización de la comunidad escolar, las actitudes de los docentes, las relaciones de apoyo, por citar algunos aspectos. Todo ello combinado con la persistencia en la Residencia de modelos de tratamiento médico o rehabilitación psicológica (implícitamente se consideraba al niño como «un enfermo» sujeto de tratamiento).

Un giro necesario

Con la aparición de la LOGSE y el establecimiento de los respectivos convenios entre el Ministerio de Educación y Ciencia y algunas CC.AA. (al menos fue éste nuestro caso), la escolarización de estos niños (0-6 años) dio un giro de ochenta grados. El Plan Experimental de Educación Infantil implantado en Centros del Ministerio, de la Comunidad Autónoma y Diputación, ha supuesto un replanteamiento radical en este tema que nos ocupa.

En lo que se refiere a los centros de la Comunidad (antiguas guarderías), se han convertido en centros escolares de Educación Infantil, abiertos y con una orientación educativa, lejos del asistencialismo de otras épocas. La oferta de escolarización está dirigida a la comunidad-barrio, donde son matriculados tanto niños de Protección como otros niños sin ninguna consideración excluyente por situaciones socioeconómicas. Por otra parte, hay que señalar como elemento sustantivo el camino emprendido en la elaboración de Proyectos Educativos y Proyectos Curriculares de Centro, a partir del DCB del Ministerio de Educación y Ciencia.

Nos encontramos, pues, en una nueva situación que exige un esfuerzo de coordinación de las nuevas alternativas de internado (pisos-hogares, centros de acogida...) con las instituciones escolares, sean de titularidad estatal o de la administración local.

En primer lugar, se plantea el tema de los apoyos a estos niños cuyo perfil caracterial es de todos conocido. Consideramos que no es un planteamiento pedagógico correcto escolarizar, por una parte, a estos niños en un centro «normalizado» y, por otra, programar actividades de apoyo escolar en los internados, que llegan a convertirse en «una segunda escuela». Nuestra postura se centra en considerar la escuela como el ámbito adecuado donde el niño va a realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es aquí donde deben realizarse los apoyos necesarios, con el fin de ayudar al maestro a realizar adaptaciones curriculares (y no siempre se mantiene una actitud proclive a ello), desde los conocimientos que el educador tiene de la experiencia del «conflicto» sociofamiliar del niño y de cómo éste la ha vivenciado, además de los conocimientos y experiencias previas que el niño posee. En este marco ha de existir una estrecha colaboración entre educador y maestro.

En este sentido, la posibilidad actual de un currículum abierto, que permite contextualizar los objetivos y contenidos de la enseñanza, es una puerta abierta para adecuar los «currícula» y programaciones de aula (entre otros elementos) a las características del grupo de niños, entre los cuales también se encuentran los «difíciles» con necesidades educativas especiales. Desde esta perspectiva, los objetivos se formularán en función del desarrollo de todas las capacidades, y no tanto como una meta cuantificada que el grupo de niños debe alcanzar de manera uniforme. En cuanto a los contenidos, señalamos la necesidad de priorizar ejes organizadores en torno a contenidos fundamentalmente procedimentales (que los niños sepan hacer-investigar), con actividades que permitan la motivación y la colaboración. En los aspectos metodológicos, el profesor (con los debidos apoyos) deberá tener en cuenta especialmente la perspectiva globalizadora que, bien orientada, ayudará a estos niños y niñas a

«reorientar» su acercamiento a la realidad, la cual han percibido de una forma distorsionada y traumatizante. Del mismo modo, el crear un clima de seguridad y confianza les reforzará en la formación de una imagen de sí mismos más positiva. La distribución de espacios (trabajo por rincones, pequeños proyectos, unidades didácticas globalizadas, etc.) son métodos que ayudan a la integración de estos niños.

Por último, nos interesa señalar la importancia de la relación familiar de estos niños con el centro escolar. No todas estas familias están en la misma situación, ni tienen la misma disposición, aptitud y actitud frente a sus hijos. No obstante, la mayoría pueden influir (a pesar de situaciones familiares muy graves) positivamente en sus hijos, y ayudar, con estrategias comunes de actuación, en la función integradora de sus hijos en el centro. De hecho, en una investigación realizada el curso pasado por alumnos de la Diplomatura de Trabajo Social en un Centro de Educación Infantil de Salamanca (que integra escolarmente a estos niños), el 80 % de los padres pedía la colaboración del centro en la educación de sus hijos y esperaba orientación de la institución escolar (62'86 %).

En este terreno de la intervención familiar (que ha de ser ineludible, pero se descuida con demasiada frecuencia), los equipos interdisciplinarios (psicopedagogo, trabajadores sociales, educadores...), cada uno desde las funciones específicas de su profesión, deben actuar orientando y apoyando sistemáticamente en la familia para restaurar-potenciar lazos de unión con sus hijos, y así posibilitar (como a los demás niños) la integración en el centro escolar.

G.S.

Bibliografía

- CIO BARJAU: «Recursos Sociales y Menor», *Servicios Sociales y Política Social*, nº 9, 1^{er} Trimestre, Madrid, 1988.
- COLOM Y COLABORADORES: *Modelos de intervención socioeducativa*, Madrid, Narcea, 1987.
- COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. Consejería de Integración Social: *Hogares Infantiles, curso junio 1988*, Madrid, 1988.
- FERNÁNDEZ Y BARRERA, J.: «Las familias acogedoras: una alternativa de apoyo a niños y familias con dificultades», *Servicios Sociales y Política Social*, nº 18, 2^o Trimestre, Madrid, 1990.
- FERNÁNDEZ DEL VALLE, J.: «La intervención social en Protección de Menores», Madrid, *Artículo*, Dirección General de Protección Jurídica del Menor, 1991.
- MARTÍN SÁNCHEZ, J. y FUENTES NAVARRETE, J.A.: «Una política integral y globalizada para la intervención con niños/as», *Servicios Sociales y Política Social*, nº 27, 2^o Trimestre, 1992.
- M.E.C.: *D.C.B. de Educación Infantil, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia*, 1989.
- M.E.C.: *Documentos para la Reforma (Educación Infantil)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- M.E.C.: *Proyectos Curriculares. Educación Infantil*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.
- ORTEGA ESTEBAN, J.: *Delincuencia, Reformatorio y Educación Liberadora*, Salamanca, Amorú, 1987.
- PAUL OCHOTORENA, J.: *Maltrato y abandono infantil; identificación de factores de riesgo*, Vitoria, Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones, 1988.
- RUEDA PALENZUELA, J.M.: «Atención a la infancia dentro de los servicios sociales: modelos técnicos», *Menores*, nº 3, Mayo-Junio, Madrid, 1987.
- UBIETO PARDO, J.E.: «Prevención y detección de infancia de riesgo; análisis de un proyecto», *Revista de Treball Social*, nº 116, Barcelona, 1989.
- VEGA, A.: *Pedagogía de inadaptados sociales; la educación del menor inadaptado*, Madrid, Narcea, 1989.
- ZABALA, A.: «El enfoque globalizador», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168, pág. 22-27.
- ZABALZA BERAZA, M.A.: «Estrategias de intervención socioeducativa ante los inadaptados sociales: una reflexión desde la práctica de trabajo en pisos», *Menores*, nº 15, Mayo-Junio, Madrid, 1989.

URTICARIA Y ALERGIA ALIMENTARIA

M. ÁNGELES PASCUAL

Las enfermedades alérgicas son, hoy en día, un frecuente motivo de consultas médicas, y su incidencia parece ir aumentando progresivamente. La expresión clínica de la alergia es variada y va desde los síntomas cutáneos hasta graves crisis de asma o incluso pueden provocar la muerte en casos extremos y afortunadamente raros.

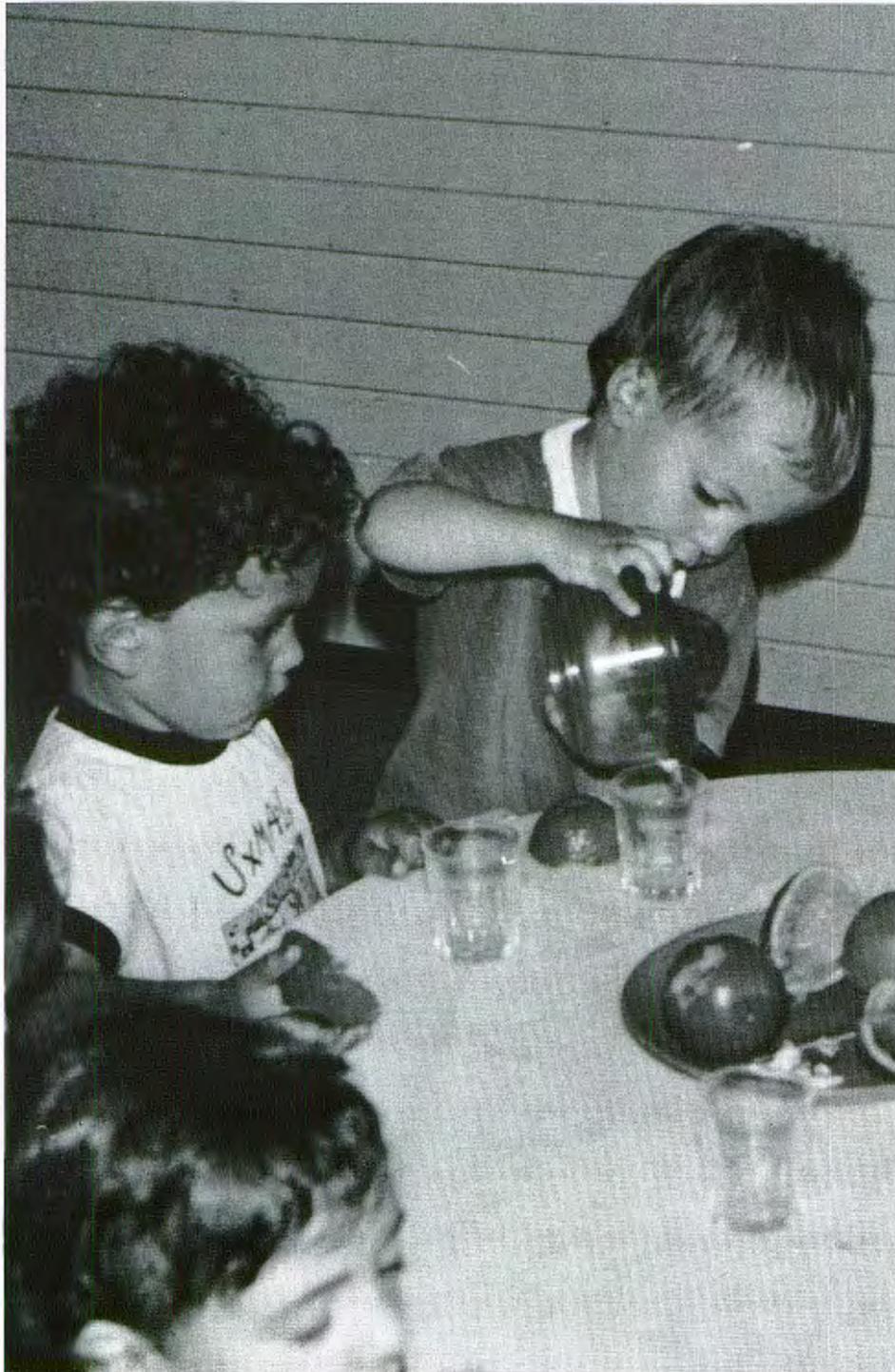
El tema de la alergia alimentaria, y el papel de algunos alimentos y ciertos productos químicos (aditivos, colorantes, conservantes) como factores causales de las enfermedades alérgicas, son motivo de controversia constante entre los profesionales médicos. Mientras que algunos sectores son muy escépticos sobre el papel de los alimentos en las reacciones alérgicas, otros afirman que son la causa de reacciones muy variadas como urticaria, diarrea, vómitos y alteraciones graves de tipo anafiláctico que pueden llegar a comprometer la vida del paciente en algunos casos. Estas reacciones más graves son raras en frecuencia, pero deben tenerse en cuenta ante el antecedente de cuadros agudos de pérdida de conocimiento, sudoración, palidez, taquicardia y/o dificultad respiratoria severa, todo ello de instauración brusca y con sensación de gravedad inmediatamente tras la ingesta de un alimento de los denominados «alergénicos»

Realmente, los estudios controlados y de calidad científica reconocida sobre este tema son escasos y han hecho de la alergia alimentaria un tema confuso.

Las verdaderas «reacciones alérgicas» son aquéllas mediadas por el sistema inmunológico y ante todo las mediadas por la inmunoglobulina IgE. Las reacciones alérgicas alimenticias mediadas por esta inmunoglobulina varían desde un 0'1 % al 7 % con predominio de los varones sobre las hembras. Los bebés o lactantes presentan una incidencia de reacciones alérgicas frente a las proteínas de la leche de vaca de un 0'5 % siendo más probable que los hermanos de estos niños presenten reacciones de este tipo.



¡Mm, lo más-natural!



¡Recién hecho!

Las manifestaciones de la alergia alimentaria son variadas, presentando estos niños desde asma, rinitis, urticaria y/o angioedema (inflamación transitoria de los tejidos blandos sobre todo los párpados, labios, dorso de pies y manos, con gran deformidad aparente) y dermatitis atópica, hasta síntomas gastrointestinales del tipo de náusea, vómitos, diarreas y dolor o distensión abdominal. La dermatitis atópica es una de las manifestaciones supuestamente debidas a un trastorno alérgico de tipo alimentario, que afecta con mayor frecuencia ya desde la lactancia, sobre todo la artificial, con fórmulas de leche de vaca que son las habitualmente consumidas por los bebés. Consiste en lesiones de tipo eczematoso, con áreas enrojecidas que se distribuyen de forma típica en mejillas, torax y zonas de pliegues produciendo un picor intenso que obliga al bebé a rascarse continuamente provocando con ello zonas de sobreinfección y erosiones diversas.

Muchos son los alimentos capaces de provocar reacciones alérgicas, quizás los implicados más frecuentemente son: leche de vaca, huevos, trigo, maíz, chocolate, cítricos, frutos secos, mariscos...

Generalmente los alimentos cocinados son menos alergénicos que los crudos, y ciertas familias de alimentos pueden presentar reacciones cruzadas de hipersensibilidad, entre ellas (por ej. los crustáceos).

Debemos tener en cuenta además que diversos colorantes, saborizantes y conservantes contenidos en la mayoría de productos alimenticios manufacturados pueden ocasionar reacciones de tipo alérgico.

El estudio del paciente con sospecha de alergia alimentaria es complejo, y comprende inicialmente una detallada historia clínica interrogando sobre factores importantes como la edad de inicio de los síntomas, tipo de alergia que presenta (cutánea, digestiva, respiratoria...) y factores precipitantes. Una exploración física cuidadosa nos orientará sobre la influencia que el proceso alérgico tiene sobre el estado general del paciente (alteraciones del desarrollo pondoestatural, deformidades torácicas por problemas respiratorios severos, alteraciones cutáneas).

Los análisis sanguíneos y las pruebas cutáneas con alergenios alimentarios ayudarán a completar, confirmando o no, la impresión diagnóstica que el médico se haya formado mediante las exploraciones ya mencionadas, pero no constituyen el elemento más importante en el diagnóstico del trastorno alérgico, siendo el test de provocación oral al alimento sospechoso el método más fiable de diagnóstico para completar el estudio.

Este test consiste en administrar cantidades progresivamente más altas del alimento que se cree causa los síntomas alérgicos, hasta llegar a una dosis normal para la edad del niño, observando en todo momento el tipo de reacciones que se presentan. Es conveniente que este tipo de pruebas se realicen en

un medio hospitalario o convenientemente dotado para hacer frente a reacciones, que, en alguna ocasión, pueden ser graves.

Los niños con hipersensibilidad o alergia a algún alimento suelen perder ésta con el tiempo y así del 6 % que pueden presentar alergia a alimentos durante la infancia, pasamos a un 0'1 % en la edad adulta, con buena tolerancia al alimento problema.

El tratamiento de la alergia alimentaria comprobada es una dieta de exclusión del alimento causante de los síntomas. Esto en algunos casos es fácil de aplicar, pero en otros, como ocurre en los lactantes con alergia a las proteínas de la leche de vaca, comporta verdaderos problemas a la familia del bebé, debido a que las leches alternativas, derivadas de soja o productos hidrolizados, habitualmente tienen un sabor poco agradable y el lactante puede rechazarlos. No existen fármacos para esta enfermedad, y la dieta, como ya hemos mencionado, es la única arma terapéutica que podemos utilizar.

La urticaria aguda es un problema frecuente, que afecta al 10-20 % de la población general en algún momento de la vida, siendo más frecuente en niños. Suele tratarse de un cuadro autolimitado que consiste en una reacción cutánea más o menos generalizada, de instauración brusca, que se caracteriza por la presencia de habones cutáneos de borde mal definido, cambiantes, con enrojecimiento de la piel e intenso picor. Si existe afectación del tejido más profundo (tejido subcutáneo) se produce el «angioedema», con inflamación de las partes blandas de la cara y dorso de pies y manos, que no produce picor y suele asociarse a la urticaria en la mayoría de casos.

La causa de la urticaria aguda es difícil de establecer en la mayoría de ocasiones, y, si el proceso es único y no se repite de forma frecuente, no requiere un estudio profundo, únicamente el tratamiento adecuado en la urticaria aguda que son los antihistamínicos orales. Estos fármacos inhiben o detienen la respuesta de las células sanguíneas y cutáneas (los mastocitos y basófilos) implicadas en la respuesta alérgica. Con ello mejoran los síntomas y detienen la progresión del trastorno alérgico. Es importante también evitar alimentos que pueden agravar un cuadro de urticaria ya existente, como los huevos, las fresas, cítricos, tomates mariscos y en general alimentos que contengan colorantes y conservantes.

Finalmente, debemos tener en cuenta que la urticaria, sin ser grave, es un proceso molesto para el paciente, sobre todo para los niños, que se muestran intranquilos e irritables, y que no suele remitir inmediatamente sino que, a pesar del tratamiento durante algunos días, pueden presentarse exacerbaciones del cuadro urticariforme, siendo ello normal dentro de la evolución de la urticaria aguda.

MA.P.



¿Gustas?



EL INVIERNO, EL APARATO RESPIRATORIO Y LOS RESFRIADOS

ESTEVE-IGNASI GAY

La preocupación de evitar los resfriados ha existido siempre desde el momento en que nuestra especie se da cuenta de que esta enfermedad no es un hecho mítico, sino que sigue una cierta lógica basada en una serie de hechos que es necesario conocer. Actualmente, aunque la medicina y las condiciones de vida hayan avanzado mucho, este tema continúa siendo de gran importancia social, ya que su contagio es el responsable de un índice considerable de absentismo laboral y escolar, de conflictos en el seno de la organización familiar y en la relación entre padres y educadores, dada la situación que se crea en no saber dónde dejar al niño cuando los padres trabajan y no lo han previsto.

Durante los primeros años de vida es normal que el niño sufra de dos a cinco resfriados anuales.

En el lenguaje médico se entiende como resfriado «un estado morbosos con catarro de las vías respiratorias altas, que afecta a una o más mucosas y se caracteriza especialmente por la fluxión o destilación que ataca a la nariz, la boca o el pecho». Así, el concepto «resfriado» incluye una enfermedad determinada que médicamente se denomina con diferentes nombres: resfriado común, coriza aguda o rinitis vírica aguda. Pero también, los mismos síntomas y signos de esta patología pueden acompañar el período de incubación de diversas enfermedades: enfermedad respiratoria vírica febril aguda, catarro, gripe, roséola, sarampión...

Estructura y función del aparato respiratorio

Hay que distinguir tres partes interconexionadas que realizan funciones complementarias; su división sólo tiene una finalidad didáctica:

Vías aéreas inferiores: Compuestas por los pulmones, conforman un mecanismo de *fuente* complejo con dos cajas y un solo tubo de entrada y salida. En su interior hay muchos y pequeños compartimentos (alvéolos) con una membrana finísima de *intercambio de gases*, gracias a la cual el oxígeno del aire pasa a la sangre, y el hidrato de carbono en sentido contrario. Los pulmones están adheridos por la pleura a la estructura ósea de la caja torácica y, con la participación de los músculos respiratorios accionados por el sistema nervioso, son los protagonistas de los movimientos respiratorios.

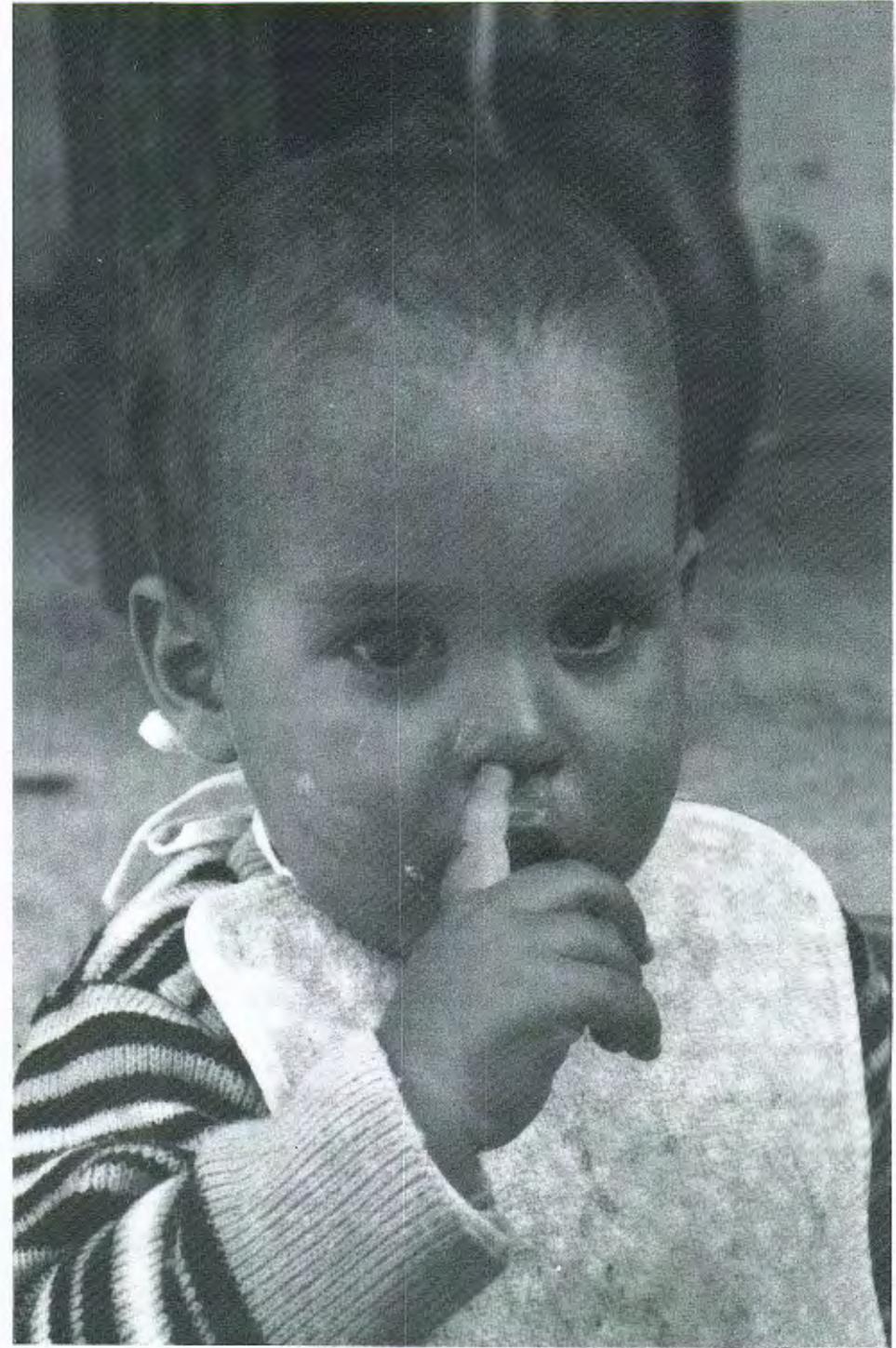
Vías aéreas intermedias: Las forman una serie de tubos *concatenados*, que son: laringe (con las cuerdas vocales), tráquea y bronquios. Realizan la función de *canalización* del aire hacia los pulmones y de fonación de la voz.

Vías aéreas superiores: Compuestas por la boca (con la lengua y los dientes), la nariz (con los cornetes, paladar blando y adenoides), senos de los huesos vacíos de la cara anterior del cráneo, faringe (con las amígdalas) y trompas de Eustaquio (comunica la faringe con el oído medio). La nariz es la entrada apropiada del aire al respirar, ya que los cornetes provocan turbulencia del flujo de aire, y todas las *cavidades* mencionadas ayudan a que la circulación sea pausada, y se facilite la descontaminación (de agentes químicos, físicos e infecciosos), el calentamiento y la humidificación del mismo aire. Por lo tanto, este segmento es la *puerta de entrada* y el parachoques de las vías aéreas, tiene la función de preparar las condiciones favorables del aire para el intercambio gaseoso, y a la vez es el responsable mecánico de la articulación y resonancia de la voz.

Sistemas naturales de defensa del aparato respiratorio

El aparato respiratorio dispone de tres sistemas naturales de defensa:

Mucosas y anexos: Todo el aparato respiratorio está tapizado por una mucosa rellena de capilares sanguíneos, que regulan la temperatura de las cavidades y tubos y producen un moco transparente rico en enzimas (lisozima) y defensas inmunológicas; también algunas mucosas disponen de pelos (exclusivamente la nariz) y cilios (nariz, tráquea, bronquios), similares a finísimos pelos que se mueven como las espigas de un campo de trigo, en dirección a la faringe. De esta forma, el moco, con las sustancias contaminantes del aire que se han ido adhiriendo por la precipitación turbulenta nasal, llega a la faringe, con el fin de ser expulsado en forma de esputo por la boca, o deglutido hacia el tubo digestivo. En el tejido de las mucosas también hay unas terminales nerviosas que les dan sensibilidad, lo que facilita la expulsión de cuerpos extraños y otro tipo de partículas más grandes que no han podido ser eliminadas por el moco; se trata del *reflejo de la tos* y del *estornudo*. El primero se desencadena cuando el cuerpo extraño se encuentra en el segmento respiratorio compren-



Las mucosas reaccionan ante el aire excesivamente frío.



Evitar los cambios bruscos de temperatura.

dido entre la faringe y los bronquios, y el aire sale expulsado rápidamente por la boca, acompañado de gotas de saliva (gotas de Flügge, a una velocidad de 120 a 160 Km/h y se extiende en un radio de 3 a 4 metros. El estornudo estalla cuando las partículas se quedan en la nariz, el paladar blando baja y el producto de esta expiración forzada sale por la nariz, arrastrando también moco.

La congestión y la inflamación: Cuando el aire entra excesivamente frío, seco o contaminado, las mucosas reaccionan más intensamente para intentar corregir las características nocivas del aire, de manera que aumenta su vascularización y la producción de moco; en esta ocasión se observa una mucosa espesa y rojiza (congestiva). Si la agresión es producida por microbios o sustancias alergizantes, la respuesta es todavía más intensa, ya que los glóbulos blancos acuden para eliminar al invasor. Si se trata de bacterias, puede producirse pus como el resultado del enfrentamiento entre los glóbulos blancos y este tipo de microbios.

Respuesta inmunitaria: Cuando se prolonga el tiempo de agresión de los microbios o alergizantes, estas sustancias o sus productos tóxicos entran hasta los ganglios linfáticos (situados bajo la mandíbula, laterales al cuello, supraesternal, supraclaviculares...) o bien a las amígdalas o vegetaciones; esto hace activar otro tipo de glóbulos blancos (linfocitos), aumentan su tamaño los ganglios (adenopatías) y en su interior se producen las inmunoglobulinas o anticuerpos, que inactivan las características tóxicas de un microbio determinado. Estas defensas naturales pueden dar protección durante años o durante toda la vida. Este fenómeno se denomina inmunidad activa y explica el funcionamiento de las vacunas. Sin embargo, la inmunidad activa no debe confundirse con la inmunidad pasiva, que es provocada por las inmunoglobulinas que se transfieren de la madre al hijo/a por la placenta o la lactancia materna (en estos casos las defensas actúan casi como si fueran del mismo niño/a). También se conoce como inmunidad pasiva la inyección de gammaglobulinas o similares extraídas de voluntarios padecedores de determinadas enfermedades. En este caso, sólo son eficaces cuando se aplican anticuerpos específicos para algunas enfermedades, o en caso de personas muy enfermas por falta de defensas.

El rasgo característico de los niños en este tema es que presentan una inmunidad inmadura y una gran sensibilidad a cualquier agresión por pequeña que sea, lo que les hace muy vulnerables, de reacción lenta y repetidores de las mismas infecciones que se asientan en la puerta de entrada de las vías aéreas.

Mecanismo de producción y evolución del resfriado común

Los agentes infecciosos son dos tipos de virus que pueden llegar a tener más

de cien variantes inmunológicas, y también existe otro tipo de virus que causa enfermedades muy similares, permanentemente o sólo durante el período de incubación. Todos estos virus se aprovechan de la desprotección de las mucosas cuando pierden calor.

Su distribución es mundial, se produce de manera permanente (endémica) y también a brotes (epidémica). En nuestra zona templada es más frecuente en otoño, en invierno y en primavera.

El mecanismo de transmisión es por contacto directo oral o por las gotas de Flügge, indirectamente por las manos y objetos recientemente contaminados con secreciones naso-faríngeas de una persona infectada.

La evolución clínica de la enfermedad sigue aproximadamente estos síntomas: en el período de incubación no es aparente, dura veinticuatro horas, empieza a manifestarse por mucosidades nasales transparentes, lagrimeo, irritación naso-faríngea, escalofríos, malestar general de dos a siete días. El período de contagio se extiende desde la incubación hasta cinco días después del comienzo de la expresión de la enfermedad; normalmente no hay fiebre, pero los niños pueden reaccionar de una menra inespecífica, con vómitos o diarreas. A veces hay complicaciones por infecciones de otros microbios más potentes (bacterias) desencadenando una otitis (ayudado por el paso del moco de la faringe al oído medio), sinusitis (similar a la anterior, pero concentrada en los senos craneales), laringitis (ronqueras y/o tos de perro), traqueitis (tos de pecho dolorosa) y bronquitis (tos de pecho con abundante expectoración); todas estas últimas infecciones acostumbran a ir acompañadas de fiebre. También pueden provocar síntomas similares al resfriado común algunos tóxicos, estímulos físicos o psicológicos.

Prevención del resfriado común

Prevención primaria: antes de que aparezca la enfermedad es necesario aumentar la ingestión de vegetales con vitamina C. Frutas: naranjas, melón, piña, melocotón, fresas... Verduras: espinacas, coliflor, brócoli, coles de Bruselas... Hortalizas: pimientos verdes... Hay que beber mucho líquido a temperatura ambiente. También hay que evitar los cambios de temperatura bruscos. Si se sale de locales calientes al exterior frío, es necesario protegerse la nariz y la boca con una bufanda (no es preciso calentar el cuello por fuera); es aconsejable lavarse las manos frecuentemente; evitar el intercambio de pañuelos, servilletas u otros objetos y pautas de comportamiento que faciliten la transmisión por contacto oral. No hay que ir excesivamente abrigado, especialmente las extremidades y el cuello. Realizar ejercicio físico a descubierto en períodos fríos. Realizar ejercicios respiratorios para aumentar la capacidad ventilatoria. Evitar abrigarse excesivamente en la cama, mantener la habitación a



Proteger nariz, boca y oídos.



¡Sabor del aire libre!

temperatura constante y controlarla, evitar los excesos (grado de humedad, ventilación, etc.).

La vacunación no es eficaz, ya que hay una gran variedad de virus.

Prevención secundaria: en caso de sospecha de alguna complicación. Nos fijaremos en los siguientes síntomas: fiebre, dolor de cabeza que aumenta al flexionar la columna, ronquera, tos de perro, tos de pecho con expectoración abundante, dolor en los músculos o cualquier otro síntoma sin explicación racional. El médico hará el diagnóstico diferencial con las enfermedades que sospeche, hará un seguimiento si lo cree oportuno y prescribirá el tratamiento adecuado. Hay que evitar la automedicación con antibióticos, ya que eso impide que sean eficaces con enfermedades bacterianas y también las inmunoglobulinas por ser una inmunidad pasiva que no favorece el desarrollo de las propias defensas.

Se debe tener especial cuidado en taparse la boca o la nariz cuando se desencadena el reflejo de la tos o el estornudo. Tener cuidado con el uso del pañuelo. Es mejor de un sólo uso y sonarse cada vez un solo orificio nasal, tapándose el otro (evitaremos el reflujo al oído medio). Tomar infusiones de miel y limón. Irrigaciones nasales con suero fisiológico preparado en casa (1 litro de agua hervida con una cucharita de café llena de sal). Se aplica el suero en cada orificio nasal hasta que se note que el líquido para por la faringe. Inhalaciones de vapor de agua con manzanilla y menta. En caso de fiebre, baño de 15 minutos con la temperatura inferior a un 1 grado del enfermo. Comer poco, reducir la leche y derivados a los niños y tomar líquidos dulces. Permanencia en la cama, si el cuerpo lo pide, y evitar corrientes de aire.

E.I.G.

Bibliografía

- GENERALITAT DE CATALUNYA: *Manual de notificació i control de les Malalties de Declaració Obligatòria*, Barcelona, Ed. G.C. Departament de Sanitat i Servei Social, 1983.
- GUYTON, A.R.: *Tratado de Fisiología Médica*, México, Ed. Interamericana, 1971.
- HARRISON, T.R.: *Medicina Interna*, México, Ed. La Prensa Médica Mexicana, 1975.
- FANCONI, G. y A. WALLGREN: *Tratado de Pediatría*, Barcelona, Ed. Científico Médica, 1959.
- ILLINGWORTH, R.S.: *El niño normal*, México, Ed. Manual Moderno, 1987.
- STELLMANN, H.M.: *Tratamiento natural de las enfermedades infantiles*, Barcelona, Círculo de lectores, 1989.
- VIDAL, R. y J. FERRER: *Viriasis respiratorias* (Tratado de Medicina Interna), 4ª., vol. 74, Madrid, Ed. Idepsa, 1986.
- BONISSONE, I. y otros: *Polvere e starnuti*, Milán, Ed. Emme edizioni, 1979.
- BRAS, J.: *Per a tots, salut*, Barcelona, Ed. Laia, 1980.
- RIPOLL, J.: «Niño, abrigate bien», *Infancia*, nº. 4, 1990, pp. 39-41.
- PRATS, G.: *Las Vacunas: un arma para la salud*, Barcelona, Ed. La Gaya Ciencia, 1979.
- LÓPEZ-XAMMAR, C. y F. MARTÍ SENSAT: *Conocer a tu hijo: Convivencia, conflictos y enfermedades*, Barcelona, Ed. La Gaya Ciencia, 1979.

Nota del autor: «Agradezco muy sinceramente la valiosa colaboración de Pilar Martín en la corrección y presentación del artículo.»

SUEÑOS DE ARPA, SUEÑOS DE ÁRBOL

Esto es lo que había:

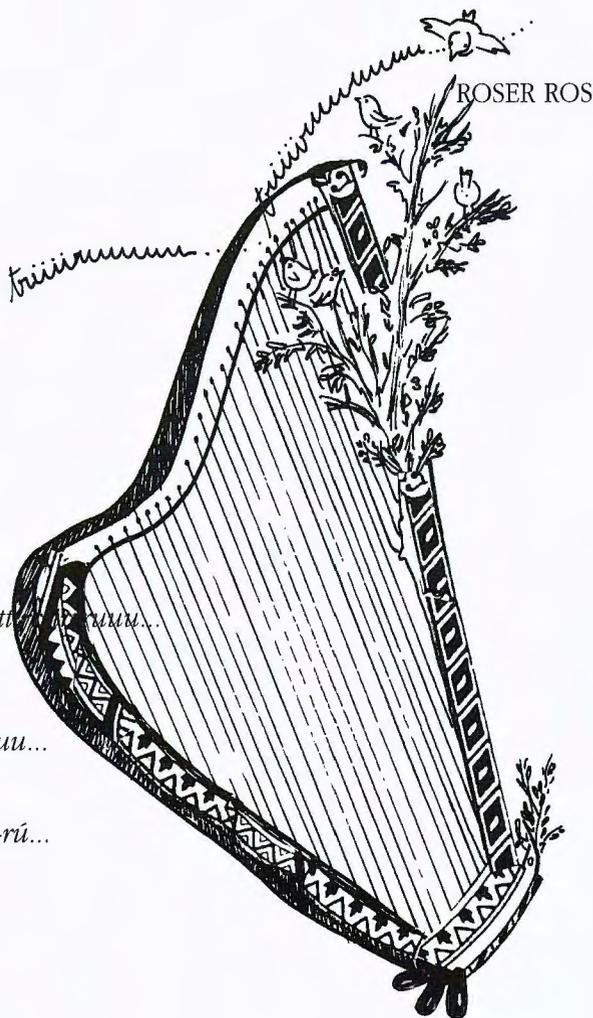
un instrumento de cuerda,
una elegante horquilla
a la que siempre distinguió
su grácil y noble porte.
A tan armónico invento
le dieron el nombre de arpa
y fue siempre admirado
por la bella música que
con sus cuerdas tañía:
trirutrirutrirutrirutriruru...
Capaz era de imitar
la tormenta cuando rugie:

tttrrrrrrrruuu tttrrrrrrrruuu tttrrrrrrrruuu...

los gemidos del viento

triiiruuuu **triiiruuu** triiiiruuuu...

y el canto de los pájaros:
trirú, trirú-trirú-trirú, triru-ru-rú...
Pero ella, nuestro arpa,
soñaba que era un árbol
y que muchos pajarillos
en sus cuerdas se posaban,
y, así, en frondosas ramas
de verde aspecto se tornaban,
y cuyos trinos y cantos
endulzábanle la vida.



Mas no sospechaba el arpa
que en un espeso bosque
hallábase un ejemplar
-un árbol, por más señas-,
alto, altanero,
pomposo caballero.
Tenía verde el follaje
que se agitaba al ritmo
endiablado del viento:
ffffiiuuuuu fffffiiuuuuu fffffiiuuuuu...
Según en qué ocasiones,
más que moverse, rugía:

fffiiijjuuu **fffiiijjuuu** fffiiijjuuu

en otras, canturreaba:

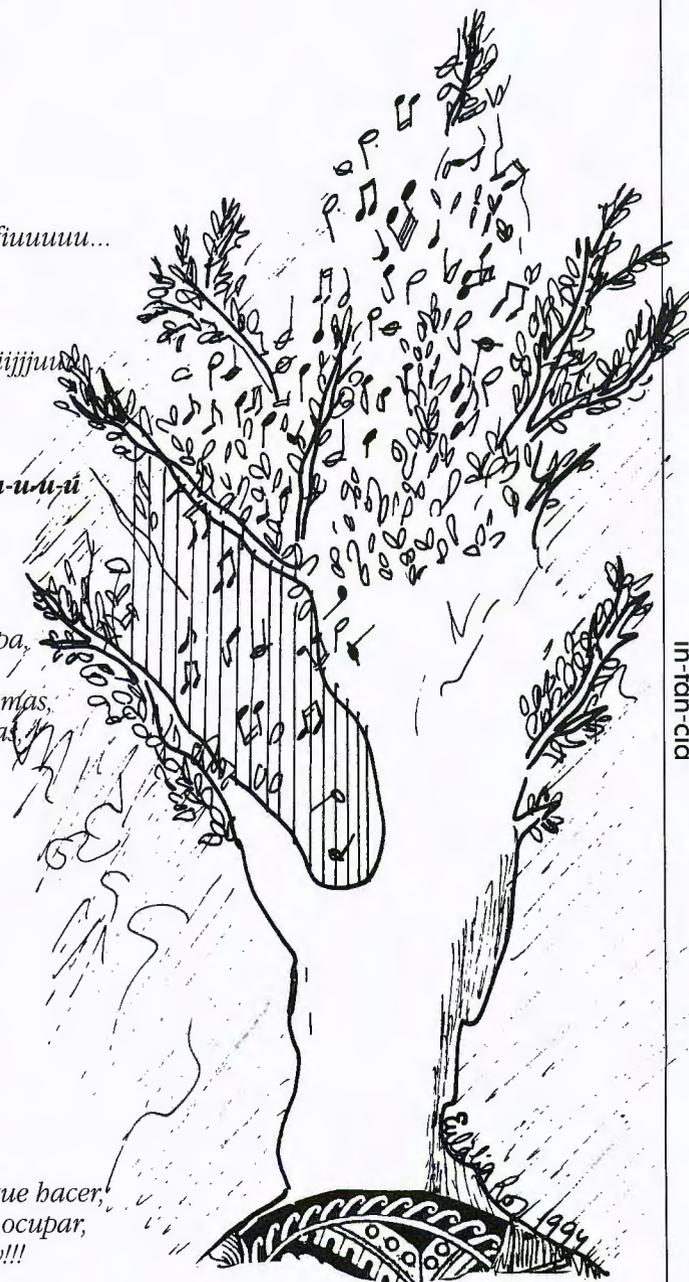
fiu-u-u-ú fi-u-u-u-ú **fiu-u-u-ú**

y en algunas, susurraba:
ffff ffff ffff.
En realidad él quería
ser un instrumento, un arpa,
por la que, dedos de seda
deambulando entre sus ramas,
cual si se tratase de cuerdas,
hiciesen brotar de ellas
notas, cuyas armonías
recordasen las canciones.

Pero, lamentablemente,
nuestro árbol y el arpa,
nuestro arpa y el árbol,
nunca se conocieron.
El primero, alto, altanero,
pomposo caballero;
ella, elegante horquilla
de grácil y noble porte.

Pues tenía cada cual,
¡yay, yay, yay!, un papel que hacer,
un lugar, ¡yay, yay!!, que ocupar,
un sueño que soñar, ¡¡yay!!!

Y colorín, colorento
ya os he dado otro cuento.



Informe del seminario internacional sobre "Los hombres y el cuidado de los niños"

En mayo de 1993, se celebró en Ravenna un seminario internacional organizado por el Gobierno Regional de Emilia-Romagna y la Red de Atención a la Infancia y otras medidas para reconciliar las obligaciones laborales y familiares de la Comisión Europea. El objetivo del seminario era estudiar el modo de promover una mayor participación de los hombres en el cuidado y educación de los niños. Los Estados miembros de la Comunidad Europea se han comprometido con este objetivo en el artículo 6 de la Recomendación del Consejo sobre el cuidado de los niños y de las niñas: "Se recomienda a los Estados miembros que, respetando la autonomía de las personas, promuevan y alienten una mayor participación de los hombres... (en el cuidado y la educación de los niños y de las niñas) con vistas a conseguir un reparto más equitativo de las responsabilidades parentales entre hombres y mujeres."

El seminario se centró en medidas concretas para promover una mayor participación de los hombres en el cuidado de los niños, ya fuera en calidad de padres o de trabajadores en servicios de atención a la infancia. Los participantes ofrecieron ejemplos de iniciativas emprendidas por gobiernos, servicios, empresarios y sindicatos, tales como: permisos especiales; programas de educación y difusión; proyectos de centros y otros servicios infantiles con objeto de aumentar la participación de los hombres como padres y trabajadores, y acciones en el lugar de trabajo. En el seminario se abordó también la cuestión más general de "los hombres y el cambio", a partir de una comparación de las experiencias de Italia, Australia y Suecia. En el informe se resumen los principales puntos de las potencias y de los debates posteriores; próximamente se publicarán las notas completas del seminario.

En este informe, se presentan las conclusiones y recomendaciones de los miembros de la Red de atención a la infancia que participaron en el seminario.

Conclusiones

- 1.- Existe la necesidad urgente de un cambio para aumentar la participación de los hombres en el cuidado y educación de los niños. El cambio puede implicar beneficios para los niños y las mujeres, así como para los hombres, pero también riesgos y desventajas que deben ser reconocidos y tenidos en cuenta.
- 2.- Ya se está produciendo un cambio desde el punto de vista de las expectativas, actitudes y conductas, aunque todavía no es uniforme en todos los países ni en todas las regiones de un mismo país. Existen múltiples fuerzas que actúan para producir nuevos cambios. No se trata de si debe o no producirse un cambio, sino de qué tipo de cambio se producirá, cuál será su alcance, cuánto tiempo tardará en producirse y hasta qué punto se verá mediatizado por políticas y otras intervenciones.
- 3.- Un aumento de la participación de los hombres en el cuidado de los niños supone nuevos roles, nuevas identidades y nuevas relaciones para hombres y mujeres. Es posible que algunas mujeres no deseen el cambio; muchas tendrán sentimientos ambivalentes. Las estrategias deben admitir que el cambio es una cuestión delicada para hombres y mujeres, que puede generar sentimientos negativos. Los hombres y las mujeres necesitan la oportunidad de explorar sin riesgos nuevos roles, identidades y relaciones, así como sus propios sentimientos ante el cambio. Cada hombre y cada mujer tiene sus propias ideas sobre el alcance y la rapidez del cambio que desean, y éste no puede imponerse a quienes no lo desean. Los hombres deben aceptar y compartir la responsabilidad del proceso de cambio; deben compartir todas las cargas familiares, no sólo los aspectos más positivos y gratificantes del cuidado de los niños.
- 4.- El cambio está teniendo lugar en diferentes ámbitos y entornos (familia, servicios, lugar de trabajo, comunidad en su sentido más amplio); el apoyo al mismo debe proceder también de diferentes ámbitos y entornos. Puede ser promovido mediante prácticas, negociaciones y relaciones informales, pero también con intervenciones formales, como leyes, políticas y programas. Las conclusiones del seminario intentan establecer la posible contribución y las limitaciones de las intervenciones formales; éstas pueden servir de apoyo al cambio, pero no iniciarlo, siendo más eficaces como respuesta a cambios ya en marcha.
- 5.- Las conclusiones identifican varios puntos que deben considerarse al desarrollar una estrategia de fomento y promoción del cambio, tales como: analizar el contexto en el cual se intenta conseguir el cambio; reconocer las diferencias (por ejemplo, entre clases y grupos étnicos); apoyar los procesos y redes informales que ya existen; aprovechar las "oportunidades de oro" que ofrece la vida, cuando hombres y mujeres son más receptivos; ofrecer modelos de roles;

buscar incentivos adecuados y eficaces y ser conscientes de que el cambio tardará mucho tiempo en producirse y necesitará un apoyo constante.

6.- En el seminario, se constató que los gobiernos, empresarios, sindicatos y otros organismos no tienen excusas para sostener que la intervención encaminada a promover una mayor participación de los hombres en el cuidado de los niños es imposible, no deseable o no recomendable. Se han llevado ya a cabo intervenciones que han sido bien acogidas por hombres y mujeres (aunque existen muy pocos ejemplos de iniciativas en el lugar de trabajo). Sin embargo, no puede ofrecerse un conjunto estándar de medidas aplicables uniformemente en todos los contextos; la elección de las medidas deben basarse en un análisis de la situación, de los recursos disponibles y de los obstáculos existentes en un determinado país, región, comunidad o lugar de trabajo.

7.- El seminario se centró en el tema de "Los hombres y la atención infantil", a pesar de que los hombres tienen responsabilidades de atención durante toda su vida adulta. Si se pretende que los hombres aumenten su participación en todo tipo de cuidados, debe adoptarse un planteamiento para toda la vida, lo que exige una redistribución del trabajo remunerado y no remunerado, no sólo entre hombres y mujeres, empleados y desempleados, sino también durante la vida activa de una persona.

Recomendaciones

1.- Los distintos niveles de gobierno, los interlocutores sociales y las organizaciones no gubernamentales deberían comprometerse firmemente con el objetivo de aumentar la participación de los hombres en el cuidado de los niños, así como elaborar propuestas de acción indicando objetivos y calendarios concretos, basándose en un análisis de cada contexto en particular. Dentro de este planteamiento general, debería darse prioridad a proyectos piloto, intercambios y debate de experiencias, apoyo a las redes, creación de sistemas de vigilancia y evaluación y desarrollo de la investigación.

2.- La Comisión Europea puede desempeñar un importante papel. Puede apoyar el intercambio de experiencias entre los Estados miembros y los proyectos piloto, especialmente en las regiones menos favorecidas. Puede liderar el apoyo a una mayor participación de los hombres en el cuidado de los niños a través de sus numerosos programas e iniciativas, como parte de una estrategia más amplia para promover la igualdad de oportunidades. En su calidad de empresario, puede encabezar el desarrollo de iniciativas en el lugar de trabajo.

3.- La Comunidad Europea debería adoptar una directiva sobre permisos especiales.

N O V E D A D



••• ¿Cómo favorecer la expresión y desarrollo del potencial físico de las niñas y los niños?

La educación física. Del nacimiento a los tres años nos muestra modelos de experiencias e investigaciones para las acciones públicas y profesionales en favor del derecho al propio potencial.

R O S A
S E N S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Córcoga 271, bajos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80
RSBBS 415 67 79
08008 Barcelona

La Educación Física. Del nacimiento a los tres años

Boletín de pedido

Nombre _____ NIF _____

Dirección _____ Tel. _____

Población _____ CP _____

Ejem.	Colección Dosièrs Rosa Sensat	PVP	Total
	<i>La Educación Física. Del nacimiento a los tres años</i>	2.600	
	<i>Técnicas de expresión escrita</i>	1.200	
	<i>El multiculturalismo en el currículum. El racismo</i>	1.650	

Gastos de envío 100

Forma de pago: _____ Adjunto cheque nominativo Total _____
 _____ Contra reembolso (gastos de envío aprox. 350 pts.)

ojeada a revistas

Ciencias

BACHEROT, J.: «Dijon-La Villette-L'aventure qui questionne!», *Vers l'Education Nouvelle*, 461, septiembre-octubre 1994, pp. 30-31.

Educación

VICENZI, S.: «Educazione di gruppo: il ruolo dell'adulto», *Scuola Materna*, 13, marzo 1994, pp. 64-66.

Espacio

LEONI, D., FRANCESCHETTI, O., MANCINI, G. y CORSINI, A.: «I bambini e l'ambiente», *Bambini*, 2, febrero 1994, pp. 22-29.

Familias

«La cambiante estructura familiar: con ejemplos de Mozambique, Irlanda, Bélgica y Perú», *Boletín Informativo de la Fundación Bernard van Leer*, 8 marzo 1994, pp. 18-26.

«Las mujeres y la atención infantil: con ejemplos de EE.UU., Malasia y Canadá», *Boletín Informativo de la Fundación Bernard van Leer*, 8 marzo 1994, pp. 9-17.

«Popi parents», *Popi*, 92, abril 1994, pp. 13-21.

Innovación

JUANOLA, R.: «L'àrea d'educació artística i la innovació educativa», *Temps d'Educació*, 10, 2º semestre 1993, pp. 11-22.

Lengua

PÉREZ PEREIRA, M. y LÓPEZ FIDALGO, P.: «El diagnóstico del lenguaje del preescolar: aplicación del PLAI a una muestra de niños gallegos», *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 1, marzo 1994, pp. 3-10.

QUATTROCCHI, S.: «Lo sviluppo del linguaggio», *Vita dell'infanzia*, 1, enero 1994, pp. 32-35.

Literatura infantil

DOSSIER: «El Libro de Arte en la edición infantil», *Educación y Biblioteca*, 45, marzo 1994, pp. 15-23.

TARONI, S.; CALABREDI, G.; LEONI, E. y MAZZA, L.: «Leggere al nido», *Bambini*, 3, abril 1994, pp. 23-25.

Matemáticas

MURGANTE, A.: «Quale matematica nella scuola materna», *Bambini*, 2, febrero 1994, pp. 33-36.

Nuevas tipologías

STRADI, C.: «Mini nido e nido», *Bambini*, 4, abril 1994, pp. 26-29.

TOSI, P.: «Il confronto tra adulti», *Bambini*, 2, febrero 1994, pp. 52-54.

Psicología

RITSCHER, P.: «Mio», *Bambini*, 2, febrero 1994, pp. 30-32.

Recursos

HERNÁNDEZ, N. y YANES, M.: «Trabajar con telas», *Cuadernos de Pedagogía*, 224, abril 1994, pp. 38-39.

SUPLEMENTO: «Quando i bambini interpretano e raccontano. Esperienze», *Scuola Materna*, 13, marzo 1994.

UCIEDA, C.: «¿Qué alimentos necesita un hámster?», *Escuela en acción*, VI, marzo 1994, pp. 57-59.

VARIOS AUTORES: «Construimos un tren», *Cuadernos de Pedagogía*, 224, abril 1994, pp. 40-42.

Sociedad

BAUDET, J.-C.: «Réinventer la ville: cultures urbaines et pratiques éducatives», *Vers l'Education Nouvelle*, 460, mayo-junio 1994, pp. 3-4.

CARBONELL, F.: «L'educació i la formació dels fills dels immigrants», *Revista de Girona*, 162, enero-febrero 1994, pp. 91-93.

IEHL, C.: «Line Vejlo. Interview», *Vers l'Education Nouvelle*, 460, mayo-junio 1994, pp. 19.

MONCHIERI, L.: «Dalla parte dei bambini: allarme violenza», *Scuola Materna*, 15, abril 1994, pp. 13-14.

Información, fotocopia y contrarreembolso del material citado:

Biblioteca de Rosa Sensat

C/ Còrsega, 217, bajos

08008 Barcelona

Boletín de suscripción

_____ Apellidos _____ Nombre

_____ Dirección _____

_____ C.P. _____ Población _____ Provincia _____

_____ Teléfono (con prefijo)

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

Precio para 1994: 3.800,- ptas. (IVA incluido)

Precio ejemplar: 700 ptas. (IVA incluido)

Pago: Por talón adjunto al Boletín

Por domiciliación bancaria

_____ (Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

_____ Nombre y apellidos del suscriptor

_____ Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

_____ Banco/Caja

_____ Agencia

_____ Entidad

_____ Oficina

_____ Cuenta

_____ Población

_____ Provincia

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

Firma del titular

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca



P. DARDER y J. MESTRES (coords.):
Evaluación de Centros de Educación Infantil, Barcelona, Onda, 1994.

Los materiales reunidos en este documento quieren ser un punto de partida para la evaluación de la escuela infantil desde diferentes perspectivas.

La renovación pedagógica se ha de dar en el marco de la escuela, entendida como globalidad, como conjunto de personas y recursos bien articulados para conseguir una acción educativa coherente.

Avanzar en esta línea comporta la participación de todos los implicados en la estructura de la escuela, una participación que requiere formas e instrumentos que la faciliten y la hagan ágil y operativa. En este sentido, la revisión sistemática del proceso que se desarrolla es una práctica imprescindible.

Estas páginas ponen al alcance de los maestros una herramienta útil, que ayuda a describir el funcionamiento de la escuela objetivando al máximo los datos con el concurso de todos los participantes; asimismo pretenden facilitar la elaboración de una estrategia de mejora global o parcial de la escuela.



L. RICO: **El buen telespectador. Cómo ver y enseñar a ver televisión**, Madrid, Espasa Calpe, 1994.

Aprender a ver la televisión se hace imprescindible si queremos enseñar a las niñas y a los niños a situarse ante el televisor en la justa medida y con una actitud crítica y reflexiva.

La autora advierte que, en general, se ve demasiada televisión y con escasa exigencia, debido muchas veces a motivos como la soledad, el estrés, el aburrimiento o para evadirnos de los problemas.

Como primer paso, hemos de saber en qué consiste la televisión: qué es el rating de audiencia, cómo se hace un programa, qué caracteriza un talk show, en qué consiste la parrilla de programación... Detrás de la pequeña pantalla no hay magia, sino intereses económicos, profesionales, técnicas... Sólo conociendo su funcionamiento se puede iniciar el camino que nos lleve a ser buenos telespectadores.

En este libro se analiza con conocimiento de causa cómo es la televisión, y, muy especialmente, para qué sirve y para qué no sirve... Todo ello, de una forma verdaderamente amena, práctica y crítica.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

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

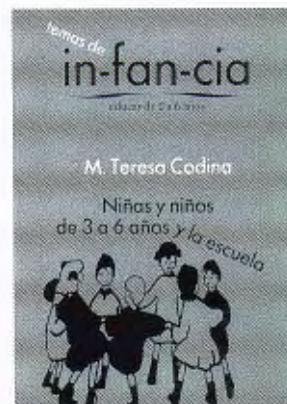
Suscripciones: Associació de Mestres Rosa Sensat. Còrsega, 271 - 08008 Barcelona.

Precio de suscripción: 3.800 pts. al año. P.V.P.: 700 pts. I.V.A. incluido.

Colección

temas de in-fan-cia

educar de 0 a 6 años



Títulos de la colección:

1. *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia*
H. R. Schaffer.
2. *Niños y niñas de 3 a 6 años y la escuela.*
M. Teresa Codina.
3. *De recién nacido a compañero.*
J. Jubert, M. Domingo Manero
y M. A. Domènech.

Boletín de pedido

Nombre _____ NIF _____

Dirección _____ Tel. _____

Población _____ CP _____

Deseo recibir los títulos: 1. N° de ejemplares: _____ P.V.P. 600 pts.
 2. N° de ejemplares: _____ P.V.P. 850 pts.
 3. N° de ejemplares: _____ P.V.P. 1.200 pts.

Forma de pago: Adjunto cheque
Contra reembolso (gastos envío aparte)

Remitan factura

En coedición con el  Ministerio de Educación y Ciencia



En casa también
somos iguales

C O E D U C A C I O N



Nos gusta compartir
todos los juegos

C O E D U C A C I O N



Queremos un futuro
sin limitaciones

C O E D U C A C I O N



¿QUÉ ES COEDUCAR?



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de
Protección Jurídica del Menor